

ÚPSZ

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 5-6.



2013

Új Pedagógiai Szemle

az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet folyóirata

Szakmai közreműködő:

Magyar Pedagógiai Társaság

Főszerkesztő

Takács Géza

Munkatársak

Bozsik Viola szerkesztő

Gyimesné Szekeres Ágnes olvasószerkesztő

Juhász Zsuzsanna olvasószerkesztő

Takács Brigitta szerkesztőségi titkár

Szerkesztőbizottság

Halász Gábor elnök

Kiss Endre tiszteletbeli elnök

Gloviczki Zoltán

Horváth Zsuzsanna

Kállai Mária

Mészáros György

Turi Katalin

Vass Vilmos

Grafikai tervező

Pattantyus Gergely

Szerkesztőség

1055 Budapest, Szalay u. 10–14. VI. 643.

Tel: (06) 1 235-7256

E-mail: upsz@ofi.hu

Internet: www.ofi.hu/upsz

Kiadja az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet

Kiadói és Kommunikációs Központja

Igazgató: Pálfi Erika

Felelős kiadó: Kaposi József

Megjelenik kéthavonta

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Rt.
Hírlap Üzletága
(1008 Budapest, Orczy tér 1.)

Előfizethető a szerkesztőség címén
Előfizetési díj egy évre 3600 Ft

Folyóiratunk egyes számai kaphatók
a szerkesztőségben,
valamint az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrásy út 45.)

A nyomás a CREW Nyomdában készült
(1161 Budapest, János utca 175.)
Felelős vezető a nyomda igazgatója

Terjedelem: 8 ív
Készült 1200 példányban

HU ISSN 1215–1807 (nyomtatott)
HU ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

Készült a Szerif Kiadói Kft. gondozásában

TARTALOM

A képekről

Látószög

Igazgatói tanévnyitók – Eötvös 200 (Bozsik Viola összeállítása)

Részletek **Hajduk Katalin, Perhács Attila, Pogonyi-Simon Edit, Mokrai Attila, Éles Miklós, Hanzséros Alajos és Kerényi Mária** évnyitó beszédeiből5

Tanulmányok

Török Balázs: Az elektronikus iskolai adminisztráció (2. rész) 12

Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors – Gyöngyösi Katalin – Juhász Ágnes:

Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben (1. rész).....32

Elbeszéletlen történetek

Papanek Gábor: Nevelési módszerek az 1950-es évek Pilis cserkészcsapatában50

Spira Veronika: Az osztály iskolát kerül (1. rész)66

Pedagógiai jelenetek

Pivók Lászlóné Gajdár Klára: A bizonytalanságtól a diagnózisig.....76

Juhász Rebeka: Nem akadtam el78

Dunajeva Jekatyerina: Töprengés egy kisvárosi iskola cigány diákjainak táborozásakor.....80

Kitekintés

Bordás Andrea: Hogyan látják az amerikaiak az európai oktatást és neveléstudományt? (1. rész)91

Lampert Bálint: Bajorországi erdőpedagógiai tapasztalatok106

Szemle

Gombocz Eszter: Megkésétt iskolai találkozó (Bányai Viktória) 114

Aranyelme Képességtár 1. Nyelv és kommunikáció, 2. Logika és matematika

3. Iskolaérettség (Komaság Margit)..... 117

Árva N. Tivadar (szerk.): Szülők iskolája (Szekeres Ágnes)..... 119

Összefoglalók121

Abstracts123

Napló (Ferencz Melinda, Bozsik Viola).....125

Szerkesztői jegyzet.....128

B4: Spira Veronika

Számunk szerzői

Bányai Viktória ■ történész

MTA TK Kisebbségkutató Intézet, Budapest

Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors ■ főiskolai docens

Szegedi Tudományegyetem;
szociálpolitikus, Nemzeti Munkaügyi Hivatal

Bordás Andrea ■ adjunktus

Partiumi Keresztény Egyetem, Nagyvárad

Dunajeva Jekatyerina ■ politológia szakos

PhD-hallgató, University of Oregon, Eugene,
Oregon, USA

Éles Miklós ■ intézményvezető

Eötvös József Általános Iskola,
Piricse

Gyöngyösi Katalin ■ tanár, felsőoktatási

szakember, Budapest

Hajduk Katalin ■ intézményvezető

Eötvös József Általános Iskola, Budapest, XXI.
kerület

Hanzséros Alajos ■ intézményvezető

Kertvárosi Általános Iskola,
Zalaegerszeg

Juhász Ágnes ■ pályainformációs szakértő

Taninfo Kft., Budapest

Juhász Rebeka ■ tanító szakos hallgató

Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere
János Kar, Győr

Kerényi Mária ■ intézményvezető

Zöld Kakas Líceum, Budapest

Komaság Margit ■ tanító, pszichopedagógus

Budapest

Lampert Bálint ■ tanársegéd, doktorjelölt

Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere
János Kar, Győr

Mokrai Attila ■ intézményvezető

Eötvös József Építőipari, Művészeti Szakképző
Iskola, Miskolc

Dr. Papanek Gábor ■ professor emeritus

MTA doktora, Eszterházy Károly Főiskola, Eger

Perhács Attila ■ intézményvezető

Eötvös József Főiskola Gyakorló Általános
Iskolája, Baja

Pivók Lászlóné Gajdár Klára ■ óvodapedagógus

az Óvodai Nevelés munkatársa

Pogonyi-Simon Edit ■ intézményvezető

Tiszaújvárosi Eötvös József Gimnázium,
Szakképző Iskola és Kollégium, Tiszaújváros

Spira Veronika ■ ny. gyakorlóiskolai vezetőtanár

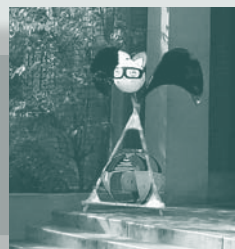
Budapest

Szekeres Ágnes ■ olvasószerkesztő

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI),
Kiadói és Kommunikációs Központ,
Budapest

Török Balázs PhD ■ tudományos főmunkatárs

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI),
Kutatási, Elemzési és Értékelési Központ,
Budapest



Igazgatói tanévnyitók – Eötvös 200

(Bozsik Viola)

Szeptember van, egy várva várt, félt szeptember, ez talán elég indok, hogy a Látószög a tanévnyitóval foglalkozzék. Az eredeti elképzelés: tekintsünk be az iskolák első napjaiba, ha csak közvetetten is, kérjük el a tanévnyitó beszédet az intézményvezetőktől, s ezekből állítsunk össze egy körképet, hiszen mindegyikben lehet valami érdekes, tanulságos, elgondolkodtató részlet. S hogy mely iskoláktól kérjük mindezt? Természetesen az Eötvös József nevét viselőktől, harmincötötől, amelyek között van városi, falusi, magyarországi, határon túli, budapesti, vidéki, egyházi, állami, általános és középiskola is.

Tervünk megvalósítása azonban nem várt nehézségekbe ütközött, már a kapcsolatfelvételnél:

„Sajnos, most nem tudom adni, értekezleten van.” „Órán van.” „Az önkormányzatnál van.” „Tárgyal.” „Megbeszél.” „Megkérdezem.” „Továbbítom.” „Jön még vissza. Próbálja később.” „Adjon telefonszámot, vissza fogja hívni.” „Már nem így hívnak bennünket.” „Már nem én vagyok az intézményvezető. Semmi baj, nem tudhatta.” „Nem foglalkoztunk Eötvössel.” „Mi csak a most szeptemberben életbe lépő sok újdonságról beszélünk.” „Nem reagáltunk az e-mailre, ez azt jelenti, nem is készülünk Önöknek tanévnyitó beszédet adni.”

Végül, levélváltások és többszöri telefonhívások után tíz helyről kaptunk szóbeli ígéretet arra vonatkozóan, hogy a tanévnyitó beszédet elküldik. Ebből hét valóban meg is érkezett. Nem voltunk türelmetlenek, tíz napot szántunk arra, hogy beszédeket gyűjtsünk.

Az igazgatói évnyitók többsége megemlíttette az Eötvös-évfordulót, hogy a tanév során majd lesz emlékező program, rögtön Eötvös születésének napján, szeptember 3-án, vagy éppen az egész tanévet Eötvös-évként megrendezve: kulturális vetélkedőt, kiállítást, előadásokat, diákkonferenciákat szervezve. Némely iskolában emléknapon ünneplik majd a 200. évfordulót, vagy emlékszobát, emlékfalat alakítottak ki, egy helyütt határon túli magyar diákokkal közösen. Volt, aki beszédében fel is elevenítette várososnaményi báró Eötvös Józsefnek, a Batthyány-, majd az Andrassy-kormány vallás- és közoktatásügyi miniszterének, az MTA és a Kisfaludy Társaság elnökének, a reformkor kiemelkedő oktatáspolitikusának alakját.

A beszédek visszatérő eleme volt a köznevelési törvény által hozott újdonságok magyarázata, az elmúlt tanév eredményeinek méltatása, a tanév rendjének ismertetése. Az intézményvezetők, jó házigazdához méltóan, szóltak a diákokhoz, kollégákhoz, szülőkhöz. Kérték a további szép eredményeket, és hogy vigyázzanak az iskolaépületre. Bemutatták az új tanárokat, osztályfőnököket, köszönték a nyári nagytakarítást, magyarázták a személyi változásokat. Köszönték a szülők bizalmát, kérték a további együttműködést. Fel-levenítették a nyári táborokat, búcsúztatták a vakációt, köszöntötték az új kollégákat, az elsősöket, tanácsokkal látták el a nyolcadikosokat, a pályaválasztás előtt állókat. Volt, aki szándékosan rövidre fogta az évnnyitót, hogy végig tudják állni a gyerekek az udvaron a nagy melegben, más külön történetet írt az elsősöknek erre az alkalomra, és mesélő kedvvel nyitotta az évet.

Az egyik Eötvös-iskolában (ahonnét ugyan megkaptuk a tanévnyitó szövegét, de az intézményvezető végül nem járult hozzá a közléséhez) bátorította az igazgató a diákokat az önálló kezdeményezésre, kirándulások szervezésére, s egyben a csapatmunkára is, hogy a szülőkkal, tanárokkal együttműködve szervezzenek iskolán kívüli programokat maguknak. Ugyanakkor intette a gyerekeket a megfelelő viselkedésre, a konzervatív értékrend szerinti magatartásra, öltözködésre, beszédmódra, hozzáállásra. Felhívta a figyelmet a jogok és kötelességek közötti helyes arány jelentőségére. Kiemelte a különböző korosztályok közötti helyes kapcsolattartási kultúra kialakítását, s diákbarát, barátságos és vidám légkörű, ám egyben szigorú elveket követő, nagy munkafegyelmet tartó, a tradíciókat is tisztelő iskolai mindennapokat vázolt az elkövetkezendő tanévre.

A továbbiakban részletek következnek az Eötvös-iskolák tanévnyitóiból. Az utolsó igazgatói idézet azonban nem Eötvös-iskola vezetőjétől való, és nem is a beszéd, hanem levél a meg nem írt, tehát el sem küldhető beszéd helyett.

Tisztelettel üdvözlöm a legkisebbeket!

Hajduk Katalin – Csepel

Külön tisztelettel üdvözlöm a most első évfolyamot kezdő legkisebbjeinket! [...] Ne izguljatok! Ne féljete! Új közösségekben új barátokat szereztek, és megértő, segítőkész tanítókkal, tanárokkal fogtok találkozni. A nagyobbak, a magasabb évfolyamba járók jó példája is előmozdítja, hogy minél hamarabb magatokénak éreztétek az iskolát. A kiemelkedő eredmények eléréséhez, az intézményünkbe történő mielőbbi beilleszkedéshez nyújtson erőt a már elballagott és a még itt tanulók eddigi előmenetele, a rengeteg „kiválóan megfelelt” és „kitűnő” bizonyítvány, a sok-sok sikeres szereplés, nyelvvizsga és a tanulmányi versenyek eredményei.

A mai nappal – mindannyiunk számára – a gondtalan vakáció véget ért. [...] Névadónk, báró Eötvös József gondolatait idézem: „Nincs nehezebb az életben, mint hogy a helyet feltaláljuk s megtartsuk, mely nekünk való.”

Perhács Attila – Baja

Szeretettel köszöntelek benneteket, első osztályosok! [...] Iskolánk kapuján belépve egy teljesen új világ nyílik meg számotokra, amely ugyan kevésbé lesz játékos és felhőtlen, de a világ újabb – eddig nem ismert – szépségeinek megismerését, eddig még nem tudott dolgok megtanulásának lehetőségét tartogatja számotokra, s ezáltal – ha ti is így akarjátok – éppoly csodálatos, izgalmas és emberi értékekben gazdag lehet, mint az óvodás évek.

Tisztelt Szülők! Közös munkánk során továbbra is a partneri együttműködést tartom a legfontosabbnak. Kérem, hogy ezután is aktívan, szívesen vegyenek részt az intézmény életében. Ez adhat a gyermekeinknek olyan háttérrel, alapot, amely a legoptimálisabb fejlődésüket biztosítja, tehetségüket a felszínre hozza, személyiségüket harmonikussá teszi.

Pogonyi-Simon Edit – Tiszaújváros

Az iskola munkahely. Nektek, diákoknak is az. Minden munkahelyen vannak szabályok, amelyeket minden ott munkálkodónak be kell tartania. Ahol ez nem így történik; ahol nem tartják be, illetve nem tartatják be a szabályokat, ott a zűrzavar, a káosz, az anarchia lesz az úr. A Ti, tanáraitok és a születek elemi érdeke, hogy intézményeinkben rend legyen.

Elvárom Tőletek, s elvárom a kollégáimtól is, hogy mi mindnyájan tartsuk és tartasuk be azokat az előírásokat, amelyek a nyugodt alkotó munka, az ismeretátadás, illetve ismeretbefogadás nélkülözhetetlen előfeltételei.

Mi, tanáraitok azt szeretnénk, hogy az előttek álló új tanévben valamennyien tudásotok legjavát adjátok, hogy teljesítsétek első számú köteleességeket, azt, amiért a születek ideküldtek benneteket: tanuljatok. Nem a mi kedvünkért, hanem önmagatokért. Azért, hogy mindannyian elérjétek azt a szintet, amire képesek vagytok, s hogy felnőtt életetekben hazánk értékteremtő, hasznos polgárai, nemzetünk megbecsülésre méltó, hű leányai és fiai legyetek. Figyelmetekbe ajánlom a nagy sztoikus római bölcs, Seneca pentameterét: „Míg élsz, egyre tanulj, s soha abba ne hagyd!”

Mokrai Attila – Miskolc

Engedjék meg, hogy külön tisztelettel köszöntsem körünkben a rendőr őrnagy urat, aki szeptember elsejétől iskolánk bűnmegelőzési tanácsadójaként segítségünkre lesz környezetünk biztonságának megőrzésében. [...]

Kedves újonnan belépő kilencedikesek! Titeket külön szeretettel üdvözöllek iskolánkban! Mint tudjuk, kortársaitok közül a legtöbben az érettségi megszerzésére töreksenek. Biztosíthatlak titeket, hogy ti sem döntöttetek rosszul, mivel egy jó szakma megszerzése sikerélményt, biztos egzisztenciát és egyre inkább elismertséget ad. Kívánom,

hogy éreztétek jól magatokat iskolánkban! Biztosak lehettek abban, hogy tanáraitok, szakoktatóitok segíteni fognak nektek mind a tanulásban, mind a szakma elsajátításában. [...]

Kedves Szülők! Köszönjük Önöknek, hogy iskolánkat választották gyermekeik nevelésének színteréül. Megtisztelő ez a bizalom! Biztosan sokan vannak, akik az eredményes továbbtanulásra való felkészítés reményében, az iskola eredményes tanításában bízva küldték gyermekeiket e falak közé. Pontosan nem tudjuk az indítást, melytől vezérelve hozzánk kopogtattak be, ugyanakkor igyekszünk azt megismerni, arra törekszünk, hogy nevelési alapelveinket megtartva megfeleljünk az elvárásoknak. Azt valljuk, hogy a szülői házzal való folyamatos kapcsolattartás lehet nevelőmunkánk sikerének záloga. Ezért rendszeres együttműködésre törekszünk, s erre kérjük a gyermekeiket reánk bízó családokat is.

A jó iskola az, amelyben jól érzi magát a diák, jól érzi magát a pedagógus, jól érzi magát a szülő is. Jó az az iskola, melyet sajátjának tekint minden érintett. A jó iskola fenntartója nem csak a tankerület! A diákok, pedagógusok és a szülők az összetartozást érezve, az egymásrautaltságot tapasztalva teremthetik meg és élhetik a jó iskolát. [...]

Ilyen alkalmakkor mindig mélyebben keressük a kapcsolatot az ember, az életmű és a jelen között. Mit üzenhet ilyen nagy idő távlatából ez a kiváló politikus, ez a kiemelkedő irodalmár, korának egyik legigazabb hazafija? Van-e érvényes mondanivalója számunkra? Én hiszem, hogy igen. „Minden tudás csak akkor bír való beccsel, ha cselekvésre képesebbé tesz.” – mondta. Megszívlelendő ez pedagógusnak és diáknak egyaránt. Nekünk, tanároknak, olyan tudást kell átadnunk a diákoknak, melyet hasznosítani tudnak és akarnak. Olyan szakmákat kell oktatnunk, amelyek keresettek, amelyekre szükség van 2013-ban is. Én hiszem, hogy mi ezt tesszük. Aki hozzánk beiratkozik, festőnek, asztalosnak, gázszerelőnek tanul, bízhat abban, hogy az iskola végeztével szükség lesz rá a társadalomban. De csak akkor, ha az általunk nyújtott tudást akarja, elfogadja, és törekszik arra, hogy képességeihez mérten a legjobbat nyújtsa szakemberként. Én merem remélni, hogy a mi tanítványaink ilyen emberek.

Éles Miklós – Piricse

Idefelé jövet úgy láttam, hogy a megnyitóra szállingózók léptei az iskolához közeledve vagy lelassulnak, elbizonytalanodnak, vagy pedig határozottabbakká válnak, és – talán a szívverésük ritmusához is igazodva – felgyorsulnak. Szöget ütött a fejembe ez a látvány. Engedjétek meg, hogy most megosszam veletek, milyen megfjítésre jutottam!

Az első csoportba – a lassan lépkedőkébe – minden bizonnyal azok tartoznak, akik utoljára több mint két hónappal ezelőtt tévedtek az iskola közelébe. Az ő léptei azért egyre bizonytalanabbak, mert hirtelen beléjük hasít az az érzés, hogy eltévedtek. Hiszen olyan ismeretlen minden. Valami dereng ugyan, hogy jártak már erre valamikor, és valahol ott kell lennie az iskolának is, a kanyaron túl, de csak hosszas gondolkodás után kapnak észbe: mindjárt ott vannak. És ettől még jobban megijednek, és még lassabban lépkednek tovább.

A második csoportba – a sietőkébe – azok tartoznak, akik gondolatban már előreszaladtak, és éppen önmagukat akarják megnyújtott lépésekkel utolérni. Ők már fejben a barátok, az osztálytársak között vannak, és már azt latolgatják, hogy mivel is kezdik majd a nyári élménybeszámolót.

Mostanra azonban, úgy látom, mindenki megnyugodott: a lassú léptűek is megtalálták az iskolát – aminek elvesztésétől tartottak –, és a sietők is kibeszélték már magukat – legalábbis addig, amíg én beszélek. Úgyhogy minden adott ahhoz, hogy megnyissuk a tanévet, és ennek első lépéseként köszöntsük a legkisebbeket, az első osztályosokat, akik először vannak így együtt velünk!

Az ő kedvükért elmondok egy mesét. Volt egyszer egy király, aki elhatározta, hogy várost fog építeni. Talált hozzá egy alkalmas helyet. Volt ott minden, ami kellett: egy nagy folyó, hogy legyen miből vizet meríteni, nagy erdő, hogy legyen tűzifának való, magas hegy, amire várat lehetett építeni, és aminek a gyomrában hatalmas aranybánya volt, és mindenfelé sok-sok szántóföld. Hívott a király sok munkást, kőfaragót, ácsot és tetőfedőt, mérnököt és pallért, s azok egy esztendő leforgása alatt felhúzták a várat. Akkor a király felment a legmagasabb toronyba, és elcsodálkozott a város szépségén – minden szinte tökéletesen sikerült. Egyszerűen nem tudott betelni a látásával. De aztán elkezdett gondolkodni. Vajon hogyan tudta az építőmérnök kitalálni, hogy hova tegyék a házakat? És hogyan tudták a kőfaragók ilyen szépre faragni az oszlopok tetejét? És vajon a kubikusok hogyan tudták ilyen gyorsan kiásni a hatalmas várárokot? Elmondta ezt a kancellárjának, aki elmosolyodott és visszakérdezett: – Felséged vajon honnan tudta, hogy itt van ennek a városnak a legjobb helye? – Ismerem a mesterségemet, mert megtanultam – mondta a király. – Ők is mindannyian – felelte a kancellár. – Ó – mondta a király –, milyen csodálatos dolog, ha mindenki ismeri a maga tudományát!

Nos, kedves Elsősök, amikor most nekikezdték az iskolának, Ti is elkezdtétek megtanulni a magatok tudományát! Még nem tudjuk, hogy mi lesz belőletek. Ezt úgyis nektek kell majd kitalálni. Mi, tanárok, szüleitekkel együtt fogjuk végigigzgulni a következő nyolc esztendőnek azt a csodáját, amint növekedtek, s amint lassan – épp, mint egy kinyíló virág – rólatok is kiderül, hogy mihez van tehetségetek, miben vagytok ügyesek. Most így kezdetnek csak annyit mondanék, hogy jusson eszetekbe ez a mese, valahányszor egy kicsit nehéznek tűnik az iskola, s az, hogy a tudás segítségével sok csodálatos dolgot vihetek majd végbe. [...]

Kedves Iskolások, akik már régebb óta jártok ide! Ti vagytok többen, akiknek nem új ez a kezdet. Nektek egy másik dolgot ajánlanék a figyelmetekbe. Gyerekkoromban sokat nyaraltam vidéken nagyapámnál. Volt néhány mondása, amit nagyon megjegyeztem. Az egyik így szólt: májusi eső aranyat ér. Egyik évben nagy szárazság volt. Egyszer csak hatalmas vihar kerekedett. Volt ézengés, villámlás, mennydörgés meg minden, és hatalmas víztömeg zúdult le az égből. Együtt hallgattuk, ahogy »a száraz föld a kertben issza a vizet« – ahogy nagyanyó mondta. Nagyapa örült, de nem volt vidám. Kérdeztem tőle, hogy mi a baj. Azt felelte, hogy sokkal jobb lett volna, ha ez a sok víz apránként esik le. Az „áztató esőkor”, ami májusban aranyat ér, lassan ázik át a föld, s az sokkal hasznosabb a növénynek. Látjátok, ilyen a tanulás is! Ha mindennap

egy kicsit hozzáeszték az addigiakhoz, akkor megmarad bennetek minden tudás, ami fontos. Ha egy-egy nagydolgozatra kapjátok csak össze magatokat, az mégsem olyan jó, mert hamarabb elfelejtitek – bár, ha összekapjátok magatokat, az mindig hasznos. De tanuljatok inkább folyamatosan! [...]

Végül, de nem utolsósorban arról, ami mindenkit a legjobban érdekeli: mikor lesznek a szünetek. [...] A nyári szünet előtti utolsó tanítási nap június 13-ára, péntekre esik. Nos, nem tudom, mi következik abból, hogy az utolsó tanítási nap éppen tizenharmadika és péntek. Megoszlanak a tapasztalatok ebben a kérdésben: van, akinek szerencsét hoz, van, akinek pedig szerencsétlenséget. Aki tisztességgel végigdolgozza az évet, annak egy dologtól biztos nem kell tartania: a pótvizsgától. Ezért arra buzdítok mindenkit, hogy már most lebegjen a szemetek előtt június 13-a, és akkor senki sem fog célt tévesztetni!

Hanzséros Alajos – Zalaegerszeg

Eötvös legkiemelkedőbb tevékenységét az iskolaügy reformálásában végezte. Mint vallás- és közoktatásügyi miniszter, először 1848-ban, majd 1868-ban nyújtotta be a kötelező népoktatás elrendeléséről és az iskolák állami felügyeletéről szóló törvényjavaslatát. A 38. törvénycikk 148 paragrafusából állt, s meghatározta a népoktatás szervezetét, tanulmányi anyagát és rendjét. Az országgyűlés ezt elfogadta, s ezzel hosszú távra megalapozta a modern magyar oktatás rendszerét. Felszólalásában így vallott: „A népnek értelmi nevelésében fekszik legbenső meggyőződése szerint ezen haza egész jövője. Ettől függ, hogy nemzetünk, mely ezen földet vitézsége által fegyverrel foglalta el, azt értelmisége által megtartsa.”

Kerényi Mária – Zöld Kakas Líceum SZKI, Budapest

Már régóta nem írok beszédeket.

Se tanévnyitóra, se szalagavatóra, se tanévzáróra, semmire.

Ha már – mintegy hivatalból – mégiscsak tőlem várják, hogy megnyissam, felavassam, bezárjam, akkor semmiképpen sem térek ki a feladat elől. Beszéd *van*. Csak éppen nem *megírt* beszéd. Rájöttem, sokkal jobb, ha egyszerűen elmondom mindazt, amit fontosnak tartok elmondani ott, és akkor.

Mindenkinek, aki azért jött el, hogy ünnepként éljük meg együtt közös munkánk új fázisát, az új tanév indítását.

Természetesen az idén, 2013-ban is volt tanévnyitó.

A szabadságról beszéltem. A mi szabadságunkról.

Sikerült a saját alternatív kerettantervünk akkreditációja. Ennek alapján nem csupán megőriztük, de ki is támogattuk mozgásterünket. S ez rendkívül fontos annak a sok fura diáknak és tanárnak, akik iskolánkat alkotják.

Nincs intő és nincs fegyelmi. Együttműködés van.

Nincs bukás és nincs évismétlés. Egyéni haladási tempó van.

Nincs felülről szóló megfellebbezhetetlen dörgedelem. Megbeszéljük, s együtt rendezük közös dolgainkat.

Az pedig, hogy odakívül „hidegen fújnak a szelek” – nos, arról is beszélni kellett.

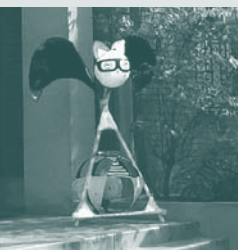
Hogy 16 éves kor után nem kötelező iskolába járni.

Hogy annak, aki ebben az évben betölti 21. életévét – s ilyen nálunk bőven akad –, hirtelen avval kellett szembesülnie, hogy ő esti tagozatos lett. És sürgősen intézze el a tb-jét és ne számítson többé családi pótlékra, de az olcsó BKV-bérlettelől is elbúcsúzzhat.

Ha szeretne valahogy mégiscsak fennmaradni, tudnia kell, hogy a diákmunka sem alternatíva neki – hisz többé nem lehet nappalis diák, hiába van még egy-két éve az érettségig.

Nem tudjuk, nem tudhatjuk előre, milyen váratlan változások, meglepetések várnak még ránk a tanév közben. Mit tehetünk? Figyelünk arra, mi történik, és mindent megteszünk azért, *azért teszünk meg mindent*, hogy a szabadságunkat megőrizzük. Azt a szabadságot, ami szükséges ahhoz, hogy tényleg ne legyen dörgedelem, intő, fegyelmi, bukás és évismétlés. Azt a szabadságot, ami teret ad a megbeszélésnek és megegyezésnek, az egyéni megoldásoknak és a közösen megszült egyetértésnek.





Tanulmányok

Török Balázs

Az elektronikus iskolai adminisztráció (2. rész)

A rendszerek használatba vétele

Az iskolai adminisztratív feladatok végzésében növekvő szerepet játszanak az információs technológiák. A témára vonatkozó vizsgálatunk módszerében és tematikájában három eltérő részből tevődött össze. (1) A korábbi kutatási eredmények és statisztikai adatok alapján elemezte az iskolák helyzetét az adminisztratív munka informatizáltsága és annak infrastrukturális feltételei szempontjából. (2) Interjú és kérdőíves adatfelvételek alapján vizsgálta az iskolák gyakorlati tapasztalatait az adminisztrációs rendszerek bevezetését követően. (3) Bemutatta azt az oktatáspolitikai és jogi környezetet, amelynek kialakítása az adminisztrációs rendszerek bevezetését célozta. Jelen tanulmány a kutatás második részét tartalmazza, melyben kérdőíves és interjú adatfelvétel alapján ismertetjük az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek bevezetésének és működtetésének iskolai tapasztalatait.

A kutatásról

Az információs technológiák előidézte változásokra reagálva az oktatási intézmények különböző mértékben törekedtek adminisztrációjuk informatizálására az elmúlt évtizedekben. Infrastrukturális helyzetüknek és az információs technológiákra vonatkozó tudáshátterüknek megfelelően célokat tűztek maguk elé. A kormányzati oktatáspolitikai az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszerek terjesztésével célzottan támogatta a számítógép integrációját az iskolai adminisztrációba. A kutatás az elektronikus iskolai adminisztráció tekintetében sokszínűvé vált intézményi világba kíván betekintést nyújtani, megkísérli felmérni a kutatás lezárultáig – 2010-ig – terjedő időszak történéseit. A tanulmányosorozat jelen része az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerekre vonatkozó tapasztalatokat tekinti át. A 2010-ben lezárult vizsgálat során 105 intézmény 155

feladatellátási helyén vettünk fel adatokat. A mintába csak olyan intézmény kerülhetett, amelyben Elektronikus Adminisztrációt Használtak (EAH). Erre a szelekciós elvre utalunk a szövegben az EAH rövidítés időnkénti használatával. A minta részletes leírását és a kutatási módszerek ismertetését a tanulmány első része tartalmazza.

Akkreditált iskolai adminisztrációs rendszert¹ nem használó intézmények

Ismert, hogy az iskolák a fenntartójuk által évente pályázott informatikai fejkvóta alapján állami finanszírozással juthattak *akkreditált* iskolai adminisztrációs szoftverek licencéhez. A válaszadói körbe tartozó 120 EAH-iskolából 15 mellőzte a saját forrás nélkül, közpénzből megvásárolt akkreditált iskolai adminisztrációs rendszerének használatát.² (Az akkreditált rendszerek terjesztési modelljének részletes leírását a témában készült tanulmányrész tartalmazza.³ Ebben kifejtettük, hogy a használati licenck megvásárlása korántsem jelentette a tényleges használatot.) A nem akkreditált adminisztrációs rendszert használó 15 intézmény közül 1 a korábbiakban megpróbálkozott akkreditált rendszer bevezetésével, de az adódott problémák miatt elálltak annak használatbavételétől. Az akkreditált rendszert mellőző EAH-intézmények egy része az akkreditált rendszerek rugalmasságát kérdőjelezte meg, másik részük a többletmunkából adódó nehézségekre utalt: igyekeztek elkerülni a többszörös adatbevittelt. (Bár az akkreditált rendszerek terjesztésekor ígéret történt az oktatási adatbázisok irányában az interoperabilitás biztosítására, a rendszerek közötti adatkapcsolatok nem működtek megbízhatóan.) Néhány intézmény az intézményi átszervezések esélyével, a szolgáltatóktól kapott elégtelen támogatással vagy saját infrastrukturális hiányosságaival indokolta a használatbavétel elkerülését. (Néhány iskola, amely nem használt akkreditált rendszert, arra utalt, hogy a bevezetés fázisában vannak, vagy, hogy éppen szolgáltatót váltanak.)

Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerrel kapcsolatban kaptunk rengeteg ígéretet, hogy a kompatibilitást megteremtik a KIR-rel, ezek az ígérek nem váltak valóra, semmilyen segítséget nem kaptunk abban, hogy ezt a szoftvert működtessük, és nekünk igényünk sincs rá, hiszen amit itt felsoroltam, vagy a KIR-en keresztül, vagy más szoftvereken keresztül, a közoktatási törvényben meghatározott feladatunkat el tudjuk látni.

(Igazgató interjúalany)

- 1 Ilyen akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek: Aromo, Főkir, Magiszter.Net, Magiszter Iskolaadminisztrációs Rendszer, Taninform.
- 2 A 120-as mintába szűrőkérdés alkalmazásával csak olyan iskolák kerültek be, amelyek elektronikus adminisztrációt használtak az adatfelvétel idején – ezeket nevezzük a későbbiekben elektronikus adminisztrációt használó, rövidítve EAH-iskoláknak.
- 3 Megjelenik a lap következő számában.

Én azt veszem észre, hogy nemigen használják, sem a fenntartók, sem az iskolák, bonyolult, nehezen kezelhető, rengeteg fölösleges adatot kér, én erre sem az iskolatitkárt, sem a kollégákat kötelezni nem tudom, hogy mindazt leírják, amit most nem is tudok...

(Igazgató interjúalany)

Volt olyan EAH-intézmény, ahol a tanári kar úgy döntött, nem vállalja az akkreditált rendszer bevezetésével járó többletfeladatokat. (A rendszerek a beüzemeléskor jelentős adatbeviteli többletmunkát igényelnek.) Másutt azért halasztották a bevezetést, mert úgy érzékelték, túlon túl gyakori a változás az oktatásügyben. A kiszámíthatatlan irányítási környezetben nem racionális hosszabb távra elköteleződni egy bizonyos rendszer mellett, hiszen az elvárások folyamatosan változnak. Az irányítás kiszámíthatatlansága az intézményeket visszatartja a stratégiai jellegű döntésektől. Néhány iskola azért mondott le az akkreditált rendszerről, mert saját fejlesztésű szoftvert használtak. A saját igényeiknek megfelelően fejlesztett alkalmazás mellett feleslegesnek ítélték egy robosztusabb, definiálhatóbb rendszer bevezetését.

Az interjúkban több nyilatkozó is hangot adott arra visszavehető ellenérzésének, hogy az akkreditált rendszerért normatívájukból kényszerűen jelentős összeget fizettek, annak ellenére, hogy a rendszert ténylegesen nem használják. Nem tudható pontosan, hogy a kritikai észrevétel a rendszerhasználattal járó munkaterhelés elkerülését célozta, vagy valami mást, az azonban bizonyos, hogy az akkreditált rendszerek iskolai integrációjának ellenében hatottak az elhangzott kritikák.

[...] X rendszerre, erre megy a normatívánk 40 százaléka, arra a rendszerre, amit egy helyi iskola sem használ. 800 000 forint. Fizetünk azért, ami nincs használva, és ez döbbenetes. [...] én az oktatási igazgatónak már számtalanszor mondtam, hogy mi a bajunk. De soha nem történik semmi. Mindig azt mondja, hívjam fel ZK-t, aki ennek a felelőse az X-nél, az Y, vagy melyik cég ez, ami szerintem a minisztérium egyik háttérintézménye, amelyiket az új kormány szerintem megint le fog építeni.⁴ [...] És megvan, hogy törvény szerint mennyit kell erre költeni, és annyival kevesebb más dolog tudok vásárolni.

(Igazgató interjúalany – 2010)

4 Az interjúalany téved.

Az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszerek intézményi bevezetése

Az intézmények a fenntartójuk által megpályázott informatikai normatíva egy részéből kötelezően akkreditált iskolai adminisztrációs szoftverek licencére költöttek. A licenc évenkénti megvásárlása nem jelentette a szoftver tényleges használatát, erre ugyanis a fenntartók elenyésző része kötelezte iskoláját. (Az akkreditált rendszerek bevezetése nem volt törvényileg kötelező akkor sem, ha a fenntartó megvásárolta iskolája számára.) Ebben a fejezetben azzal a szűk intézményi körrel foglalkozunk, amely fenntartóján keresztül nemcsak vásárolt akkreditált iskolai adminisztrációs rendszert, hanem ténylegesen használatba is vette azt. (A tényleges használók aránya az oktatási rendszerre vonatkozóan pontosan nem volt megállapítható, mert a szolgáltatók üzleti titkának minősült. Saját becslés alapján az intenzív felhasználói kört 10-20% közé tesszük.)

Amelyik iskola kívülálló döntése – például a fenntartó elvárása – alapján vezet be az adminisztrációs rendszert, kevésbé volt motivált annak használatában, mint amelyik saját célkitűzése alapján tette ugyanazt. A jelenség a hazai informatikai eszközterjesztési gyakorlatban másutt is megfigyelhető volt. Azokban a fejlesztésekben, ahol az iskolát passzív felhasználóként, végrehajtói szerepkörben vették figyelembe, egyfajta ellenállás mutatkozott meg az intézmény részéről. A technológiai szektorban koncipiált, kívülről vezérelt fejlesztések (például a Sulinet Digitális Tudásbázis) átvételében az intézmények kevésbé érdekeltek. Mivel a fejlesztések nem az intézmények valódi igényeire reagálnak, ezért nehezen fenntarthatók, többnyire külön projektek keretében szükséges generálni a felhasználói aktivitást is. Mindeközben, mivel az iskolák nem a saját útjukat járók az IKT-felhasználás terén, ezért korlátozottan alakul ki IKT-használati autonómiájuk. Az iskolák egy részénél pedig meglebbe az esély erre, amit bizonyít, hogy az intézmények egy körében saját (vagy társintézmény) által készített adminisztrációs szoftvert alkalmaznak. Létezik tehát elektronikus adminisztrációs igény intézményi szinten, azonban a központi fejlesztések nem ezekhez kapcsolódnak, hanem önálló – többnyire a technológiai szektorban születő – koncepció alapján tekintik célcsoportnak az iskolákat.

Az iskolák kétötödének nyílt lehetősége több szoftverrel is megismerkedni a bevezetést megelőzően.

A jogszabályok szerint a fenntartónak volt döntő szerepe az akkreditált rendszer kiválasztásában. A kiválasztási procedúrára visszatekintve az iskolák kétharmada jelezte, hogy az iskolavezetésnek volt befolyása a döntésre. Az iskolák felénél hatottak a szoftverforgalmazók is a döntésre, a szakértők és a pedagógiai szolgáltatók befolyásoló szerepe pedig az intézmények egyharmadánál jelentkezett. A kiválasztásban volt szerepe az iskolai rendszergazdáknak is. A szereplők közül legkevésbé a „végfelhasználók”, a tanárok véleménye alakította a döntést. Technológiai adottságok, például a már meglévő szoftverek az iskolák 6%-ánál alakították meghatározó módon az adminisztrációs rendszer kiválasztását. A jogszabályok eredetileg előírták a fenntartó és az iskola egyeztetését,

ezért meglepő, hogy az iskolák 18%-a állította: semmilyen előzetes egyeztetés nem történt a szoftver kiválasztásakor. 4% viszont azt jelezte, hogy önállóan választotta ki a számára leginkább megfelelőnek tűnő iskolaadminisztrációs rendszert, ebben a fenntartó nem befolyásolta (1. táblázat).

1. táblázat

Egyeztetés az akkreditált adminisztrációs rendszer kiválasztásáról az iskolákkal (%)

	Válaszok megoszlása
A fenntartó egyeztetett az iskolával és figyelembe vette véleményét	39
A fenntartó egyeztetett az iskolával és részben vette figyelembe véleményét	35
A fenntartó egyeztetett az iskolával, de figyelmen kívül hagyta véleményét	3
A fenntartó nem egyeztetett az iskolával, miközben döntött	18
A fenntartó lényegében nem befolyásolta a dolgok menetét	4
Más válasz	1
Együtt (N=120)	100

A megkérdezett EAH-iskolák harmada 2005/2006-ban, vagy ennél is korábban vezette be valamelyik adminisztrációs rendszert. A korai bevezetés leginkább a FŐKIR-t használókra volt jellemző, ugyanis a FŐKIR szoftver első verziója már az akkreditált adminisztrációs rendszerek bevezetéséről szóló jogszabály megjelenése előtt létezett. (A FŐKIR rendszer használata alapvetően a fővárosi fenntartásban működő intézményekhez kötődik.)

Az EAH-iskolák 13%-a a szoftverek megjelenésénél később, 2010-ben vett használatba először adminisztrációs rendszert – akkreditáltat vagy más. 2009-ben 12%-uk, 2008-ban 14%-uk, 2007-ben 13%-uk és 2006-ban 15%-uk vezette be a jelenleg használt akkreditált rendszerét. Ebből következően a vizsgált EAH-iskolák eltérő tapasztalatokkal rendelkeztek a használat időtávját figyelembe véve.

Az adminisztrációs munka informatizáltsága

A kutatás feltárta, hogy azok az iskolák, amelyek használatba vették valamelyik akkreditált iskolaadminisztrációs rendszert, továbbra is jelentős számban használnak egyéb célszoftvereket, illetve számos adminisztrációs feladatot továbbra is irodai szoftverek alkalmazásával oldanak meg. A helyzet összetettségét mutatja, hogy ugyanazon feladatra egy iskolán belül is többféle számítógépes megoldás elfogadott.

Az elektronikus megoldások megjelenése nem jelenti a korábbi papíralapú adminisztráció megszűnését, számos feladatot továbbra is papíron oldanak meg az iskolák. A számítógépes és a papíralapú adminisztráció egyidejűsége miatt duplázódó munka problémákat vet fel, frusztráló hatással van a foglalkoztatottakra. Kedvező a helyzet abban a kevésszámú iskolában, ahol a párhuzamosság átmeneti, csupán addig tart, amíg az elektronikus adminisztrációra történő átállás folyamata lezárul. Ekkortól az intézmény lényegében már csak elektronikusan rögzít és kezel adatokat.

Az adminisztrációs rendszerek hatékony alkalmazását akadályozza a többszörös elektronikus adatrögzítés (eltérő rendszerekbe viszik be *ugyanazokat* az adatokat): terheli az adminisztrációt végzőket és újabb hibalehetőségeket teremt.

Az elektronikus adminisztráció kiterjedt használata a szakiskolákat jellemezte a legkevésbé (2. táblázat). A szakközépiskolákra vonatkozó interjúkból kitűnt, hogy a TISZK-be tömörült intézmények egy részében kiemelten fontosnak tartották az informatizálás sikerét. A szervezetenként integrált keretben működő iskolák számára az adminisztráció elektronizáltsága általában fontosabb, mint az önálló intézményeknek. Feltehetően az intézmény működésének feltétele a megfelelő információáramlás a tagintézmények és a központi vezetés között. A nagyobb intézmények mint gazdálkodó egységek is erősebbek, így több lehetőségük van a megfelelő technikai feltételek biztosítására. Az iskolai adminisztrációs rendszerek forgalmazói egyrészt a jogszabály-követési kötelezettségükből adódóan, másrészt felismerve a változó igényeket, a TISZK-ekre vagy a több tagintézményből álló oktatási intézményekre specializált iskolaadminisztrációs modulokat fejlesztettek ki.

A szakiskolák mellett a városi általános iskolák körében magas a hagyományosan adminisztráló intézmények száma. Valószínű, hogy a községi általános iskolák körében – ha bekerültek volna a mintába – ennél is nagyobb arányban találnánk ilyen intézményeket.

A gimnáziumok voltak a legkedvezőbb helyzetben az elektronikus adminisztráció szempontjából. A szakközépiskolákat is megelőzve körükben volt a legalacsonyabb a hagyományosan adminisztráló intézmények száma.

Ugyanakkor a budapesti elit gimnáziumok kissé elmaradtak a mintába került többi gimnázium átlagától. Ez arra utal, hogy a kiválóság az oktatás területén nem feltétlen jelent kiválóságot a számítógépes adatkezelés és adminisztráció tekintetében is. A kvalitatív kutatásba került egyik elit iskola vezetője azzal magyarázta elmaradásukat, hogy náluk sok a megbecsült, magas presztízsű pedagógus, akik koruknál fogva idegenkednek a számítógép-használatától. A számítógép-használat korábban megfigyelt életkorfüggő jellege tehát 2010-ben is befolyásolta a technológia terjedési folyamatait (Török, 2007).

2. táblázat

A vizsgált iskolák megoszlása az adminisztratív munka informatizáltsága szerint (%)

	Hagyományosan adminisztrálók	Vegyesen adminisztrálók	Elektronikusan adminisztrálók	Együtt (N=155)
Városi általános iskolák	58	25	17	100
Szakképző intézmények	83	17	0	100
Szakközépiskolák	39	39	22	100
Gimnáziumok (elit nélkül)	24	47	29	100
Elit gimnáziumok	20	60	20	100
Együtt	39	39	22	100

Ahol a tanárok is használják az iskolai adminisztrációs rendszert, ott a legtöbb iskolában a tanárban és/vagy az irodákban található számítógépekről tudtak belépni (3. táblázat). Az iskolák harmadában volt olyan osztályterem is, ahonnan elérhető a rendszer. Ez azonban 2010-ben csak egy-egy tanteremre vagy a tantermek kis részére volt jellemző. Mindössze három EAH-iskola volt, ahol minden tanteremből be lehetett lépni az adminisztrációs rendszerbe. Tehát az osztályzat beírása, vagy bejegyzés a haladási naplóba még az adminisztrációban fejlettebb iskolákban is utólagosan történhet, nem pedig a tanórán. Az EAH-iskolák közel felében volt megoldott, hogy a tanár máshonnan – például otthonról – végezhesse adminisztrációs feladatait.

3. táblázat

Az iskolai adminisztrációs rendszer elérhetősége (%)

	Nem	Igen	Együtt
Tanári	11	89	100
Kistanári	38	62	100
Szaktantermek	51	49	100
Osztálytermek	67	33	100
Iroda	39	61	100
Külön számítógépes terem	63	37	100
Otthoni számítógépről	54	46	100

Azon iskolák válaszainak a megoszlása, ahol a tanárok rendelkeznek felhasználói jogosultsággal (N=72).

A vezetők becslése alapján az iskolák 29%-ában a tanárok egyáltalán nem vagy nem rendszeresen használták az elektronikus iskolai adminisztrációs rendszert. Az intézmények további 29%-ában a tanárok közel fele használta a rendszert hetente több alkalommal. Az EAH-iskolák közel ötödében (19%) beszélhetünk a tanárok teljes körű bevonásáról a rendszeres elektronikus adminisztrációs munkába. Az adatok arra utalnak, hogy a rendszer használatának kultúráját fokozatosan alakítják ki a legtöbb intézményben.

Rendszergazda: Erre fejlesztettünk ki egy olyan lehetőséget, hogy készítettem nagyon sok help-file-t. Gyakorlatilag lementettem a képernyőképeket, és magyarázó szöveget fűztem hozzá. Részben ehhez a tanfolyamhoz, amit a munkatársaknak tartottam minden héten, ahová bejöhettek az is, aki akkor még nem akarta a rendszert használni, másrészt azért, hogyha a kolléga elakad, legyen hová fordulnia. Megnyissa és megnézzze. De ezt nem nagyon használják a kollégák. Csak én, aki ezt megcsináltam. (mosoly) És feltöltöttem internetre, de ehelyett is inkább hozzám jönnek, és tölem kérdezik meg, ha baj van, pedig ezek interneten keresztül elérhetők. Az iskola honlapjáról érhetők el.

Kérdező: Az mit jelent, hogy a kollégák felkészültek rá, valamennyi tanár és más kollégák is?

Igazgató: Nem, itt elsősorban R-re kell gondolni (rendszergazda, tanfolyamszervező, tanár, osztályfőnök is), meg az igazgatóhelyettes kolléga volt az, aki azt a feladatot kapta, hogy foglalkozzanak a rendszerrel. Ők tették meg azokat az első lépéseket, amelyek a rendszer bevezetéséhez szükségesek voltak. Ez azt jelenti, hogy nekik ezt meg kellett ismerni, aztán fel kellett tölteni adatokkal, és egy próbaévet is generáltunk. Tehát igazából úgy léptünk be egy új tanévbe, hogy az előtte lévő tanévet egy kvázi feltöltéssel lezártuk.

Kérdező: Ez azt jelenti, hogy már akkor megkezdték a működtetését, de még nem élesben, és mellette vezették a másik adminisztrációs rendszert?

Igazgató: Igen, akkor egy próbaévet vezettünk, és ez még nem volt élesítve, és mellette mentek a papíralapú feldolgozások. – Nyilván ebbe már be kellett vonni az osztályfőnök kollégákat is. És amikor ez megvolt, akkor láttuk, hogy ez egy stabil dolog, így tudtuk ezt a következő tanévben élesben használni. ...

Tehát mi azzal a módszerrel dolgoztunk, hogy minden kollégának meg kellett ismerni a rendszert. Egy kész évet levezettünk a rendszerben. Tehát év végén a napló alapján vittük fel az első évet (erre rászántunk egy kis időt). A felkészülés az a május–június volt.

Rendszergazda: Elkezdjük párhuzamosan használni, és ez a párhuzamos használat pár hónap volt.

A tanárok részvétele az elektronikus adminisztrációban erős összefüggést mutat az e-napló bevezetésével. A rendszeres használat elsősorban azokban az iskolákban figyelhető meg, ahol az osztályzatok rögzítése elektronikusan vagy elektronikusan is megtörténik. A kettős adminisztráció fenntartása azonban minden megszólaló szerint erős fékező erőnek bizonyult.

...én nem hiszek abban igazán, hogy ésszerűen racionalizálni lehetne az adminisztrációs terheket egy ilyen naplóval, tudniillik a törvényességi ellenőrzés során a beírási naplót csak úgy fogadják el, ha kézzel van írva. Na most annak, hogy kézzel írunk egy osztálynaplót, valamint bevisszük elektronikusan rendszerbe, ennek semmi értelme nincs, és nem akarom ennek kitenni a kollégáimat se. Ha én azt látnám, hogy radikálisan csökkennének az adminisztratív terhek egy e-napló bevezetésével és a hibalehetőségek, hiszen ha egy ilyen napló egy óra megtartása után azonnal generálna munkaidő-nyilvántartást, vagy a jegy beírásából generálna bizonyítványszámot stb. [...] akkor volna valami értelme a dolognak, de ezeket a dokumentumokat mind meg kell kézzel is írni.

(Igazgató interjúalany)

E-naplók

A mintába került EAH-iskolák ötödében használatban volt valamilyen elektronikus napló. (Országosan az e-napló használata sokkal kisebb arányban fordult elő, hiszen a mintavételkor kizártuk azokat az iskolákat, melyek – a jogszabályilag kötelezőn túl – nem használnak elektronikus adminisztrációs rendszert.)

Az e-naplóval rendelkező iskolák egy része az iskolai adminisztrációs rendszerük e-napló modulját használja. A többiek alternatív megoldásokat választottak. Például

- a DINA kereskedelmi szoftvert;
- a MaYoR-t, a budapesti Városmajori Gimnázium által kifejlesztett ingyenes szoftvert;
- a Petersoft kereskedelmi szoftvert;
- valamilyen saját, helyi fejlesztésű elektronikus megoldást.

Akik nem az akkreditált rendszer e-naplóját használták, ezt leginkább azzal indokolták, hogy már e rendszerek felkínálása előtt elkezdtek e-naplót használni. Megfogalmazták azt is, hogy szerencsésebbnek tartották a maguk egyedi igényeinek megfelelő rendszer használatát: „Ez jó szolgáltatást nyújt, az akkreditált rendszer naplója nem tudja ezeket megfelelő szinten szolgáltatni.” „A nálunk használt rendszer egységes, átjárható elektronikus napló.” „Ez jobban megfelel az igényeinknek.”

A bevezetéshez kapcsolódó képzés

A mintába került EAH-iskolák nagy többsége (84%) részt vett az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetéséhez kapcsolódó képzésen (4. táblázat). Az egyes intézményekben átlagosan a munkatársak 60%-a volt jelen az adminisztrációs rendszer bevezetését megalapozó tanfolyamon. Az iskolatitkárok, iskolai adminisztrációban dolgozók 74%-a, míg a rendszergazdáknak 56%-a vett részt a bevezető képzéseken. (A kik nem vettek részt ilyeneken, a bevezetéskor még nem dolgoztak jelenlegi pozíciójukban.) A rendszergazdák alacsonyabb arányát a megszólalók azzal indokolták, hogy ők nem a rendszer felhasználói, tehát nincs szükségük használati ismeretekre, nekik a technikai feltételeket kell biztosítaniuk.

A rendszer bevezetéséhez kapcsolódó képzésen részt vett iskolatitkárok, iskolai adminisztrátorok 11%-a volt teljesen elégedett a felkészítéssel, és további 63%-uk érezte úgy, hogy a képzés többé-kevésbé felkészítette a rendszer használatára. Minden negyedik munkatárs viszont elégedetlen volt a felkészítés színvonalával. A teljesen elégedettek aránya az intézményvezetők és a rendszergazdák körében a 18–19%-ot ért el.

4. táblázat

A rendszer bevezetéséhez kapcsolódó képzés értékelése (%)

	Intézmény- vezetők (N=93)	Iskolai adminisztrátor (N=76)	Rendszergazda (N=58)	Vélemé- nyek együtt (N=227)
A képzés nagyon jól felkészítette a résztvevőket	18	11	19	16
Többé-kevésbé felkészítette	68	63	60	64
Nem igazán készítette fel	11	18	14	14
Egyáltalán nem készítette fel a résztvevőket a rendszer	1	7	4	4
Más válasz	2	1	3	2
Együtt	100	100	100	100

A rendszer használatához kapcsolódó továbbképzés

A továbbképzést elkülönítve vizsgáltuk a bevezető képzéstől. A mintába került EAH-iskolák 56%-ából ment az iskolatitkár vagy iskolai adminisztrátor továbbképzésre, a rendszergazdák közül minden harmadik (32%) (5. táblázat).

A továbbképzések színvonala nagyjából megegyezett a bevezetéshez kapcsolódó képzések színvonalával. Ezúttal is a „többé-kevésbé felkészített” jellegű válaszok kerültek többségbe, és minden ötödik résztvevő jelezte a képzés alacsony hatékonyságát.

5. táblázat

A rendszer használatához kapcsolódó továbbképzés értékelése (%)

	Iskolai adminisztrátor (N=62)	Rendszergazda (N=38)	Vélemények együtt (N=100)
A képzés nagyon jól felkészítette a résztvevőket	13	18	15
Többé-kevésbé felkészítette	60	61	60
Nem igazán készítette fel	16	16	16
Egyáltalán nem készítette fel a résztvevőket a rendszer	8	0	5
Más válasz	3	5	4
Együtt	100	100	100

Feladatok ellátása

Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszert használó iskolák elsősorban a tanulók személyi adatait kezelik a rendszerben (72%) (6. táblázat). Valószínűsíthető, hogy ahol ilyen célra nem használják az akkreditált rendszert, ott perifériális annak alkalmazása, még akkor is, ha felhasználónak tekintik magukat. Némileg meglepő módon a tanulónyilvántartás funkciót mellőzők csoportja az akkreditált rendszert használók negyedét tette ki!

Az iskolák 64%-a használta az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszert az alkalmazottak személyi adatainak nyilvántartására és a fenntartónak végzett adatszolgáltatási kötelezettség teljesítésére.

6. táblázat

Az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszer funkcióinak kihasználtsága (%)

Feladat	A rendszert a feladatra használó iskolák aránya
A tanulók személyi adatainak nyilvántartása	72
Foglalkoztatottak adatainak nyilvántartása	64
Információs szolgáltatás a fenntartónak	64
Kimutatások készítése	60
A normatíva igényléséhez kapcsolódó intézményi létszámadatok előállítás	54
KIRSTAT adatszolgáltatás	53
Hivatalos statisztikai adatok előállítás	48
Beiratkozások nyilvántartása	46
Közvetlen adatküldés a közoktatási információs rendszernek	39
A szülők elérhetőségének nyilvántartása	37
Tantárgyfelosztás készítése	32
Osztályozó napló vezetése (a tanulók tanulmányi eredményeinek nyilvántartása)	24
A tanulói hiányzások nyilvántartása	23
Számítógépes eszközök nyilvántartása	22
Helyiségfoglaltság nyilvántartása	20
Információs szolgáltatás a szülőknek	20
A csengetési rend kialakítása	19
Haladási napló vezetése (tanórák, gyakorlatok)	19
Órarend készítése	19
Tankönyvrendelés	19
Étkeztetési nyilvántartás	18
Szoftverek nyilvántartása	16
Továbbtanulás nyilvántartása	15
Helyettesítési rend nyilvántartása	14
Taneszközök nyilvántartása	11
Ügyeleti beosztás nyilvántartása	11
Tankönyvtámogatásokkal kapcsolatos ügyek adminisztrálása	11
Könyvtári kölcsönzés nyilvántartása	8
Bizonyítvány készítése	7
Teremfoglalás nyilvántartása	6
Hordozható eszközök foglalása	3
E-learning1 (1 E-learning keretrendszer csak a Magiszterhez van illesztve.)	3

Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek bevezetésének hatásai

Az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszerek előnyeire, hatásaira vonatkozó kérdést ugyanabban az iskolában több válaszadónak is feltettük. Az iskolák vezetői és adminisztratív munkakörben foglalkoztatott dolgozói szerint ezeknek a rendszereknek legkedvezőbb hatása az adatok kikeresésének, elérésének gyorsasága terén mutatkozott meg, emellett az adatok ellenőrizhetőségére és biztonságára hatott kedvezően.

Az akkreditált rendszer bevezetésének köszönhetően az általunk vizsgált területeken – néhány kivételtől eltekintve – kedvező irányban változott az ügymenet. A válaszadók körében 20-40% között volt azon iskolák aránya, ahol valamilyen területen azt tapasztalták, hogy „sokat javult a helyzet” (7. táblázat).

A különböző vizsgálati szempontok mentén 30-50% között mozgott azok aránya, akik nem tapasztaltak változást az akkreditációs rendszer bevezetése után.

Kedvezőtlen változást az adminisztratív munka hatékonysága és „komfortossága” vonatkozásában jeleztek. A hatékonyság terén minden tizedik válaszadó, a komfortosság tekintetében a válaszadók 18%-a tapasztalt negatív változást. Feltehetően a kettős adminisztráció (papír és elektronikus), a többszörös adatrögzítés kényszere, az adminisztrációs fegyelem erősödése, valamint az infrastrukturális hiányosságok húzódnak meg a kedvezőtlen tapasztalatok hátterében. A kérdést nyitott formában is feltettük: milyen pozitívumai, negatívumai vannak az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetésének? Pozitívumként általában olyan konkrét feladatellátási területeket emeltek ki, ahol gyorsult vagy áttekinthetőbbé vált az adminisztrációs munka:

„Diákigazolvány készítése.” „Egy helyen megtalálhatóak az adatok. Továbbtanulásnál nagyon jó.” „Gyorsabb a kéthavi túlórák elkészítése.” „Sikerült a félévi bizonyítványokat ezzel a rendszerrel kinyomtatni.” „Tantárgyfelosztás elkészítésének egyszerűsítése.” „Tantárgyfelosztás, normatíva igénylés.” „Tantárgyi átlagok megállapítása, tantárgyi haladás követése.” „Valószínűleg egyszerűbb lesz a naplővezetés ellenőrzése.” „Aktívabb lett a fenntartóval a kapcsolat.” „Az adatok rögzítésének szempontrendszer bővült.” „Az elektronikus napló tervezett bevezetése a kollégák adminisztrációs fegyelme, a számítógépes ismeretüket javította.”

Leginkább azokból az iskolákból érkeztek pozitív visszajelzések, amelyek az akkreditált rendszer bevezetését követően viszonylag gyorsan (fél vagy egy éven belül) elhagyták a papíralapú adminisztrációt. A viszonylag rövidre szabott átmeneti idő azért is előnyt jelentett, mert megfigyelhető volt, hogy a problémák a beüzemelési és az átmeneti időszakban sűrűsödnek.

Az internetes elérésű akkreditált adminisztrációs rendszerek fontos jellemzőjeként hangsúlyozták, hogy a rendszer üzemeltetője garantálja az adatok biztonságát, így az iskoláról elhárul az ilyen irányú felelősség.

A kedvezőtlen tapasztalatokat tükröző megjegyzésekben leggyakrabban a többszörös adatrögzítést és az ebből eredő idővesztést, adatromlást (hibázást) említették problémaként az intézményvezetők vagy az iskolai adminisztrációs munkakörökben dolgozók.

Voltak megjegyzések, amelyek a papíralapú adminisztráció párhuzamos fennmaradását tartották célszerűtlennek. Néhány megszólaló arra utalt, hogy „a program sok munkát követel az adminisztrátoroktól (...) nagyon sok adatot kér”. Feltehetően ezzel a rendszerek beüzemelési időszakára utaltak, amikor rövid idő alatt nagy tömegű adatot kell rögzíteni. Néhányan úgy látták, hogy „a program használata bonyolult, a KIR-rendszerrel átfedésben van”. Megítélésük szerint „egy rendszer elegendő lenne”. Több intézményvezető nehézségként említette, hogy az akkreditált rendszereknek a tanügyi adminisztráció egészébe történő beillesztése nem volt megoldott. A lassulások, leállások és az interoperabilitás hiánya jelentek meg főbb problémákként. Egyes megszólalásokból az tűnt ki, hogy az eltúlzott várakozások az akkreditált rendszer teljesítőképessége irányában, illetve a szembesülés a rendszer tökéletlenségével, technológiai korlátaival, a felhasználókban csalódást keltett. Esetükben feltehető, hogy valamiféle kevésbé robusztus, de megbízhatóan használható rendszer kedvező hatással lett volna az elektronikus adminisztráció iskolai integrációjára.

7. táblázat

Az akkreditált adminisztrációs rendszerek bevezetésének hatására észlelt változások (%)

	Sokat javult	Keveset javult	Nem változott	Kedvezőtlenül változott	Nem tudja megítélni	Együtt
Az adminisztratív munka hatékonysága	29	31	28	9	3	100
A munkatársak adminisztratív munkájának fegyelme	22	22	46	3	7	100
A szülők tájékoztatása	16	16	49	1	18	100
Az adatok megbízhatósága, pontossága	26	29	38	3	4	100
Az adminisztratív működés átláthatósága	27	27	34	8	4	100
A munkatársak informatikai kompetenciája	21	27	43	3	6	100
Az adatok kikeresésének, elérésének gyorsasága	40	30	23	5	2	100
Az adatok ellenőrizhetősége	36	31	30	1	2	100
Az adatok biztonsága	37	27	30	4	2	100
Az adatok frissessége, naprakészsége	32	26	35	4	3	100
Az adminisztratív munka végzésének kényelmessége	25	34	21	18	2	100

A kérdésre válaszoló intézményvezetők és adminisztrátorok (N=196)

Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek értékelése

Megfelelés néhány területen

Mind az intézményvezetőket, mind az adminisztratív munkakörben dolgozókat megkértük, tapasztalataik alapján értékeljék, hogy a náluk bevezetett akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer milyen mértékben felelt meg elvárásaiknak (8. táblázat).

Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszert a vonatkozó jogszabályi rendelkezéseknek megfelelő intézményi létszámadatok előállítására és a fenntartó közoktatási (alap- és kiegészítő) normatívaigényléshez kapcsolódó intézményi létszámadatok előállítására tartották a legalkalmasabbnak.

A válaszadók 40%-a tökéletesen megfelelőnek tartotta a náluk bevezetett iskolaadminisztrációs rendszert a közvetlen adatküldésre a közoktatási információs rendszer számára, bár éppen ezen a területen elég sokan kifejezetten hiányosságokat észleltek (13%), és az interjúk során is többen említették az adattranszfer funkció hiányát, tökéletlenségét. A válaszolni nem tudó 16% feltehetően nem próbálta adattovábbításra használni a nála bevezetett rendszert, inkább kettős adatbevitellel oldotta meg a problémát. Jellemzőnek tartjuk, hogy az iskolatitkárok körülbelül ötöde úgy tudta: az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer nem alkalmas az oktatásirányítás elektronikus rendszerei irányába adatátvitelre. Többféle jelzés is utalt arra, hogy a különféle elektronikus rendszerek közötti kölcsönös adatcsere (interoperabilitás) kritikus pont az iskolaadminisztrációs szoftverek használatában. A kvalitatív kutatás interjúiban számos problémát említettek a megkérdezettek. Kitént, hogy az interoperabilitást igénylő műveletek végzése jelentős nehézséget jelent a végfelhasználó intézmények számára. Az akadályozottság informatikai problémákra, a szoftverfejlesztések hiányosságaira, ismerethiányra vagy infrastrukturális hátrányokra vezethetők vissza. Egyes megszólalások alapján feltételezhető, hogy az üzemeltetők által tesztkörnyezetben végzett próbák során nem adódtak olyan helyzetek, amelyek a tényleges használat során előálltak.

Legnagyobb arányban (18%) az egyedi intézményi igényeknek megfelelő adatkezelésre találták alkalmatlannak az akkreditált rendszereket (testreszabhatóság hiánya). Ez magyarázhatja azt is, miért vezetnek be egyedi – saját – e-naplót egyes iskolák, annak ellenére, hogy a fenntartójuk pályázott számukra rendszer-használati jogot.

Kritikus pont, hogy a rendszer használatát segítő nyomtatott vagy nyomtatható kézikönyvet 15%-ban ítélték nem megfelelőnek a válaszadók. 11-13% között volt azok aránya, akik számára az akkreditált rendszer nem alkalmas „különböző oktatási-nevelési programok egyidejű kezelésére”, „több tanév kezelésére”, illetve „közvetlen adatküldésre a közoktatási információs rendszernek”.

8. táblázat

Az akkreditált adminisztrációs rendszerek bevezetésének hatására észlelt változások (%)

	Tökéletesen megfelelő	Részben megfelelő	Nem megfelelő	Nem tudja/erre nem használják	Együtt
Stratégiai döntések támogatására*	16	43	14	27	100
Jogszabály szerinti működés elősegítésére*	35	36	7	22	100
A tervezés támogatására*	14	52	10	24	100
A tanárok munkájának értékeléséhez információgyűjtésre*	14	43	12	31	100
Különböző oktatási-nevelési programok egyidejű kezelésére*	12	39	11	38	100
A változó jogszabályok szerinti adatkezelésre	32	36	9	23	100
A fenntartó közoktatási (alap- és kiegészítő) normatíva-igényléshez kapcsolódó intézményi létszámadatok előállítására	45	37	4	14	100
A vonatkozó jogszabályi rendelkezéseknek megfelelő intézményi létszámadatok előállítására	48	35	2	15	100
Közvetlen adatküldésre a közoktatási információs rendszernek	41	29	13	17	100
Több tanév kezelésére	33	35	12	20	100
Az iskola számára kívánt lekérdezések, listák előállítására	37	49	6	8	100
Az iskola egyedi igényeinek megfelelő adatkezelésre	23	48	10	19	100
Intézményi igények érvényesítésére (testre szabhatóság)	17	41	18	24	100
A használatot segítő nyomtatott vagy nyomtatható felhasználói kézikönyv**	25	42	15	18	100
A használatot segítő helpdesk szolgáltatás (személyes tanácsadás a szoftverkészítő részéről)**	33	29	3	35	100
Az adatok exportálhatósága táblázatkezelő, illetve szövegszerkesztő programokba**	33	47	8	12	100

*Csak az intézményvezetők válaszoltak (N=103).

**Csak az iskolatitkárok/adminisztrátorok válaszoltak (N=95).

A válaszadó felhasználókat – intézményvezetőket és iskolatitkárokat – arra kértük, hogy összességében értékeljék az általuk használt akkreditált iskolai adminisztrációs rendszer fejlesztését, naprakészségét (9. táblázat). (A szolgáltatók folyamatosan fejlesztik rendszerüket.) Egyértelműen az elégedettek voltak többségben, de minden ötödik válaszadó hangot adott elégedetlenségének. Így volt ez az intézményvezetők és az iskolatitkárok esetében is. Megjegyzendő, hogy az akkreditált rendszerek fejlesztésének akkor lett volna valódi jelentősége, ha az iskolák integrált – mindenre kiterjedően használt – rendszerként alkalmazták volna azokat.

9. táblázat

Elégedettség az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer fejlesztésével (%)

	Teljesen elégedett	Inkább elégedett	Nem igazán elégedett	Egyáltalán nem elégedett	Együtt
Intézményvezetők válaszainak megoszlása	7	72	19	2	100
Iskolatitkárok válaszainak megoszlása	10	64	20	6	100

A felhasználók véleménye állítaspárok mentén

Az intézményvezetők és az adminisztrációs munkakörben dolgozó alkalmazottak az akkreditált rendszereket úgy is értékelték, hogy állítaspárok közül kiválasztották a véleményükhöz közelebb állót (10. táblázat). Az állítaspárokról nemcsak azt kellett eldönteni, melyikkel értenek inkább egyet, hanem azt is, hogy mennyire áll közel a véleményükhöz az adott értékelés. (Az állítaspárokat az interjúkban felmerült ellentétes vélemények alapján dolgoztuk ki.)

Az intézményvezetők véleménye

A vizsgált állítaspárok mentén nem alakultak ki egybehangzó vélemények, domináns észrevételeket azonban összegyűjthettünk:

- A rendszer kezdeti feltöltése adatokkal, ami az adminisztrációs rendszer használatbavételéhez szükséges, az intézményvezetők háromnegyede szerint különösen nagy terhet rótt az iskolára.
- Az interoperabilitás problémái. Kevés iskola volt abban a helyzetben, hogy számítástechnikai szakember segítségével a KIR-ből a szükséges adatokat hibamentesen átemelhették.

- Az intézményvezetők 59%-a tartja a náluk bevezetett iskolaadminisztrációs rendszert felhasználóbarátnak. A „kifejezetten nem felhasználóbarát” véleményt csak az intézményvezetők ötöde képviselte.
- 54% értett egyet azzal a véleménnyel, hogy az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetése óta az adminisztrációs munka jóval áttekinthetőbbé vált. Az ezzel ellentétes vélemény, amely e munka bonyolultabbá válását fogalmazza meg, a vezetők mintegy negyedének (24%) egyetértésével találkozott.
- A vezetők 43%-a nem érez bizonytalanságot az iskola adatainak távoli szervereken való tárolása miatt, míg 23%-ot zavar az adatok külső tárolása.
- Az intézményvezetők 46%-a úgy látta, hogy az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetésével az adminisztrációs munkaterhek nem igazán csökkentek, sőt esetenként növekedtek is. Az ellenkezőjét csak 28% tapasztalta.
- A vezetők véleménye megoszlott a tantestület számítástechnikai felkészültségét illetően. 47%-uk úgy vélte, a legtöbb tanár náluk képes hamar megérteni és használatba venni az iskolai adminisztrációs rendszert. Minden harmadik iskolavezető viszont azt jelezte, hogy nem elégséges a tanárok számítástechnikai felkészültsége a rendszer használatához.
- Az intézményvezetők kétötöde szerint az akkreditált rendszer bevezetése az iskolák számára legalább annyi előnyt kínál, mint a fenntartónak. 29% gondolta úgy, hogy a rendszer alapvetően a fenntartó számára jelent előnyöket.

Az adminisztrátorok véleménye

Az iskolaadminisztrációs rendszerek leggyakoribb használói az iskolatitkárok, vagy más adminisztrációs beosztásban foglalkoztatott iskolai dolgozók. Ők a vezetőknel lényegesebben gyakrabban választották a felkínált állításpárokból a negatív véleményt megfogalmazó oldalt (10. táblázat).

- Az adminisztrátorok háromnegyede a rendszer bevezetésekor adódó munkaterheket ítélte túlzottnak (73%).
- Nagy többségük (64%) értett egyet azzal a véleménnyel, hogy az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetésével az adminisztrációs munkaterhek nem igazán csökkentek, sőt esetenként növekedtek is. Ötödrészüket (21%) választotta a véleménypár másik oldalát, amely az adminisztratív munkaterhek csökkenését fogalmazta meg.
- A vezetőkkel ellentétben az adminisztrációs munkakörben dolgozók körében nagyobb arányban (59%) voltak, akik szerint az iskola arra törekszik, hogy az akkreditált adminisztrációs rendszerből alapvetően csak azt használja, ami minimálisan szükséges. Negyedük érzékelték úgy, hogy minél több funkcióra szeretnék használni a rendelkezésre álló rendszert.
- Az adminisztrátorok 47%-a szerint az általuk használt rendszer felhasználóbarát és megszerethető (41%). 29% szerint nem igazán felhasználóbarát, és valamivel még nagyobb arányban állították (32%), hogy nem igazán szerethető.

10. táblázat

Az intézményvezetők véleménye állításpárok alapján

	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	
Az informatikai normatíva hatékony felhasználása az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer finanszírozása	11	15	13	29	4	16	12	Nem szerencsés az informatikai normatívából az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerre költeni
A tanárok többsége kifejezetten előnyösnek tartja az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetését	4	13	16	30	9	21	8	A tanárok többsége még mindig nem igazán tartja előnyösnek az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetését
Amióta bevezettük az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszert, azóta jóval áttekinthetőbb az adminisztrációs munka	13	22	19	21	11	10	4	Amióta bevezettük az adminisztrációs rendszert, azóta csak bonyolultabbá vált az adminisztrációs munka
A rendszer feltöltése adatokkal a bevezetéskor hatalmas munkaterhet jelentett	30	33	13	12	4	6	4	A rendszer feltöltése csak kisebb munkaterhet jelentett, hamar végeztünk vele
A használt akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer kifejezetten felhasználóbarát	7	30	22	19	9	7	6	A használt akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer nem igazán felhasználóbarát
A legtöbb tanár nálunk számítástechnikailag nem eléggé felkészült ahhoz, hogy egy ilyen vagy ehhez hasonló rendszert használatba vegyen	3	12	19	19	11	25	12	A legtöbb tanár nálunk képes hamar megérteni és használatba venni egy ilyen vagy hasonló rendszert
Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetésével az adminisztrációs munkaterhek nem igazán csökkentek, sőt esetenként növekedtek is	14	18	14	26	11	14	4	Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetésével az adminisztrációs munkaterhek jelentősen csökkentek
Alapvetően arra törekszünk, hogy csak azt használjuk az adminisztrációs rendszerből, ami minimálisan szükséges	19	17	9	21	14	14	6	Szívesen használjuk/használnánk minél több modulját a nálunk bevezetett iskolaadminisztrációs rendszernek
Ez az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer nem igazán szerethető	5	8	13	36	10	21	8	Ez az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer hamar megszerethető
Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetése alapvetően a fenntartó számára jelent előnyöket	5	11	14	31	11	19	11	A rendszer bevezetése az iskolák számára legalább annyi előnyt kínál, mint a fenntartónak
Az iskola adatainak távoli szervereken való tárolása kiszolgáltatottá tesz minket	7	8	9	34	10	18	15	Az iskola adatainak távoli szervereken való tárolása miatt nem érzünk kiszolgáltatottságot

11. táblázat

Az iskolai adminisztrátorok véleménye állításpárok alapján

	-3	-2	-1	0	+1	+2	+3	
Amióta bevezettük az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszert, azóta jóval áttekinthetőbb az adminisztrációs munka	9	21	16	22	12	12	8	Amióta bevezettük az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszert, azóta csak bonyolultabbá vált az adminisztrációs munka
A rendszer feltöltése a bevezetést követően hatalmas munkaterhet jelentett	36	26	11	13	5	1	8	A rendszer feltöltése csak kisebb munkaterhet jelentett, hamar végeztünk vele
A nálunk bevezetett akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer kifejezetten felhasználóbarát	9	22	15	25	9	14	5	A nálunk bevezetett akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer nem igazán felhasználóbarát
Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetésével az adminisztrációs munkaterhek nem igazán csökkentek, sőt esetenként növekedtek is	22	26	15	15	8	8	5	Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer bevezetésével az adminisztrációs munkaterhek jelentősen csökkentek
Alapvetően arra törekszünk, hogy csak azt használjuk az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerből, ami minimálisan szükséges.	30	13	16	16	4	17	3	Szívesen használjuk/használnánk minél több modulját a nálunk bevezetett iskolaadminisztrációs rendszernek
A nálunk bevezetett akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer nem igazán szerethető	11	11	10	27	14	19	7	A nálunk bevezetett akkreditált iskolaadminisztrációs rendszer hamar megszerethető

A cikksorozat harmadik részében a bevezetés sajátos kvázi-piaci modelljét ismertetjük.

Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors – Gyöngyösi Katalin – Juhász Ágnes

Az életút-támogató pályorientáció a köznevelésben (1. rész)

A pályorientáció új szemlélete és a hazai helyzet

A pályaválasztási tanácsadás hazai pedagógiai gondolkodásunk elidegeníthetetlen része, de hiányzik a modern értelemben vett, a pályaválasztási tanácsadást is magába foglaló pályorientáció életút-támogató dimenziójának értelmezése, rendszer-szintű meghatározása, ahogy hiányzik a pályorientáció szakpolitikai szerepének felismerése is. Ebben a kétrészes cikkben arra teszünk kísérletet, hogy újrafogalmazzuk a pályorientáció tartalmát, és javaslatot tegyünk egy modern értelemben vett életút-támogató pályorientációs pedagógiai szemlélet és tevékenységrendszer kialakítására.

Bevezetés

A pályorientációt Magyarországon, az 1960-as és 1970-es évektől kialakult hagyományt követve, ma is sokan úgy tekintik, mint az általános iskola, majd a középiskola végén történő, *alkalmi, külső segítségnyújtást* a tanulók számára, amelynek a tanulók segítése mellett feladata elősegíteni a leendő munkaerő a gazdaság rövid távú igényei szerinti elosztását, a fiatalok „irányítását” valamely szakma felé.

A szocialista tervgazdálkodásról a piacgazdaságra való áttéréssel és a folyamatos technológiai fejlődéssel azonban a munkaerőpiac szerkezete, kiszámíthatósága, a munkavállalókkal szembeni elvárások *radikálisan megváltoztak*, és az egyes szakmák tartalma is sokkal gyorsabban módosul. Egyre több és bonyolultabb készség és tudás elsajátítása szükséges a sikeres pályafutáshoz, tömegessé szélesedett a középfokú, illetve érettségít követő posztszekunder képzésben való részvétel, és mind változatosabbá váltak az egyéni

tanulmányi utak, amelyek már nem feltétlenül érnek véget egyszer s mindenkorra a tízes vagy húszas éveikben.

A megváltozott körülmények nélkülözhetetlenné teszik *a képességet az önálló és folyamatos tájékozódásra, a többszöri döntéshozatalra, a megalapozott és bővíthető pályaismeretet, munkavállalói-munkaerő-piaci alapismereteket*, valamint a szakképzettség mellett igénylik a pályafutás során különböző helyzetekben (eltérő munkahelyeken, munkakörökben) alkalmazható „*puhább*” munkavállalói készségeket.

Mindezekre az Európa-szerzte mutatókhoz reflektálva azonosít az Európai Unió Parlamentjének és Tanácsának közös ajánlása az egész életen át tartó *tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat* (Európai Parlament és Tanács, 2006). Ide tartoznak többek között a szociális és állampolgári kompetenciák, a kezdeményező-készség és a vállalkozói kompetencia, amelyek a sikeres egyéni szakmai életpálya-vezetés, valamint az életút-támogató pályaeorientáció szempontjából is alapvető jelentőségűek.

Az Európai Unió és – annál szélesebb kört is érintve – az OECD-országok gyakorlatában kibontakozóban van egy olyan új, több szakpolitikai területet érintő megközelítés, amely közvetlen *kapcsolatot állít fel az egyének képességei, kompetenciái és a társadalmi befogadás, valamint a versenyképesség között*. Az OECD alakuló *képességstratégiája* (OECD 2012) szerint a jobb képességekből következik a jobb munka és a jobb élet; a „képességtartalékok” bővítése és megőrzése, a képességek hatékony hasznosítása a munka világában és a megfelelő képességpolitika nélkül a technológiai fejlődés nem fordulhat gazdasági növekedésbe, és az egyének a társadalom peremére szorulhatnak. A stratégia határozottan megkülönbözteti a formális végzettséget és a képességet (kompetenciát), utóbbira helyezze a hangsúlyt.

A megváltozott körülmények és szükségletek a *közoktatás pályaeorientációs feladatát is megváltoztatják*. A pedagógusok, az iskola szakmai életutat támogató szerepe átalakul, kibővül, és *megnö a jelentősége a diákok jövője szempontjából*. Feladatuk már nem korlátozódhat egy-két rövid időszakra: a továbbtanulási döntés meghozatalának egyszeri segítségét, a továbbtanulási jelentkezési lapok beadásának támogatását fel kell hogy váltsa a tanulók pályaeorientációs felkészítésének *folymatként* való kezelése, az egyes életkoroknak megfelelő feladatokkal és módszerekkel.

A pályaválasztáshoz, majd a pályavitelhez kötődő tanulói kompetenciák akkor sajátíthatók el eredményesen, ha fejlesztésük *a köznevelés teljes időszakában zajlik*. Ez a *készségfejlesztésre fókuszáló, időigényesebb feladatokat* ad a pedagógusoknak, és hatást kell gyakoroljon a helyi pedagógiai programokra és tantervekre is.

Ennek ellenére Magyarországon a pályaeorientáció, az önálló pályavitelre képesség tevés, a pályafutás-gondozás mint *pedagógiai feladat* és szakpolitika mindmáig *nem épült be szervesen az oktatáspolitikába és a pedagógiai munkába*. A közoktatásban e terület alapvetően *az iskola napi életén kívül*, fakultatív módon elérhető pedagógiai szolgáltatásként jelenik meg, az ellátandó tanulók – voltaképpen a tanulók összessége – köréhez képest elenyésző számú külső szakemberhez (a pedagógiai szakszolgálatok munkatársaihoz) telepítve, akik ehhez speciális szakképzettséggel nem feltétlenül rendelkeznek, s munkájukhoz a feladat nagyságrendjéhez viszonyítva csekély időkeret és erőforrások állnak rendelkezésükre.

A közoktatásban dolgozó, a tanulókkal és családjaikkal folytonosan és legszorosabban érintkező pedagógusok többnyire *szakmódszertani felkészítés híján*, „önszorgalomból”, a számukra éppen elérhető-felkutatható, így szükségképpen *részleges, töredékes információk segítségével* próbálhatják támogatni diákjaikat a szakmai pályára való felkészülésben, és segíteni őket és családjukat a tájékozódásban. Miközben a *sikeres szakmai pályafutás megalapozása minden tanuló esetében a közoktatás egészének kiemelt célja*, a tanulóknak, pedagógusoknak és szülőknek jelenleg általában *önállóan kell megküzdeniük* ezzel a meg nem kerülhető feladattal – a szisztematikus és széles körű, mindenki számára hozzáférhető, a különböző élethelyzetek és igények szerint árnyalt háttértámogatás egyelőre nem garantált a számukra.

Ez a helyzet jelentős terheket ró minden érintettre, és magában hordozza annak jelentős kockázatát, hogy a nem körültekintően meghozott döntések, valamint a szakmai pályára való nem megfelelő felkészülés előbb vagy utóbb egyéni kudarcokhoz, *a társadalom szempontjából jelentős humánerőforrás-vesztésekhez* vezetnek, és a gazdasági fejlődés, a nemzetközi versenyképesség szempontjából kedvezőtlen összetételű, az igazán hatékony munkavégzéshez nem megfelelő készségekkel rendelkező, *így nehezen foglalkoztatható munkavállalók* sokaságát eredményezik.

Kétrészes tanulmányunk első részében olyan – nálunk inkább csak szűk szakmai körökben ismert – nemzetközi fejleményeket, trendeket mutatunk be a pályaeorientáció területéről, amelyek hasznosíthatóak a Magyarországon ma elterjedt, véleményünk szerint a jelen szükségleteihez nem igazodó szemlélet és a gyakorlat megújításához. Ezt követően áttekintjük a magyarországi pályaeorientáció területének főbb jellegzetességeit és alakulását a XX. század utolsó évtizedeitől kezdve napjainkig, különös tekintettel a közoktatás szempontjából releváns kérdésekre. A tanulmány később megjelenő második részében a nemzetközi tapasztalatokra, ajánlásokra és a hazai tanulságokra támaszkodva javaslatokat fogalmazunk meg a hazai pályaeorientáció rendszerének korszerűsítéséhez, itt is kiemelten kezelve a közoktatás területét.

A pályaeorientáció korszerű felfogása

„Életút-támogató pályaeorientáció”: honnan jön, mit jelent?

A XXI. század első éveiben az OECD, az Európai Bizottság és a Világbank áttekintette a pályaeorientációs szakpolitikákat és rendszereket a világ számos országában (OECD, 2004a és 2004b; *Európai Közösségek Bizottsága*, 2005). Az azóta eltelt tíz-tizenöt évben az *egész életen át tartó tanulás* (lifelong learning, LLL) koncepciójához illeszkedve az OECD-országok egy részében és különösen az EU-n belül az egész életen át tartó tanulás paradigmájának meghatározó elemévé vált az új felfogású, életút-támogató pályaeorientációs tevékenység, rendszer és szakpolitika, angolul *lifelong guidance* (LLG)¹.

1 Franciaul OFTLV (l'orientation et la formation tout au long de la vie), németül (osztrák szóhasználatban) IBOBB (Information, Beratung und Orientierung für Bildung und Beruf)

Magyarul még nem alakult ki a szakterület általánosan elfogadott megnevezése, több szakmai meghatározás is forgalomban van: pályafejlődési tanácsadás (Ritoók, 2008), élet-pálya-tanácsadás (Borbély-Pecze, 2010b), életút-támogató pályaaorientáció (Borbély-Pecze, 2010a), pályatervezés (Szilágyi, 2000). A következőkben az LLG magyar megfelelőjeként az „életút-támogató pályaaorientáció” kifejezést használjuk.²

Az életút-támogató pályaaorientáció az EU oktatáspolitikusai által először 2004-ben megfogalmazott ajánlások definíciója szerint „azon tevékenységek összességét fedi le, amelyek az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszik az európai állampolgárokat arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat, érdeklődésüket, képzési és oktatási döntéseket hozzanak, és vezessék saját tanulási, munkavállalási életútjukat az így megszerzett élet-pálya-építési kompetenciákkal” (EU Tanácsának állásfoglalása, 2004). Ezt az értelmezést vitte tovább 2008-ban a második, idevágó európai szakpolitikai „ajánláscsomag” (Európai Unió Tanácsának állásfoglalása, 2008), és ezt veszi alapul munkájában és az elmúlt évek során készült szakmai anyagaiban a 2007-ben létrejött Európai Pályaaorientációs Szakpolitikai Hálózat, angol nevén European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN (ELGPN 2010a, 2010b, 2012a, 2012b, 2012c, valamint további alkalmi dokumentumok a szervezet hivatalos honlapján).

Bár az életút-támogató pályaaorientáció fogalma lényegében az egész életen át tartó tanulás „melléktermékeként” alakult ki, egyben illeszkedik az Európai Unió foglalkoztatáspolitikában alkalmazott úgynevezett *flexicurity* vagy *rugalmas biztonság elvhez* is. Ezen elv szerint a munkahely ipari társadalomban megszokott biztonságát (s ez a megszokás hatványozottan igaz a poszt szocialista országokra) felváltja az *átmenetek biztonságának* kiépítése (making transitions pay) (Európai Unió Tanácsa, 2010), amely a változások megakadályozása helyett azok nehézségeinek elkerülését, a hozzájuk való alkalmazkodást támogatja. Átmenet alatt értjük a munkahelyváltásokat, a pályakorrekciót, a munkakörváltást, a munkatevékenység gazdagítását adott munkahelyen belül, a vállalkozói és alkalmazotti létformák közötti váltásokat, és pályaaorientációs szempontból ide lehet sorolni az iskola és a munka vagy az iskolatípusok közötti váltásokat, illetve az iskolán belüli döntési pontokat (pl. csoportválasztás, fakultációk).

Ebben az értelemben a pályaaorientáció fő feladatává annak biztosítása válik, hogy az állampolgárok minél inkább *képessé váljanak az őket érintő változások elviselésére, megértésére és megfelelő kezelésére*. A jól működő pályaaorientáció *mint pedagógiai, tanácsadási tevékenységrendszer és mint társadalmi támogató rendszer segít fenntartani az egyén nyitottságát a változásra, és megtanítja a változás kezdeményezésére, kezelésére, saját pályafutásának irányítására (careering), a változásokkal járó bizonytalanság elviselésére, és biztosítja az egyének számára a döntésekhez, a változások kezeléséhez szükséges információkat, tanácsadást, segítő szolgáltatásokat*.

2 Tisztában vagyunk azzal, hogy ez a kifejezés sem ideális, hiszen az „orientáció” szó egy ideális pálya felé való „terelgetés” képzetet sugallja. Azonban jelenleg a közoktatási dokumentumokban a pályaaorientáció kifejezéssel jelöljük azt a területet, azokat a tevékenységeket, amelyek a legközelebb állnak a „lifelong guidance” értelmezéséhez. A többi javasolt kifejezésben szereplő „tanácsadás” kifejezés egyébként is leszűkíti a terület tényleges tartalmát.

A „rugalmas biztonság” foglalkoztatáspolitikai elve az egyéni élethelyzetekhez igazodó, *folyamatelvű* rendszert feltételez az „egy élet – egy foglalkozás, egy munkaköri feladattartalom” korábbi statikus gyakorlatának megfelelő, a továbbtanulási döntésekhez kapcsolódó egyszeri pályaválasztási tanácsadás, képességfelmérés/alkalmassági mérés-értékelés és ennek nyomán valamely pályajavaslat megfogalmazása helyett (Sultana, 2012).

Az életút-támogató pályaeorientációs rendszer fő vonásai

Az egyéni életpálya sikeres és *folyamatos* alakításához, menedzseléséhez megfelelő *tudásra és készségekre van szükség*. E készségeket és ismereteket nevezzük összefoglaló szakki-fejezéssel *életpálya-építési kompetenciáknak* (angolul career management skills, rövidítve CMS). Az életpálya-építési kompetenciák „*megszerzése képessé teszi az egyént arra, hogy összegyűjtsön, értelmezzen és szintetizáljon önismereti, oktatási és munkaerő-piaci információkat, valamint arra, hogy e szintézis alapján pályatervet készítsen, vizsgáljon felül vagy valósítson meg*” (Sultana, 2011; Lovsin és Gravina szerk., 2012).

Az életpálya-építési kompetenciák magukban foglalják

- a szakmai pályák, a munka világának ismeretét, az abban való eligazodáshoz, az álláskereséshez és munkahely-megtartáshoz szükséges készségeket;
- az önismeretet és a képességet az önismeret és a pályák világának összekötésére, az öndefiníció (Super, 1988) kialakulását és folyamatos felülvizsgálatát, átültetését egy pályaképbe, a saját pályaterv megvalósításához szükséges tanulási utak, képzési lehetőségek ismeretét;
- a képességet a képzési, munkapiaci, társadalmi információk megszerzésére, értelmezésére, a döntések előkészítésére, valamint a döntések és a változások következményeinek kezelésére.

Az életút-támogató pályaeorientációs tevékenységek körébe egyszerre tartozik az *életpálya-építési kompetenciák fejlesztése*, a *szükséges információszolgáltatás*, valamint a *pályatanácsadás*. Mindezt a gyakorlatban olyan pályaeorientációs rendszer révén lehetséges hatékonyan megvalósítani, amely *több szereplő feladatmegosztásán, együttműködésén alapszik*.

A közoktatásban tanulók esetében például az *életpálya-építési kompetenciák fejlesztéséért a pedagógusok* – akár szaktantárgyi, akár azon túli – munkájuk részeként dolgozhatnak; ők, tanulóik és azok családja ideális esetben a tájékozódáshoz más, ezért felelős szakemberek által célzottan gyűjtött, feldolgozott és közzétett *információkra, fejlesztő eszközökre támaszkodhatnak, és szakképzett pályaeorientációs tanácsadó* érhető el a pedagógiai munka támogatására, valamint *csopartos vagy egyéni tanácsadás* céljából. A *munkáltatói-helyi közösségi oldallal* való kapcsolat révén pedig a tanulók, pedagógusok és szülők közvetlen, saját élményeket és információkat szerezhetnek a „munka világáról” (pl. találkozók, látogatások, tapasztalatszerző szakmai gyakorlatok vagy akár önkéntesség révén).

A jól működő életút-támogató pályaeorientációs rendszer fontos jellemzője, hogy *átível az egyes ágazatokon*, benne pedagógusok, tanácsadók (pl. pedagógiai szolgáltatók

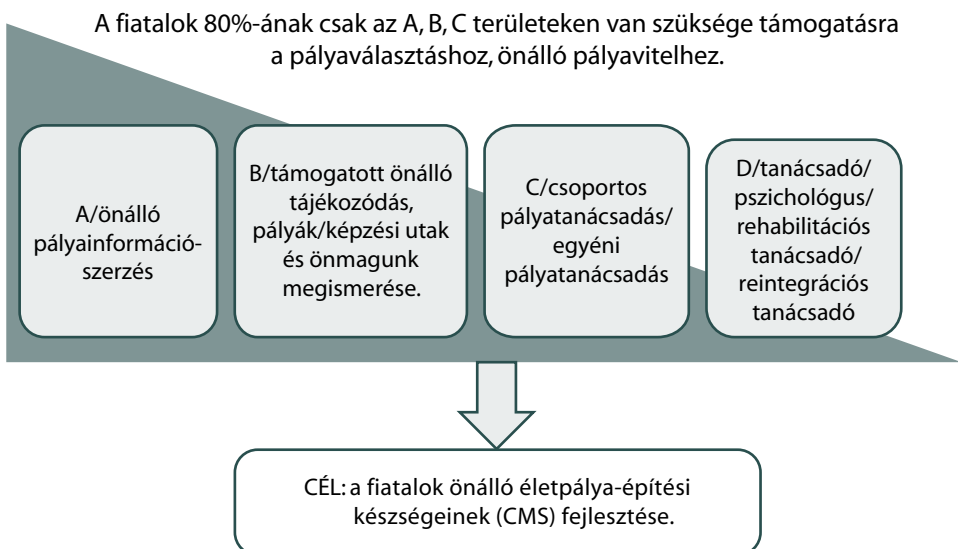
munkatársai vagy munkavállalási tanácsadók), szociális munkások, pszichológusok, felnőttképzési és közművelődési szakemberek a köz-, a magán- és a civil szférából, az eltérő életkorokhoz és élethelyzetekhez igazodóan más-más formában, de egy átfogó szakpolitika által összehangolt módon nyújtanak támogatást a felhasználók széles körének.

Az életút-támogató pályaaorientációs rendszer másik alapvető vonása a *többszintűség*. A pályaaorientációs tevékenységek vagy szolgáltatások több szintre sorolása mögött az a felismerés és tapasztalat áll, hogy míg bizonyos típusú, alapvető támogatásra mindenkinek szüksége van, ennek megvalósulása esetén a további, egyre komplexebb szolgáltatásokra való igény egyre csökken, és bizonyos speciális szolgáltatásokra csak az esetek kis hányadában van szükség. Ennélfogva a rendszer tervezésekor és az erőforrások elosztásakor az alapvető szolgáltatásokra érdemes nagyobb hangsúlyt fektetni és ezeket kell *mindenki számára elérhetővé tenni*, szemben a speciális és jellemzően drágább szolgáltatások kiterjesztésével, amelyek reálisan csak kevesebbeket érintenek.

A közoktatás példájánál maradva: ha egy tanuló a korábbi évek pedagógiai munkájának köszönhetően nem a továbbtanulási, szakmaválasztási, munkába állási döntés meghozatala előtt állva szembesül először jövőbeli szakmai pályafutása teljes kérdéskörével, hanem addigra már rendelkezik az alapvető és korának megfelelő életpálya-építési készségekkel, továbbá hozzáfér a döntéséhez szükséges információkhoz, és kellő önismeret birtokában önállóan vagy kevés segítséggel képes tájékozódni, információt feldolgozni ezen a területen, akkor jó esélye van arra, hogy a tanulási és munkavállalási döntéseihez később nem lesz szüksége intenzív, pszichológus által nyújtott tanácsadásra. Ráadásul a megszerzett életpálya-építési készségeket élete során később is alkalmazhatja.

Az életút-támogató pályaaorientáció szolgáltatási területeit az alábbi ábrával szemléltethetjük:

1. ábra



Ez a felosztás az OECD/EU, Világbank pályaorientációs szakpolitikai kutatássorozatának megállapításaira épül, amely a tanácsadás iránti igény növekedését a *szakmai tevékenység demokratizálásával*, „terítésével” kívánja kezelni (Sampson, Palmer és Watts, 1999). Ennek érdekében keresi a társszakmák lehetőségeit a korábban a pszichológusok működési területét jelentő pályaválasztásban, így *elhelyezi a rendszerben a felkészült pedagógust is*. Az új megközelítés másik meghatározó eleme, hogy az életpálya-építési készségeken keresztül erőteljesen épít *a tanuló önálló aktivitására*.

Az ábrán szereplő mindegyik terület – az önálló információszerzés is – megfelelő szakmai tevékenységet, módszertani és szakpolitikai támogatást igényel. Az önálló pályainformáció-szerzésnek például előfeltétele, hogy létezzenek és mindenki számára elérhetőek legyenek közhiteles, közérthető és naprakész képzési, munkapiaci adatbázisok, foglalkozás-bemutató anyagok, képzési utakkal, támogatási lehetőségekkel stb. kapcsolatos információk. A tanárok pedig akkor képesek csoportos tanácsadást végezni, életpálya-építési készségeket fejleszteni, ha erre már a graduális tanárképzésben felkészítést kapnak – ezek az ismeretek és készségek aligha sajátíthatóak el néhány órás továbbképzések keretei között.

A köznevelésen belül az életút-támogató pályaorientációs rendszer egyes területeit (A, B, C, D az 1. ábrán) eltérő intenzitással használják a tanulók, szülők, pedagógusok, a pedagógiai szakszemélyzet és a helyi társadalom további szereplői (pl. munkaadók). *A tanároknak elsősorban a B területen van szerepük*: az iskola feladata a tanulók támogatása önreflexiójuk fejlesztésében, saját preferenciáinak megfogalmazásában a továbbtanulás és ezzel összekötve a munka világában, a készségfejlesztés révén képessé tételük az önálló tájékozódásra (A terület).

A modern pályaorientációs tanácsadás elméleti alapjai

A modern életút-támogató pályaorientáció szakpolitikáját a *pályalélektan és a pályapedagógia* elmúlt négy évtizedének kutatási eredményei alapozzák meg. Ezen eredményeket figyelembe véve számos országban már hozzákezdtek a korábbi statikus szemléletű pályaválasztási munka átalakításához.

A modern pályaorientációs munka alapjául szolgáló elméletekre a *rendszerelméleti megközelítés* (Bertalanffy, 1972) a jellemző: az emberek és a szakmák „összekapcsolása” helyett az egyén és széles értelemben vett környezete (a társadalom, a gazdaság, a természet és a munkaerőpiac) *folyamatos interakcióját* hangsúlyozzák és ültetik át a pályaorientáció szakterületére (McMahon, 2011).

A pályatanácsadás, karrier-tanácsadás elméletében az 1950-es évek végétől jelenik meg az *objektív és a szubjektív karrier/pályafutás* fogalmának (Hughes, 1958) szétválása. Az objektív karrier az egyén pályafutása során mások által látható jellemzőkkel írható le (pl. fizetésemelés, előléptetés, vezetői munkakör), míg a szubjektív pályafutás azt az állapotot írja le, ahogyan az egyének értelmezik saját pályafutásukat és megítélik annak tartalmát, értelmet adnak saját életüknek (Savickas, 2002). A pedagógiai munkában megkerülhetetlen a szubjektív pályafutás értelmezése és megismertetése a tanulókkal.

Friss német kutatások is visszaigazolják ezen elméleti modell gyakorlati alkalmazásának jelentőségét, amennyiben kimutatták, hogy az életpályán eltöltött idő és az egyes életszakaszok, életszerepek váltakozása direkt módon visszahat a karrierrel, életpályával való elégedettségre (Abele–Spurk, 2009).

Az *életpálya-építés elmélete* (Career Construction Theory, CCT) szerint (Savickas, 2002) az életpálya nem választott, hanem a társadalom és az egyén interakciói kapcsán folyamatosan épül fel. E felépülésnek az egyén élete végéig aktív szereplője. Ez azt jelenti, hogy a pályaválasztás aktusa helyett érdemesebb a *pályafutás dinamikus megközelítésére és folyamatos alakítására* koncentrálnunk. Ez a megközelítés a pedagógiai munkában felértékeli a szakmai pályafutáshoz kapcsolódó önismeret-pályaismeret szerepét.

Az elméletben megjelenik a *pályaadaptabilitás* fogalma, amely az egyén készségét jelzi az életpálya során előálló döntési helyzetek önálló kezelésére. Szorosan e fogalomhoz kapcsolódik a megfelelő motivációs szint a változtatásra, valamint a karbantartott ön- és pályaismeret.

A kortárs elméletek közül erős hatást gyakorol a szakpolitikára a *kognitív információfeldolgozási modell* (cognitive information processing, CIP) is, amely a 2001–2003-as OECD-kutatássorozat (2004a; 2004b) elméleti alapját is képezte.³ E modell kimondja, hogy az önálló pályaépítéshez szükséges kompetenciák elsajátítására mindenkinek szüksége van (Peterson, Sampson, Lenz és Reardon, 2002), és az állam által biztosított *pálya-információs rendszerek segítségével* tenné az életút-támogató pályaorientációt költségvetési szempontból fenntarthatóvá.

Ezek az elméletek azért nagyon fontosak, mert megteremtették az elmúlt húsz évben a modern életút-támogató pályaorientációs szakpolitika tudományos hátterét. Ismeretük a hazai szakpolitikai fejlesztéseknél is elengedhetetlen.

Az eddigiek alapján kijelenthetjük, hogy az oktatási rendszernek, a pedagógusoknak kiemelkedő a szerepe az életút-támogató pályaorientáció – és ezen keresztül a sikeres egyéni életút és a sikeresen működő gazdaság támogatása – terén. A *gyermekkortől a fiatal felnőttkorig terjedő időszak az, amelyben az egyéni életpálya nemcsak elindul, de a sikeres alakítására való felkészítés érdekében a legtöbbet lehet tenni*. A pályaorientáció modern felfogásában az aktív felnőttkori pályafutás, munkaerő-piaci részvétel megalapozása, az ehhez szükséges készségek elsajátítása az iskola feladata. Ennek megfelelően az oktatáspolitikai az egyik fő terület, amelyhez a pályaorientáció kapcsolódik. A pályaorientáció megfelelő oktatáspolitikai kezeléséhez *szemléletbeli újításokra, a humán erőforrás biztosítására* (tanárképzés, -továbbképzés, tanácsadóképzés) és *szektorokon átnyúló, úgynevezett horizontális (cross-cutting) szakpolitikára* van szükség. Ilyen megközelítést, tagállami szemléletváltást sürget az Európai Unió 2020-ig szóló kulcsstratégiája is (Európai Bizottság, 2010).

3 A kutatássorozatban és későbbi folytatásában 36 ország életút-támogató pályaorientációs szakpolitikai gyakorlatát vizsgálták (OECD, 2002-3). Magyarországról 2003-ban készült értékelés az Európai Oktatási Alapítvány (ETF) által elvégzett előcsatlakozási munkák során (ETF, 2003).

Történeti visszatekintés és a jelenlegi helyzet

A pályaorientáció területét érintő nemzetközi fejlemények és új megközelítés áttekintése után a magyarországi pályaorientációs szakpolitika és gyakorlat elmúlt évtizedeivel és közelmúltbeli-jelenlegi helyzetével foglalkozunk alaposabban. Bemutatjuk az ide vonatkozó szabályozás főbb elemeit – különös tekintettel a közoktatásra –, szereplőit és eszközrendszerét, mielőtt tanulmányunk második részében a nemzetközi és magyar tapasztalatokat és tanulságokat figyelembe véve javaslatokat tennénk a további hazai fejlesztéshez.

Pályaorientációs szakpolitika Magyarországon

Ma Magyarországon a *pályaorientációs szolgáltatások általában a rendszerváltás előtti évtizedek gyakorlatát viszik tovább* mind szellemiségükben, mind a konkrét elérhetőség, szolgáltatástartalmak tekintetében.

*A tanulás és a munka világát összekötő, ugyanakkor az egész életen át tartó tanulás perspektíváját és az egész szakmai pálya sikeres vezetéséhez szükséges egyéni készségfejlesztést középpontjába helyező pályaorientációs szakpolitika csak részlegesen jelenik meg a rendszerváltás utáni magyar dokumentumokban.*⁴

Pályaorientációról vagy hasonló, más megnevezéssel illetett tevékenységekről (pl. pályaválasztási tanácsadás, karrier-tanácsadás) szó esik ugyan a különböző szakpolitikákban – elsősorban a közoktatás, szakképzés, felsőoktatás, foglalkoztatás szektoraiban –, azonban *az egyes területeken eltérően értelmezik, hogy mi értendő ezen.* Minden szektor külön, a saját ágazati logikáján belül, annak megfelelően szán valamilyen szerepet és feladatot a pályaorientációnak. *Koherens pályaorientációs szakpolitika a 80-as évek óta nincsen Magyarországon, az utolsó ilyen jogszabály 1971-ben jelent meg.* Az 1971-es kormányhatározattal életre hívott *ifjúsági pályaválasztási tanácsadó rendszer* a nyolcvanas évek elejéig állt fenn, akkor a pályaválasztás önálló intézményrendszerét megszüntették és beolvasztották a megyei pedagógiai intézetekbe.⁵

4 A 2005-ben elfogadott magyar egész életen át tartó tanulási stratégia (MK-kormány, 2005) ugyan említést tesz a pályaorientáció összetett, szakpolitikát is érintő feladatrendszeréről, de ebben a dokumentumban sem elégséges a téma értelmezése, kifejtése.

5 Az 1971-es jogszabály korszerűségét jelzi, hogy a manapság, negyven évvel később újra- és újranyitott vitákra, miszerint a pályaválasztási tanácsadást milyen életkorban, milyen módokon szükséges kialakítani, egyértelmű útmutatással szolgált:

„A pályaválasztási tanácsadást az általános és középiskolákban folyó oktatási és nevelési folyamat szerves részévé kell tenni. Rendszeresen gondoskodni kell a pályaválasztási felelősök szervezett felkészítéséről és továbbképzéséről. A pályaválasztásra való felkészítést már az általános iskola alsó tagozataiban meg kell kezdeni és az 5. osztálytól tervszerű és folyamatos pedagógiai munkává kell fejleszteni.” (1029/1971. [VII. 3.] Korm. hat. 2)

Az 1971-es kormányhatározat és az azt követően kialakult terminológia (pl. pályaválasztási tanácsadó szolgálat, üzemlátogatás, pályaválasztási felelős) és az akkori intézményrendszer példája – amely egyébként működése idején is csak a tanulók mintegy 5%-át, leginkább az iskolázottabb szülők gyermekeit érte el – *látens módon a mai napig meghatározza a magyar oktatáspolitikai gondolkodást*. Ugyan a pályaválasztási tanácsadás mellett már a rendszerváltástól megjelent a pályorientáció fogalma, azonban sokszor pályorientáción is elsősorban a pályaválasztási tanácsadást értik. (Jó példa erre, az OECD–EU (2004) szakpolitikai döntéshozók számára készített életút-támogató pályorientációs kézikönyvének magyar fordítása [*Európai Unió Tanácsa*, SEC<2005>268], címében pályorientációról, alfejezeteiben azonban már pályaválasztási tanácsadásról beszél.)

Az elmúlt 40 évben, ide érve a létező szocializmus utolsó másfél évtizedét is, *nem készült elemzés a magyar oktatási rendszer pályorientációs kapacitásairól* (személyzetéről, időráfordításáról, eszközkészletéről). Ennek következtében az elmúlt időszakok fejlesztéseinél a tényeken alapuló szakpolitika (evidence-based policy) kívánalmi a hazai állami pályorientációs szakpolitika területén még nem teljesülhettek.

A *közoktatásban törvényi szinten* egyáltalán nem történt még szemléletváltás. Mind az 1993-as közoktatási, mind a 2011-es nemzeti köznevelési törvény megtartotta a korábbi évtizedekben bevett „továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadás” elnevezést, és a pályorientáció más elemeire nem tér ki. A jelenlegi szabályozás az 1993-as közoktatási törvényhez hasonlóan alapvetően a pedagógusok mindennapi munkáján, az iskolán kívül, a pedagógiai szakszolgálatoknál helyezi el a pályaválasztás ügyét, valamint a pedagógusok pályorientációs tevékenységének szakmai támogatását (2011. évi CXCV. 18.§. 2f; 51/2012. [XII. 21.] EMMI 26.§).

Az 1995-ben elfogadott Nemzeti alaptanterv megfelelően kezelte az új fogalmat, és a későbbi NAT-okban (2003, 2007, és a jelenleg hatályos 110/2012 [VI.4.] EMMI rendelet, 3. § 4) is kiemelt fejlesztési területként jelenik meg a pályorientáció, azonban a megnevezett pedagógiai feladatok végrehajtásához eddig még nem kapcsolódott végrehajtási intézkedés és megfelelő erőforrás. Mivel sem az iskolairányítás, sem a pedagógusok nem kaptak kellő támogatást és teret a tényleges pályorientációs kompetenciafejlesztés megvalósítására, így erre a gyakorlatban csak igen kevés iskolában kerülhetett sor.

A jelenleg hatályos *szakképzési törvény* (2011. évi CLXXXVII) részletesen foglalkozik a pályorientációval. (A végrehajtás szabályozása a tanulmány megírásakor még nem jelent meg.) A törvény korábban vázolt nemzetközi szakpolitikai gyakorlatnak megfelelően definiálja az életpálya-tanácsadás fogalmait. A törvény szerint „az életpálya-tanácsadás feladatainak ellátásában részt vesz az alapfokú iskolai oktatást nyújtó intézmény, a szakképző iskola, az iskolafenntartó, a gazdasági kamara, a munkaadói és munkavállalói érdekképviseltek, a megyei fejlesztési és képzési bizottság, valamint a nemzeti foglalkoztatási szerv. Az életpálya-tanácsadási szolgáltatást valamennyi érintett részére elérhetővé kell tenni.” A törvény a szakképzés vonatkozásában az életpálya-tanácsadási szolgáltatás feladatainak koordinálását a nemzeti foglalkoztatási szerv feladatákként jelöli meg. Az iskolai pályorientációban szerepet szán a gazdaság képviselőinek – a gazdasági kamarának, a munkaadói és munkavállalói érdekképviselteknek, a megyei fejlesztési és képzési bizottságoknak, valamint a nemzeti foglalkoztatási szervnek.

Az életpálya-építési szolgáltatások jelenlegi helyzete Magyarországon

Hazánkban a rendszerváltást követően a *foglalkoztatási szervezet* volt a legaktívabb a pályaeorientációs fejlesztések támogatásában, kivitelezésében. Az Országos Munkaügyi Központ 1991-től szakmai anyagokat dolgozott ki, a munkaügyi kirendeltségek munkavállalási tanácsadókat alkalmaztak, akik csoportos és egyéni tréningeket tartottak; pályakezdők kirendeltsége, Álláskereső klubok és teaházak, Foglalkoztatási Információs Tanácsadók (FIT), Foglalkoztatási Információs Pontok (FIP) jöttek létre; az akkreditált felnőttképző intézmények számára kötelezővé vált az álláskereső technikák oktatása; elindult az ügyfélbarát szervezet fejlesztése. A munkaügyi szakigazgatáshoz tartozó szakképzés intézményi keretei között a Szakiskolai Fejlesztési Program (SZFP) „G” modulja alakított ki pályaeorientációs eszközöket a szakképzés számára. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI) keretei között működő program előzményeként a korábbi Nemzeti Szakképzési Intézet (NSZI) is több, az iskolai pályaeorientációt támogató eszközt (pl. Pályatükör), publikációt készített. A foglalkoztatási szolgálat szakemberei és intézményei a közoktatást is segítették: pályaválasztási kiállításokat szerveztek, az iskolákban előadásokat, információs tanácsadást tartottak. A munkaügyi szervezet saját és vásárolt kapacitásaival azonban értelemszerűen nem fedheti le teljes egészében egy másik társadalmi alrendszer, a közoktatás növekvő igényeit.

A *felsőoktatásban* pályaeorientációs tevékenységet – amit e területen karrier-tanácsadásnak szoktak nevezni – általában intézményi, kari *hallgatói karrierirodák* végeznek. Magyarországon az elmúlt évtizedben ezen a területen fejlődött leglátványosabban a szolgáltatásnyújtás, ez azonban ma még nem standardizált az irodák erőforrásai, eszközellátottsága és a munkatársak szakmai felkészültsége tekintetében.

A *közművelődési intézmények* tevékenységszerkezetének sokszínűsége, a közösségi szolgáltatások jelenléte, a helyi társadalomba való beágyazottsága sajátos lehetőségeket teremt az életpálya-tanácsadás rendszerében (Borbély-Pecze, Juhász, Brüll, Klein, 2011). A közművelődési intézmények egy 2004-es HEFOP pályázatot követően kapcsolódtak be a pályainformációs tanácsadásba. Létrejött a *PALLÓ Felnőttképzési Tanácsadó Szolgálat*, majd a *PALLÓ Hálózat*, amely később az iskolákban is folytatott információs tanácsadó tevékenységet. A Budapesti Művelődési Központban jelenleg is működő rendszer azonban nem vált a közművelődés országosan alkalmazott pályainformációs modelljévé.

A *civil és a szociális szféra* sok színterén – családsegítőkből, nevelési tanácsadókból, ifjúsági irodákból, munkanélkülieket segítő egyesületekben stb. – folyik valamilyen szintű életpálya-tanácsadás, azonban nem ismeretes, pontosan milyen tanácsadási kompetenciával rendelkező szakemberek végzik ezt, illetve a hazai hiányosan elérhető ismeretek, információs bázis mellett mire támaszkodhatnak munkájukban.

A *szakemberképzéshez* a tanácsadás minden szintjén rendelkezésre állnak akkreditált képzések. Magyarország úttörő szerepet játszott a kompetens tanácsadók – *munkavállalási tanácsadó, pályaeorientációs tanár, diáktanácsadó* – felsőoktatási képzésében. Az információs tanácsadói területen működött a felnőttképzési konzulens-képzés és több pedagógus-továbbképzési akkreditált program. Ez a rendszer azonban ma összeomlóban van. A munkavállalási tanácsadó alapszaktól a gyakorlatilag csak önköltségesen tanulható

andragógia alapszak szakiránya lett, az emberi erőforrás tanácsadó mesterszak négy magyar egyetemen jellegében és tartalmában inkább HR-eseket képez, a konzulensképzésre nincs önálló forrás.

Az *integrált, ágazatokat összekötő pályaeorientációs rendszer* kialakításának igénye a rendszerváltás után először a második Nemzeti Fejlesztési Terv keretei között merült fel, amelynek tervezésekor fontos szerepet szántak a pályaeorientációs fejlesztéseknek. A Társadalmi Megújulás Operatív Programban (TÁMOP) kiemelt projektjeként szerepelt a 2.2.2 számú, „A pályaeorientáció rendszerének tartalmi és módszertani fejlesztése” megnevezésű projekt. Az eredetileg három fázisra, 3+3+2 évre bontott program a 70-es évek óta nem látott mértékű szakmai fejlesztést vizionált a tervezéskor. A 2008-ban induló első időszak pályázati felhívása az alábbi helyzetértékeléssel indokolta a programot: „A pályaeorientációs rendszer fejlesztésének szükségességét az indokolja, hogy hiányosak, illetve az egyes szakpolitikai rendszerekben elszigeteltek a pályaeorientációs szolgáltatások, amely nagymértékben hozzájárul a nem tudatos pályaválasztáshoz, növeli a képzés során a lemorzsolódást, valamint a sikertelen pályaválasztások számát. Magas azoknak az aránya, akik nem abban a szakmában helyezkednek el, amelynek gyakorlására éveken keresztül készültek, emiatt a képzésbe befektetett erőforrások nem vagy nem kielégítően hasznosulnak” (NFÜ, 2008).

A feladat végrehajtását a foglalkoztatási szolgálat kapta meg. E döntés mögött óhatatlanul látszódott a rendszerváltás előtti hazai gyakorlat maradványa, az oktatáspolitikai és a munkaügyi politika folyamatos rivalizálása.

Az első időszak 2011 nyarán lezárult, a program második időszaka pedig 2012 nyarán indult el.

A 2008-2011 közötti első programidőszakban sikerült a projektet az európai életút-támogató pályaeorientációs szakpolitika irányába állítani. Eredményeiről (Watts, 2010) nemzetközi szakpolitikai értelemben méltató értékelés született. Az értékelés hangsúlyozta: a fejlesztés szektor- és ágazatsemleges, tehát kiemelve azt a tényt, hogy egyszerre kívánta pályaeorientációs módszertannal, kapacitásfejlesztéssel, képzéssel támogatni a közoktatás, szakképzés, felnőttképzés, felsőoktatás, munkaügy, közművelődés állami, egyházi és magán intézményrendszereit, az abban dolgozókat és a lakosságot.

A kiemelt program leglátványosabb eredményeként 2010-ben elindult a Nemzeti Pályaeorientációs Portál (NPP), amely három csatornára osztott belépést tett lehetővé a) a munka világa, b) a tanulás világa, illetve c) a pályaeorientáció mint professzió iránt érdeklődő látogatók számára.

A fejlesztés támogatására 2008-ban megalakult a Nemzeti Pályaeorientációs Tanács (NPT), amelyben a felsorolt szektorok mindegyike helyet kapott. A tagság kiegészült a szakszervezetek és a munkaadók delegáltjaival. A Tanács feladata volt a fejlesztés szakpolitikai támogatása, tartalmainak eljuttatása az egyes szektorokba, valamint a szektorális igény becsatornázása a fejlesztésbe. A Tanács 2012 nyarán megszűnt, tevékenységét az újjáalakított Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Tanács (NSZFT) egyik albizottsága vette át.

A többszintű szolgáltatáshoz szükséges eszközkészlet és informatikai bázis elérhetősége

A pályaeorientációs szolgáltatások „demokratizálásának”, a pszichológusi feladatról az önálló tájékozódásra, a félprofesszionális segítségre, az életpálya-építési készségek fejlesztésére való hangsúlyáthelyezésnek a feltétele, hogy rendelkezésre álljanak a tájékozódáshoz, a tanári, tanácsadói munkához szükséges információk és eszközök – információs anyagok, adatbázisok, önismereti kérdőívek, a választást segítő programok, tananyagok, segédletek, tesztek, motivációs, fejlesztő eszközök, távtanácsadást lehetővé tevő portálok stb.

Magyarországon az elmúlt 40-50 évben különböző hullámokban a munkaügyi, a köz- és felsőoktatási, szakképzési fejlesztőközpontokban és a vállalkozói szférában a legmodernebb pályaeorientációs eszközök és azok alkalmazásához kapcsolódó szemléletmódok jelentek meg.

A papíralapú, majd offline eszközöket – foglalkozási mappákat, kézikönyveket, tájékoztató kiadványokat, filmeket, CD-ket – mára jórészt felváltották az interneten elérhető pályaeorientációs eszközök és rendszerek.

A magyar rendszerek attraktivitás, szakmaiság, az alkalmazott informatikai megoldások, távtanácsadás szempontjából nemzetközi viszonylatban a jobbak közé tartoznak. Elmarad viszont a nemzetközi példáktól a magyar rendszerekben megtalálható információ mennyisége és frissessége (*Juhász, Kovács és Kunos, 2008*). A projekt támogatásokból létrejött színvonalas rendszerekhez, eszközökhöz, tananyagokhoz a kötelező fenntartási időszak letelte után általában nem lehet hozzáférni, de már előtte *sem történik frissítés, még kevésbé tartalmi és informatikai továbbfejlesztés.* (A tanulmányban áttekintett tizenhárom rendszerből összesen kettő van, amelyet 2013-ban is aktualizáltak.) A fenntarthatóságot biztosító szabályozás és a projektfüggetlen finanszírozási források hiánya mellett az is oka a rendszerek „elhalásának”, hogy a fejlesztéshez viszonyítva kevés időt és energiát fordítanak *a rendszerek ismertté tételére, megszerettetésére, a piaci alapú finanszírozáshoz szükséges megoldások beépítésére.*

A képzési és pályainformációs adatbázisok naprakészsége gyakorlatilag csak akkor valósítható meg, ha olyan adatforrásokra – pl. a Köznevelés vagy a Felsőoktatás Információs rendszere, a statisztikai adatszolgáltatások, NAV adatbázisok – támaszkodnak, amelyek a jogszabály erejénél fogva automatikusan frissülnek. Sajnos, ezekhez a hozzáférés még az állami fejlesztésű rendszerek esetében sem mindig biztosított (*Juhász, 2008*). Így jelenleg egyes területekről – köztük az iskolákban vagy felnőttképzésben induló OKJ szakképzésekről – gyakorlatilag lehetetlen ellenőrzött információkhoz jutni.

Az információs rendszer jó példájául szolgáló *felvi.hu* oldal mellett a közoktatás és a szakképzés területén hasonló szerepet kíván betölteni a jelenleg fejlesztés alatt álló *Nemzeti Pályaeorientációs Portál* (eletpalya.munka.hu) és az *Oktatási Hivatal honlapja* (oktatas.hu). A Nemzeti Pályaeorientációs Portál célja emellett *önismeret-fejlesztő, a tanácsadók, tanárok munkáját segítő eszközök* elérhetővé tétele is. Hasonló célt tűzött maga elé a közeljövőben induló *ifjusag.hu* portál is. Újszerű, személyre szabható formában ad munkaerő-piaci információkat tanulóknak és munkát keresőknek az MTA Közgazdaságtudományi Intézete által működtetett *Pályasúgó* (palyasugo.hu). Elsősorban

a szakembereknek szóló fontos információforrás a közművelődés területén létrehozott, köz- és felsőoktatási információkat is tartalmazó *felnottkepzesinfo.hu*. Piaci alapon működik az OKJ szakképesítéseket bemutató *okjnet.hu*.

Hiány mutatkozik korszerű, a pedagógiai munka során használható *digitális pályaeorientációs eszközökben*. A Nemzeti Szakképzési Intézetben korábban folyt erre irányuló fejlesztés, elsősorban a Szakiskolai Fejlesztési Program keretében. Az ekkor létrehozott Szakmainfo CD a részt vevő iskolákban még megtalálható, de internetre helyezése, továbbfejlesztése, aktualizálása nem történt meg. Nem érhetőek el azok a színvonalas, a pályakezdőknek szóló elektronikus tananyagok sem, amelyek kifejlesztését a Nemzeti Felnőttképzési Intézet támogatta.

A TÁMOP 3.1.2-12 program keretében jelenleg elindult egy pályaeorientációs digitális taneszköz fejlesztése a Nemzeti Közzolgálati Tankönyvkiadó Zrt.-nél.

Életút-szemléletű pályaeorientáció a közoktatásban

Bár a pályaeorientáció mindegyik Nemzeti alaptantervben kiemelt fejlesztési terület volt, és szerepelt az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület fejlesztési céljai között is, *az iskolák nagy részében jellemzően tanórai keretekben nem, vagy alig foglalkoztak vele.*⁶ Az általános iskolákban az Életvitel és gyakorlati ismeretek műveltségterület oktatása általában a technika tantárgy és/vagy az osztályfőnöki óra keretében folyt, a technikatanárok és az osztályfőnökök többsége pedig nem rendelkezett a pályaeorientációhoz szükséges ismeretekkel. A középiskolákban pedig – a korábbi világbanki szakközépiskoláktól eltérően – egyáltalán nem volt a műveltségterülethez kapcsolódó tantárgy.⁷

A *jelenlegi NAT* műveltségi területek százalékos arányaira adott ajánlása szerint az Életvitel és gyakorlat műveltségi területre az 5–8. évfolyamokon az órakeret 4-10%-át, 9–11.-en 4-8%-át kell fordítani, a 11–12. évfolyamra nem írnak elő minimális óraszámot.

Ennél kedvezőtlenebb feltételek jelennek meg az új *kerettantervekben*: a pályaeorientációra általános iskolában a tanterv típusától függően *összesen 8 vagy 18* (emelt szint esetén 20 vagy 37) óra jut – a 7. és 8. évfolyamon –, amely magában foglalja az üzemeltetéssel töltött órákat is (51/2012 EMMI, 2. melléklet). A gimnáziumban csak a *11. évfolyamon van összesen 9 tanóra az életpálya-tervezés, munkavállalás, felnőttkori tanulási lehetősé-*

6 Kivételt jelentett a *szakiskola*, ahol a 9. évfolyamon volt pályaeorientáció tantárgy. Megfelelő szaktudású tanárok hiányában azonban ez a legtöbbször ténylegesen nem jelentette az önismeret, az életpálya-építési kompetenciák fejlesztését, és pályaismeret terén – mivel a lényeges pályaválasztási döntés már megtörtént – általában az iskolában választható szakmák bemutatására szorítkozott, vagy felzárkóztató, közműveltségi órákat tartottak helyette. Pozitív példaként említhető a szakiskolai előkészítő osztályokban kísérleti jelleggel folytatott Dobbantó program, amelybe szervesen beépült a pályaeorientáció.

7 A szakközépiskolákban szakmacsoportos alapozás keretében az iskolaválasztással már kiválasztott szakmacsoport szakmáival való ismerkedésre van lehetőség, és ehhez kapcsolódva egyes iskolákban valamilyen szinten pályaeorientáció is folyik.

gek témakörre (51/2012 EMMI, 3. melléklet). Szakközépiskolában – bár a fejlesztési célok között a kerettanterv itt is kifejti a pályaorientációt – kifejezetten *erre szolgáló tantárgyi időkeret nem áll rendelkezésre* (51/2012 EMMI, 5. melléklet). A szakiskolában (51/2012 EMMI, 8. melléklet) az osztályközösség-építés művelődési terület keretében *a három év alatt kb. 6-8 óra* fordítható munkaerő-piaci ismeretek, életpálya-építési kompetenciák fejlesztésére (bár a művelődési terület egészében cél a munkavégzéshez szükséges kulcskompetenciák fejlesztése). Ennél lényegesen magasabb – évi 36 óra – időkeret lesz a pályaorientációra az általános iskolai végzettséggel nem rendelkezők számára indított *HÍD II. programban*, a középfokú iskolába fel nem vett tanköteles tanulók számára szervezett *HÍD I. programban* pedig a tananyag meghatározó részét teszi ki a pályaorientáció (51/2012 EMMI, 9. melléklet). A középiskolai tanterv pedig az Arany János Tehetséggondozó program esetén teszi lehetővé nagyobb óraszámban az életpálya-építési kompetenciák fejlesztését (51/2012 EMMI, 7. melléklet).

A kerettantervben biztosított óraszám és a Nemzeti alaptanterv előírásai közötti eltérést elvileg az magyarázza, hogy a pályaorientáció mint kiemelt fejlesztési terület minden műveltségterületbe beépülhet. Egy ilyen beépülésre azonban kevés esély látszik, figyelembe véve, hogy az egyes tantárgyi kerettantervek, az előírt tartalom nem igazán hagynak hozzá teret, és a szaktanárok nem rendelkeznek a feladathoz, a pályaorientációs fejlesztéshez megfelelő kompetenciákkal.

A pályaorientációs ismeretek a tanárok alapképzésében általában egyáltalán nem, a pedagógus-továbbképzésekben pedig esetlegesen jelennek meg. Az új típusú tanárképzés követelményeit rögzítő rendeletben (8/2013. EMMI) az általános követelmények között megjelenik ugyan az a cél, hogy a tanárok rendelkezzenek „a neveléssel kapcsolatos pályaválasztási... feladatok ellátásához szükséges ismeretekkel”, és képesek legyenek a pályaorientáció segítésére, de a pályaorientációs ismeretek csak a technika és életvitel szakos, illetve szakmai tanárok képzési követelményei között szerepelnek. Pályaorientációs tanárokat néhányszor tíz fős szakirányú továbbképzésben képeztek a gödöllői egyetemen (SZIE) – azok a lelkes osztályfőnökök, technikatanárok, akik fontosnak tartották a pályaorientációt, általában ezt a szakot végezték el –, jelenleg ehelyett pályaorientáció szakterületen pedagógus-szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzés folyik. A Szegedi Tudományegyetem által kialakított mesterszakos képzésben (második tanári szak-képzettségként) felvehető „tanulási és pálya-tanácsadási tanár” szakképzettség, illetve képzés jövője újragondolandó a tanárképzés újbóli osztatlanná válásával.

A speciális végzettséggel nem rendelkező, elkötelezett tanárok akkor tudnának valamilyen szinten pályaorientációs munkát végezni, ha az iskolákban rendelkezésre állnának – illetve az interneten könnyen elérhetőek lennének – a modern pályaorientációs eszközök.

A tanulóknak, szüleiknek és tanáraiknak a pályaorientációs célú tájékoztatóhoz – minden területre kiterjedő, folyamatosan karban tartott, könnyen elérhető és széles körben ismert információs rendszerek híján – általában már a kellő információ sem áll rendelkezésére.

Önmagában azonban a megfelelő információ rendelkezésre állása sem elégséges, hiszen nem tudja kiváltani, pótolni a szakmai kapacitásokat a széles körben történő segítség-

nyújtáshoz, mélyebb tanácsadáshoz. A továbbtanulási döntések meghozatalában a tanulók és a tanárok elvileg igénybe vehetnék a *pedagógiai szakszolgálatok* segítségét, azonban ehhez még a fővárosban sem áll rendelkezésre számottevő kapacitás. Az új köznevelési törvényhez kapcsolódva sem írja elő jogszabály, hogy az új tankerületekben a tanulólétszámhoz arányosított létszámban megfelelően képzett pályaaorientációs szakemberek álljanak rendelkezésre.

Mindezek következtében, ha a köznevelési törvény a pedagógusok kötelezettségei közé sorolja is, hogy „tanítványai pályaaorientációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését folyamatosan irányítsa”, és ha a tanárok, osztályfőnökök maguk érzik is a segítségnyújtás szükségességét, *az iskolákban jelenleg nem garantált a megfelelő eszköztámogatás, időkeret, elérhető szakmai támogatás és a feladatra való előzetes felkészülés minden pedagógus számára, a tanulók teljes körét érinteni képes pályaaorientációs tevékenységekhez.*

Összegezeként elmondható, hogy a hazai pályaaorientáció, mint a magyar pszichológián és kisebb részben pedagógián belül megjelenő szakterület, gazdag irodalommal és széles eszközkészlettel rendelkezik, ám ez a tudásvagyon nem került át a köznevelés rendszer-szintű gondolkodásába, vagy ha igen (ld. NAT-ok), a megfogalmazott oktatáspolitikai célok megvalósítását már kevés figyelem kíséri.

Cikkünk második részében egy lehetséges hazai életút-támogató pályaaorientációs modell kialakítására teszünk javaslatot a köznevelés rendszerében.

IRODALOM

- ABELE, A. E., – SPURK, D. (2009): How do objective and subjective career success interrelate over time? Laser Discussion Papers No. 35, University of Erlangen-Nürnberg, Germany
- BERTALANFFY, LUDWIG Von (1972): The History and Status of General Systems Theory, ACAD MANAGE Journal, December 1, 1972
- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS (2010a): Életút-támogató pályaaorientáció, ELTE PPK, PhD értekezés, kézirat
- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS (szerk.) (2010b) Az életút-támogató pályaaorientáció rendszerének bevezetése Magyarországon, FSZH, Budapest
- BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS – JUHÁSZ ÁGNES – BRÜLL EDIT – KLEIN MARIANNA (2011): A közművelődési intézményrendszer szerepének újradefiniálása az egész életen át tartó tanulás nemzeti rendszerében, BMK, Budapest
- GRAVINA, D.– LOVSIN, M. eds. (2012): Career Management Skills – Factors in implementing policy successfully, ELGPN, Jyväskylä
- GYÖNGYÖSI KATALIN (2012): Új kiadványok pályaaorientációs szakembereknek, Munkaügyi Szemle Online, 2012. november: <http://www.munkaugyiszemle.hu/eletpalya-tanacsadas-europaban-uj-kiadvanyok-palyaaorientacios-szakembereknek>
- HUGHES, E. C. (1958): Men and their work, Glencoe Free Press, USA
- JUHÁSZ ÁGNES (szerk.) (2008): Adattérkép. A TÁMOP 2.2.2 projekt keretében megvalósítandó internetes pályaaorientációs rendszer adatforrásai, FSZH, Budapest

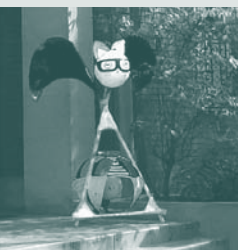
- JUHÁSZ ÁGNES – KOVÁCS TIBOR – KUNOS MÓNICA (2008): Pályaeorientációs portálok szerkezeti és tartalmi vizsgálata, FSZH, Budapest
- McMAHON, MARY (2011): The systems theory framework of career development. *Journal of Employment Counseling*, 48 4: 170-172 old.
- PETERSON, G. W., SAMPSON, J. P., LENZ J. G., REARDON R. C., (2002): A cognitive information processing approach to career problem solving and decision making in career choice and development, Duane Brown and Associates, San Francisco, California, USA, 312-372
- RITOÓKNÉ ÁDÁM MAGDA (2008): Pályafejlődési tanácsadás, ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- SAMPSON J. P., PALMER M., WATTS. G. (1999): Who needs guidance? Centre for Guidance Studies, University of Derby, UK
- SAVICKAS, L. MARK (2002): Career construction. A development theory of vocational behaviour. In Brown, Duane (ed.) *Career choice and development*, Jossey-Bass, Fourth edition, San Francisco, USA
- SULTANA, RONALD (2011): Learning career management skills in Europe: a critical review, *Journal of Education and Work*, 2011, 1-24
- SULTANA, RONALD (2012): Flexicurity: Implications for Lifelong Career Guidance. ELPGN Concept Note, European Lifelong Guidance Policy Network, 2012.
- SUPER, DONALD E. (1988): Vocational Adjustment: Implementing a Self-Concept. *The Career Development Quarterly*, Vol. 36, 4. szám, 351–357. o., 1988. június
- SZILÁGYI KLÁRA (2000): Munka-, pályatanácsadás mint professzió, Kollégium Kft., Budapest
- WATTS A. G. (2013): *Career Guidance and Orientation in UNESCO (2013) Revisiting global trends in TVET: Reflection on theory and practice*, Bonn, Germany, UNESCO
- WATTS, A. G. (2010) *Developing a Lifelong Guidance System in Hungary*. Budapest: National Employment and Social Office,

NEMZETKÖZI ÉS HAZAI KORMÁNYZATI ÉS SZAKPOLITIKAI DOKUMENTUMOK, HONLAPOK

- Az Európai Bizottság honlapjának az EU 2020 Stratégia számára fenntartott része (magyarul): http://ec.europa.eu/europe2020/index_hu.htm
- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulskompetenciákról (2006/962/EK), 2006. december 18.
- The Council of the European Union (2010): *Making transitions pay* (SOC 612, EDUC 158, ECOFIN 580), 2010
- Az Európai Unió Tanácsa és a tagállamok kormányainak a Tanács keretében ülésező képviselői által kialakított állásfoglalás a pályaeorientációnak az egész életen át tartó tanulás stratégiáiba való fokozottabb integrálásáról (2008/C 319/02), 2008. november 21.
- Az Európai Unió Tanácsa, Bizottsági munkaanyag. Pályaeorientáció: Kézikönyv szakpolitikai döntéshozók számára (SEC [2005] 265),.
- Az Európai Bizottság közleménye: EURÓPA 2020. Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. (COM (2010) 2020), 2010. március 3.
- Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe (Az Európai Unió Tanácsa és a tagállamoknak a Tanács keretében ülésező képviselői által kialakított állásfoglalás az életút-támogató pályaeorientációs szakpolitikák, rendszerek és gyakorlatok megerősítéséről) 9286/04, 2004. május 18.

- Az Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat (European Lifelong Guidance Policy Network, ELGPN) hivatalos honlapja: <http://ktl.jyu.fi/ktl/elgpn>
- ELGPN (2010) Lifelong Guidance Policies: Work in Progress. A report on the work of the European Lifelong Guidance Policy Network 2008–10
- ELGPN (2012a) Lifelong Guidance Policy Development: A European Resource Kit
- ELGPN (2012b) European Lifelong Guidance Policies: Progress Report 2011–12
- ELGPN (2012c) Glossary (2012. júniusi, javított változat, szerk. Charles Jackson)
- OECD (2004a) Career Guidance. A handbook for policy makers, Paris
- OECD (2004b) Career guidance and public policy: Bridging the gap, Paris
- OECD (2012) Towards an OECD Skills Strategy. Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies, Paris
- OECD (2002-4) Review of Career Guidance Policies
- ETF (2003) Review of Career Guidance Policies in 11 Acceding and Candidate Countries, Luxemburg
2011. évi CLXXXVII. törvény a szakképzésről
2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről
- 1029/1971. (VII. 3.) számú Korm. határozat az ifjúság számára nyújtott pályaválasztási tanácsadás továbbfejlesztéséről
- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról
- 51/2012. (XII. 21.) EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről <http://kerettanterv.ofi.hu/>
- 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
- A Magyar Köztársaság kormányának stratégiája az egész életen át tartó tanulásról (2005)
- NFÜ (2008) Kiemelt projekt tervezési felhívás: TÁMOP 2.2.2./08/01 <http://www.nfu.hu/doc/888>





Elbeszéletlen történetek

Papanek Gábor

Nevelési módszerek az 1950-es évek Pilis cserkészcsapatában

Jelen írás a közelmúlt történelmének egy sokáig elhallgatott elemét, az 1950-es évek úgynevezett katakomba-cserkészzetét állítja reflektorfénybe. Buzdítani kíván e sokban sikeres mozgalom tapasztalatainak a feldolgozására – és a mai fiatalok nevelésében való hasznosítására.

Az alapítás

Az 1950-es évek magyar cserkészzetéről csak viszonylag szűk körnek voltak, s vannak korrekt ismeretei. Az 50-60 évvel ezelőtt történtek áttekintése nehéz is, hiszen a témáról a résztvevők évtizedekig – az „államvédelmi” kihallgatástól tartva, biztos, ami biztos alapon – a konkrét nevek, helyek, pontos időpontok felejtésére törekedtek, s írás is alig, többnyire csak véletlenül, pl. az Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárában (ÁSZTL) maradt fenn. A cserkészzet esetében (is) kívánatos azonban, hogy összegyűjtsük mindazokat az emlékeket, amelyek túléltek az évtizedeket. Ily módon gazdagíthatnánk történelmi ismereteinket is, hiszen olykor csak e „hagyományok” alapján érthető meg sok magyar értelmiséginek a XX. század második felében tanúsított magatartása. Továbbá, mert úgy véljük, az „eredmények” fél évszázad után is sikereseknek mutatják az elvégzett nevelő munkát, ennek módszerei hasznosíthatók (lennének¹) a jövő

1 Az oktatási tárgyú magyar kutatás-fejlesztés visszafogott intenzitásáról lásd pl. Lanner (2010).

építéséhez szükséges emberi erőforrások megteremtésénél is. Ezért a tárgy bemutatása céljából egy részben dokumentumokon², részben egyes érintettek³ visszaemlékezésein alapuló „esettanulmányt” mutatok be.

A Pilis cserkészcsapat esetében nincsenek pontos információk a csapat keletkezéséről, szervezetéről, tevékenységéről. Az „alapítók” egyikének visszaemlékezése (Interjú 2001) szerint a *kezdő elhatározás* az egyházi iskolák államosítása és a cserkészlet állami megszüntetése nyomán 1948 karácsonyán született. Néhány 13-14 éves piarista diák (*Alföldy Géza, Báldi Tamás, Ginter Károly, Vigh Szabolcs* és még néhányan) ekkor kérték meg fiatal hittanárukat, egyben cserkész vezetőjüket, *Ördögh (Örkényi) János* piarista szerzetes-papot (Lucit – a Luciferből), hogy a „hivatalos” keretek megszűnése után is foglalkozzon velük. S a kérés elfogadását követően továbbra is (csaknem) hetente összejöttek; önképzésük céljából (volt) tanáraiktól előadásokat hallgattak meg vallási és egyéb témákról, beszélgettek, a hétvégeken kirándultak, s nyáron a hazai hegyekben többnapos táborokra is sort kerítettek.

A „földalatti”⁴ együttmaradás indokairól keveset tudunk. A fiúk talán – nem törődve ennek a Mindszenty-per időszakában nyilvánvaló kockázataival – csak folytatni akarták hittan-tanulmányaikat, s a korosztályuk számára vonzó cserkészéletet. Egyes államvédelmi jelentések és *Vigh* (2001) szerint (legalábbis az első években) néhányan, akik a Rákosi-diktatúra gyors bukására számítottak, fel kívántak készülni az ezt követő rendszer vezetői szerepeire is. *P. Ördögh Jánost* viszont döntően egyházi meggondolások motiválhatták. Bizonyára tudott a *J. Loew* francia pap által az 1940-es években elindított, s az 1950-es évek során pl. Franciaországban, Olaszországban népszerűvé vált „munkás-”papság⁵ intézményéről. Ismerte, s rendjének feloszlata után talán a folytatás lehetőségét jelző dokumentumnak is tekintette, továbbá *XII. Piusz* pápa ún. „világi” – azaz nem szerzetesi – egyházi intézményeket és értékeiket elismerő *Provida* mater kezdetű apostoli konstitúcióját. De volt információja a szerzetestársra, *P. Bulányi* által 1945-ben életre hívott, s 1950-ben még szabadon működő „Bokor” bázisközösségről, s esetleg néhány további hasonló törekvéstről (pl. a pálosokéról, a ciszterekéről – vagy akár egyes protestáns gyülekezetekéről) is.

A vázolatokat támasztja alá „Dusek” államvédelmi ügynököknek⁶ *P. Ördögh Jánostól* származó (bár olykor egyes elemeket elhallgató) fontos információkat rögzítő 1955. február

2 Itt is megköszönöm Vörös Gézának, az ÁSZTL munkatársának a témára vonatkozó dokumentumok összegyűjtésével nyújtott értékes segítségét. P. G.

3 A szerző, miként ezt Dusek ügynök is jelentette, maga szintén (jelentéktelen) tagja volt a Pilis csapatnak (ÁSZTL 3.1.5. O–11.959/4a sz. dosszié, 1955. február 16-i jelentés). Jelen cikk írásához felhasználta továbbá néhány más tagtól beszélgetés közben kapott megjegyzéseket.

4 Katakomba-cserkészletnek – akkoriban csak szűk körükben – a pálosok nevezték hasonló tevékenységüket. Az elnevezést lásd például: *Arató – Ivasivka* (2006), *Bakk* (2012).

5 Részletesebben lásd pl.: *A munkás-papságról.* (2013).

6 Divald István piarista pap (zsarolással kicsikart) szervezéséről pl. az O–11.959/1/ dosszié 224. oldala ad tájékoztatást. A Levéltár sok további dokumentuma, kiemelten a H–63/1957 dosszié őrzi a következő években a Pilis csapattal kapcsolatos jelentéseit.

28-i jelentése a kezdeti elgondolásokról. *P. Ördögh* – mivel vidékre helyezték – felkérte ugyanis őt, hogy a többieknél intenzívebben⁷ segítse a csapat irányításában. Egyidejűleg tájékoztatta, hogy a kezdetben „4-5 főből álló”, de dinamikusan bővülő, s formális szervezet nélkül egyre nehezebben irányítható kis csoport fejlesztése során „összekapcsolta a vallásos nevelés és a cserkészlet módszereit”. 1950 tavaszán azt ajánlotta a fiúknak, dolgozzanak ki egy „Alkotmányt”. Az ötlet néhány hónap alatt, s nagy viták nyomán megvalósult (amiről persze csak a vezetés néhány tagja tudott). A dokumentum „első része a csoport jellegét határozta meg. ... A fiúk tekintélyes része szeretett volna 'providát' létesíteni. Ez *P. Ördöghnek* nem tetszett, meg akarta őrizni függetlenségét az egyházi törvényhozással szemben is. ... Így az *Alkotmányban megalapították a Pilis cserkészcsapatot*.” (ÁSZTL 3.1.5. O–11.959/4a sz. dosszié 52-56. oldal)

Az Alkotmány (*Dusek* közlése szerint) lehetővé tette azt is, hogy a 16. évüket betöltött tagok fogadalmat tegyenek. E fogadalom tartalmilag a régi cserkészfogadalomra, de egyes elemeiben a szerzetesi fogadalomra is hasonlított. A mű 2. részében megszabta továbbá a csapat rajokra és őrökre osztott szervezetét. A harmadik rész pedig speciális szabályokat tartalmazott (pl. a táborozás rendjére).

A kezdeményezésből *a következő évek során tényleges „csapat” alakult ki*. A résztvevők köre szinte folyamatosan bővült. Ahogy az ifjú kezdeményezők „öregedtek” (15-17 évesek lettek), megkezdték serdülőkorba lépő fiatalok befogadását, akiket önálló kis őrökbe szerveztek. *Pomogáts B.* – 1959. május 6-i kihallgatási jegyzőkönyve szerint⁸ – már az 1950 körüli időkből 3 őrre emlékezett; közülük az egyik „elemistákból tevődött össze” (ÁSZTL 3.1.5. 0-10847 sz. dosszié, 48. oldal).

A taggá válás

Az előrehaladás, gyarapodás során az új tagok legtöbbször – a „másként gondolkodók” zaklatása (kiemelten a „klerikális reakció”, azaz általában a vallás üldözése), s a csapat ebből következő „illegálitása” miatt szinte szükségszerűen – nem a hagyományos forrásokból, nem például egy iskola közösségéből származtak, hanem a régebbi tagoknak (és szüleiknek) az ismeretségi köréből kerültek ki.

7 „Dusek” fent is idézett jelentése szerint *P. Ördögh* azt mondta neki: „Azok a papok, akik az egyes kisebb csoportoknál végeznek hitoktatási munkát, a cserkészcsapat lényegével nincsenek teljesen tisztában.”

8 A ma is meglevő dokumentumok szerint *Pomogáts B.*-t besúgónak kívánták beszervezni az 1956-os tevékenységével kapcsolatos megtorlás elengedését ígérve. A hosszú és alapos megfigyelés utáni kihallgatásokon – súlyos fenyegetések hatására – el is vállalta a feladatot, de hamarosan visszalépett.

A belépési szándékról többnyire nem is a tíz- és egynéhány éves fiatalok, hanem szüleik döntöttek. Bár ismerték e lépés kockázatait: a legális (sekrestyei) hittanoktatást is akadályozó, a nem engedélyezett összejöveleket pedig különösen kíméletlenül büntető államvédelmi szolgálat brutalitását, mégis fontosnak ítélték, s módot kerestek arra, hogy gyermekeik „jó” társaságba⁹ kerüljenek, s a kor torz propagandájának kiegészítésére, ellensúlyozására a keresztény értékeket közvetítő hitoktatásban részesüljenek. E mellett hatott a társadalom elégedetlensége, a minden területen egyre agresszívabb diktatúrával (a választási csalásokkal, a politikai indokú letartóztatásokkal, a kitelepítésekkel stb.) és ennek az élet minden területén jelentkező irracionális következményeivel¹⁰ szembeni általános ellenérzés is, amit gyakran még az 1949-es Alkotmányban rögzített „szabadság-” (kiemelten: 54. § egyesülési, 56. § vallásgyakorlási) jogokat is sértő fent jelzett vallásellenes döntések elutasítása is erősített.

Mivel a vázolt folyamatban az újonnan jöttek kiválogatására nem volt mód, a kialakuló tagság összetétele igen vegyes (származású) volt. A hasonló csoportok munkásszármazású résztvevőinek magas aránya meglepte az Államvédelmet is. Az ÁSZTL 3.1.5. O–11.959/1 sz. dossziében található 1951. április 20-i jelentés 8. oldalán az apparátus megjegyzései közt a következők olvashatók: a jelzett típusú „szervezkedés megközelítően 4.000, főleg munkás és tanuló fiatal tart befolyása alatt”.

Elsőként általában *Luci* találkozott a jelöltekkel. Sokakat a „lakásán” – egy ágygal, nagy szekrénnel, kis asztallal és két-három székkal „berendezett”, de könyvvel és papírral teli kis (többnyire albérleti) szobájában – fogadott. A beszélgetés fő témája az ifjú hitélete volt. A jövő (őrsi) tagság kötelezettségeiről és lehetőségeiről a hittantánulás fontosságán (és a következő összejövetel helyén) kívül alig, a csapatról egyáltalán nem esett szó. Anyagi kérdések nem kerültek említésre (de pénze nem is volt senkinek). *Politikáról sem esett szó.* Elhangzott azonban – bár a Rákosi-korban ez már a gyerekek előtt is nyilvánvaló volt – az a kamaszok számára inkább vonzó, mint taszító figyelmeztetés, hogy az előirányzott tanulásról harmadik személynek nem szabad beszélni.¹¹

9 A háború után a fiatalokat sokféle, olykor „csak” italozó, antiszociális, de sokszor vitathatatlanul törvénytelen akciókra összeállt csoportoktól kellett félni.

10 A kor viszonyai az idősebbek körében ma még közismertek. Az irracionális valóságról a fiatalabbak, pl. Benedek István – a hivatalos értékelésekben azonnal félre is magyarázott – (1957) művéből tájékozódhatnak.

11 Nem minden hasonló csoportosulás törekedett a rejtőzködésre. Egy, laza ciszter kapcsolatokkal rendelkező XI. kerületi társaság pl. nagy létszámú nyári táborozásokat is szervezett (turista egyesületként), s ezek egyike keretében a szigligeti várdombon látványos – a fél Balatonról jól látható – tűzijátékot is rendezett.

Ma már tudjuk, hogy e figyelmeztetés nem segített, tulajdonképpen felesleges volt. Hiszen a következők olvashatók már az Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárának 3.1.5. 0-11959/1 sz. dossziéjában fellelhető 1950. november 30-i keltű jelentésben is: „*Ördög*h piarista szerzetes régi cserkészekből kb. 100 tagú csoportot szervezett” (5. oldal).¹² Más kérdés, hogy az idézettek akkor még nem keltették fel az Államvédelem érdeklődését (s a jelzett 100 fő egy része nem Pilis-tag volt).

Egyértelmű, hogy a gyarapodás és a nevelési sikerek zálogát *Luci személyisége*, elhivatott, a fiatalokat megértő és szerető karizmatikus magatartása – valamint nevelési hozzáértése – jelentette. Kiegészítette ezt, hogy egyes ifjú alapítók szintén jó „vezetőkké” váltak (e folyamat háttéréről, mozzatórugóiról, fázisairól azonban az érintettek kivül szinte senkinek nem volt, s nincs pontos képe).

A heti „örsgyűlés”

A csapat tevékenységei (a visszaemlékezések, s *Dusek* ügynök számos jelentése szerint) illeszkedtek a lehetőségekhez. Az őrsök tagjai szeptember elejétől május végéig, mindig a hét azonos hétköznapján délután, de az 1950-es évek magyar adottságainak megfelelően valamelyikük lakásán jöttek össze. Egy-egy őrsbe hat-nyolc, különböző társadalmi csoportokból származó tag tartozott, akiket a náluk valamivel idősebb őrsvezető irányított.

A heti összejöveteleknek sajátos, de a rejtőzködés szándéka miatt természetes jellemzője volt az is, hogy a gyűlések alkalmával a lassan bővülő csapat más őrsői többnyire szóba sem kerültek. Némi bizonytalan kapcsolatot létesített ugyan egyes egységek között, hogy a fiatalabbak őrsvezetői az „idősebbek” őrsiből kerültek ki, az őrsgyűlésekre azonban rajta kívül más csapattagok szinte soha nem jöttek el, s az információáramlás mindkét irányban gyenge volt.

A kényszerítő körülmények nyomán a heti őrsgyűlések programja is némileg a cserkészhagyományokétól eltérő (de a magyar katakomba-cserkészek körében – a korlátozott iskolai lehetőségek hatására – általános gyakorlat) volt: igen *nagy súlyt kapott* ugyanis benne a *hitoktatás*. A munka (rövid ima után) ezzel kezdődött. A vallási tanulnivalókat sokszor *Luci*, de olykor valamely másik, a téma szakértőjének számító piarista tanár foglalta össze. Az átadott konkrét ismeretekkel kapcsolatos emlékek ma már homályosak. Például „*Dusek*”, aki a fent hivatkozott ÁSZTL 3.1.5. O-11.959/4a sz. dosszié 6.,

¹² A jelentés P. Bulányi György ún. Bokor közössége ügyében született. Erről az ügyről lásd pl.: Békés (2012). Az egykori besúgók egyike rk. pap volt, a másik kettő kiléte „nem azonosítható” (ÁSZTL közlés).

7., 17. oldalain található 1955-ös jelentéseiben 13 éves fiúk több olyan őrsgyűléséről is beszámol, ahol ő volt az előadó, csak azt rögzíti: „az előadás tárgya a Biblia soron következő része volt”.

A tényleges program – a „Pietas et litterae” (kegyesség és tudomány) piarista jelszavával összhangban – mindenkor a fenti jelentésekben vallottnál gazdagabb volt. A kezdők a Biblia szép történeteiben, az európai kulturális örökség e jelentős elemein túl megtanultak néhány imát (ideértve a szerzetesi zsolozsma egy-egy rövid részletét is), valamint a szentségek felvételének módját, tanulták a katekizmust, esetenként meghallgatták egy-egy szent életének valamely történetét is –, s hogy felkészüljenek a ministrálásra, magolták a mise (latin) szövegét. A 16-17 éven felüliek képzése viszont a dogmatika, az egyháztörténet, a liturgia, illetve a keresztény morál stb. mély megismertetésére törekedett, valamennyi tárgyalt kérdésben egyaránt feltárta a Biblia tanítását, a témák egyháztörténeti hátterét, illetve az állítások „ésszerű” magyarázatait. Részletes bemutatásra kerültek például az Ó- és Újszövetség könyvei, az Egyház történelmi (hagyományörző, nevelő, szociális stb.) hatásai, de a negatívumok, például a szent szövegek kisebb-nagyobb problémái, a keresztes háborúk kegyetlensége, a Borgia pápák züllöttsége, vagy a (fél-)feudális Egyház vagyonosodása is. Az előadó olykor a tárgyalt téma igen konkrét részleteire is kitért, megemlékezett például a forráskritikáról, a korai egyházatyákról, Szt. Ágoston Vallomásairól, Aquinói Szt. Tamás Summa-járól, a nagy zsinatok vitáiról, a XIX-XX. századi pápai enciklikákról, ismét más esetekben a természet-, illetve társadalomtudományok egyes (az Egyház tanítását vitató, vagy aláátmasztó) eredményeiről. De idővel az egyetemista korúak részére kifejezetten színvonalas képzés folyt. *Dusek* ügynök többször (pl.: a H-63/1957 dosszié 38. lapján kezdődő jelentésében) tájékoztat arról, hogy számukra *Ördög J.* Hittudományi Akadémiát is szervezett, amelynek első igazgatója is volt.

A gazdag tudnivalókat nehéz röviden jellemezni. Nevelési oldalról nyilván központi elemük volt a „Szeresd a te ... Istenedet ... és szeresd felebarátodat, mint önmagadat (3Móz 19,18; Mk 12,31; Luk 10,27) tanítás – s ennek a viszonya például az emberi tevékenységek céljával kapcsolatos epikureus (hedonista), sztoikus (vagy arisztotelészi) –, illetve a modern egzisztencialista etika elveihez. A visszaemlékezők úgy vélik, további fontos részük volt, hogy bár nem mindig követjük ezen iránymutatást (Préd 7,20), bocsánatot nyerhetünk Istentől, ha a helytelen tettet megbánjuk (1Ján 1,9) stb.

„Kiegészítésként” sokszor kerültek szóba az „általános műveltségnek” az iskolában akkoriban gyakran még csak nem is említhető elemei. Az előadók többnyire (tudatosan) kerültek ugyan a politikai kérdéseknek – kiemelten: a Rákosi-rendszer törvénytelenségeinek – a tárgyalását, de minden más, a hallgatóságot érdeklő téma szóba kerülhetett. Az őrsgyűlés így nem ritkán a közvetlen témától messze kanyarodó, a kultúra, a tudomány, az emberi magatartás alapvető ismereteit érintő beszélgetéssé, interaktív eszmecserevé alakult. A tagok pl. itt találkozhattak először a logika egyes alapelveivel, itt vitathattak meg sok fontos természettudományi ismeretet (a kozmosz tágulására vonat-

kozó nézeteket, a pszichológiában használatos Szondi-teszt alapjait), itt kaptak árnyalt értékelést sok történelmi kérdésről (pl. a magyar főnemesek reformkori szerepéről), valamint itt kaptak buzdítást Dante, Goethe, vagy éppen Móra műveinek, Beethoven zenéjének megismerésére stb.

A vázoltak így gazdagították a fiatalok lexikális – kiemelten hittani – tudását is, s nagy hatást gyakoroltak egyéb, köztük erkölcsi felkészültségükre is. A tanítást az előadások „liberális” légköre kiemelten hatásossá tette. Hiszen bár az elhangzottak színvonala gyakran messze meghaladta az őrstagok tudását, de a „tanulók” kérdezhettek, megjegyzéseket tehettek, az idősebbek saját összejöveteleiken akár vitakozhattak is. Az előadók tehát nem tekintették kötelezőnek nézeteik elfogadását, hagyták, hogy hallgatóik maguk alakítsák ki saját véleményüket. Ennek következtében az oktatás igen erőteljesen a megértést segítő volt. A tudnivalók tanulását is erősen ösztönözte továbbá az órs tagjainál csak néhány évvel idősebb őrsvezető példamutatása (tudása, továbbképzési törekvése, munkához való hozzáállása).

Természetesen az őrsgyűléseken egyes hagyományos cserkész programokra, a hétvégi és nyári kirándulásokra való felkészülésre, térképismeretek, népdalok tanulására, a csomózás gyakorlására is sor került. E foglalkozásokat, több-kevesebb sikerrel, általában az őrsvezető vezette. De a fiatalabbak gyűlésein többnyire volt idő a szintén az őrsvezető által felügyelt szórakoztató programokra, vidám írások, például Karinthy-humoreszkek, P. Howard regényrészletek, Göre Gábor-történetek felolvasására, vagy társasjátékokra (barkohbára, ország-város versenyre – vagy a különösen népszerű pingponglabda-fújásra¹³) is. A kezdeti komoly hangulat így folyamatosan oldódott, s a szórakozásra már igen vidám légkörben került sor. Végül az összejövétel a következő találkozás helyének megbeszélésével, majd imával fejeződött be.

Minden korábbi csapattag élénken emlékszik rá, hogy a hittanból tanultakról az év (a félév?) végén – vizsgák, ún. próbák keretében – be kellett számolni. A hittan próbáira a felkészülést gyakran gépírási jegyzetek segítették. Mindenki tudta, hogy a nem tanulás következménye a csapatból a kizárás lenne, ezért a többség tanult. A vizsgáztató általában az ennek során is igényes, de megértő *Luci* volt. Buktatásra igen ritkán került sor¹⁴; elég szégyen volt az is, ha valaki nem kapott jó értékelést.

Az összejövetelek tehát ideális – mind a tanulmányi, mind az erkölcsi kérdéseket illetően is jelentős hatású – *tehetségfejlesztő tréningek voltak*.

13 A résztvevő kamaszok egy asztal két oldalán helyezkedtek el, majd mindkét csapat megpróbálta, a szemben levők védekezését leküzdve, az asztalra tett labdát a számára átellenben levő oldalon lefűjni.

14 Dusek ügynök néhány jelentése kizárásokról is tájékoztat ugyan, de ezekre magartartási okok (pl. megbízhatatlanság) miatt került sor. Mások (vallomása szerint pl. Pomogáts B.) a hittan iránti érdeklődés megszűnése miatt maguktól hagyták el a Csapatot.

A vasárnapi kirándulás

Az őrök az iskolaév során csaknem minden vasárnap kirándulni mentek – leggyakrabban a Pilisbe. A részvételre nem kellett biztatás. A tinédzserek örültek a várható kalandoknak, a szülők pedig az akkor még 6 napos munkahét fáradalmi után nem bánták, ha gyermekeik körükből az őrsvezető „megbízható” felügyelete mellett fél-, egy napra jó levegőre távoztak.

A találkozó (a hajnali mise után) legtöbbször a Margit-híd budai hídfőjénél levő HÉV-megállóban volt. Akkoriban itt vasárnap reggel mindig sok¹⁵ 6-8 fős gyerekcsoport gyülekezett. Többségük valamely hasonló kis hittan csoporthoz tartozott, esetenként olykor éppen a Pilis csapat tagja volt ugyan, de legfeljebb egyes őrsvezetők ismerték egymást, s ott ezek se érintkeztek.

Talán e kirándulások hasonlítottak leginkább a cserkészletben másutt megszokottakhoz. Egyenruháról ugyan szó sem lehetett (a résztvevők ruházatát az adott család rendelkezésére álló ing, rövidnadrág, ócska bakancs, esőben valami viharkabát-féle adta¹⁶), s egyéb okokból a zászló, sorakozás, a hangos vezényszavak is elképzelhetetlenek voltak – de mindez nem is hiányzott talán senkinek. A többnyire *megterhelő túrák* viszont kitűnő lehetőségeket adtak a felesleges energiák lekötésén túl a térképolvasás és a tájékozódás gyakorlására, a labdajátékokra, a számháborúra, az éneklésre – s egy-egy komolyabb témájú, például az őrsvezető által sokra tartott kulturális ismerettel kapcsolatos, az őrsgyűlésen elhangzottakat elmélyítő beszélgetésre is. Így esténként mindenki szép (évtizedek múlva is szívesen mesélt) élményekkel gazdagodva, jó hangulatban tért haza. S mert a szülők legtöbbször fáradt, de vidám és napsütötte hazatérőket láttak, valamint csak a történetek elmondható elemeiről értesültek, ők is elégedettek voltak.

Mivel pedig a más őrökkel való találkozás még a hegyekben is egészen kivételes volt (talán csak egy-egy igen ritkán megengedhetőnek ítélt nagyobb számháború „ellenségeit” adta), mindez *az őrök összekovácsolását is segítette* – amit az óvatlan, azaz a kamaszfiú-csínyek elhárításában gyakorlatlan őrsvezetők „hibái”, így a Holdvilág-árok, a Rám-szakadék merész meglátogatásakor keletkezett kisebb-nagyobb sérülések, s ezek „kezelése” – is segítettek.

15 A szerző úgy gondolja, a korral foglalkozó fiatal történészek ma már elképzelni se tudják, hogy valójában a fiatalok milyen nagy hányada vett részt ekkoriban ily módon szerveződő társaságokban. Az adott korban azonban, pl. a már említett sziglieti tűzijátékhoz hasonló megmozdulások nyomán, sok kortárs rendelkezett személyes tapasztalatokkal, vagy legalább környezetéből származó ismeretekkel a témáról.

16 Lásd a 2964 sz. fényképet az alábbi címen: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:XgWD8rA7ctAJ:server2001.rev.hu/oha/oha_browse_photo.asp%3Fpage%3D149%26search_str%3D%26OK%3DOK%26lang%3Dh%26dspict%3Don+V%C3%ADgh+Szabolcs+cserk%C3%A9sz&cd=4&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=firefox-a

A nyári tábor

A Pilis őrsei a cserkész hagyományoknak megfelelően a nyári hónapok során egyhetes vándortáborba is elmentek. Legtöbbször a hazai hegyeket, a Börzsönyt, a Mátrát, a Bükköt, a Gerecsét barangolták be (de volt tiszai, illetve balatoni biciklis tábor is). E táborok is más jellegűek voltak azonban, mint a nagyobb számú fiatal mozgósító, esetenként katonás jellegű hagyományos cserkész táborok.

A 6-8 fős őrök (csak fiatal őrvezetőjük „felügyeletével”) külön-külön túrákra mentek, lehetőleg félreeső helyekre. Az 1950-es évek elejének ma szinte elképzelhetetlen körülményei (az eredeti szándékoktól függetlenül) a túlélő-túrákéhoz hasonló jelleget kölcsönöztek ugyanis a megvalósuló, jelentős fizikai megterheléssel járó programoknak. A résztvevők naponta-kétnaponta 10-15-20 kilométeres – vagy, ha például (olykor a rendelkezésre álló gyatra térkép, vagy a kezdetleges iránytű pontatlansága miatt) eltévedtek, még hosszabb – utat tettek meg. Egy „tábor” pl. (a szerző részvételével) Budapestről indulva végigmászta a Pilis, a Börzsöny, a Cserhát, a Mátra csúcsait, s a gyaloglást csak Egernél fejezte be. Az élelem közös volt. Bár ehhez a fiúk egyike sem igazán értett, naponta, szabad tűzön, nagy lábosban főzniük is kellett. Általában kis, fenékrész nélküli és esőben beázó sátrakban¹⁷ aludtak, amelyeket szinte naponta más-más erdőszélen, réten, patakparton vertek fel. Menet közben az egész felszerelést, s mivel a kis hegyi falvakban gyakran nem lehetett élelmiszert venni, az egész hétre való ennivaló többségét is cipelték.

A táborozás így *kaland volt a javából*. Mivel azonban a zord körülmények az adott korban megszokottak voltak, a nehéz hátizsákokon, a feltört lábakon, az esőben átnedvesedett ruhákon, az olykor félresikerült ételeken – és adott esetben az öreg kerékpárok gyakori hibáin, defektjein – a résztvevők nem ütköztek meg (s a szülők se tiltakoztak ellenük). Sőt, a problémák sajátos elhárítása, a félresikerült vacsora utáni szalonnasütés, a tábortűznél szárítkozás stb. gyakran még javította is a táborozók hangulatát. Ugyanakkor a szinte ember nem látta hegyek növény- és állatvilága, az időnkénti úttévesztések, az esti tábortüzek, egy-egy vihar megpróbáltatásai, az éjjeli erdő romantikája széles körben adtak témát a következő év(ek) találkozásaira.

Az elkerülhetetlen viszontagságok további hozamaként *növekedett a fiúk önállósága, erősödött együttműködési, egymást segítő készségük, s javult tájékozódási képességük*. De haszon volt az ország látnivalóinak, s – többnyire segítőkész – lakosságának „béka-perspektívájú” megismerése, megértése és megszeretése is.

¹⁷ Dusek ügynök több jelentése is említi a rendelkezésre álló néhány egyszerű sátor elosztására hivatott megbeszéléseket.

A külön programok

Egyes csapattagok az őrsi programokon túlmenő elfoglaltságot is kértek, illetve nyertek el. A ministrálásra például – *Luci* mellett, esetleg paptársainál – viszonylag sokan kaptak lehetőséget; ami hatékony módja volt a liturgia mélyebb megismertetésének. Néhányan különóra keretében latint tanultak Lucitól (az iskolában kötelező orosz nyelv tanulásának a kiegészítéseként); ez, a nyelv alapjainak legalább részleges elsajátítása mellett, az olvasott szövegek révén sokoldalú kulturális információkhoz is juttatta a tanulót.

Olykor gyakorlati tennivalók elvégzése is szükségessé vált. Azok, akiknek a családjában volt írógép (pl. a szerző), vállalhatták hittanjegyzetek legépelését (5-6 példányban). A gépiratok nélkülözhetetlenek voltak a fiatalok sikeres oktatásához, s elkészítésük mellesleg rákényszerítette a munkát vállalót a gépelés megtanulására, begyakorlására. De néha időszerű lett az egyre viharvertőbb sátrak javítása, a számháborúkhoz nélkülözhetetlen számok festése stb. is.

A sokféle tevékenység kiegészítő hatásaként pedig az ambiciózusabb résztvevők már *tinédzserként hozzászoktak a rendszeres munkához* és idejük ehhez szükséges racionális beosztásához.

A vezetőképzés

Először talán csak egyes alapítók kaptak őrsvezetői megbízást. Később más őrök „korosodó” (esetenként 14-15 éves) tagjai is elláthatták e funkciót – s „magasabb” címek is születtek. A potenciális vezetők kiválasztási szempontjairól és módjáról azonban a legtöbb egykori csapattag szinte semmit nem tudott, s nem tud.¹⁸

Volt azonban olyan év, amikor a vezetés az előző évek „tananyagát” többé-kevésbé elsajátító, s erre alkalmasnak ítélt ifjú csapattagok számára vezetőképző tábort is szervezett. Ezen több napos összejövetel fő helyszíne is az egyik résztvevő lakása volt, a zárásra azonban a Pilis hegyén, egy tábortűz és egy ezt követő éjszakai tájékoztató verseny keretében került sor.

Az elsajátítandó ismeretek összeállításában és (igen hatásos) bemutatásában is *Luci* vállalt magára a legtöbbet; de további „vezetők” is kaptak feladatokat. Az előadások többnyire *nevelési elvekről és pedagógiai gyakorlatról* szóltak – de konkrét őrsvezetői tapasztalatok is szóba kerültek (melyeknek megfogalmazása és megvitatása az ifjabb előadóknak legalább olyan hasznos volt, mint a hallgatóknak). A politikailag érzékeny témákat viszont – például: a csapatnak az adott rendszer keretei közti lehetőségeivel kapcsolatos elmélgedéseket – ezúttal is mindenki kerülte.

18 Dusek ügynök H – 63/1957 sz. dossziéjának egyes (pl. a 76. oldalon kezdődő és ezt követő) jelentései azt tanúsítják azonban, hogy a vezetés a kinevezéseket és a leváltásokat megbeszélte.

Az elhangzottaknak valószínűleg egyáltalán nem maradt írásos nyoma. A mondani-valót jól jellemzi azonban, hogy a szerző, a résztvevők egyike így emlékszik a vezetők szerepéről mondottakra: „a vezető legtöbbször nem lovagolhat fehér lovon a serege előtt; gyakran ugyanis az veszi leginkább igénybe az energiáit, hogy elvégezze mindazt a szükséges munkát, amit a többiek nem készítettek el”. *Ez az üzenet tényleg jó felkészítés volt az (őrs-)vezetés valós feladatainak elvégzéséhez.*

A Csapat vezetése

Minden tag tudta, hogy a csapat vezetője *Luci*, s mindnyájan ismerték őrsvezetőjüket.

A (legtöbb) őrsvezető ambiciózus volt, megpróbálta megismerni „neveltjeit” és segíteni fejlődésüket. De alapvető feladatának tekintette az őrsi tagok összefogását is. Törekedett „játszva” tanítani – de valójában *főként személyes példájával s tudásával hatott.*

Persze nem minden őrsvezető volt egyformán tehetséges vezető. Legtöbben komolyan készültek a feladataikra: a következő gyűléseken előadandó anyaghoz széles körben (olykor Lucinál, máskor inkább valamely könyvtárban) kerestek kiegészítéseket, gyűjtötték a vidám írásokat, a másutt sikeresnek bizonyult játékötleleteket, a népdalokat. Egyesek kellő karizmatikus erővel is rendelkeztek ahhoz, hogy vezetetteikkel szinte mindent könnyen meg tudjanak valósítani: amikor kellett, őrsük tanult, amikor az volt fontos, zokszó nélkül gyalogolt tíz kilométereket. Másoknak több erőfeszítésre volt szükségük a sikerhez. Többen csak a népszerű játékok megígéréseivel tudták elérni az őrsi gyűlés kezdeti komolyságát, egyikük a történekről beszámoló (egypéldányos, kézzel írt) ironikus hangvétellű „újság” szerkesztésével növelte a hétvégi kirándulások felidézésére is alkalmat adó őrsgyűlések népszerűségét stb. A kevésbé ambiciózus vagy egyéb okból sikerteleneknek bizonyuló vezetőket pedig (miként erre *Pomogáts B.* vallomásai és *Dusek* ügynök jelentései több példát ismertetnek) a vezetés mielőbb le is váltotta.

Az őrsvezetők munkáját segítette, hogy néhány évvel idősebbek voltak a rájuk bízott kiskamaszoknál, akik ezért (némi korlátok közt) respektálták erejüket is, tudásukat is. Időnként módjuk nyílt ugyanis egy-egy megjegyzéssel jelezni, hogy megtanulták, s az őrs tagjainál jobban is tudják a hittant, tájékozottabbak az egyetemes kultúra, a művészet-történet stb. kérdéseiben, vagy éppen a térképoltvasásban; a táborban pedig ők cipelték a legsúlyosabb hátizsákokat. De mindannyian hamar szembesültek azzal is, hogy munkájuk – gondos felkészítésük, s elszánt erőfeszítéseik ellenére – sok nehézséggel jár, s olykor nem is eredményes. Kiskamaszaik olykor odafigyelnek az előadásokra, tanulnak is, s a vidám játékban vagy kiránduláson is fegyelmezettek, máskor azonban egyesekkel, vagy akár az őrs egészével nem lehet bírni.

Nehéz lenne megmondani, mindebből az őrsi tagok vagy vezetőik tanultak-e többet. Biztos, hogy hatásos, *a vezetőképzőnél is jóval hatékonyabb „kompetenciafejlesztés” volt.*

A „felsőbb” vezetésről a csapattagok többsége nem sokat tudott. Álljanak itt ezért *Dusek* ügynök 1956. május 5-i jelentésének az adott időpontbeli helyzetet leíró információi.

Ezek szerint *Luci* törzskarát a csapattanács adta; tagjai ekkor – *Lucin* és a vezetésben részvételre nem sokkal ezt megelőzően felkért *Duseken* túlmenően – *Báldi Tamás*, *Ginter Károly*, *Loskai Rezső* és *Révész György* voltak. Az operatív irányítás pedig a rajvezetőknek, valamint az őket összefogó rajvezetői értekezletnek a feladatát képezte; s a néhány nappal a jelentés elkészítése előtt megtartott ezen értekezleten *Alföldy Géza*, *Pauka Károly* és *Tóth István* rajvezetők vettek részt (H–63/1957 sz. dosszié, a 76. laptól). Munkájukról az irányítottak körében is, a levéltári dokumentumokban is csak viszonylag halvány kép maradt.

Szétesés és túlélés

Bár, mint jeleztük, a Pilis-„szervezkedésről” az Államvédelem már 1950-ben (valójában önkényesen besorolva) a Bulányi-per kapcsán, majd később, így 1955-ben is kapott információkat, sokáig nem lépett közbe. Azaz *P. Ördögh Jánost* ... „az ügy realizálása során ... nem vonták felelősségre”.¹⁹ Később viszont, konkrétan „... 1957. április 1-én és 1957. október 23-án preventív őrizetbe vették. Az anyagokból nem tűnik ki, hogy mennyi ideig volt őrizetben.” (ÁSZTL 3.1.5. O–11.959/4a sz. dosszié 195. oldal). A részletekről azonban (a cikk szerzőjének tudomása szerint) a legtöbben szinte semmit nem tudtak, s nem tudnak.

A történelekről az érintettek nyilvánvaló okokból sokáig nem érdeklődtek se a hivatalos szerveknél, se másutt. Mára viszont *Ördögh J.* dossziéja sajnos nincs meg az Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárában, „1963-ban leselejteztek”. A valószínű vád, az „illegális ifjúsági klerikál-fasiszta szervezkedés” azonban a megmaradt dossziékban többször is megfogalmazódik. Az pedig, hogy e vád az Alkotmány által garantált szabad gyülekezési és vallásgyakorlási jogokkal is ütközik, a fasiszta jelző pedig semmivel alá nem támasztható, akkoriban nem volt szempont.

Dusek ügynök többször idézett H–63/1957 sz. dossziéjából megtudjuk azonban, hogy *Luci* egy, 1955 decemberében letartóztatott, majd szabadon engedett ismerősétől valamikor 1956 koratavaszán értesült arról, hogy az Államvédelem a Pilis csapattal is foglalkozni kíván, ezért úgy döntött, hogy visszavonul (államvédelmi megjegyzés a H–63/1957 sz. dosszié 77. lapján). Elhatározását egy 1956. májusi rajvezetői értekezleten közölte, ahol azt is jelezte, hogy a csapat főbb dokumentumait megsemmisítette, s úgy rendelkezett, hogy a továbbiakban a rajvezetők legyenek önállóak, s „... ha őt őrizetbe vennék, minden folyjék tovább” (i.m. 77. lap).

¹⁹ Közvetett hatások persze léteztek. *Dusek* ügynöknek egy, a H–63/1957 sz. dossziében megmaradt beszámoló-tervezete pl. így ír: (a csapatvezetést kezdetben) „...a Rendfőnök jóváhagyása kísérte, ... (aki) csak akkor tiltotta le *Örkényit*, amikor ... Kecskemétre helyezte” (76. lap).

A csapat tényleges működése valójában csak *Luci* őrizetbe vételének a hírére változott meg. E hír gyorsan elterjedt, s minden csapattagra bénító hatással volt. Sokan saját lakásukban is a házkutatást várták (s ekkor is hamuvá vált sok, a csapattal kapcsolatos dokumentum). A lefejezett vezetés állítólag – *Luci* idézett korábbi jelzése ellenére – a csapat megszűnéséről határozott. Az őrsgyűlések is, a közös kirándulások is megszűntek.

A jelzett hatás értékelésénél nem felelhető a püspöki karnak tulajdonított, 1961. március 15-i nyilatkozat sem, amely szerint: „A püspöki kar minden egyházi személyt vagy alkalmazottat, aki államellenes tevékenységben részt vesz, mint a magyar nép ellen vétőt elítél.” Lásd pl.: *Tomka* (2004).

Arról sincs átfogó kép, hogy a következőkben hogyan alakult a csapattagok életpályája. *Néhány sorstípus* azonban felvázolható.

Úgy tudni, hogy *Luci* a rendszer elleni szervezkedés vádja miatt többéves börtönt kapott, szabadulása után Kecskeméten tanított, majd viszonylag fiatalon meghalt. Más vezetőket is meghurcoltak, *Vigh Sz.* például, bár leginkább más tevékenységéért, szintén ült (*Interjú*, 2001).

Mind a vezetők, mind a csapattagok közül többen előbb-utóbb külföldre távoztak. Közülük egyesek (pl. *Alföldy G.* világhírű²⁰ ókor-történész) materiális értelemben véve is igen sikeresek lettek. Mások, esetenként jelenetős erőfeszítéseik ellenére, csak több-kevesebb nehézséggel, s nem is mindig sikeresen illeszkedtek be új környezetükbe. Talán ez utóbbiak egyikének tekinthető *Vigh Sz.* is, aki papi pályán indult, majd kilépett, megnősült, majd elvált, külföldre távozott, ott ismét családot alapított, majd szerény könyvtári állásból ment nyugdíjba (*Interjú*, 2001) – s reméljük, idős korában mindezzel megbékélt.

Az itthon maradottak sorsa is változatosan alakult. Egyesek azonnal passzívakká váltak. Az, aki valamely, a Piliséhez hasonló tevékenységű társasághoz csatlakozott, még egy ideig (többnyire a befogadók „lebukásáig”, például 1961-ig, a kádári államnak a „fekete hollók összeesküvésére” hivatkozó nagy egyházellenes kampányáig²¹) megszokott életét élhette. A következő évtizedekben azután mindkét csoport a Kádár-korban kialakult befelé forduló életformát alakított ki: *formálisan* betartotta a rákényszerített normákat, s veszélyei (kiemelten: a többiek veszélyeztetésének esélyei) miatt kerülte a régebbi kapcsolatok ápolását.

A Kádár-kori „gulyáskommunizmusnak” a magyar társadalom megvásárolható voltát sejtető szlogenje jól hangzik ugyan, tudni kell azonban, hogy a hallgatás igazi oka sokszor nem az ezen elnevezéssel sejtetett korrupció elfogadá-

20 A jelzőt lásd: *Alföldy* (2013).

21 Ekkor csaknem ezer lakásban tartottak házkutatást, kb. 800 személyt vettek őrizetbe, több mint nyolcvan személyt tartóztattak le és ítélték hosszabb-rövidebb börtönbüntetésre. Lásd többek között: Népszabadság, 1961. június 7. és június 20.; Magyar Nemzet, 1989. szeptember 9.; Új Ember, 1991. április 21. stb.

sa, hanem a terror volt. Az ÁSZTL dokumentumok szerint pl. egyes Pilis-tagok telefonját még évek múlva is lehallgatták, tevékenységüket ügynökökkel megfigyeltették, volt, akinek a dossziéját még az 1980-as évek közepéig sem zárták le. S az se felejtendő, hogy az utolsó hazai katolikus ifjúsági per 1972. január 19-én zajlott (Tomka, 2004). Szelényi Iván szociológus kutatót pedig egy 3 példányban létező kéziratáért ugyanebben az évben az ország elhagyására kényszerítették (Konrád–Szelényi, 1989) stb.

Egy-egy hazai életpálya, így a papi hivatást választó, s az adott korban ezzel járó hányattott életet nem toleráló *Pauka László* korai halála különösen szomorú (azt mondják, öngyilkos lett). A (folyamatosan puhuló) diktatúra se tudta azonban megakadályozni, hogy több további résztvevő – a Pilisben kialakult készségeiket, tudásukat is hasznosítva – sikeres legyen. Előbb-utóbb többen taníthattak valamely egyetemen (így *Báldi T.* nemzetközi hírű tanszékvezető az ELTE Földtani tanszékén²²). *Ginter K.* a rendszerváltás után az UNESCO diplomáciai pályáján is elindult. Olykor másoknak a neve is feltűnt cikkek, könyvek szerzőjeként stb. Mindezeknek a csapattagokon belüli aránya jóval több az „átlagosnál”. Nem állítható tehát, hogy az itthon maradás a karriert lehetetlenné tevő hatású volt.

Záró megjegyzések

A volt csapattagok többségének a szívét ma is szorítja, ha egy-egy már szinte elfeledett nevet hall, olvas, vagy itt-ott valamely, már megöregedett, de ismerős arcot lát. Az emlékezők száma azonban csökken; s a még élőknek is egyre kevesebb az idejük arra, hogy beszámoljanak a fiatalabbaknak tapasztalatairól. Pedig e tennivaló fontos. *P. Ördögh (Örkényi) János* és segítői aligha várnak ugyan köszönetet. Mégis hasznos azonban az is, ha emlékeztetünk rá, hogy voltak, akik az adott nehéz korban is követték meggyőződésüket, tudtak hivatásuk szerint élni.

Ugyanakkor a Pilis vázolt példájának – és a további hasonló történeteknek – napjaink számára fontos tanulságai is vannak. Nem vitatható ugyanis a nevelés e formájának az eredményessége. Ezt támasztja alá az is, hogy az előzőekben mondtak értelmében a kedvezőtlen indulás – az emigráció, illetve a hazai politikai „ellenszél” nehézségei – ellenére nem keveseknek az életpályája kedvezően alakult. Ennél is inkább az, hogy sok korábbi „katakomba-cserkész” úgy érzi: a közös élmények keretében *az egész életét befolyásoló iránymutatást kapott*. A mindennapok nehézségeinek a megoldásánál jól hasznosítható tudást és magatartásmintákat ismert meg, s kifejlődtek az ezek alkalmazását segítő készségei is.²³

22 Lásd: Báldi (2013).

23 Természetesen az adott esetben nincs mód a siker jelzetteknél összetettebb módszerű igazolására, se a Magyarországon gyakori ún. kompetenciamérés (lásd pl.: Tóth, 2011) elvégzésére, se valamely komplex intézmény-értékelési módszer (Halász, 2004) stb. követésére.

A cserkésztapasztalatok bemutatásának talán első, még a „rendszerváltás” – és az államvédelmi irattár anyagának kutathatóvá tétele – előtt készült, s máig kivételes példája *Kamarás* műve (1992). A mű, mely egy, a Piliséhez hasonló közösség történetét, valamint 60 tagjának utóéletét tekinti át, a következőket rögzíti sokat mondó „Máig abból az időszakból töltekezem” alcímű fejezetében: „... a hatvan közül nincsenek tíznél többen, akik számára a jólét fontosabb, mint a jól-lét ... Hatnak van 4-7, tíznek 3, a többségnek két gyereke, ami – összességét tekintve – meghaladja az országos átlagot. Csak öten váltak el, második házasságuk azonban valamennyiüknek jól sikerült” (222. oldal). Európa demográfiai gondjai idején ezek is gondolatébresztő megállapítások.

A Pilis vázolt tapasztalatai közül elsősorban az anyagi világunkban különös fontosságú alábbi következtetéseket véljük kiemelendőknek:

- A csapatban nem a pénz, hanem a fiatalokat szerető, erős hivatástudattal élő, *karizmatikus vezető*, az ő hozzáértése és példamutatása volt a nevelési sikerek legfontosabb záloga. Ez oktatási rendszerünk jelenlegi korszerűsítése során mindekelőtt a vezető kiválasztásnál lehetne irányadó tapasztalat.
- *Ördögh János* legfontosabb eszközeit a tudás, annak korrekt (meggyőző módszerű) átadása, ezeknél is inkább *a munkára, valamint kulturált szórakozásra nevelés* és a színvonalas „vezetőképzés” – valamint mindezeknek a gyakorlattal való folyamatos szembesítése – adták. Az adott technikák alkalmazása teljes embert kívánt (nem lett volna megvalósítható csak pl. az akármilyen hatásos hangsúlyozással felolvasott, vagy a korszerű technika minden eszközét felhasználó, internetre kitett tananyagokkal). E megfigyelés akár irányadó is lehetne az oktatáspolitikai eszköz-tárának a kiválasztásánál.
- A csapat alig hatott volna tagjaira „örseinek”, azaz *a közös élmények által összekovácsolódott kisközösségeknek* a vonzereje nélkül. Ez a civil szerveződéseknek a tanulásban, fejlődésben vállalt fontos szerepére figyelmeztető, s pl. az oktatásfejlesztési programokra szánt pénzek elosztásánál hasznosítható jelzés.

Ugyanakkor iránymutató az a tapasztalat is, hogy napjaink alapvető társadalmi gondjainak, értékválságának az okai sokban az 1950-es évek önszerveződő ifjúsági mozgalmait szétverő „államvédelem” tevékenységében keresendők. A tönkretett, külföldre menekült szellemi kapacitás se lebecsülhető veszteség. Ennél is nagyobb károkat okozott azonban a társadalom „szövetének” erőszakos bomlasztása. Rombolással nem lehet ugyanis nevelni, társadalmat építeni. Hiszen arra, hogy az ifjúsági közösségek felszámolása után kialakult, múltat felejtő, civil szerveződések nélküli gyökérteless társadalomnak nincs összetartó ereje, akár korunk migrációs folyamatai is erős bizonyítékokkal szolgálhatnak.

FORRÁSOK

- ALFÖLDY (2013): hu.wikipedia.org/wiki/Alföldy_Géza Letöltve: 2013. 6. 9.
- BÁLDI (2013): <http://www.termeszeti Vilaga.hu/tv99/tv9911/fold.html>
- A munkás-papságról* (2013): <http://en.wikipedia.org/wiki/Worker-Priest> Letöltve: 2013. 6. 9.
- ARATÓ L. – IVASIVKA M. (2006): *Sziklatábor*. Új Ember – Márton Áron Kiadó, Győr.
- BAKK ISTVÁN (2012): *A magyar pálos katakomba cserkészete*. Letöltve: 2013. 6. 9.
<http://www.szentozseb.hu/modules.php?name=topics&file=olvas&cikk=palosok-4f86a3c951c77>
- BÉKÉS MÁRTON (2012): *Hitvallók*. Magyar Nemzet, december 22.
- BENEDEK ISTVÁN (1957): *Aranyketrec*. Hatodik kiadás. Könyvmolyképző, Szeged, 2007.
- HALÁSZ GÁBOR (2004): *Értékelés és ellenőrzés a közoktatásban*. Mester és Tanítvány 2. sz.
Interjú Vigh Szabolccsal. 2001. Készítette Kőrösi Zsuzsanna.
http://server2001.rev.hu/oha/oha_document.asp?id=1020&order=1 Letöltve: 2012. 12. 28.
- KAMARÁS ISTVÁN (1992): *Búvópatakok*. Márton Áron Kiadó, Győr.
- KONRÁD GY. – SZELÉNYI I. (1989): *Az értelmiség útja az osztályhatalomhoz*. Gondolat, Bp.
- LANNER JUDIT (2010): *Az oktatáskutatás és -fejlesztés helyzete napjainkban*. Educatio, 4. sz.
- MÉSZÁROS ISTVÁN (2002): *Kisközösségek pusztító viharban – in Devictus vincit*. Budapest, SZIT. 172–181. o.
- TOMKA JÓZSEF (2004): *A kisközösségek a diktatúra idején*. Új Ember, április 4.
<http://ujember.katolikus.hu/Archivum/2004.04.04/0801.html> Letöltve: 2013. 6. 9.
- TÓTH EDIT (2011): *Pedagógusok nézetei a tanulóteljesítmény-mérésekről*. Magyar Pedagógia, 3. sz.
-



Spira Veronika

Az osztály iskolát kerül¹ (1. rész)

(Pedagógiai esszé)

Az esszé sorsáról

„A Gyorsuló idő szerkesztését Sík Csabával rettentő örömmel és nagy lelkesedéssel csináltuk mind a ketten, ez nekünk a jó értelemben vett játék öröme volt. Sikerült jó néhány új embert, új szempontot és régi értéket a köztudatba emelni. Ezt akartuk elérni, egy darabig ment is. [...] Mi előre megmondtuk, hogy kitől rendelünk, illetve kitől szeretnénk rendelni. Megmondták, hogy kitől nem lehet ezek közül, a többiektől rendeltünk. S mikor az emberek megírták a könyveket, akkor visszadobálta a kiadó, átíratva stb. Elsőrendű emberekről volt szó, akiknek azonban még nem volt nevük. A kiadó pedig azt mondta, hogy ne vacakoljunk, a szerzőket meg kell törni, a fiatal szerző ne ugráljon, örüljön, hogy meggyalázzák. Mindezt nekem kellett volna vállalni és közvetíteni. Hát ilyen nem lehet vállalni, ez disznóság.” (Vekerdi László. Idézi Terts István Forrás, 2004. június–július)

Az esszé elkészült, Vekerdi László elfogadta és továbbította a kiadónak. Később a Terts István írásában is említett N. N. szerkesztő, akire a fenti sorok utaltak („a szerzőket meg

1 Ez a kis esszé soha nem születhetett volna meg, különösen nem életemnek ebben az írásra oly kevés alkalmas időszakában, ha Vekerdi László nem látott volna meg abban a két kisgyereket nevelő fiatal anyában és a pályája e korai szakaszában még önmaga tanárszemélyiségét formáló tanárban, aki akkoriban voltam, valami közérdeklődésre számot tartható törekvést, és nem rendel meg egy kis kötetet a Gyorsuló idő számára. Köszönöm Vekerdi Lászlónak, hogy a sorozat szerkesztőjeként megmutatta, hogy a hivatalos tudományon, eszméken túl, azok alatt, sőt azok ellenében elevenen élt és működött egy másik, értékteremtő, kreatív, szuverén Magyarország. Köszönöm, hogy e törekvése során rám is gondolt, rám is számított. Köszönöm férjemnek, K. E.-nek, hogy segített szöveggé formálni a megélt pedagógiai tapasztalatokat. Az ő támogatása nélkül nem tudtam volna kiszakítani az egész napot igénybe vevő munkából, amivel a gyerekevelés, a családi élet és a tanári pálya járt, az íráshoz szükséges figyelmet, elmélyülést, időt. Végül köszönöm a két év közös munkát tanítványaimnak. A tanítás-tanulás mindig kétirányú tevékenység. Bízom benne, hogy ők is sokat tanultak velem, tőlem, ahogy én is sokat gazdagodtam a velük töltött idő alatt. Külön köszönöm az esszében Kós Zsuzsának vezetett írunkunknak, akit talán ma már megnevezhetek, Kovács Zsuzsannának, hogy olyan nagyszerűen vezette az osztály krónikáját, a Naplót, amelyből annyi életteli bekezdést, oldalt idézhettem dolgozatomban.

kell törni, a fiatal szerző ne ugráljon, örüljön, hogy meggyalázzák”), megbeszélésre hívtott a kiadóba. Közölte, hogy érdekes a kézirat, de nincs szó benne a KISZ szerepéről, ezt pótolni kell. Próbáltam meggyőzni, hogy ez a téma nem illik a dolgozat koncepciójába, ő azonban visszaadta, mondván, ha meggondoltam magam, jelentkezzem. Nem gondoltam meg magam, így természetesen többé nem esett szó a kiadásáról.

Az elmúlt harminc évben el is feledkeztem a dolgozatról, amikor a régi osztályomból megkerestek néhányan: „A tanárnő annak idején írt rólunk egy könyvet. Szeretnénk végre elolvasni.” Nem is értettem, miről beszélnek. „De tényleg, tanárnő, érettségi után felolvasott nekünk belőle egy részt, ami a Mukiról szólt. Neki még a nevét sem kellett megváltoztatni.” Hirtelen, mintha egy régen bezárt ajtó pattanna fel, minden eszembe jutott. Megigérttem, hogy előkeresem, bár sejtelmem sem volt, hol lehet.

Örülök, hogy végül megtaláltam. Felidézi számomra a hetvenes évek iskoláját, volt diákjaimat, régi történeteket, bepillanthatok egy régen elfelejtett tükörbe, amelyben egy szándéktalan, de pontos önportrét láthatok, pedagógiai hitvallást pályám e korai szakaszáról.

Remélem, másoknak is tartogat tanulságokat. Jó olvasást minden érdeklődőnek!

Budapest, 2008. november 28.²

„Iskolakerülésről” – bevezetőben

Az alábbiakban egy kétéves nevelési szakaszra emlékezem. Abból az iskolából, ahol lejátszódott, már elkerültem, tanítványaim már végeztek. Kellő távolságból szeretném bemutatni az eseményeket, s mégis úgy, hogy személyes közelségben maradjunk mindenhez. Ha „iskolát” nem is „kerültünk” ezzel az osztállyal, ahogy a címben áll, az iskolán kívül (legalábbis helyileg) folyt főképp mindaz, amiről beszélni szeretnék. Természetesen az iskolán kívüli munka nem képzelhető el az iskolai nélkül, arra épül, sőt az órák alatti együttműködés hiányában nemcsak reménytelen, de lehetetlen is volna célokat kitűzni, azokat elérni. Ugyanakkor az iskolai tevékenységre az „iskolakerülés” leírása közben nem térek ki, csak utalni fogok rá a kontextus megvilágítása kedvéért.

Az „iskolakerülési” program, amelyről az elkövetkezendőkben szó lesz, nem volt egészében és minden részletében tervszerű kísérlet. Bár amennyiben tudatos kísérletként éltem volna vele, alkalmat adott volna érdekes tapasztalatok gyűjtésére a kísérleti kereteken belül is. Közreadása tehát nem egy tervezett tevékenység eredményeinek nyilvánosságra hozatala, hanem – felkérésre – beszámoló egy budapesti gimnáziumi osztály első két évéről, amelynek „ércnél maradandóbb” dokumentuma is rendelkezésünkre áll az *osztály-*

2 A dátumból láthatja az olvasó, hogy az esszé szerzője hat évvel ezelőtt immár másodszor tesz pontot írása végére, mely azonban azóta sem jelent meg nyomtatásban. (Noha a szerző honlapján olvasható.) Közlését azért kezdeményeztük, mert az a pedagógiai bátorság, amellyel a szerző tanárként diákjai felé fordul, tekintet nélkül az aktuális elvárásokra, szabályokra, a jóra való magyar pedagógia túlélését segítette, így hát értékes örökségünkhöz tartozik.

napló formájában (továbbiakban: a *Napló*, nagy n-nel). Nem volt szándékom, hogy ezt a lényegében gyakorlati, mindennapos konkrét tevékenységet ily módon megörökítsem. A felkérésnek végül is örömmel tettem eleget. Beszámolóim anyaga nem más, mint egy tanárnak és harminc-negyven gyereknek (akik természetesen nem valódi nevükön fog-nak szerepelni) az „útja” – szerényebben szólva: azok a lépések, amelyeket közösségükért és kulturálódásukért egymással közösen tettek.

A kerítés előtt valami elkezdődik...

Most visszapillantva, úgy hiszem, ki lehetne emelni egy pillanatot, amely nemcsak jellemző az „iskolakerülésre”, hanem talán fordulópontját is jelentette. Egynapos kirándulásra mentünk az első őszi Esztergomba, abban a korszakban, amikor már nagyjából „együtt volt” az osztály, a gyerekek megszokták és megismerték egymást, megbarátkoztak legalábbis azzal a gondolattal, hogy az a tanárnő, aki így és így néz ki és ezt és ezt a tantárgyat tanítja, az osztályfőnökük. A fiúk egymás társaságában ültek, a lányok is a sajátjukban, ők már kettes-hármas kis csoportokban, a közelebbi kapcsolatok alakulásának jeleként. Dél lehetett, amikor a hegyoldalon a Babits-házhoz érkeztünk. Nem tudom, könnyebb-e ennek az irodalmi emlékhelynek a megközelítése, amelyről Babits ezt írta: „kertem az egész táj, hol óriás csiga kétszarvú dómjával a bazilika”. Mi mindenesetre elértünk egy embermagasságú kapuhoz, elég erős kilinccsel (aminek a későbbiekben fontos szerepe lesz). Lassan mindenki megérkezett, célunk már ott látszott előttünk – és a kapu be volt zárva. Körbemenni elég reménytelennek tűnt, mert mindenhol kerítések zárták el az utat, ráadásul lefelé kellett volna megint elindulni, hogy ki tudja hol, és ki tudja mennyi idő múltán, esetleg egy másik irányból találjunk egy bejáratot, ami nyitva van. A pillanat most következik: elhatároztam, hogy rálépek a kilinccsre, és belépek a másik oldalon, azzal az egyszerű technikával, ahogy becsukott kapukon átlép az ember. A kapuban meg lehetett bízni, erős volt. Mire leértem a másik oldalon, már jöttek is mögöttem, természetesen elsőként a fiúk. De még azután is sokáig tartott, amíg mindenki megemésztette, hogy most maga a *tanár* volt az, aki belépett egy olyan ajtón, amelyik be volt zárva. A lelkesedés egyre nőtt. Visszatekintve meg vagyok győződve arról, hogy az a bezárt esztergomi kapu volt az, ami az első, természetes, visszahúzó és az oldódást akadályozó erőket feloldotta. Az után rendes szokásunkká vált, hogy ha bezárt ajtót találtunk (mint egyszer például Tatán), bemásztunk rajta. És ami mostani fejemmel majdhogynem érthetetlen: soha semmilyen összeütközésünk nem volt sem hivatalos személyekkel, sem magánosokkal. Legtöbbször odajöttek és sajnálkoztak, amiért a hivatalos nyitvatartási időben zárva a kapu. A dokumentum – azaz a *Napló* a következőképpen emlékszik meg az eseményről (eredeti helyesírással).

„Odafelé végig énekeltünk az utasok nagy örömeire, akik eksztázisba estek a gyönyörtől. Mikor az esztergomi állomásnál leszálltunk, elővettük a térképet és tanulmányozni kezdtük. Legelőször egy temetőbe mentünk be. Ki nem a kapun jöttünk, hanem átmásztunk a falon és átugrottunk egy mély árkot. Voltak, akik nem vállalták az izgalmakat és körbe mentek.

Ezután nekivágtunk egy nagyon meredek útnak. Mikor felértünk, mindnyájunknak kilógott a nyelve. Itt találkoztunk egy vonzó külsejű szőlősgazdával, aki igencsak belenézett a hordó fenekére. Nekünk mindenesetre ez jól jött, mert megajándékozott bennünket szőlővel. A ciki csak az volt, hogy egy kezébe fogta a szőlőfürtöket és a kést, s ahányszor dobta, mindig megremültünk, vajon melyiket dobja, a kést vagy a szőlőt. A szőlőt később megmostuk, és testvériesen elosztottuk. Ezután eljutottunk a Babits-házhoz. A gondnok pechünkre nem volt otthon, és így nem tudtunk bemenni. Mindenesetre kívülről is nagyon érdekes volt. A ház falára Babits barátai felírták a nevüket. (...) Ezután ismét mászás. Itt nem volt menekvés, mindenkinek át kellett másznia egy szöges kerítésen. Ez is sikerült.”

Vajon Kós Zsuzsinak volt-e igaza, aki a mind egyénibbé váló hangvételű naplót vezette (persze mindenki beleszólt, és közösen választottuk ki a legjobb poénokat, sőt a krónikás később már útközben is elől tartotta ceruzáját és füzetét), és csak a Babits-házból kijövet másztuk meg ezt a sokat emlegetett ajtót? Már nem tudnám megmondani, és azt hiszem, nem is ez az érdekes.

Kik azok az iskolakerülők?

Számos felmérésből, vizsgálatból, szakirodalomból, továbbképzésből stb. előttem állnak azok a lehetőségek, szempontok, kategóriák, vizsgálati módszerek, szociometriai tesztek, amiknek segítségével megközelítően pontos elméleti képet alkothattam volna magamnak – akkor. S nemcsak, hogy akkor nem tettem meg, hanem ennek a lehetséges utólagos rekonstrukciójára sem vállalkozom. Elsősorban azért, mert egy lényegében gyakorlati (bár nem teóriaellenes) álláspontból végzett tevékenység leírásában torzítóan hatna az osztály szociális összetételének, csoportdinamikájának stb. tudományosabb igényű leírása. Az „iskolakerülők”-ről még ma is sok anyagot őrzök, mégis a bennem élő képekre igyekszem támaszkodni. Sajnos azonban a „tudományos” adatok mégsem nélkülözhetők egészen – legalábbis az ismerkedés elején. A gyerekek zöme óbudai volt, családjuk nagy része is büszkén vallotta magát a tájhoz tartozónak. (Hogy az új lakótelep egyre dinamikusabb terjeszkedésével, amely ennek az egyedülálló budapesti városrésznek a halálát jelentette, mennyire változott a kép, ezt már – elszakadva a kerülettől – nem tudnám pontosan megítélni.) A „nem-óbudaiai”, akik számbelileg erős kisebbséget alkottak, nagy része is budai volt, főképp azért kerültek az óbudai gimnáziumba, mert bár nagyon jó bizonyítványuk volt, mégsem jutottak be a közvetlenül a lakóhelyük közelében működő nagyobb presztízsű iskolába. Voltak még távolabbról közlekedők is, de az ő helyzetük ismertetése nem tartozik szorosan az „iskolakerülés” ábrázolásához. Az osztálynak ezen kívül volt még egy meghatározó érvényű tulajdonsága: a három akkori párhuzamos osztály közül mi nem voltunk tagozatosak. Kollégáim és a helyzetet ismerő olvasóim máris sajnálkozva bólogatnak: a pedagógus számára a nem tagozatos osztály egyet jelent a leggyengébb általános iskolai bizonyítvánnyal rendelkezőkkel, az épphogy még felvettekkel. Ezzel azonban még korántsem értünk végére a hátrányok felsorolásának, amelyek az ilyen társaságot sújtják: létszáma már induláskor nagyobb, mint a párhuzamos osztályoké,

a tanulmányi eredmények gyengébbek (a jó tanuló gyerekek nagy csoportja a tagozatos osztályokban szinte húzza egymást előre egy egészséges versenyben; az ilyen osztályokban viszont csak nagyon ritkán, és akkor sem nevelői erőfeszítés nélkül érhető el, hogy a gyerekek értékrendszere a teljesítményt, a szorgalmat, a tehetséget részesítse előnyben). Általában elég sok a bukásra „ítélt” tanuló, és ami még nagyobb kereszt: nagyon sok minden évben a felsőbb évfolyamból „lebukó” gyerek, akik érthető módon nem az osztály moráljának és munkájának megszilárdításához járulnak hozzá. Mégsem akarom a képet túl sötétre festeni. Olyan közösség ez, amelybe azért még így is kerülnek be jó tanulók is, és nem kevés értelmes, nyitott, érdekes személyiség. És ami az én személyes tapasztalatom: minden szakmáját igazán szerető tanár szívesen tanít a látványosabb szakmai sikereket kínáló tagozatosoknál, viszont minden „néptanítói” ambícióval megáldott (megvert?) pedagógust vonz egy kevésbé válogatott, a szellemi tevékenység iránt kevésbé motivált diákcsoporthoz, amely sokszínű, tele van élettel, az iskolai tantárgyakon túli érdeklődéssel, tapasztalattal. Ezt a megfigyelésemet nincs szándékomban és talán nem is tudnám elmélyíteni, pontosabban indokolni. Egyrészt a tagozatos osztályoknak is kialakul a maguk sajátos és összetéveszthetetlen arcéle, másrészt igen nehezen foglalható össze az a nem elsősorban tantárgycentrikus nyitottság, amelyről beszélek. Most, hogy ezeket a sorokat írom, szinte örülök is annak, hogy velük „kerültem iskolát”, hiszen tanulságainak megítélésében nem kell feltennem a kérdést: igen, de mi történt volna esetleg egy nemtagozatos osztályban, amelyik ... és következne mindaz, amit már elmondtam.

Az „iskolakerülés” sajátos és korántsem új módszert jelent. Kétéves tartamának mérlegét két szempontból szeretném megvonni: az egyik a tényeken alapulna (bár minden gyerek végigelemzése meghaladná az olvasó türelmét és a könyv terjedelmét), azaz: milyenek voltak a gyerekek előtte és milyennek láttam őket a második év végén. A másikba már feltételezések is beszűrődnének: milyen lett volna a fejlődésük az „iskolakerülés” nélkül, milyen közösség alakult volna ki, hol tartott volna „kulturálódásuk” a számottevő mennyiségű mozi-, színház- és múzeumlátogatás nélkül (amelyek nagy része az „iskolakerülések” idejére esett). Nyilvánvaló, hogy az első változatot kell választanom némi módosítással, és a második kérdésre csak feltételezéseimet mondhatom el.

Milyenek voltak osztályom tanulói? Előtte vannak azok a kisportrék, amelyeket az „iskolakerülés” hiteles történetének összefoglalása előtt írtam róluk, Mégis, mielőtt rátérnék néhány kinagyított arcra, a *Napló* első bejegyzését idézném:

„Az első napok

Furcsa volt, nehéz volt, átvészeltük.

Az órákon a tanárok álltal (sic) áhított nagy csend volt. A szünetekben a padban maradtunk, csak annyit beszélünk egymással, amennyit nagyon muszály (!) volt. Az iskola KISZ titkára az évnnyitón megnyugtatóan, hogy segít majd nekünk beilleszkedni az iskola légkörébe. Szép volt tőle. Egyébként elsőik között volt, akik beálltak a szünetekben az ajtóba és gúnyos megjegyzéseket tettek ránk. Hiába, vannak még mázlisták, akik egyből II., III. vagy IV.-eseknek születtek. Csak egy vigasztalt bennünket: jövőre talán mi is ott vihogunk az akkori elsősök osztályának ajtajában.

Azóta már osztályunkban vígan dúlnak a krétacsaták. Szivacsunkat már többször meglovastították. Mi azonban tanulékonyak vagyunk s már tudjuk a szivacs szerzés (!) minden csinyját-binyját (!) – Ámbár nem hisszük, hogy ebből is érettségizniünk kell. Rohan az idő, minden változik. Osztályunk éledezik.

Majd egy elszánt bejegyzés a lap alján:

„Ebbe a naplóba írjuk bele az osztály közös megmozdulásait.”

Arcok a csoportképből

Ha jól emlékszem, a fenti bejegyzés még az „első megmozdulás”, azaz Esztergom előtt volt. A helyesírásért Kós Zsuzsi a felelős, és aligha az első a magyar írástudók és tehetséges irodalmárjelöltek között, akinek szinte legyőzhetetlen nehézségei támadtak a helyesírással. De hát Kós Zsuzsíról még úgyis sok szó esik majd. A napló e lapját egy rajz is díszíti: két-hároméves forma kisgyereket ábrázol, akin Első A feliratú sporttrikó van. Ül. Arca meglepően felnőttes. Szája mintha még rúzsos is lenne.

A rajzokat egyébként Korondi Kati készítette, nehezen felszabaduló lány, aki jóval alább értékelte magát, mint ahogy ezt akár tehetsége, akár embersége diktálta volna. A Korondi-típus egyébként egyike a valóban meggondolandó következményeknek, amelyek a nem tagozatos osztályokba került, tanuláscentrikus gyerekek izolációjához vezethetnek. Minden „iskolakerülésen” ott volt, csendesesen élvezte a „megmozdulásokat”, de hogy ilyen jól rajzol, csak akkor tudtam meg, amikor véletlenül és minden szabadkozása ellenére, mégiscsak rámaradt a napló rajzos illusztrációinak készítése.

Ahelyett, hogy megpróbálnám a kiinduló helyzetet, azaz a gyerekeket az „első megmozdulás” előtti állapotukban akár egyenként, akár csoportosan bemutatni, inkább azokból a magatartásokból jellemeznék néhányat, amik az „iskolakerülés” tradíciójának kialakulása idején voltak jellemzőek.

A szorgalmas és törekvő Fóti Jutka például, akinek az első időkben munkája nem sok eredményt hozott, és aki az első családlátogatásig, amikor az eredményes tanulásról volt szó, érezhető ellenszenvet táplált személyem iránt (mert úgy érezte, nem honorálják vitathatatlanul sok munkáját), ezt az érzését teljesen felfüggesztette az „iskolakerülés” idejére, és lelkesen részt vett minden iskolán kívüli programban. Amikor „kibékülésünk” az eredményesebb tanulás nyomán bekövetkezett, még felszabadultabbá vált.

Bencze Miklós, aki élsportolónak számított, szintén boldogan vett részt az „iskolakerülésekben”. Ezek lehetőséget adtak neki arra, hogy megerőltető és bizonyára monoton „munkanapjai” után felszabadultabb lehessen, és mindenkivel elbeszélgethessen, akivel akar. Ez volt az oka annak, hogy bár ő volt talán a legelfoglaltabb az osztályban az edzések miatt, mindig lehetett rá számítani szervezésben, utánajárásban, ügyintézésben.

A jó eszű, ravasz és saját érdekeivel is mindig tisztában lévő Kapitány Laci, aki vezető, szervező egyéniség volt, éppen az „iskolakerülések” alatt ismerte meg jobban osztálytársai igazi emberi arcát, s bár vezető szerepe később sem csökkent, szemlélete

sokat változott. Mások jobb megértése, és egyáltalán néhány általa addig csendben megvetett kulturális érték tisztelete sem váltak kárára.

Ahogy belekezdtem ebbe a felsorolásba, világossá vált előttem, hogy ezzel félig-meddig már a végeredményt is elárulom De nehéz az emlékezet filmjét megállítani, ráadásul minden gyereknél más és más ponton. Az osztály nem hivatalos közvéleménye szerint a legcsinosabb, *Molnár Gabi* viszonya az „iskolakerüléshez” például elég sajátosan alakult. Nem törekedett különösebben jó tanulásra, teljességgel kielégítette az előbb említett közvélemény állandó, őt körülvevő tisztelete. Éppen a kirándulások voltak azok, amelyek képesek voltak rávenni őt arra, hogy célja legyen: az osztályfőnök (azaz e sorok írója) és a többiek „komoly dolgokban” is számításba vegyék. Az „iskolakerülések” légkörében benne akart élni, részese akart lenni, és ez gyökeresen ellentmondott különben zavartalanul „hanyag eleganciájának”. Igen valószínű, hogy itteni felélénkülése szerettette meg vele annak a tantárgynak a tanulását (magyar) is később, amelyet az osztályfőnök tanított.

Az „iskolakerülés” természetesen önkéntes volt. A résztvevők egyéniségük addig nem ismert oldalaival, érdeklődési körük tanuláson túli gazdagságával nem kevés meglepetést okoztak.

Szóke Antal például, aki rengeteg munkával igyekezett behozni az idők kezdeteire visszanyúló lemaradásait, talán éppen úgy gondolta, hogy számára sem az „iskolakerülések” légköre, sem a megnézendő múzeumok nem valók, nagyon sokáig alig-alig vett részt ezeken a programokon. Lassan érlelődött, így aztán később egyre többször „kerülte ő is az iskolát”. Nem szeretném, ha az a látszat keletkezne, hogy „hosszú útjában” ne pillantottam volna meg akkor is azokat a gyerek számára rendkívül nagyknak látszó lépéseket, amelyeket meg kellett tennie. Még annak ellenére is, hogy az otthoni környezet ezekben a lépésekben támogatta őt. Az „iskolakerüléseken” való részvétele után egyre több minden ragadt rá, és habár továbbra is lassú, de mindenképpen észrevehető ütemben kezdte meg felzárkózását.

Batta Jóska esetében az előbbi *Szóke*-problematika némileg más megvilágításban került elénk. Értelmes, nyitott és hihetetlenül érdeklődő gyerek volt, talán munkás-, de lehet, hogy már technikusszintű műszaki családból. Természetes könnyedséggel vett részt az „iskolakerülésben”, semmiféle alkalmazkodási nehézséget nem kellett legyőznie. Mindig kívárta a csendet, hogy betörjön abba vég nélküli előadásaival. Mert ami mindegyikre is érdekelt: az autók, autóversenyzők és versenyek (minden műszaki ismerettel együtt), valamint az, amit újságok színes rovataiban lehet olvasni *Jacqueline Onassis*től addig a japán katonáig, aki számára csak a hetvenes években ért véget a világháború. Nemcsak mi ismerkedtünk meg vele az „iskolakerülések” alatt, hanem ő is megismert és értékelnéi kezdett olyan dolgokat is, mint egy festmény, egy vár, sőt egy-egy művészinek tekintett film is. Érdeklődése, sőt kifejezetten bölcs emberismerete hamar megtalálta a fogódzókat, amik őt az irodalom és általában a kultúra birodalma felé vezették. Bár fő érdeklődése megmaradt a gépeknél, autóknál, most már biztosan tudja, hogy azokban is emberek ülnek...

Ezen a ponton félbeszakítom az „iskolakerülés” hatásának bemutatását azokra, akik kezdettől fogva fenntartás nélkül jól érezték magukat ebben a légkörben, vagy hamar elmultak kezdeti fenntartásaik, hogy olyanok portréjára térjek rá, akikben a kerítésmászás-

sal kombinált módja a közös programoknak határozott ellenszenvet keltett. Mert ilyenek is voltak. Hogy első megdöbbenésüket magunk elé képzelhessük, újra a *Napló*ból, azaz az „iskolakerülés” első számú tárgyi bizonyítékából idéznék néhány részletet:

„Legszebb volt a Bakócz-kápolna. Ott láthattuk István és László szobrát (!!!) A kápolna előtt volt egy persely. Bertából kiszólt a rabló vér:

Dobjunk bele 10 fillért, s ha nagyon csörög, visszük az egészszet!

Belőlünk kitört a nevetés, a vallásos öreg nénik megbotránkozva néztek ránk.”

A Berta-epizódot a *Napló* rajza a következőképpen örökítette meg: kecskelábú asztalnál, amelynek barnára színezett terítőjére az van írva: a Templom céljaira, három szakállas török (sárga, piros és kék mezben) összekönyököl. Mozdulataik élénk egymás közötti suttogásra utalnak. Felirat *„...ha csörög, visszük az egészszet.”*

Vagy akár a nem sokkal utána következő vérfagyasztó jelenet:

„Nem volt messze a Balassi múzeum (!), oda ki is volt írva, hogy 17 óráig nyitva. Mi 2 órakor voltunk ott, s zártajtókat (!) találtunk. Sokáig ott szomorkodtunk volna, ha meg nem látunk egy Ferences (!) szerzetest. Fiatal fiú volt. Utána rohant az egész kis csapat. A gyerek mit tehetett volna, bemenekült a rendházba.”

A második, azaz a tatai kiránduláson már nem hagyunk ki egyetlen zártnak tűnő kaput sem:

„Az egyik út, ahol mentünk a városközpont felé, kísértetiesen hasonlított egy esztergomi útra. Még temetője is volt. Oda be is mentünk. Az egyik sírnak volt egy kis kerítése és egy kapuja. Kós Zsuzsa át akart mászni, de ereje elhagyta, s beleült a kerítés hegyes végébe. Utána derült ki, hogy a kapu nyitva volt.”

Talán nem szükséges a szívszorító példákat még tovább szaporítanom. Ezek, és az ezekhez hasonló jelenségek voltak azok, amelyek az osztály egy részében a fentiekben említett tartózkodást kiváltották. Villantsunk most fel néhány ilyen arcot.

Tipikusnak látom *Muki* reagálását. Értelmes, jó tanuló kislány volt, már korán kifejlődött benne az általam „hétköznapi józanságnak” nevezett habitus, amely a dolgokat csak ezen az optikán keresztül látta. Nem kizárt, hogy édesapjának éppen abban az évben kiújuló betegsége is ezt a felnőtt viselkedést erősítette benne. Talán kispolgárinak is lehetne nevezni ezt a mentalitást, ha ebben nem lenne pejoratív mellékíz, mert ez órá nem illene. Hiszen nem korlátoltságot, előítéleteket vagy előre gyártott elfogultságot jelentett ez nála, hanem a dolgok hétköznapi optikáját. Szokatlan volt neki, hogy nem „tanárosan”, „iskolásan” komolykodva kirándulunk, hanem mindenki jót nevet *Zsuzsi* kiszakadt nadragóján, nem büntetjük meg *Berta Lacit* valóban ízetlen bemondásáért stb. Egyszerre örült annak, hogy annyi mindent lát a kirándulásokon (nála nem is lehetne „iskolakerülésnek” nevezni), de említett optikáján át kicsit veszélyesnek találta ezeket a „megmozdulásokat”. Nyilván nem az ő hibája, hogy az *iskola* szóra előhívódó képzetű sérelmesnek érezték mindezeket. Így a látottakat, tapasztaltakat bizonyos kritikával építette be magába, és egyszerűen elhagyta a veszélyesnek (mert helytelennek) ítélt elemeket – így például a kerítés-mászásokat. Meg kell mondanom, hogy mindvégig értettem és tudtam azt, ami benne lejátszódik, sőt meg is értettem őt. Nemcsak az nem volt célom, hogy uniformizáltak

legyenek, de el kellett gondolkodnom azon is, hogy hány és hány olyan jelenséggel találkozhatott iskoláinkban, amíg megerősödtek benne ezek a „kis-felnöttes” értékítéletek.

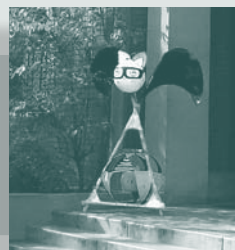
Ami *Mukinál* a józan hétköznapiságot jelentette, Gál *Editnél* valóban egy sajátos kispolgári értékrendszerként jelent meg. Neki mindegy volt, mit kell bevésni és másnap viszszamondani – elég baj, hogy ennyit kell tanulni, de ha muszáj, hát muszáj. Az elkerülhetetlenül kár rágódni. Amit tanítottam, azt is ugyanezzel a szemmel nézte, és ami témánk szempontjából fontos: az elején az „iskolakerülést” is úgy fogta fel, mint valami – ki tudja, milyen okból – tulajdonképpen nem előírászerű, de mégis „jobb, ha megcsináljuk” alapon kötelező feladatot. Gyanakodva szemlélte ő is magában mindazt, ami az iskolakerülésekben nem szabályos és nem tanáros volt. Később érdekes változásokat figyelhettem meg nála. Talán éppen azért, mert órá inkább az örökölt előítéletek voltak jellemzőek, élt benne ezekkel szemben egy másik én is – akinek tulajdonképpen nagyon tetszettek ezek a programok. Úgy építette magába közös élményeinket, tapasztalatainkat, mint a benne élő anti-kispolgár erősítését. Mindemellett paradox módon rossz érzései, gyanakvásai ettől nem tűntek el. Mindent hallani akart, mindenben benne akart lenni, de fenntartással.

Az „iskolakerülésekkel” szembeni ellenérzések igen sajátos formában jelentkeztek *Peterdi Péternél* és *Benedek Mihálynál*. Mindenütt ott voltak, ahol úgy gondolták, hogy illik. Háttérük: üzemmérnök, illetve mérnökszülők, modern lakás, új lakótelepen modern lakásberendezés. Jólneveltségük, udvariasságuk, szolgálatkészségük és szerénységük közismert volt. Civilizáltak, de kulturálatlanok voltak, ha kulturáltságon a dolgok emberi oldala iránti fogékonyságot, az azokban való jártasságot értjük, az igényt a reflexióra és az önreflexióra. Céltudatosan ők is mérnöknek készültek, szorgalmasan tanultak. Az ő „iskolakerülésük” is eléggé paradox volt: eleinte távol tartották magukat, hiszen nem volt kötelező. Amint egyre jobban vitte ez a mozgás előre az osztályt, annál jobban úgy érezték, hogy a részvétel beletartozik a nem kötelező, de azért illik rovatba. Hozzáállásuk a leírt két év alatt nem változott érdemlegesen, bár az igazsághoz hozzá tartozik, hogy később kicsit azért felengedtek, sőt elsősorban *Peterdinek*, már néha ez-az tetszett is, például egy-egy regény, amiről az órán beszéltünk, és amik igen gyakran az „iskolakerüléseken” is szóba kerültek, vagy egy-egy épület, amit jártunkban-keltünkben láttunk.

Kettőjükkel le is zárnánk az „ellenállások” vagy idegenkedések leírását. Félreértés ne essék, személyes viszonyom mind a négyükkel zavartalan volt. *Mukit* kimondottan közel éreztem magamhoz. Felnőtt magatartásuk részemről is korrekt, felnőtt fellepést kívánt, mint ahogy mindannyiuk iránt erre törekedtem. Nem volt szándékomban egyikük egyéniségébe sem beleavatkozni. Az „iskolakerülések” inkább az élmények körét akarták bővíteni, választási lehetőségeket felvillantani, a tapasztalatokat gyarapítani, igényeket támasztani, választható, élhető alternatívákat kínálni. Így ezeknek a gyerekeknek sem változott az alapvető habitusuk, de azt mégsem mondhatjuk, hogy az „iskolakerülések” teljesen hatástalanok lettek rájuk nézve. Például éppen *Mukiról* jegyzi fel a *Napló* a következőket: „*Délután elmentünk Csesznekre. A protekciósok persze stoppal jöttek (Molnár, Muki, Schlitter, Fóti, Oláh)*”.

Folytatás a következő számban

Pedagógiai jelenetek



Pivók Lászlóné Gajdár Klára

A bizonytalanságtól – a diagnózisig

*„Osztani magad – hogy sokasodjál,
Kicsikhez hajolni – hogy magasodjál,
Hallgatni őket – hogy tudd a világot,
Róluk beszélni – ha szólsz a világhoz”*
(Váci Mihály)

„A gyermek egészséges, közösségbe mehet.” Ilyen tartalmú orvosi igazolással jönnek a gyermekek 3 évesen az óvodába.

36 éves tapasztalatom során többször találtam magam abban a helyzetben, hogy a gyermekek „furcsaságaira” fokozottan oda kellett figyelnem, szakemberekkel konzultáltam, és a szülőket is nekem kellett szembesítenem azzal, hogy gyermekük eltér valamiben az „átlagtól”. Előfordult már, hogy a gyermek szülés közben agyvérzést kapott, melynek súlyos idegi-szervi következményei lettek, erről a szülők – iskolázatlanságuknál fogva is – nem tudtak, vagy nem akarták tudomásul venni, bennünket pedig sem a gyermekorvos, sem a védőnő nem tájékoztatott a várható problémahelyzetről. És eddig ez még csak a mi problémánk. De az kinek a felelőssége, hogy az egészségügyben a gyermekorvos és a védőnő a születéstől való folyamatos gondozás alatt a gyermeket nem küldte három éven át semmilyen vizsgálatra, nem irányították speciális szakterületre? Volt olyan is, hogy nekem kellett „diagnosztizálni”, hogy az egyik fülére süket a kislány, és sajnos sorolhatnám az eseteket.

Most egy autista kisfiú történetét mutatom be részletesebben.

Az értelmiségi szülők második házasságából két fiú született. A nagyobb gyermek a szomszédos csoportba járt, mindig az apa hozta-vitte, az anyát nem is láttuk az óvodában,

gyesen volt a kicsivel. Nem jártak sem az utcán, sem a játszótereken. Mint később kiderült, szégyellték gyermekük viselkedését, szülői kudarcként élték ezt meg. A nagyobb fiú is furcsa viselkedésű volt, de a kollégák ezt soha nem jelezték a szülőknek, úgy ment iskolába, hogy „minden rendben van.” A későbbiek során, az iskolában derültek ki a problémák. A kistestvért – a keserű tapasztalatok alapján – már a mi csoportunkba írták be. Az anyagi szépségű kisfiú örömmel érkezett a közösségbe, de első pillanattól látni lehetett, hogy a sok inger felzaklatja, zavarja a sok gyermek, nem tud alkalmazkodni az új helyzetekhez. Végtelen türelmet, szeretetet, sok energiát igényelt a csoportban dolgozó három felnőttől, hogy mindenki számára elfogadhatóvá tegyék ezt a speciális helyzetet. Kerestem a probléma okát, furcsa magatartásának meghatározását. Sok szakirodalmat olvastam, konzultáltam szakemberekkel, én készen álltam a probléma feltárására, kezelésére, már csak a szülők jelzését vártam, mikor kérnek segítséget. Velem nagyon szoros érzelmi kapcsolatba került a kisfiú, erről hosszan győződött meg a család, míg a második óvodai év vége felé érkezett el az a bizalmi pillanat, amikor az anyuka kért egy időpontot, hogy beszéljünk kisfia átlagtól eltérő viselkedéséről. Első lépésként azt ajánlottam, hogy a városban működő speciális iskola autista csoportjának vezetőjét megkérem, jöjjön ki az óvodába, és figyelje meg a gyermeket a közösségben. (Ez egyébként hivatalosan nem volt járható út, személyes kapcsolat alapján sikerült elintéznem.) Ezt követően a megfigyelés tapasztalatait, a gyógypedagógus véleményét az anyukával hármasban megbeszéljük. Másnap már bejelentkeztek vizsgálatra a budapesti autista központba, ahová szintén összekötötés révén, soron kívül sikerült bekerülni.

A vizsgálati diagnózis: gyermekkori autizmus (pervazív fejlődési zavar). Javasolják a gyermek speciális egyéni fejlesztésének megkezdését. Megfontolandónak tartják a következő tanévre a gyermek kísérleti jelleggel való beiskolázását egy tanévre a helyi, autizmussal élő gyermekeket nevelő csoportba. Szükségesnek tartják továbbá mozgásfejlesztést a „szárazföldi HRG”, azaz TSTM programmal.

A „probléma” nevesítése, a további teendők konkretizálása láthatóan megnyugtatták a családot, anyuka sokkal nyitottabb, felszabadultabb lett, nem nyomasztotta az a képzet, hogy gyermeke „kezelhetetlenségének” oka az ő szülői alkalmatlansága.

Összefoglalva: az óvodába történő beiratkozásnál tudni kell – mind a szülőnek, mind a befogadó intézménynek –, hogy speciális nevelést, ellátást igénylő gyermeket csak olyan óvoda vehet fel, amelynek alapító okiratában ez rögzítve van, így rendelkezik is a szükséges feltételekkel. Az óvodapedagógusok felelőssége – a fentiek hiányában – igen nagy: a problémát fel kell ismerni, körülhatárolni, melyhez speciális szakismeretekkel kell rendelkezniük. A tapasztalt zavarokat közölni kell a szülőkkel, melyhez bizalmas kapcsolat megléte szükséges, és a megfelelő szakemberhez való irányításban is segítséget kell nyújtani!

De ugye nem csak az óvodáé a felelősség?

Juhász Rebeka

Nem akadtam el

Beszámoló az első tanítási órámról

A Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar másodéves tanítószakos hallgatójaként első órát tartottam az Öveges Kálmán Gyakorló Általános Iskolában. Az első tanítás alkalmával Móricz Zsigmond *Nehéz kétgarasos* című művének feldolgozása volt a feladat. Rögtön az óra elején nehéz helyzetbe kerültem, mivel kiderült, néhány gyermeknek otthon maradt a munkafüzete. Amikor az érintett diákok jelentkeztek, a tervezett egyéni feladatot páros munkával oldottuk meg. Volt bennem némi ijedség, hiszen a tanítás előtt magamban rengetegszer „elpróbáltam”, hogyan is fog zajlani az óra, de végül sikerült megoldanom a váratlan helyzetet. A párok munkamegosztásban dolgoztak, egyikük a munkafüzet feladatának megfelelően kigyűjtötte a tankönyv szövegéből az információkat, amelyet a pár másik tagja egy általam kiosztott lapra lejegyzett, ezeket később felhelyeztük a táblára, így kiegészítve az órai vázlatunkat.

Amikor egy következő feladat során, az egyik kisdíák jelentkezett, hogy a munkafüzet feladatsora ki van töltve, egy pillanatra ismét megakadtam. Szerencsére voltak előkészítve olyan feladatok, melyeket az óra végére szántam, ha maradna idő. Ezekből tudtam újabb feladatokat kiosztani.

Csoportmunkánál az egyik 5-6 fős társaságban vita kerekedett az érzelmek, hangulatok szereplőkhöz, eseményekhez való kapcsolásánál, hogy a főszereplő mit is érezhetett, amikor a boltban a garas egyre nehezebb lett a zsebében. Mikor rákérdeztem, mi a vita oka, a gyerekek egymás szavába vágva kezdték sorolni, hogy milyen válaszaik lennének. Megkértem az osztályt, hogy tegyék le egy pillanatra a ceruzát és figyeljenek rám. A csoport egyik tagjával felolvastattam a feladatot, és megkérdeztem, neki mi a véleménye. A többieket pedig arra kértem, hogy aki mást válaszolna, az jelentkezzen csendben, mert mindenkit meghallgatunk. A gyerekeknek jobbnál jobb válaszaik voltak, volt „félelem”, „bűntudat”, „szégyen”, remek indoklással, így hát elfogadták egymás megoldásait. Jó érzés volt, hogy az én segítségemmel oldottunk meg egy konfliktust, ugyanis az ilyen helyzeteket eddig általában igyekeztem elkerülni, itt viszont nem volt számomra kibúvó, és hasznos tapasztalatot szereztem. Segített, hogy az előző félévekben hospitálásokon vetünk részt, ahol az ilyen helyzeteket is megfigyelhettük.

Újdonságot jelentett számomra a kiegészítő feladatoknál a kooperatív módszer alkalmazása, amelyre az osztály tanítója bátorított, tőle kaptam ötleteket, szakirodalmat.

Nagyon tetszett a szerepkártyák alkalmazása, melyben a csoport tagjai egy-egy szerepbe bújhattak, és feladatot kaptak mint időfigyelő, jegyző, szóvivő, csendkapitány és eszközfelelős. Ezáltal minden gyermek csapatának fontos tagja lett, és lelkiismeretesen elvégezték a rájuk kiosztott feladatokat. Másik ilyen, a tanító által bemutatott technika volt az irodalmi körök alakítása, amelyben a csapatok különböző szempontok alapján dolgozhatták fel az olvasmányukat. A lakberendezők a történet helyszínéről készítettek rajzot, a nyomozók a szereplőket és tulajdonságaikat gyűjtötték ki, a színészek egy részletet mutattak be, a zenészek hangszerek segítségével megzenésítették a történetet.

Az osztályközösség rendkívül jó volt, a gyerekek egymást segítve, fegyelmzetten dolgoztak, együttműködőek voltak. Hálás vagyok, hogy a tanítónő rám bízta a váratlan helyzetek megoldását. Nem akadtam el, nem kellett segítséget kérnem, ez megerősített abban, hogy talán boldogulok majd a tanítói pályán.

Az ördög-angyal játékra, melynek ötletét a Beugró című tévéműsorból vettem, már nem jutott idő. De egy későbbi foglalkozás keretében sikerült kipróbálnom. Ebben a játékban az osztályt két részre osztottam, ördögökre és angyalokra, egy tanuló pedig mérlegelte a két fél érveit. Az volt a feladat, hogy a boltban lezajló jelenetet játsszák el, az ördögök a garas elköltése, az angyalok pedig a megtartása mellett álljanak ki. A játék közben a gyerekek egy-egy hurkapálcára erősített angyal- és ördögfejet adtak körbe, így biztosítva, hogy mindenki sorra kerüljön.

Nehéz megfogalmazni, hogy miért is ezt a pályát választottam. Zeneművészeti szakiskolába jártam, ahol többször is lehetőségem adódott, hogy helyettesítem az egyik tanáromat. Kisiskolás korú gyerekeknek tartottam furulyaórákat, és felemelő érzés volt látni, hogy a gyermekek élénk figyelemmel hallgatnak, teszik, amire kérem őket. Amikor a segítségemmel sikerült egy ritmus, pontosabb lett egy hang, szépen megszólalt egy dal, olyan hálát, köszönetet kaptam tőlük, amellyel addig nem találkoztam.

Az egyik helyettesítés során egy testvérpár érkezett az órára, egy elsős és egy harmadik osztályos kislány. A két félénk kislánynak ez volt a második órája a zeneiskolában. Alig lehetett hallani a hangjukat az órán, a hangszerjáték is tele volt bizonytalankodással. Hiába igyekeztem bátortalanságukat oldani. Végül aztán egy hirtelen ötlettel kitaláltam, hogy játsszunk kívánságműsort. A gyerekek kottát cseréltek, egy dalocskát kérhettek egymástól. Ebben a játékban a testvérek feloldódtak, együtt szívesen játszottak, az óra végére a nyelvük is megeredt, és amikor az anyuka megérkezett értük, mindketten egy öleléssel búcsúztak el tőlem. Ez az élmény nagyban befolyásolta, hogy tanítóképzőbe jelentkeztem.

Dunajeva Jekatyerina

„Elköltözni Magyarországra”

Töprengés egy kisvárosi iskola cigány diákjainak táborozásakor¹

Ismerkedés és reggeli torna

Egy gyönyörű kis faluban járunk. A házakon sok helyütt látható „Eladó” feliratú táblák közt az idelátogató megcsodálhatja a falu szépségét, a valaha virágzó falusi élet maradványait.

Unió-s fejlesztési tervek persze azért itt is vannak, ezúttal egy ökoturisztikai látogatóközpont kialakítására. Ha meg is valósulna, aligha vonz majd új lakókat, talán városi látogatókat néhány napra, ez is valami volna persze.

Ez a csendes falu most megtelt örvendező és hangoskodó gyerekekkel, hiszen itt nyaral egy közelben lévő határ menti általános iskola valamennyi iskolása. A gyerekek a környékbeli, túlnyomórészt cigányok lakta falvakból valók.

A gyerekek rögtön megérkezésemkor izgatottan megosztják velem az élményeiket: „Annyira jó volt ma a strandon, lebegtem a vízben, a víz alatt is kinyitottam a szememet!” „Mit láttál?” „Hát, sok lábat és vizet.”

Tekintetükből, mozdulataikból, kérdéseikből, kapaszkodásaikból egyszerre érzékelek nyitottságot és szeretethiányt.

Gyorsan összetegeződünk, többüket nem először láttam már, és sikerült a bizalmukba férközöm. Megosztják velem a titkaikat is: az egyik lány például titokban cigarettázik. Engedélyt kér tőlem, hogy rágyújtson, amikor kiviszem őket a játszótérre. Megtiltani nem tudom, hiszen eddig is megtalálta a módját, hogy dohányozzon és a cigihez is valahogy

¹ A tudósítás elkészítéséhez szükséges kutatómunkához részben az IREX (International Research & Exchange Board), amely az Amerikai Egyesült Államok külügyminisztériumának a Title VIII Programja, részben pedig SYLFF Graduate Fellowship for International Research ösztöndíjas támogatása biztosított forrásokat. Egyik szervezet sem felelős a cikkben megfogalmazódó álláspontért.

hozzájutott. Többen titokban facebookoznak lefekvés után a mobiljaikon. „De *Kátya*, ezt ne mondd el a tanároknak, psszt!” – hangzik el többször is.

A gyerekek szeretnek lejárni a boltba, ahol forintra pontosan kiszámítják, hogy mennyi kell chipsre és csokira. Miközben kint várok rájuk, megszólít az egyik helyi lakos, aki épp a bolt melletti sörözőben töltötte az idejét, és nevetve meséli a cigány gyerekekre mutogatva, hogy amikor ő a rendőrségen dolgozott, talán éppen Budapesten, akkor „sok ilyenel volt dolga, de ők folyton megszöktek”.

Az ökotábort egy pályázat segítségével tudta megvalósítani az iskola, a gyerekek halmozottan hátrányos helyzetűek és zömében cigányok. Minden nap vannak kézműves foglalkozások és játékos feladatok. A munkákat a nap végén beszedik a felnőttek, lefényképezik őket, majd gondosan egy nagy, megcímkézett mappába helyezik, dokumentáció céljából. Úgy tűnt, hogy a pályázat eléggé szigorú feltételeket szabott, sok idő ment el mindenféle papírokkal, bizonylatokkal.

Ennyivel is kevesebb idő jutott a gyerekekre.

A tanároknak „kreatívan” kellett megoldani, hogy a gyerekeket eggyel többször vihesék el a helyi strandra, mint amit a pályázat megenged. Azt mondják, hogy szinte több a gond a dokumentációval, mint a gyerekekkel.

Nincs ez másképp tanév közben sem: az iskola ifjúságvédelmi felelőse gyakran találja magát olyan helyzetben, hogy azonnal kell cselekedni, és nincs idő vagy alkalom papírokat kitölteni. „Mire a papírt megírjuk, mire azt aláírják, már elkéstünk, nagy a bürokrácia.”

Sok a viccelődés a cigányokról, amin a gyerekek és felnőttek egyaránt nevetnek. Olyanok hangzanak el, hogy azért barnult le az iskolasofőr, mert sokat jár a cigányfaluba, vagy kifehérednek-e a cigányok, ha Szibériába mennek. A cigány szó gyakran elhangzik és senkit sem riaszt.

Esténként nyelvcseré zajlik: én oroszra tanítom a gyerekeket, ők pedig beásra tanítanak engem. Izgatottan sorolják, hogy mennyi szó egyezik a magyarral. Én ugyanolyan izgalommal írom le a szavakat, hogy el ne felejtsem. „Hogyan írjam le azt, hogy »kum jest«”? – kérdezem. A gyerekek összezavarodnak. „Írd le, ahogy akarsz... ahogy ejtjük... mi nem szoktuk leírni, csak beszélünk.”

Jönnek a tanárok, hogy aludni küldjék a gyerekeket, hiszen késő van. Mivel van velük felnőtt, így végül megengedik, hogy fönnymaradjunk még egy kicsit. A gyerekek büszkélkednek, hogy van olyan tanár az iskolában, aki tanul tőlük cigányul. Péter atya², a helyi plébániáról, is tanul tőlük. Láthatóan elfogadják a gyerekek a cigányságukat – ilyet nem gyakran tapasztalok, bármerre járok.

Amikor a gyerekek elmennek aludni, a felnőttek is leülnek beszélgetni. Panaszkodnak, mennyire nehéz a kisvárosi, falusi élet, a szakmák már nem sokat érnek, sok ismerősük alig tudja megkeresni a kenyerét, a valahai kőművesek, hentesek is mára jó esetben alkalmi munkákból élnek, munkahely nincs. „A pénz beszél ebben az országban” – hangzik el gyakran. A falvakban pedig nincs pénz, azok lassan kihalnak. „Még Pesten kezdhet ma-

2 A neveket megváltoztattam.

gával valamit az ember, de itt mi van? Látom, ahogy a hentes ismerőseim szinte éheznek, mit csinál ma az ember egy szakmával?” – panaszkodik fájdalmasan a sofőr. „És mi lesz az öregekkel meg velünk, hiszen a gyermekeink elmennek külföldre, mondván: valahova valamit csinálni, ami nem itt van, Magyarországon.”

Valaha beszélünk kosárfonó, szegkovács, üstfoltozó, vályogkészítő, teknővájó és más kézműves mesterséget űző cigányokról. Annyira keresett volt némelyik szakma, hogy képviselőik kiváltságleveleket, okleveleket kaptak.³ Aztán változott a világ, nem volt szükség a tudásukra, nem tudtak érvényesülni az új igényeket támaztó munkaerőpiacon, és ez számukra lassan kiszolgáltatott helyzetet teremtett. Most ez ismétlődik, kicsit másképp, más időben és más következményekkel. Kinek a feladata a kirekesztettek megsegítése, felkarolása, akár az elöregedő falvak lakosságáról beszélünk ma, akár a munkájukat veszített cigányságról? Évtizedek, évszázadok gondja, kérdése ez. Nem hiszem, hogy tovább volna halasztható a válasz.

Talán, ha legalább ezeket a történelmi párhuzamokat észrevennénk, akkor több együttérzéssel és megértéssel foglalkoznánk az elesettek problémájával. Nem etnikai kérdés ez, hanem szociális, társadalmi, történelmi: etnikai köntösbe burkolva.

A tábortban minden reggel tornával kezdünk, élveztem, hogy én szervezhettem, vezethettem. Emlékszem, gyermekkoromban nem szerettem, amikor kedvem ellenére tornáznom kellett az iskolai táborokban, így a gyerekeknek azt mondtam, jöjjenek, ha akarnak, klassz lesz, tornázunk és utána körbefutjuk a templomot, ami egy gyönyörű kis dombon van. Kevés lány jött, néhány fiú viszont annyira élvezte, hogy volt olyan nap, amikor háromszor mentünk el futni.

„Ne adj nekik választási lehetőséget, mert akkor nem csinálnak semmit!” – tanácsolta az egyik tanár többször is. Ha megfogadom a tanácsát, talán a lányokat is be lehetett volna vonni. Akik azonban nyögve, lábukat vonszolva futották volna le a reggeli köröket.

Talán igaz, a gyerekek valószínűleg nem tudnak racionális döntést hozni. Szoktak a gyerekek hosszú távon gondolkodni? Az iskolában is ritka az a gyerek, aki a padban ülést és tanulást választja az udvari játék helyett, ha van választása, pedig a tanulást a jövőben kamatoztatni tudná. Megszoktuk, hogy a gyerekeknek ki kell adni a parancsot, feladatokat, munkát, egyébként nem tudnának jó döntést hozni maguktól. Legalábbis mi, felnőttek, ezt hisszük. De hogyan is hoznának bármilyen döntést a gyerekek, amikor egy avított iskolarendszer hierarchikus rendjéhez és a frontális oktatáshoz vannak szokva?

3 Novák Veronika írja a *Roma oklevelek és kiváltságlevelek az Esterházy család levéltárában* című esszéjében, hogy „minden kétséget kizárva hitelesek Mátyás király 1478-ban és 1487-ben a romák számára kiadott kiváltságlevelei”. http://www.niton.sk/documents/2-129-4202-nostratempora5_novak1.pdf. Letöltve: 2013-08-16) Természetesen más uralkodók és földesurak is adtak ki kiváltságleveleket a romáknak.

Pick szalámi, lubickolás, motivációk

Oroszországi élmények jutnak eszembe: amikor egy orosz falu iskolájában jártam, szintén kutatói céllal, tanítottam is néhány osztályt. Az egyik nap a legidősebb gyerekeknél, a kilencedikeseknél voltam. Feltettem nekik kérdéseket a saját falujukról, életükről. Ezek a zömében 15 éves kis felnőttek úgy meg voltak szeppeven, hogy önállóan kell beszélniük, és ami még félelmetesebb, véleményt formálniuk, hogy végül több perces csend után a tanár válaszolt helyettük, majd a tanáruk által megfogalmazott gondolatokat mondták vissza nekem a gyerekek. Az orosz oktatás szigorúbb és ridegebb, mint a magyar, de nem is Oroszország a példakép.

Aggódok, hogy az ilyen oktatási rendszer hatására az individualista értékek felülke-rekednek az együttműködés kultúráján, az önálló, kritikus gondolkodásmód értékein. Milyen lesz így a többségi társadalom?

Péter atya felismerte a szigorú fegyelmezés káros hatásait, főleg a már lelkileg sérült, nehéz körülmények között élő gyerekekre vonatkozóan: „Emlékszem, egyszer nagyon rosszak voltak, és elkezdtem ordítózni velük. Erre az egyik cigány lány ezt mondta: »Tessék csak ordítózni, velünk úgyis mindenki csak ordít«. Ez nagyon elgondolkoztattott. Az igaz, hogy kiabálva könnyebb rászorítani őket a feladatuk elvégzésére, de mi lesz velük, ha ebben nőnek fel, hogy mindenki »üti-vágja őket«, ha csak szavakkal is. Ilyen helyzetben ki akarna sokáig gyerek lenni? Felnőttek akarnak lenni, többnek látszani. Ezek a gyerekek érzik a beszorítottságukat, kirekesztettségüket a saját közösségükben és azon kívül is.”

De mit jelent felnőttnek lenni, hasonlítani az otthoni felnőttekre? Sok gyereknél láttam itt is, máshol is, hogy „vasazást” játszanak, korán cigiznek, a lányok női táskával járnak iskolába, kifestik magukat. Az iskola a saját részéről megtilthatja ezt, lemosathatja a szemfestéket, hátitáskákat vehet nekik, de ezek felszínes megoldások. A gyerekek még jobban kifestik magukat, ha hazamennek, ha már az iskolában nem szabad. Ők felnőttek akarnak lenni, gyerekként nem tudtak érvényesülni sehol.

A táborban a főétkezések a plébánia egyik épületében zajlanak. A gyerekeknek megte-rítünk, és reggelire, vacsorára általában májkrémes, kolbászos vagy lekváros kenyér van, de egyszer csináltunk tojásos és lecsós kenyeret is. A tanárok dühösek, ha a gyerekek nem eszik meg az ételt. Különösen akkor nehezteltek, amikor az egyik lány Pick szalámit kért. „Alig jut nekik valami otthon, miért nem jó akkor a májkrémes-paradicsomos szend-vics?” Egyik nap, amikor valamiért megint fintorogtak, hangosan elhangzott egy kérdés: „Hát ti mit esztek otthon?” A válasz tovább növelte a feszültséget: „Mi füvet, fát meg ilyeneket eszünk!” – válaszolt az egyik bátor kisfiú. A diáktársaság egyik fele gúnyosan vigyorgott, a másik fele lesütötte a szemét.

„Ha ezek a gyerekek nem becsülik meg még azt sem, amit itt kapnak, akkor mit érde-melnek?” – háborogtak a felnőttek, nem jogosulatlanul. Ám az is érthető, hogy ha otthon nincs Pick szalámi, akkor itt miért is ne követeljék?

Ez a kis jelenet jelezte azokat a problémákat, amikről gyakran hallunk a nyomorban élőkkel kapcsolatban, főleg a szegény cigányokról: nem tudnak a pénzzel bánni, nem gyűjtenek semmire, elköltik fölösleges dolgokra, pazarolnak, meggondolatlanok, nem

becsülik meg a pénzt, pedig segélyből élnek. Nem ritka az a látvány a városi gettóban, nyomornegyedekben, vagy akár néhol az elszegényedett, elcigányosodott falvakban is, hogy a divatos ruhában, drága telefonnal csellengő fiataloknak alig van mit enniük otthon. Amint bemegyünk a szoba-konyhába, ahol a munkanélküli szülők épp dohányoznak egy hatalmas hamutál mellett, felmerül a kérdés, miért nem ételre költötték a pénzt, vagy miért nem a számlák kifizetésére, hogy visszakapcsolják a villanyt? De hogyan is érthetnénk meg a mélynyomorban élő, céltalanul és kirekesztetten kallódó gyerekek értékrendjét? Vagy olyan felnőtteket, akik sosem érezték a pénz „súlyát”, valódi értékét. A pénznek számukra másféle tétje van, mint amit mi megszoktunk. A „félretett pénz” ismeretlen fogalom, és hogyan takarékoskodjanak, gazdálkodjanak, ha sohasem tanulták, sohasem tapasztalták. Minket erre a szüleink tanítottak, amikor zsebpénzt adtak: „Ha a heti zsebpénzedből félreraksz, akkor a hónap végén megveheted magadnak azt a játékot, amire vágytál.” De mi van, ha nincs zsebpénz, mert nincs fizetés, csak segély. Vajon érezhetnénk-e ugyanúgy a pénz értékét, fontosságát?

A táborban többször mehettek a gyerekek a strandra. A fürdőnek termál medencéi is voltak, de oda csak a felnőttek mentek. Hihetetlenül élvezik a gyerekek a vizet, ugrálnak, úsznak, csúszdáznak. Alig érkeztünk meg, futtában dobják le magukról a ruhát és ugrálnak be a vízbe az „Ugrálni tilos!” táblánál. Miközben ők önfeledten lubickolnak, róluk beszélgetünk a tanáraikkal: ebben az iskolában a családi gondok ugyanúgy az iskola és tanárok gondja, terhe, lelkileg legalábbis, mint a tanítás vagy a nevelés. Itt minden tanár hosszan tud beszélni tanítványai nehéz sorsáról, családi helyzetéről, nyomoráról. Erős az együttérzés, a segíteni akarás. Ezzel együtt jár gyakran a keserűség, értetlenkedés: miért hanyagolják el a szülők ennyire a saját gyermekeiket?

Akaratlanul visszaemlékszem a saját általános iskolámra, az osztálytársaimra és tanárimra. Vajon mit mondhattak ők a diákjaikról, ha egy odalátogató megkérdezte tőlük, milyen gyerekek járnak az osztályba? Nálunk volt mindenféle értelmiségi foglalkozású a szülők között. A szülőkkel sosem volt probléma, és ha nevelési gondok voltak a gyerekekkel, akkor a tanárok mindig összefoghattak az anyukával vagy apukával, akik persze értették az oktatás és a néha szigorú fegyelmezés fontosságát. Ez az iskola, ahová ezek a cigány gyerekek járnak, teljesen más világ: vannak családok, ahol télen a gyerekek is mennek fát gyűjteni, hogy legyen mivel fűteni, mert az apa elhagyta a családját, külföldre költözött. A szülők közül kevesen végeztek általános iskolát, otthon nemcsak nem segítenek a gyerekeknek a házi feladat elkészítésében, de nincs is saját pozitív iskolai élményük. Ha van is köztük, aki a tanulás fontosságát hangoztatja a gyerekei előtt, nincs ennek igazi tartalma, az iskola akkor is megfoghatatlan, értelmetlen valami marad számukra. A gyerekek többségének otthon még asztal sem jut, ahol tanulhatna, jó néhányuk otthona sincs igazán, több helyen nevelkednek, nagyszülőknél, rokonoknál, nincs biztos helyük.

A tanár arra keres választ, hogyan tud tanítani és megfelelő jegyet adni a munkáért, ha egy ténylegesen felkészületlen diáknak rossz jegyet se tud adni anélkül, hogy rögtön azt ne hallja tőlük: „csak azért, mert cigány vagyok?” Ezeket a gyerekeket bőven éri megkülönböztetés az életben, ők bevetik ezt a kártyát is, hisz nincs veszténivalójuk. Eközben a gyerekek boldogan mesélik, hogy az egyik tanár elmegy, akit ők nem szeretnek, mert fajgyűlölő (meglepő volt, hogy ilyen korú gyerekek használják ezt a szót).

Kétségtelen, hogy kevesekben van meg a tanulás iránti motiváció. Péter atya, aki hit-tant tanít a gyerekeknek, gyakran gondol arra: „a nebuló talán egy félig összeomlott há-zikóban lakik, van 4-5 testvére, talán alkoholista az anyja, az apja pedig drogfüggő”. Péter atya ugyanúgy tanácstalan, hogy mivel is lehet motiválni ezeket a gyerekeket. „Ebben a miliőben kicsit nehéz gyerekfejjel átlátni, hogy akkor lesz több belőlem, ha tanulok mint egy gőzmozdony, megyek előre, és csinálom azt, ami egyébként az „állapotbeli” kö-telességem lenne. Erre gyerek nem lehet képes. S akkor még van egy kibúvó is, egy gonosz sugallat, hogy felesleges a tudással küszködni, egy kis ügyeskedéssel lehet kocsim, pénz-em, mindenem. Pedig látszik, hogy az iskolában a tanárok a szívüket, lelküket kiteszik, keményen küzdenek, de azt is lehet látni, hogy ebbe már többen belefáradtak. Lehet, hogy ha lenne más hajó, átszállnának rá. De nincs.

A jövő útja az az, hogy a többségi társadalomnak meg kell tanulnia kommunikálni a cigánysággal. Nem gondolom, hogy mindenkinek meg kell tanulnia beásul vagy lováriul, de az fontos lenne, hogy tudomásul vegyünk, hogy „együtt élünk, és együtt kell az egyről a kettőre jutnunk.” *Péter atya* szavai elgondolkodtatóak. Talán, ha ez az iskolá-ban sikerül, akkor máshol is lehetséges. Viszont ahogy a helyzet egyre inkább elmérgese-dik, lassan a gyerekek is megértik, hogy valami gond van. A kérdés, hogy mit kezdenek vele, és mi mit tudunk tenni az ügy érdekében?

Az egyik cigány lány például úgy szólt rá iskolatársára, hogy „ne beszélj ilyen csúnyán, nem otthon vagyunk”. Mert otthon, egy cigány faluban, ahol szinte minden felnőtt mun-kanélküli, ott lehet csúnyán beszélni, kiabálni, ott lehet erkölcstelenül élni, ott lehet kis-korúaknak inni és cigizni. Hogyan várjuk akkor el, hogy ugyanezek a gyerekek, kilépve a faluból, teljesen mások legyenek?

Karolina és Krisztián

Sokat beszélgettem a gyerekekkel a tábor alatt a családjukról, az iskoláról. Vajon ők hogyan érzik magukat a saját bőrükben? *Karolina*, aki egy pici termetű, gyönyörű zöld szemű kis-lány, gyakran volt mellettem a táborban. Sokat beszélgettünk, és *Karolina* nyitottan, gyer-meki őszinteséggel mesélt. „Szeretem az anyukámat és apukámat. Mama, papa és anyukám dolgoznak... általában a szülőkhöz, csak nem együtt mennek dolgozni. Apukám nem dol-gozik. Télen mindenki otthon van, mert olyankor nincs szülő. Hárman vagyunk gyerekek, *Klári* tízéves, *Palkó* meg tizenhárom. Mind ugyanabba a suliba járunk. Apukám, anyu-kám, mamám és papám beszélnek cigányul, egymás közt, de apukám félig magyar és félig cigány. Én szeretek cigány lenni, nem akarok magyar lenni, mert akkor nem érteném, amit mond a családom”. Folytatjuk a beszélgetést az iskoláról, és *Karolina* meséli, hogy szereti az iskolát, jól érzi ott magát, tanulni is szeret, de a kedvenc tantárgya a „tesi”, mert az nem nehéz. Megkérdeztem, járnak-e szülői értekezletre a szülei, mert panaszkodnak a taná-rok, hogy akkor se mennek el, amikor a falusi tanodába van áthelyezve a szülői értekezlet. A tanárok mennek el a szülőkhöz, csak hogy tudjanak értekezletet tartani. De így se jön el szinte senki, csak az a néhány szülő, aki az iskolába is eljött volna. *Karolina* tovább mesél:

„Van, amikor nem mennek be szülői értekezletre, mert nincs pénz, és ilyenkor haragszanak a tanárok, pedig a tesók és én is jól tanulunk. Nem akarok egyetemre menni, ha nagy leszek.” *Karolina* megáll, én pedig érdeklődöm, hogy miért nem. Néhány percig nincs válasz, gondolkodik, hogy miért nem, pedig azt rögtön és magabiztosan állította, hogy nem fog továbbtanulni. Vállat vonva magyaráz: „Nem tudom, a szülei nem jártak egyetemre, nekem se kell.” *Karolina* boltban szeretne dolgozni. A tábor végére viszont megváltozott a véleménye: fényképész lesz. Gyakran kölcsönkérte a fényképezőgépet, gyorsan elsajátította a kezelését és percek alatt megtelt a memóriakártyám *Karolina* jobbnál jobb képeivel. Meg is dicsértem őt, legjobban a közeli képei sikerültek: óvatosan célzott és ráközelítve fényképezte iskolatársait, szobrokat, kézműves munkákat. „Fényképész leszek” – állította magabiztosan, nagy mosollyal. Örömmel és meghatódva helyesletem az új, ambiciózus tervét.

Krisztiánt, egy vékonyka, szintén kistermetű, sötétebb bőrű fiút is megkértem, meséljen a vágyairól, céljairól. Ő volt azok egyike, akik szerették a reggeli tornákat. *Krisztián* az iskolával kezdte: „Befejeztem az ötödik osztályt, hármasok-négyesek a jegyeim. Az irodalom a kedvenc tantárgyam, csak olvasunk, írunk egy picit, de nem túl sokat, és könyvtárba megyünk. A verseket nem szeretem, de az irodalmat szeretem. A sulit szeretem, mert jó a hangulat és ott vannak a barátaim, elvagyok mindenkivel. Ha lenne egy jobb sulis, nem mennék át, megszoktam ezt az iskolát. Osztálytársaimat is szeretem. Tizenketten vagyunk egy osztályban. A legtöbben egy faluból valók vagyunk, de vannak közöttünk azért máshonnan valók is. Egymás között magyarul és cigányul beszélünk. Ketten vannak, akik nem beszélnek cigányul. Mindenki cigány az osztálytársaim közt, és nem szeretném, hogy legyen nem cigány. Azért nem akarom, hogy legyenek nem cigányok, mert csúnyát mondok nekik, és visszamondják, árulkodnak. Verekednek is a nem cigányok, de vannak, akik nem verekednek, de azokat se szeretjük... csak úgy. Nem mennék el egy másik suliba, ahol vegyesen vannak.” Próbáltam kivenni az okos tekintetéből, milyen magyarázata lehet az efféle állításoknak, de közben *Krisztián* egyre nagyobb izgalommal kezdett mesélni a nyelvről: „Otthon mindig cigányul beszélünk, és szeretek cigányul beszélni. Jó lenne, ha lenne cigány nyelven oktatás, mert nekünk könnyebb cigányul tanulni. A pap beszél cigányul, mert mi tanítjuk őt cigányra. Tud néhány szót. Mi pedig örülünk, hogy megtanult cigányul. Nagyon kedves ember, elvisz minket pizzázni, fagyizni, és amikor kezdődik az iskola, megyünk lovagolni.” Kérdésemre, hogy olvasna-e cigány nyelven könyveket, azt válaszolta, hogy igen, ha lenne, de még nem látott egyet sem. Tovább beszélgettünk, és *Krisztián* ugyanolyan határozottsággal folytatta: „Sulis után szeretnék továbbtanulni. Rendőr leszek, ha nagy leszek. Azért, mert ha valaki drogozik vagy cigizik, az megy az egyesbe.⁴ Még nem tudom, hogy hol akarok lakni. Azt tudom, hogy maradnék még egy hetet a táborban, jó volt itt”. Érdeklődöm, hogy a testvérei is hasonlóan ambiciózusak-e. „Csak egy tesóm van, tizennégy éves, idősebb nálam, most lesz nyolcadikos. Ő szakács lesz vagy autószerelő. Apukám külföldön van, néha meglátogat, de pont táborban leszek megint, amikor majd jön augusztusban.” Ezt egy csepp fájdalom nélkül állította, és a tanáraitól hallottam, hogy igen nehéz a helyzet otthon, miután

4 Nem tudom, mi ez az „egyes”, elmulasztottam megkérdezni.

az édesapa elhagyta a családot. „Anyukám főz otthon. Dolgozott anyukám, cseresznyét és borsót szedett, meg mást is szedett. Télen otthon van. Segíték neki sokat, mosni, söpreni és takarítani, az ágyat is meg szoktam csinálni. Anyukámnak szúr a szíve, ezért nem mindig megy be szülői értekezletre.”

Szinte mindenki, akivel beszélgettem, szerette az iskolát. És így nyáron, egy tábor biztonságos távolságából sokan tanulni is szeretnek. Egyszer egy korábbi látogatásom során hallottam az egyik iskolai pedagógustól, hogy volt olyan gyerek, akinek az volt az álma, hogy „elköltözzön Magyarországra”. Ez azt jelentette, hogy a cigány falujából szeretne beköltözni a legközelebbi nem cigány településre, ahova iskolába járt. Ilyen tervekkel is lehet találkozni. Szomorú, hogy ezeket a cigány falvakat már sem ők, sem mi nem tekintjük az ország részének.

Anyanyelv és alkalmazkodás

Több gyerek mesélt nekem az otthoni családi veszekedésekről, de nem mindenki értett egyet a cigány nyelvű oktatással: „Mi csak cigányul beszélünk otthon, ritkán beszélünk otthon magyarul. Az iskolában is cigányul beszélünk, ha nincs ott a tanár. Nem lenne jó, ha a tanárok is beszélnének cigányul, mert akkor tudnák, hogy mit mondunk.”

Nem könnyű kérdés: tanítsuk a cigányoknak az otthon használt dialektust, vagy mindenkinek tanítsunk egy közös cigány nyelvet, s ha közöset keresünk, akkor melyik legyen az, melyik nyelvjárás, és mi legyen akkor a magyar és cigány nyelv egymás közti viszonya? Kutassa, modernizálja a magyarországi értelmiség a még beszélt cigány nyelveket, és adja vissza új, modern és nyelvtanilag egyesített, homogenizált formájában a cigány népnek? Legyen Magyarország egy deklaráltan soknyelvű ország, mint például Svájc, vagy nem hivatalosan, mint például Oroszország vagy az Amerikai Egyesült Államok?⁵ Talán a kölcsönös elfogadás, egymás értékeinek és szokásainak a tisztelete kezdődhetne azzal is, hogy megbecsüljük és értéknek tekintjük a másik nyelvét. Én sohasem gondoltam, éreztem, hogy hátrányban volnék azért, mert otthon nem magyarul beszéltek a szüleim, vagyis nem magyar az anyanyelvem. Szakemberek szerint is általában előny, ha valaki többnyelvű környezetben nevelkedik.⁶

Az iskola igazgatója is fontolgatja a nyelv kérdését és gondolkodik egy cigány népismereti óra elindításán. „Jó lenne, mert nekünk, pedagógusoknak is érdemes volna diákjaink kultúráját jobban megismerni, ezáltal őket jobban megérteni. S nekik is jobban meg kell érteniük saját magukat, mert gyakran a diákok sincsenek tisztában a saját kultúrájukkal.”

5 Az utóbbi országban az ország alkotmánya nem határoz meg egy hivatalos nyelvet, viszont külön-külön az államok igen.

6 A New York Times-ban 2012. március 17-én megjelent *Why Bilinguals Are Smarter* című cikk szakszerűen, tanulmányokkal alátámasztva mutatja be, hogy a két- vagy többnyelvű emberek, egyszerűen szólva, okosabbak. (http://www.nytimes.com/2012/03/18/opinion/sunday/the-benefits-of-bilingualism.html?_r=0)

Érdekes gondolat ez. Visszatanítani a cigányságnak azt, amiről úgy vélekedünk, hogy „autentikusan cigány”. Hiszen ez a kultúra a szegénység és a nyomor következtében nagyrészt már elveszett. Vagy éppen az etnikus kultúra elemei és a szegénykultúra úgy összenőtt, összekeveredett, hogy ez a keverék a cigány identitás, a cigány közösségek védelmi falává vált, mely mögé talán be se látunk. Mely szinte áthatolhatatlan, kívülről is, belülről is. Ha pedig igazán elvesztette a cigányság a saját kultúráját, akkor azon keresztül talán már mi sem érthetjük meg őket.

Az igazgató úr folytatta: „Fel kell mérni a szülők igényét, hogy cigány nyelvet vagy népismeretet tanítsunk.” De vannak komoly dilemmák: „Attól félek, hogy ha bevezetjük a cigány nyelv és népismeret órákat, ezzel ők nem fognak jobban felzárkózni vagy integrálódni. Lehet, hogy ezt rosszul látom, de az érvényesülésüknek mégiscsak a magyar nyelv minőségi használata volna a feltétele. Most is gond az, hogy ők otthon cigányul beszélnek. Azok a gyerekek, akik otthon inkább cigányul beszélnek, az iskolában nem teljesítenek olyan jól, mint azok, akik kevésbé használják a cigány nyelvet otthon. *Karolina* és *Krisztián* falujának óvodájában keveset beszélnek a gyerekek magyarul. Amikor megérkeznek hozzánk, és magyarul kell beszélniük, kiderül, hogy fogalomkészletük hiányos, olykor még a hangképzésük is bizonytalan.”

Közben bejön egy másik tanár, belehallgat a beszélgetésünkbe, és hozzáfűzi a magáét: „Kell a gyerekeknek a jó példa, jó lenne, ha lenne magyar diák is az iskolában, persze úgy gondolom, hogy erről nem lehet nyíltan beszélni. Ezek a gyerekek magyar- és olvasásórán is cigányul beszélnek, egymáshoz csak cigányul szólnak. A nyelvi hátrány óriási. Az a baj, hogy a cigány nyelvben nincs ragozás és nyelvtan, ezért se megy nekik a nyelvtan, a matematika, mert nem tanulnak meg logikusan gondolkodni, nem tudnak helyesen írni. Ha meghallgatod a szülőket, a mondataik felét magyarul mondják, felét pedig cigányul, tehát igazán egyik nyelvet sem beszélnek.”

Persze, minden nyelv kölcsönöz más nyelvektől. A nyelvek élnek és folyton változnak. De mennyire tényszerű a nyelv miatti elmaradottság? *Derdák Tibor* és *Varga Aranka* Banyában felmérték ezt a kérdést és a következőre jutottak: „a tanulók teljesítménye nem anyanyelvükkel, hanem a szülők szociális helyzetével függ össze [...] az alsószentmártoni és gilvánfai tanulók, akik otthon születésüktől fogva mindig románul beszéltek, jobban tudnak megbirkózni magyar nyelven kapott feladatokkal, mint azok a magyar anyanyelvű kortársaik, akiknek társadalmi környezetük egy árnyalattal kedvezőlenebb”.⁷

Nem lehet tudni, vagy legalábbis még nem tudjuk, hogy mi a helyes út, hogyan tudnak előrelépni ezek a hátrányos helyzetű cigány gyerekek. Nagy dilemma ez az iskolának, a tanároknak és az igazgatónak. Mivel biztos válaszok nincsenek, csak próbálkozzhatnak, kísérletezhetnek. Igaz, legalább csinálnak valamit, ahelyett, hogy ölbe tett kézzel néznék diákjaik kallódását.

Ki kihez alkalmazkodik, milyen mértékben, vagy alkalmazkodjunk-e egymáshoz egyáltalán? Tanuljanak-e a tanárok is valamennyit cigányul, vezessünk-e be etnikus kultúrát közvetítő tárgyakat a pedagógusképzésben (nem akadva el már ott, hogy honnan

7 Derdák Tibor – Varga Aranka: *Az iskola nyelvezete – idegen nyelv*. Új Pedagógiai Szemle, 1996/12. 27. o.

és mikor jöttek a cigányság különböző csoportjai)? Péter atyával beszélgettem erről a helyi plébánián. Közben jöttek-mentek az emberek, láthatóan Péter atya nemcsak a gyerekek, hanem a felnőttek világában is központi személyiség. Ő úgy gondolja, hogy nem csak a gyerekek járnak jól, ha szisztematikusan oktatják nekik a saját nyelvüket (a beás nyelv például anyelvújítás előtti román nyelv egy változata, így használva, elsajátítva, a román nyelv már nem lenne nehéz, és arra lehetne építeni más latin-alapú nyelvek tanítását, a nyelvekkel pedig megnyílik a világ előttük), de ha a tanárok cigány iskolában oktatnak, akkor nekik is meg kell tanulniuk cigányul.

Ismét ott tartunk, hogy a tanárok feladatai, kötelezettségei gyarapodnak, miközben épp az óraszámukat is megnövelik, némi fizetésemelés mellett, tehát marad, vagy még talán növekszik is az aránytalanság a felelősséghez és munkához képest. Rendkívüli szakma, a tanár oktat, nevel, fegyelmez, alkalmazkodik és megtanít másokat alkalmazkodni, pszichológus is, mindent kell tudnia az emberről, külön az emberi csoportokról, a cigányságról, de ugyanúgy a fogyatékkal élőkéről, mert olyan is lehet az osztályban, kreatívnak, jó előadónak, jókedvűnek és energikusnak kell lennie: emberfeletti embernek. Kritikus a tanár szerepe a gyerek fejlődésében, de nagy felelősségében eléggé magára van hagyva.

Az itt és most rejtélye

Teljesen más dimenzióban vannak a különböző, uralkodó szemléletek és az azokhoz kapcsolódó elvárások, valamint a mindennapok. A globális szintéren egyenlőségről, integrációról, inkluzív oktatásról, a különbségek megbecsüléséről hallunk, ami rendben is van, de hogyan lehetne mindezt megvalósítani itt és most, ez továbbra is rejtély. Az említett általános iskola például a városi elit iskolája volt. A második világháború után államosították, a rendszerváltást követően pedig visszakapta az egyház. Ezután elment néhány tanár, aki nem akart egyházi iskolában tanítani. Valami megromlott a vezetésben is. Kezdett rohamosan csökkenni a gyereklétszám. Közben a környező falvakban egyre nőtt a cigány gyerekek száma. Onnan behozták őket, hogy jó iskolába kerüljenek, integrálódjanak, itt befogadták őket, hogy megmentsék az iskolát. Ahogy kezdtek beáramlani a cigány tanulók, úgy vették ki az iskolából a nem cigány szülők a gyerekeiket. „Egyfajta riadalom alakult ki a többségi szülőkből”, ahogy Péter atya fogalmazott. Megállíthatatlan folyamat volt. Mára már szinte csak cigány tanuló jön az iskolába. Az iskola munkatársai ma már szabályosan toborozni mennek a falvakba, nincs más esélyük a diákutánpótlás biztosítására.

Társadalmi problémáról beszélünk tehát, nem egy olyan intézményről, amelyik szándékosan szegregál. A tanárok is elég nehéz helyzetben találták magukat, és még aki szívvel-lélekkel dolgozik, ő is szükségképpen felkészületlen, gyakran tanácstalan, tehetetlen, nem nagyon van miben reménykednie, s ez a lelkiállapot eléggé kimerítő. Az alsó tagozaton úgy, ahogy lehet tanítani, a gyerekek még együttműködők, elfogadják a tanítójukat. A kézműves foglalkozásokat kimondottan szeretik, jól dolgoznak. Felsőben, amikor egy angolóra ültem be, teljes volt a káosz. Az adott helyzetre fel nem készített, a hiábavalónak érzett küzdelembe befáradt tanár találkozott motiválatlan, céltalan, dolgozni nem haj-

landó gyerekekkel. Mindez az iskola falain belül zajlik. Nem minden órán, persze, de túl sok órán ahhoz, hogy ne volna eléggé drámai. Mindennek a megértéséhez, megoldásához aligha fog elvezetni az a diskurzus, amit erről a problémáról a magyar szellemi elit folytat.

Az iskola volna a cigányság társadalmi integrációjának a színtere, műhelye. Péter atya osztja egyik kollégája meglátását: „A cigány gyerekek akkor tudnak a gettóból kitörni, ahol egyébként jól érzik magukat, hogyha már kora ifjúságuktól kezdve hozzászoknak ahhoz, hogy reggel felkeljenek, mosakodjanak, felüljenek a buszra, aztán csak a tanítás után, délután jöjjenek haza. Nap mint nap. Belátva, megértve, tudomásul véve, mindennapi küszködéseik révén átélve, hoy a tanulás az egyetlen kitörési pont.” Általános az egyetértés, hogy az elhivatott és elkötelezett tanár a kulcsa mindennek. Ez a tanár azonban nem születik meg adekvát felkészítés és méltányos megbecsülés nélkül. S akkor egy olyasféle, nehézsorsú gyerekekkel foglalkozó iskolában, mint a miénk, még arra is számítani kell, mondja Péter atya, hogy a „nyitott szívbe néha belekőpnek, és ennek a fájdalját tűrni kell, bírni kell”.

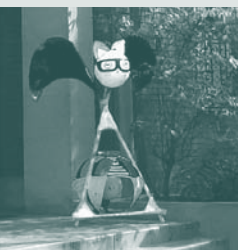
Hogy mi lesz az iskolával? Egy elit iskolából gyűjtőiskola lett, ahova a helyi iskolák elküldhetik a bukott, magatartászavaros diákjaikat. Ebben az iskolában a tanároknak nincs sikerélményük, a gyerekek nem látnak jó példát. A tanár küszködik, a gyerek szenved. De ez az intézmény mégiscsak vállalja ezeket a nehéz sorsú gyerekeket. Felmerült a gondolat, hogy alakuljon át cigány nemzetiségi iskolává vagy legyen cigány missziós iskola, esetleg missziós iskola, jelző nélkül. Mások úgy vélik, maradjon meg egyszerűen katolikus általános iskolának, abban a reményben, hogy egyszer majd nem ijed meg a magyar többségi szülő attól, hogy cigány gyerekek is járnak ide, és beiratják a saját gyerekeiket is. Az integrált oktatást csodaszernek mondják, hátha épp itt kezd el majd hatni.

Az elszegényedett cigány falvak iskolás gyerekei nem látnak célt maguk előtt.

Roberto Benigni *Az élet szép* című filmjének főhőse úgy védi meg kisfia lelkét a koncentrációs táborban, hogy játéknak álcázza az egész szörnyűséget. Egy igazi tankot ígérve jutalmul. A tábor minden részlete beleillik ebbe a játékba. Vajon nem tudnánk mi is egy ilyen alternatív világgépet kialakítani az iskolában, ha igaz, ha nem, amibe a gyerekek belekapaszkodhatnának, hogy ne vesszenek el, ne gyűrje le őket a valóság, épp csak tanulniuk kellene, ez volna a feltétel, hogy az álom teljesüljön? Aztán, ha túléltek az iskolát, a jutalmat (a tankot), a sikeres élethez szükséges eszközt, a tudást, amivel maguk jutalmazták meg magukat, nem lesz nehéz észrevenniük.

Péter atya szavai: „Nem ördögösség ezt a célt elérni?”





Kitekintés

Bordás Andrea

.....

Hogyan látják az amerikaiak az európai oktatást és neveléstudományt? (1. rész)

A European Education (Európai Oktatás) 2009-es évfolyamának bemutatása

A cikk a European Education című amerikai folyóirat 40 éves történetének rövid felvázolására, majd a 2009-es évfolyam bemutatására vállalkozik. Habár a folyóirat címe ezt nem hirdeti, a szerkesztők elsődleges célja az összehasonlító neveléstudomány szemléletmódjának terjesztése. A European Education az óceánon túlról kívánja az Európa Tanács országaiban neveléstudománnyal foglalkozó szakemberek dialógusát elősegíteni, valamint bemutatni ezeket a diskurzusokat az USA kutatói számára. Az egyes országokra vonatkozó speciális neveléstudományi kérdéseket taglaló tanulmányok mellett szívesen jelentetnek meg összehasonlító tanulmányokat, amelyek egy-egy problémakört mutatnak be Európa különböző országaiban.

A *European Education* amerikai szemüvegen keresztül, de európai szemmel figyeli immár 41 éve az európai oktatásügyben jelentkező újabb és újabb trendeket, témákat, oktatáspolitikai kihívásokat. Az Amerikai Egyesült Államokban negyedévente megjelenő nemzetközi, lektorált folyóirat érzékenyen reagál mindazokra a változásokra, amelyek oktatáspolitikai vonatkozásban, de a politikai változásoktól korántsem függetlenül, befolyásolták és befolyásolják az európai oktatási, valamint oktatáskutatói térség átrendeződését. A 90-es évek óta pl. határozott nyitást tapasztalhat a figyelmes olvasó, azt is mondhatjuk, hogy Nyugat-Európa kizárólagossága lassacskán eltűnik, és a vasfüggöny mögül előlépő országok az oktatáskutatás egyre érdekesebb terepeiként jelennek meg. Magának a kiadónak, az *M.E. Sharp*-nak, mint azt számos más kiadványa és küldetésnyilatkozata is jelzi, célja az európai és az ázsiai társadalom és tudomány megismertetése az amerikai olvasóközönséggel. Ebbe a szemléletbe illeszkedik a *European Education* sajátos,

neveléstudományra koncentrálnó tematikájával. A folyóirat ugyanakkor támogatja egy-egy téma elméleti és empirikus megközelítését, illetve az interdiszciplináris perspektívákat és a politikai, gazdasági, társadalmi erők oktatásügyre gyakorolt hatásának kritikai elemzését. A deklarált célok megvalósítását a szerkesztőbizottság nemzetköziége biztosítja, hiszen az amerikai szakirodalmi jártasság mellett egyértelműen szükséges az egyes európai országok neveléstudományi szakirodalmának, kutatási trendjeinek ismerete, s nem árt a távolabbi kitekintés sem. Épp ezért nem is meglepő, hogy ma a szerkesztőbizottságban különböző amerikai és európai egyetemeken oktató, kutató neveléstudósok mellett tajvani és ausztráliai tagokat is találunk.

A folyóirat kitalálói, egykori és jelenlegi főszerkesztői olyan európai gyökerekkel rendelkező neveléstudósok, akik amerikai egyetemeken dolgoznak, de fontosnak találják választott hazájukból a kitekintést, és származásuk, nyelvismeretük révén ezt a kitekintést meg is tudják tenni. *Iveta Silova* és *Alexander W. Wiseman*, az amerikai Lehigh University komparativistái olyan utódokat követnek a főszerkesztői székben, mint *Ursula Springer* (1969–1971), *Raymond Wanner* (1972–1979), *William Brickman* (1979–1986), *Susanne Shafer* (1986–1997), *Hans Lingens* (1997–2004), *Edward Bodine* és *Bernhard Streitwieser* (2005–2008), valamint a Comparative and International Education Society (CIES) elnökei, *Roger Malet* (1978) és *Gita Steiner-Khamsit* (2009), akik vendégszerkesztőként járultak hozzá egy-egy tematikus szám szerkesztéséhez. Az említettek munkásságát ismerők, de talán az e neveket csak most hallók számára is világosan kirajzolódik a szerkesztők Európához való személyes kötődése.

A 2009-ben fennállásának és folyamatos működésének negyvenedik évét ünneplő folyóirat 2009-es számai ennek az ünneplésnek, visszaemlékezésnek a fényében jelentek meg, s ez a kerek évforduló a főszerkesztők és a szerkesztőbizottság összetételének frissítésére, néhány minőségi, tartalmi és formai újdonság bevezetésére is remek alkalmat szolgáltatott. *Iveta Silova* és *Alexander W. Wiseman* 2009-től folyamatosan egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a kötet tanulmányainak lektorálására, a professzionális, ugyanakkor olvasóbarát megjelenésre, a kortárs igényeknek való megfelelésre. Az egyik leglényegesebb változás azonban tartalmi vonatkozású: a hagyományos amerikai Európa-felfogással szemben a szerkesztőbizottság elgondolásában az Európa-konceptió jóval tágabb értelmezést nyer, nemcsak Nyugat-Európát, illetve az Európai Uniót értik rajta, hanem az Európa Tanács minden országát. Kifejezetten érdekeltek az Európa Tanács országainak egymás közti összehasonlításában, de nem zárkóznak el az Európa Tanácson kívüli, de geopolitikailag közel eső országok oktatásügyének összehasonlító elemzésétől sem, sőt támogatják a különböző, nem feltétlenül egy államhatáron belül eső régiók, valamint a specifikus, demográfiai csoportok közötti összehasonlításokat is. Ezáltal remélik a folyóirat első szerkesztője, *Ursula Springer* által elkezdett hagyomány folytatását, a speciális, összehasonlító esettanulmányok és a nagyszabású, nemzeteken átívelő pozitivisták kutatási szemlélet közötti szakadék áthidalását.

Szerkezetében mind a négy szám hasonló, és egyben az előző évek hagyományaitól kissé eltérő. Látható, hogy a szerkesztők fontosnak tartják egyfajta arculat megteremtését. A tematikusan szerkesztett számok elején megjelenő előszó a szerkesztői koncepció tárgyiasulása, vagyis nemcsak az egyes cikkek rövid összefoglalója, hanem a téma

ismertetése, tágabb kontextusba helyezése is egyben. A törzsanyagaként megjelenő 4-5 tanulmány után 2009-től újdonságként jelenik meg a folyóiratban a könyvszemle rovat, amely a különböző európai országokban folyó neveléstudományi kutatások, elméletek, módszertani nézetek, az ezeket összefoglaló könyvek, illetve szakirodalom bemutatását tűzi ki célul. Különleges értéke ennek az új rovatnak, hogy nemcsak angol nyelvű könyvek recenzióit tartalmazza, hanem lehetőséget nyújt arra is, hogy az olvasó bepillantson az illető országok anyanyelvű szakirodalmába.

Az évfolyam negyedik, utolsó számában két betűrendbe szedett indexet is találunk. Az egyik a 2009-es évben a folyóirat hasábjain megjelent tanulmányokat, a másik pedig a könyvismertetéseket sorolja fel, ezzel segítve a gyorsabb tájékozódást az EE kötetiben.

A továbbiakban a periodika 2009-es, 41. évfolyamát mutatjuk be, tematikusan csoportosítva az egymáshoz kapcsolódó, egymásra reagáló tanulmányokat, vagyis az első két tematikusan egybetartozó szám tanulmányait nem megjelenésük sorrendje, hanem a témájuk szerint csoportosítjuk.

Az első két számot nevezhetjük önreflektív, emlékező különszámnak, mindkettő témája ugyanis a *European Education* 40 éves fennállása, és azok a folyamatosságok, illetve változások, amelyek a folyóirathoz kötődő, többnyire komparativista neveléstudósok érdeklődését jellemezték ezekben az évtizedekben. Az első két szám, ahogy azt címe: *Looking Back, Looking Forward. Continuity and Change in Scholarship on European Education I., II. 2009 (Hátrapillantva, előretételekintve – kontinuitás és változás az európai oktatás kutatásában)* is jelzi, kettős célt szolgál: egyrészt visszatekinteni a folyóirat történetére, a neveléstudományi kutatásokban zajló közreműködésekre és az oktatásban lezajló europánizáció folyamatára, másrészt előretételekinteni azokra a lehetőségekre, amelyeket az oktatás kínál az európai állampolgár ideájának megvalósulásához, valamint a nemzeti kereteken belüli és a nemzetek közötti esélyegyenlőség megteremtéséhez. A harmadik szám: *Educational Leadership in Context. Exploring Concepts and Complexities 2009 (Kontextusba helyezett oktatásirányítás – fogalmak és összetettségek felfedezése 2009)* különlegességét az adja, hogy az Európában még kevésbé elterjedt, de rohamosan teret hódító fogalom, az oktatásirányítás témakörének szentelik a szerkesztők, így európai szemmel, de az amerikai tudományosság egyik jelenlegi slágerfogalmának szemüvegén keresztül vizsgálják az oktatási intézmények vezetésében jelentkező sajátos problémákat elméleti és gyakorlati síkon egyaránt. Az évfolyam utolsó száma: *Diversity in Unity. Challenges in European Education since the Fall of the Berlin Wall 2009 (Sokféleség az egységben. Kihívások az európai oktatásban a berlini fal leomlása óta, 2009)* újból történelem- és múltidéző: a jelen szempontjából meghatározó esemény, a berlini fal leomlása óta az európai oktatást ért kihívásokat, változásokat elemzi.

A folyóirat fejlődéstörténetére koncentrálnak a főszerkesztő két tanulmánya is, az első számban *The Changing Frontiers of Comparative Education: A Forty-Year Retrospective on European Education (Az összehasonlító oktatástudomány változó határai – negyvenéves visszatekintés az európai oktatásügyre)* címen megjelenő és a második számban közölt *Education and Geopolitics in a Changing Europe: Forty Years of Scholarship in European Education (Oktatásügy és geopolitika a változó Európában – az európai oktatás-*

kutatás negyven éve) című tanulmány, amit William C. Brehmmel közösen írt. Mindkét tanulmány a folyóirat számainak tartalomelemzése és a régebbi szerkesztőkkel készített interjúk segítségével mutatja be a *European Education* megszületésének körülményeit, alapításának céljait, és azt, ahogyan ezek a célok az évek során megváltoztak. A folyóiratban eddig megjelent 1176 cikkének (158 szám) kvantitatív és kvalitatív módszerek segítségével történő elemzése által a szerzők retrospektív képet adnak arról, milyen hatással volt a folyóirat a komparatív neveléstudomány fejlődésére.

I. *Silova* első cikkéből kiderül, hogy az eredetileg *Western European Education* (Nyugat-európai oktatásügy) névre keresztelt folyóirat a Szputnyik-sokk és a hidegháború miatt túlzottan szovjetorientált amerikai tudományos irodalom *Soviet Education 1958* (Szovjet Oktatásügy 1958), *Soviet Review 1960* (Szovjet Szemle 1960), *Soviet Anthropology and Archaeology 1962* (Szovjet Antropológia és Régészet 1962), *Soviet Studies in Philosophy 1962* (Szovjet Filozófiai Tanulmányok 1962), *Soviet Studies in Literature 1964* (Szovjet Irodalmi Tanulmányok 1964), *Statues and Decisions: The Laws of USSR and Its Successor States 1964* (Alapokmányok és határozatok – törvények a Szovjetunióban és utódállamaiban 1964), *Soviet and East European Foreign Trade 1965* (Szovjet és kelet-európai külkereskedelem 1965) geopolitikai ellenpólusaként jelent meg. Az összehasonlító neveléstudomány amerikai művelői közül legtöbben, maguk is valamely nyugat-európai ország szülőtteiként, fontosnak tartották, hogy ne csak a vasfüggöny mögé, de elé is betekintést nyerjenek az érdeklődők, vagyis, hogy kiterjesszék az amerikaiak számára a komparatív neveléstudomány földrajzi határait. Ugyanakkor a komparatisták tudományos szemléletmódjuk gyökereihez térnek vissza akkor, amikor Nyugat-Európa felé fordítván tekintetüket, elméleti és módszertani irányelvek után kutatnak. A folyóirat legnagyobb erénye, hogy mindvégig a komparatív neveléstudomány alternatív szemléletmódjainak kidolgozására, a két elfogadott módszertani felfogás szintézisére törekedett: a rendszerszerű és az impressziókon alapuló, az empirikus/analitikus és a spekulatív/deskriptív, a mikro- és a makroszintű, a természettudományi értelemben vett tudományos és a történeti, filozófiai kategóriák, szemléletek, paradigmák összebékítésére. Mindez azt jelentette, hogy a több nemzetet átfogó kvantitatív kutatásokat ötvözték az egyedi esettanulmányok történelmi, társadalmi, politikai, gazdasági hátterének feltárásával. Ennek a szemléletnek a meghonosításában főleg *Ursula Springernek*, az első szerkesztőnek volt nagy szerepe, aki interdiszciplináris tudományként fogta fel az összehasonlító neveléstudományt, elismerte a történelmi kontextus ismertetésének fontosságát, ugyanakkor javasolta a társadalomtudományokban használt kvantitatív módszerek alkalmazását.

A cikk megnyitja az összehasonlító neveléstudomány történelmi perspektíváját. Az 50-es, 60-as években úgy tekintettek az összehasonlító neveléstudományra, mint a neveléstörténet jelenkori változatára. A történeti hagyomány képviselői szerint csakis az oktatásügy és a nevelési folyamatok történelmi kontextusba ágyazottsága teszi lehetővé az oktatás jelenségeinek megértését. Paradox módon épp ebből fakadt a neveléstudósok félelme, hogy az oktatásügyi rendszerek önmagukban összehasonlíthatatlanok egymással, hiszen társadalmilag, történelmileg determináltak. A 60-as évek végén jelenik meg a „tudományosság vágya”, vagyis az értékmentes hozzáállás, a mérhető, épp ezért

nemzetközi viszonylatban összehasonlítható empirikus kutatások igénye. A *European Education* tematikus számok megjelentetésével ezt a két szemléletet egyesíti: egy-egy téma adja az összehasonlítás alapját, ugyanakkor lehetőség van kvalitatív módszerekkel országtanulmányok megírására is. A folyóirat első száma pl. a curriculum implementációjának kérdéskörét tárgyalja. Svéd, nyugatnémet, angol, francia és olasz példák alapján képet kaphat az olvasó az országok curriculummal kapcsolatos politikájáról, a curriculum bevezetésének különbségeiről és hasonlóságairól.

Iveta Silova hangsúlyozza, hogy a *European Education* földrajzi és nyelvi határokat szüntetett meg, kaput jelentett a világra Európa számos országa és az USA számára is. Leggyakrabban az angolt használva közvetítő nyelvként, pillanatképet adott a franciául, németül, vagy más kisebb európai nyelven nem olvasók számára is arról, milyen kutatások, fejlesztések folynak az illető országokban.

Végül a szerző előretekintve megállapítja, hogy folytonosság és változás kettősége jellemzi a *European Education* folyóiratot. A komparatív elemzések hangsúlyozása mellett a történelmi kontextus kutatásának előtérbe állítása továbbra is a folyóirat legfőbb céljaként fogalmazódik meg. A globalizáció viszont új kihívások elé állítja a *European Education*: egy tudományos, intellektuális mezőben kell olyan teóriákat, metodológiákat kialakítani, amelyek lehetővé teszik a globális és lokális kontextusok kvalitatív és kvantitatív szempontú vizsgálatát. *Iveta Silovát* idézve: többé „nem azon van a hangsúly, mit tudunk megtanulni Európától, hanem azon, mit tudunk meg Európától a világról” (*Silova*, 2009, 28).

Tulajdonképpen az előző cikk folytatása a második számban megjelenő tanulmány, amely fokozottan figyel a folyóiratban eddig megjelent tanulmányok részleteire. A tanulmány világosan rámutat a folyóirat alapító szerkesztőjének, Ursula Springernek a céljaira, aki a neveléstudományok szívének tekinti az összehasonlító neveléstudományt, és fontosnak tartja a tudományos diskurzusok és eredmények publikálása mellett ennek a tudásnak a felhasználását a pedagógusképzésben és -továbbképzésben, valamint az aktuális nevelési trendek, elvek, eredmények pedagógusokhoz való eljutását. Habár a folyóirat története során a springeri „egy téma különböző országban elvét” időnként felváltotta az „egy ország, különböző témák elve”, és ebből fakadóan a történeti látásmód kivirágzása, a folyóirat mindvégig megtartotta módszertanilag szintetizáló jellegét, a kvalitatív és kvantitatív kutatások bemutatásának egyensúlyát.

Tanulmányok a tanulmányban megjelentetett összefoglaló táblázatok, amelyekből könnyedén tájékozódhat az olvasó a változatos témákról, az országtanulmányokat előtérbe állító szerkesztői koncepciókról, a tanulmányok földrajzi fókuszáról, illetve a poszt szocialista országokban jelentkező oktatásügyi változásokat középpontba állító folyóiratszámokról. A legtöbb tematikus szám (szám szerint 33) pl. egy-egy ország oktatásügyének átfogó, több szempontú bemutatására vállalkozik. Ezt követi 31 számmal a harmadfokú/felsőfokú oktatás témája, majd 27 számmal a curriculum és tanítás problémaköre. Az európai oktatási tér (18), az iskolai esélyegyenlőség (16), a kutatás és oktatáspolitikai (8), az iskola és társadalom kapcsolatának különböző aspektusai (7) ugyancsak vissza-visszaköszönő témái a folyóiratnak. Ha a tanulmányok földrajzi megoszlását figyeljük, talán nem meglepő módon Nyugat-Európa fölényével találkozunk (341 cikk), ezen belül is Németország túlréprezentáltságával (Nyugat-Németországról és az egyesített

Németországról összesen 199 cikk szól). Az Észak-Európáról szóló tanulmányokat (259) Anglia és Svédország vezeti 75-75 tanulmánnyal, a Dél-Európáról szólókat (104) Olaszország 40, a Közép-Kelet-Európáról szólókat pedig Magyarország 21 cikkel. A szerkesztők nem titkolt szándéka ennek az utóbbi régióknak is egyre nagyobb lehetőséget biztosítani a nemzetközi porondon való megmutatkozásra. A tanulmányban is külön fejezet foglalkozik a poszt szocialista átalakulás elemzését bemutató írásokkal, valamint az Európai Unió bővítésének oktatásügyi következményeivel. Az esettanulmányok érdekes diskurzusokat szültek arról, hogy a kulturális és gazdasági függés megszűnéséként értelmezett rendszerváltás vajon valóban a politikai szabadság adventje-e, illetve, hogy az országok társadalmi, politikai, oktatásügyi kultúrájából nem szervesen következő, azoknak néha ellentmondó és sokszor külső hatalmak által erőltetett oktatásügyi reformok milyen mértékben képesek kifejteni hatásukat a társadalomban.

A tanulmányok egy következő csoportja az oktatás globalizációjának kérdéskörét világítja meg, oktatáspolitikai döntések és ezek értelmezése felől közelítve a témához. Az eredményesség és az oktatáspolitikai döntések értelmezése szempontjából kimutatható különbségek nagyrészt az oktatási rendszerek különbözőségeinek rovására írhatók, vagyis a különböző társadalmi rendszerek és ideológiák, illetve oktatási struktúrák kialakulásának története meghatározó szerepet játszanak a globalizáció és az európai- zációs törekvések sikerességében vagy épp sikertelenségében.

Sotiria Grek és Martin Lawn tanulmánya, A Short History of Europeanizing Education: The New Political Work of Calculating the Future (Az oktatás európaivá tételének rövid története a jövő kiszámításának új politikai feladata) az európai identitás kialakításának, politikai és oktatásügyi aspektusainak bemutatására vállalkozik egy sajátos kulturális habitus által meghatározott térségben. A cikk bemutatja azokat a fontosabb oktatáspolitikai döntéseket, alaptételeket, trendeket és eseményeket, amelyek a „tudás Európájának” megvalósulásában meghatározóak. Ezeket az új oktatáspolitikai döntéseket a hagyományos oktatáspolitikai szemlélettel szemben sokkal jobban jellemzi a folyamat- és kimenet-centrikusság, aminek következtében az objektív helyett a konstruált tudás, az ipari helyett a tanuló társadalom, az oktatás helyett a tanulás, a formális, oktatási intézményekben folyó tanulás helyett pedig az új oktatásszervezési formák kerülnek előtérbe. Az Európai Unió dinamikusan fejlődő, tudásalapú gazdasággá válásának folyamatában az oktatásban is elengedhetlenné vált a minőségbiztosítás indikátorainak egységesítése. A tanulmány írói részletesen bemutatják azokat a célokat, amelyeknek elérését az EU Oktatásügyi Tanácsa 2010-re tűzte ki, és azokat az okokat, amelyek miatt az eredeti, 2003-as célokat meg kellett változtatni. Mára minden európai ország számára nyilvánvalóvá vált, hogy az investálás az oktatásba hosszú távú befektetés, aminek pozitív hatása van Európa társadalmi kohéziójára és a fenntartható fejlődésre. Az oktatás európaizálásának szükségességéről szóló tanulmány következtetése, hogy az európai kulturális identitás kikristályosodása, és ennek a pedagógusok mindennapi elvárásrendszerébe való beépülése lassú folyamat, amit csakis földrajzi, politikai, tudományos kontextusba ágyazottan érdemes vizsgálni.

Monica E. Mincu: Myth Rhetoric, and ideology in Eastern European Education: Schools and Citizenships in Hungary, Poland, and Romania (Mítosz, retorika és ideológia a kelet-

európai oktatásban – iskolák és állampolgárságok Magyarországon, Lengyelországban és Romániában) című tanulmányában elemzéseivel azt bizonyítja, hogy a kultúra mennyire különbözik a mítosztól és az ideológiától, és a számos történelmi, társadalmi különbség ellenére az említett három országban a szocialista-kommunista politikai múlt által meghatározott oktatáspolitikai mégis mennyire hasonló jegyeket mutat. A tanulmány azt kívánja bemutatni, hogy teoretikusan az oktatáspolitikai ideológiák a politikai mítoszokhoz, ideológiákhoz kapcsolódnak, ezek tartják fent, s a kötelező ideológiák, amelyek nagyon is jellemzőek voltak az említett országokban a XX. században, társadalmi és oktatáspolitikai paradoxonokat szülnék, pl. „kommunizmus-arcú” antikommunizmust. A politikai ideológiák, amelyek rendszerszerűen foglalnak össze eszméket, valamint a mítoszok, amelyek a politikai kultúrahelyettesítőiként megjelenő kitalált narratívumok, és nagymértékben befolyásolják a közvélemény alakulását, a globális-lokális dinamikában az oktatásügyben kapnak nemzeti színezetet.

A hagyományos politikai kultúra hiányában a posztszocialista országokban, de nem csak ott, az OECD által sürgetett oktatásügyi reformot mindenhol kicsit másképp, a politikai, történelmi, társadalmi kontextusnak megfelelően torzítva értelmezték, és mindenhol főleg a decentralizáció, illetve a demokratizálódás került a középpontba.

A tanulmány részletesen foglalkozik történelmi szempontból a közép-európaiság kialakulásával, kiemelve a francia felvilágosodás és a német romantika újraértelmezésének és szintézisének sokszor ellentmondó hatását ebben a megkésett modernizációs folyamatban, ami a XVIII. század utolsó harmadában és a XIX. század első felében ment végbe Európának ebben a sarkában. A kozmopolita szemlélet és a nyelvi nemzetközösséghez tartozás romantikus alternatívája közötti állandó ingadozás, valamint a sajátos közép-európai társadalmi rétegzettség (a középosztály szinte teljes mértékű hiánya) vezetett annak a sztereotípiának a kialakulásához, mely szerint minden, ami nyugatról érkezik, az polgári értékeket képvisel és jó, ugyanakkor minden, ami keletről jön, etnikai meghatározottságú és rossz. A szerző a herderi nemzetállam-koncepció hibás értelmezésében látja a későbbi problémák gyökerét. A szegényes polgári kultúra lehetővé tette, hogy a politikai elit által kitalált, közös eredetet, kontinuitást hangsúlyozó mitológiai befolyásolják a köztudatot. A civilizáló, nemzetformáló nemzeti iskolák kidolgozásának gondolata is ebből a talajból fakadt.

A kommunista éra oktatásügyének paradoxonai nagyrészt a fent említett társadalmi-politikai konstelláció és a szocialista ideológia találkozásának következményei. A kommunizmus rejtett tanterve sokkal erősebben működött, mint a deklarált tanterv: a centralizáció, az osztály nélküli társadalom víziója a végletekig polarizált társadalmi rendszerekben csakis torzítva valósulhattak meg. A hirdetett egyenlőség helyett az egyenlőtlenség, az enciklopédikus tudás és az elitista curriculum helyett a technikai, mezőgazdasági és ipari oktatás dömpingje valósult meg. A hagyományos herbarti stílusú módszertani kultúra (hatalmi egyenlőtlenség, férfias értékek, versengő iskolaszellem) pedig épp azoknak a hátrányos helyzetű tanulóknak a motiválatlanságát erősítette, akiket elvileg a kommunizmus ideológiája támogatót. A kollektivistá-kooperatív értékeket szajkózó ideológia a valóságban elitista-individualista oktatásügyet hozott létre. A kommunista ideológia szlogenjei, politikai, nevelési mítoszai (pl. a politechnikai

oktatás mítosza), divatos jelszavai egyáltalán nem hatottak, mintegy érintetlenül hagyták a valóságot, az oktatási-nevelési szituációkat. A szerző hangsúlyozza, hogy a kommunista ideológia másképp hatott a három országban: az intenzív indoktrináció nacionalista árnyalatával jelenik meg Romániában, oktatási, társadalmi, gazdasági innovációval társuló rituális kötelességként Magyarországon, és a katolikus egyház erőteljes jelenléte következtében kétarcú, pluralista színpadként Lengyelországban.

1989 után a posztkommunista országokban meghatározóvá válik az önsajnálattal, áldozatszerephe való meneküléssel, másoktól, idegenektől való félelemmel (nacionalizmussal) jellemezhető közösségi viselkedés, a kommunista időszak történelmi balesetként való szemlélete. A civil társadalom nyelvének kialakulása általában történelmileg, társadalmilag nem tervezett folyamat, a posztkommunista országokban viszont, főleg Romániában, ahol 40 éven keresztül sem a hagyomány, sem az egyház nem biztosította a civil társadalom túlélését, és a morális, polgári értékforrások teljes hiányával nézünk szembe, az oktatásra hárul ennek kialakítása is.

Az oktatási reform alapvetően három területre koncentrál: az új curriculum kidolgozására és bevezetésére, a régi oktatási struktúrák átalakítására, valamint a privatizációra. Az újítások túlnyomórészt formaiak maradtak, az új formai keretben pedig a régi tartalmak éltek tovább, épp ezért a megreformált oktatási rendszerek sokkal jobban hasonlítanak a kommunista oktatási rendszerekre, mint amennyire különböznek tőlük.

A szerző következtetése az, hogy az oktatási reform két prioritása, a decentralizáció és a demokratizálás mára csak retorikus állítás, kiábrándító eredményekkel. Hatalmas a szakadék a retorikai szinten megjelenő nevelési elvek és a gyakorlati szinten megvalósuló, ható mentalitás között. Mindezeknek a problémáknak a fő oka az oktatási reformok egységes, rendszerezett víziójának hiánya.

Laura Perry, az ausztráliai Murdoch University tanára az OECD PISA tanulmányait az eredményesség és az esélyegyenlőség szempontjából elemzi *Characteristics of Equitable System of Education: A Cross-National Analysis (A méltányos oktatási rendszer jellemzői – egy nemzeteken átívelő vizsgálat)* című írásában. Tizenkét ország oktatáspolitikáját és eredményességi mutatóit hasonlítja össze a szerző, és arra keresi a választ, hogy vajon az esélyegyenlőség biztosításának mértéke az egyes országok sajátos oktatáspolitikájához, vagy az oktatási rendszerek struktúráihoz kapcsolódik-e, hogy azonos sajátosságai vannak-e az esélyegyenlőséget biztosító oktatási rendszereknek, valamint, hogy a demográfiai változók vagy az oktatási rendszer strukturális változói (pl. a középiskola struktúrája, a privatizáció mértéke) határozzák meg a tanulók eredményességi mutatóit. Az esélyegyenlőség biztosítása szempontjából Perry a tanulmányozott országok négy csoportját különíti el, és bemutatja azokat a közös vonásokat, amelyekkel az eredményes, jól teljesítő iskolarendszerek rendelkeznek.

Az esélyegyenlőség biztosítása és a magas teljesítmény elérése egyformán fontos és elengedhetetlen indikátorai az oktatásügy sikerességének. A tanulmány érdekessége az, hogy kitágítja azoknak az érveknek, bizonyítékoknak a körét, amelyeket az előző két tanulmány vonultatott fel.

A második kötet három tanulmánya a felsőoktatásra fókuszál. Jürgen Schriewer: *Rationalized Myths in European Higher Education: The Construction and Diffusion of the*

Bologna Model (Racionalizált mítoszok az európai felsőoktatásban – a bolognai rendszer megalkotása és elterjesztése) című cikkében úgy értelmezi a Bologna-modellt, mint egy sajátos példáját egy sokkal tágabb, világszintű folyamatnak, amit a globalizáció hatására az oktatás világában végbemenő közeledések, kapcsolódások és a standardizálódás jellemez. Kutatásokra alapozva állapítja meg az állami és nem állami nemzetközi szervezetek egyre nagyobb hatalmát a Bologna-folyamat szükségszerűségének, dinamikájának alakulásában. A szerző bemutatja, hogyan épült fel a párizsi Sorbonne Egyetem 800. évfordulójának ünneplésére összegyűlt oktatásügyi miniszterek kezdeményezéséből az az elképzelt modell, ami a Sorbonne-i Nyilatkozatban megfogalmazódott, és a Bologna-folyamatban megvalósulni látszik. Elméleti megalapozottságú magyarázatot kíván adni a Bologna-folyamat gyors, példa nélküli elterjedésére, széles körű európai elfogadására és azokra az előítéletekre, amelyek hozzá kapcsolódnak. Schriewer megfogalmazza kétségeit is arra vonatkozóan, hogy a különböző nyilatkozatokban hirdett tudás Európája valóban elérhető cél-e, főleg, mivel az európai oktatási intézmények változásai még az egységesítő szándékú Bologna-folyamat hatása ellenére is sajátosan nemzeti-európai kontextusban valósulnak meg, ugyanakkor egy sokkal általánosabb jelenség megnyilvánulásai.

A *Leon Cremonini–Dominik Antonowicz* szerzőpáros azt vizsgálja, hogyan járul hozzá a globalizáció a felsőoktatás nemzetközivé válásához, illetve mi vonzza az egyes tudósokat, hallgatókat egy-egy országba. Az *In The Eye of the Beholder? Conceptualizing Academic Attraction in the Global Higher Education Market (Nézőpont kérdése? – Az egyetem vonzásának problémája a globális felsőoktatási piacon)* című tanulmány arra világít rá, hogy a globalizáció irányítja a modern társadalmakat, s általuk a felsőoktatást is.

A felsőoktatás piacának fejlődése közben minden másnál fontosabbá válik a felsőoktatási intézmények számára, hogy tudományosan vonzóak legyenek. Az egyetemek vonzerejének mibenlétét próbálják meghatározni a szerzők a tanulmányban. Elméletüket *Simon Anholt* „civilizációs vonzóság” elméletére építik, aki szerint az emberek hat dimenzió elemzése mentén döntenek egy-egy régió vonzerejéről, ezek a következők: export, kormányzat, befektetések és emigráció, kulturális örökség, emberek, turizmus. Ugyanezen dimenziók mentén lehet megállapítani, mi teszi vonzóvá egy-egy ország felsőoktatását a nemzetközi felsőoktatási intézmények palettáján. A szerzők többek között az átkonvertálható, exportálható tudást, a tudás piacának, keresletének megfelelő biztosítását, a kliensközpontú (itt hallgató- és kutatóközpontú) szolgáltatásokat emeli ki, valamint fontosnak tartják, hogy az egymással szembenálló iskolák, elméletek termékeny talajt biztosítsanak a különböző tudományos viták számára. A szerzők külön elemzik azokat a faktorokat, amelyek a diákok, és külön azokat, amelyek a kutatók, tanárok számára teszik akadémiailag vonzóvá az egyes országokat, felsőoktatási intézményeket; majd bemutatják azokat a matematikai képleteket, amelyek segítségével ki lehet számolni az egyes országok tudományos vonzóságának mértékét. Olyan faktorok kerülnek be ezekbe a számításokba, mint az országban tanuló külföldi hallgatók száma, a külföldön tanuló hazai hallgatók száma, az összhallgatói populáció, a kutatók külföldi és hazai idézettsége, származása.

Schriewerrel ellentétben Leon Cremonini és Dominik Antonowicz a hatalom és a magánvállalatok piacosító szerepét látják jellemzőnek az európai felsőoktatás átalakulásában.

John B. Krejsler és Stephen Carney a dán felsőoktatás átalakulását mutatják be *University Academics at a Crossroads? Continuity and Transformation in Danish University Reform (Válaszút előtt álló egyetemi tudományok? – Kontinuitás és változás a dán egyetemi reformban)* című cikkükben. Azt vizsgálják, hogyan szolgálja ki egyre jobban a felsőoktatás a munka világát, a magas technológiát igénylő ipar kihívásait és a társadalom szükségleteit egy olyan átfogó oktatáspolitikai hatására, amelynek célja a világszínvonalú intézmények létrehozása. Egy foucault-i diskurzuselemzést mutatva be, a tanulmány az aktuális oktatáspolitikai megoldások implementációját mutatja, abban az értelemben, hogy a tudósok hogyan folytatnak versengő diskurzusokat az egyetemről.

Habár egy-egy cikk már korábban is megjelent oktatásirányítás témában, ez az első alkalom, hogy a *European Education* az oktatási intézmények vezetésének szentel egy egész számot. Az 1980-ig Európában gyakorlatilag ismeretlen angolszász fogalom az amerikai szervezetszociológiából nőtt ki, és vált az utóbbi évtizedekben egyre bonyolultabb dialógusok fókuszává Európában. Természetesen itt sem egy új jelenségről, inkább egy új elnevezésről, a már meglévő probléma pontosabb, tudományosabb igényű megfogalmazásáról van szó. Ma is számos vita folyik arról, mit is takar valójában az oktatásirányítás megnevezés. Általában etnocentrikus és előíró jellegéért kritizálják, ugyanakkor nem tagadható, hogy az oktatásirányítás a különböző nemzetek, országok kulturális hagyományai és a társadalom értékei által társadalmilag erősen meghatározott fogalom.

Az utóbbi évtized legdivatosabb reformintézkedése a legtöbb kelet-európai országban a „megosztott vezetés” elvének, gondolatának gyakorlatba ültetése volt. Ennek az angolszász országokból származó fogalomnak, ami demokratikus, közösségi alapokra helyezi az iskolavezetést, a lényegi megértésére törekedtek az oktatáspolitikusok és a neveléstudósok, lehamozva a fogalomról a hozzá tapadó kulturális, kontextuális jelentéseket. A tematikus szám célja megértetni azt, hogyan befolyásolja a globális hatások és társadalmi normák interakciója az oktatásirányítás helyi értelmezését. Az első két tanulmány fókuszában álló fogalom, a megosztott vezetés az európai oktatási térben – ahol a hatalmi kapcsolatok konfigurációja egészen másképpen alakult ki, mint a nyugati demokrácia országokban – különösen komplex problémákat vet fel, fokozottan így van ez a poszt szocialista országok hierarchikus, centralizált oktatáspolitikához és oktatásvezetéshez szokott intézményeiben.

Sonja Sentocnik és Brigita Rupar *School Leadership of the Future (A jövő iskoláinak vezetősége)* című cikkében az iskolai vezetőtanácsok újfajta működésének értékelését, az igazgatók új szerepeit és a szlovéniai Nemzeti Oktatási Intézet munkájának erős és gyenge pontjait mutatja be. Ez az intézmény koordinálta azokat a képzéseket, amelyek a megosztott vezetés implementációját készítették elő egy felülről lefelé építkező, vezetőcentrikus, hierarchikus oktatási rendszerbe. Már magának az intézménynek a hierarchikus felépítése is rengeteg vitát, belső konfliktust generált a megosztott iskolavezetés gyakorlatba ültetésének előkészítő fázisában. A szerzők interjúk segítségével mérik fel a programok hatékonyságát, és anélkül, hogy túl általános következtetéseket vonnának

le, mégis megállapítják, hogy a posztszocialista országok oktatásügyének megváltoztatásában nagy szerepet játszhat ennek az itt megszokottnál sokkal demokratikusabb vezetési formának a megvalósulása.

A megosztott vezetés problémáját egészen más oldalról közelíti meg az azerbajdzsáni szerző, *Cathryn Margo: Remaining the School Leadership Paradigm in a Post-Socialist Context (Az iskolai vezetőség változatlan paradigmája a posztszocialista kontextusban)* című tanulmány alaphangját a szovjet uralom bukása óta változatlan iskolavezetés-politika kritizálása és a megosztott vezetés bevezetésének sürgetése határozza meg. Az oktatásvezetéssel foglalkozó szakirodalommal szemben sokszor vádként felhozott előíró jelleg a szerző éleslátását és komparativista szemléletmódját tükröző kritikai szemlélettel párosul. A tanulmány felveti a nyugati modellek változatlanul történő alkalmazásának problematikáját: az azeri iskolavezetők a centralizált döntéshozásban szocializálódva, kevésbé tudnak stratégiai terveket, újító elképzeléseket alkotni, kevésbé fektetnek hangsúlyt a kapcsolatteremtésre, mint más, demokratikus, nyugati európai kultúrákban szocializálódott társaik. A helyileg releváns iskolavezetés-politika kialakítása csak úgy lehetséges, ha számba veszik a jelenlegi oktatási rendszer erősségeit és gyenge pontjait is, és olyan vezetőképző programot dolgoznak ki, ami a közszféra átláthatóvá és elszámoltathatóvá tételére, ennek a koncepciónak a megértésére, elfogadtatására koncentrál. A tanulmány végső következtetésként és egyben javaslatként azt fogalmazza meg, hogy az iskolaigazgatóknak az Oktatásügyi Minisztérium koordinálásával meg kellene fogalmazniuk azokat a hiányokat és esetleges erőforrásokat, amelyek körvonalazzák a jövő oktatáspolitikai álláspontját az azerbajdzsáni iskolavezetéssel és elsősorban a vezetőképzéssel kapcsolatban.

Doyle Stevick tanulmányában folytatja az iskolaigazgatók szerepének tárgyalását, különös figyelmet szentelve a fokozódó nemzetközi nyomás és a helyi oktatásügyi reformok dialógusára a holokauszt észtországi tanításának esetében. Az *Overlapping Democracies, Europe's Democratic Deficit and National Education Policy (Egymást átfedő demokráciák, az európai demokratikus deficit és a nemzeti oktatáspolitikák)* című írásában a szerző azt elemzi, hogyan befolyásolta Észtország európai uniós és NATO-tagsága az oktatáspolitikát, hogyan kezdtek el a holokauszt témakörrel foglalkozni, és hogyan vezették be a holokauszt-napot az iskolákban. A holokauszt oktatásának implementálása végső soron az iskolai vezetők feladata volt, akik kettős szorításban egyensúlyoztak a nemzetközi elvárások hatására propagált oktatáspolitikára és a helyi közösség ellenállása között. Az eset jól mutatja, milyen mély nyomokat hagyott a közösségben a szovjet uralom, mennyire megszokottá vált minden fentről jövő utasítással szemben az ellenállás, és milyen sajátos problémákkal küzdenek a posztszocialista országok akkor, amikor a nemzetközi közösség nyomására vezetnek be olyan oktatási reformokat, amelyek megértésére és elfogadására az adott társadalom esetleg még nem kellően felkészült. Az iskolaigazgatók az oktatáspolitikai implementációjának kulcsfigurái, akik az adott oktatáspolitikai környezetben a nemzetközi közösség és az észt etnikai többség közötti dialógust moderálják. A tanulmány a posztszocialista országokban az iskolaigazgatók nyugatról jövő oktatásügyi reformok bevezetésében betöltött szerepét hangsúlyozza.

Ugyanígy a globális oktatási reformokkal szembeni helyi ellenállást elemzi *Arild Tjeldvoll* és *Anne Welle-Strand: Report on the HEAD-Ache in Norway (Jelentés a nor-*

vég főfájásról) című írásukban, amely az iskolavezetők és oktatáspolitikusok különböző, nemegyszer szembenálló értelmezéseit elemzik arra vonatkozóan, mit is jelent az oktatásirányítás. A tanulmány külön elemzi, hogy a globalizáció következtében hogyan kapcsolódik össze a gazdaság és az oktatásügyi reform, és ezek milyen új kihívások elé állítják az iskolákat és a pedagógusokat. Az ország társadalmára jellemző, és az igazgatók szemléletében tetten érhető kulturális elkötelezettség az egyenlőség mellett szöges ellentétben áll az oktatáspolitikusok által hangoztatott nézetekkel, pl. az elszámoltathatósággal. Így a globalizáció szószólói igen mélyen gyökerező társadalmi hagyományokba ütköznek oktatáspolitikájuk implementálása közben.

A kötet utolsó tanulmánya *Exploring the Landscape of Primary School Leadership and Management Problems (Az általános iskolai vezetőségi és szervezeti problémák felfedezése)* az Egyesült Királyságban az oktatásügyi vezetés gyakorlatba ültetése körül felmerülő problémákat, bizonytalanságokat mutatja be a kontextuális komplexitás tükrében. *Gerald Dunning* empirikus adatok alapján vázol fel egy eredeti fogalmi keretet, tisztázva azoknak az oktatásügyi vezetéssel és menedzsmenttel kapcsolatos problémáknak a természetét, amelyekkel az igazgatók szembekerültek a szervezeti problémák mellett. A szerző új szempontú modelljében kiemelt szerepet kap a pedagógusok normatív és szervezeti szakmai szocializációjának ellentéte, az intézményen belüli hatalmi struktúra és a csoportdinamika.

Összefoglalva, a tanulmányok feltárják azoknak a kulturális kontextusoknak a sokszínűségét, komplexitását, amelyek között az oktatásirányítás nemzetközi modellje elterjedt és új értelmezést nyert. Azokat a dinamikus kapcsolatokat mutatják be, amelyek az oktatásirányítást világszinten konformizálni próbáló nyomás és a sajátos helyi kulturális, társadalmi elvárások között jönnek létre.

Az EE 2009-es évfolyamának utolsó száma, mint azt a címe, a *Diversity in Unity. Challenges in European Education since the Fall of the Berlin Wall (Sokféleség az egységben – az európai oktatásügy kihívásai a berlini fal leomlása óta)* is jelzi, sajátos témájú kötet: visszatekintés, mely az elmúlt húsz év európai oktatásában lejárott változásokat elemzi a társadalmi, politikai rendszerváltozások tükrében. A szám vendégszerkesztője *Prof. Dr. S. Karin Amos* a Tübingeni Egyetem professzor asszonya. Főként összehasonlító neveléstudománnyal, az oktatáspolitikai és az oktatás történelmi és nemzetközi kapcsolatainak vizsgálatával, illetve interkulturális neveléssel foglalkozik. A *Szerkesztő előszavában* néhány mondatban arról beszél, hogy szerinte a nevelés egyre inkább olyan tevékenység, amely új, kreatív módon köt össze különböző szinteket, nemzetközivé, nemzetek felettivé válva közben. Ebből fakad a nevelés ma legalapvetőbbnek tartott feladata: azonos esélyekkel induló polgárokká neveli a különböző háttérrel rendelkező egyéneket egy globalizálódó társadalomban. A neveléstudomány feladata pedig ebben az esetben nem más, mint irányítani ezt a folyamatot és reflektálni rá. A szerkesztő kitér arra is, hogy a vasfüggöny lehullása hogyan teremtette meg az európai országok oktatási rendszerei számára a változtatás lehetőségét, és ennek eredményeként hogyan haladt a pedagógiai terminológia a divergenssé, néhol már gyökértelenné válás útján. Ez magyarázza a kötetben megjelenő cikkek sokszínűségét is, amelyek közül kettő Németországgal, egy-egy pedig Lettországgal, illetve Szlovéniával foglalkozik.

Dietmar Waterkamp: *Education in Germany. Twenty Years After the End of the German Democratic Republic (A német oktatás húsz évvel a Német Demokratikus Köztársaság megszűnése után)* című tanulmányában húsz év távlatából elemzi a német oktatási rendszer változásainak külső és belső okait. Cikkében azt próbálja kideríteni, hogy a két Németország egyesülése egyesülést jelentett-e az oktatáspolitikai, az oktatáskutatási és az oktatás hétköznapi világa szintjén is, vagy inkább a nyugatnémet (weimari) oktatáspolitikai hagyományok térhódításáról beszélhetünk. Az erősen centralizált oktatásirányítás szűkös lehetőségeitől és korlátaiktól megszabadulva a Szövetségi Köztársaság hat új tartománya és az egyesült Berlin 1990-ben szövetségi mintára kialakította saját tartományára jellemző oktatási rendszerét, amely változó mértékben tartja meg és veti el a keletnémet oktatási rendszer hagyományait.

A cikk szerzője De Haan (1993) nyomán a keletnémet oktatástörténet interpretálásának négy különböző módját, s ezek együttélését mutatja be, miközben hiányolja a keletnémet oktatástörténet értékelésének egységes, integrált szemléletét. A *hanyaglás-történeti* nézőpont legjobban a keletnémet neveléstudósok sorsával szemléltethető, akik az új világban elveszítették addigi vezető pozícióikat, megszűntek szervezeteik, s egyénileg kényszerültek a nyugati Német Neveléstudományi Társasághoz (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) csatlakozni. Az előző rendszerben betöltött politikai szerepvállalásuk miatt sokan teljesen eltűntek a neveléstudomány színteréről, másoknak viszont az új rendszer adott lehetőséget munkásságuk kiteljesítésére, kutatási eredményeik publikálására. Egyfajta *hagyatéktmentési nézőpont* érvényesül azoknak az írásaiban, akik megkérdőjelezzik a keletnémet oktatásügyi hagyományok létét, hiszen az NDK-ban az egész oktatási rendszer átthatta a szovjet szocialista politikai ideológia szolgálatát, így maga a kialakult iskolarendszer is valamilyen szinten a szovjet minta leképzése. A szerző végkövetkeztetése mégis az, hogy a keletnémet oktatáspolitikai elgondolásai és oktatási rendszerének bizonyos elemei nem tűntek el nyomtalanul a fordulat után, hanem megújult formában, más tartalommal, sokszor felismerhetetlenül, de jelen vannak, beépültek Németország oktatáspolitikájába, oktatási rendszerébe. Ilyen elemek pl. a gimnázium 8 évre csökkentése, az iskola előtti oktatás (bölcsőde, óvoda) elterjedése, a kimeneti vizsgarendszer egységesítése, egyes tartományokban szakközépiskolák bevezetése, a harmadfokú oktatás expanziója.

Az oktatási rendszerben 1990 után bevezetett újítások a berlini fal leomlása előtt már csak azért sem lettek volna lehetségesek, mert a nyugatnémet kormányzat és a populáció is nagyon erősen szembefordult mindazokkal az elképzelésekkel, rendelkezésekkel, amelyeket a keletnémet kormányzat gyakorlatba ültetett. Az viszont a *konvergencia-történeti* nézőpont szerint látnivaló, hogy a keletnémet ifjúság- és oktatáspolitikai főként az utolsó években nagyon is pontosan látta és követte – habár nem deklarált módon – az európai trendeket. A modernizáció- és globalizációelméletek pedig éppúgy, mint az EU utóbbi 20 évben tapasztalt megerősödése, alátámasztotta ezeknek az intézkedéseknek az elkerülhetetlenségét, és ezáltal a nyugat- és keletnémet oktatáspolitikai elgondolások egyfajta összetartó, konvergáló jellegét. A legextrémebb nézőpont egyrészt fenomenológiailag közelíti meg a mindennapi élet tapasztalatait, az iskolai gyakorlatot, másrészt rendszerszerű szemléletet érvényesít az intézményi struktúrák hosszú távú változásainak elemzésében. Ez a *különbségek hiányát hangsúlyozó* szemlélet azt sugallja, hogy

nem történelmi/politikai értelemben vett keletnémet – nyugatnémet különbségeket kell keresni, mert azok tulajdonképpen nincsenek, hanem inkább földrajzi értelemben vett észak – dél, kelet – nyugat különbségeket.

A cikk külön kitér a pedagógusok megváltozott helyzetére, elemzi a keleti tartományokban kialakult pedagógushiány társadalmi, gazdasági, demográfiai okait, és azokat a kihívásokat, amelyekkel az egyesülés állította szembe a kelet-németországi pedagógusokat. A németországi pedagógusképzés egységesítésére tett törekvések felvázolása nagyban segíti az olvasót a háttérben munkáló politikai, társadalmi erők mozgásának megértésében. Ugyanígy fontos azt is megérteni a német oktatásügy változásának elemzésekor, hogyan csoportosultak át a hatalmi és erőviszonyok az iskola közéleti szerepe tekintetében. A magánszféra hangsúlyosabbá válása az NDK-ban megszokott közzsféra rovására főleg az intézmények finanszírozásában hoz változásokat. A felsőoktatási intézmények pl. sokkal inkább vállalként kezdenek funkcionálni, és az egyes profeszszorok megítélése is sokszor attól függ, hogy kutatásaikkal mekkora mértékű anyagi támogatáshoz juttatják intézményüket.

A tanulmány különlegessége, hogy egyazon nemzet oktatásügyének változásai tükrében az egykori vasfüggöny két oldalán kialakult oktatáspolitikai elgondolások, oktatási rendszerek összehasonlítására vállalkozik, és kiemeli azokat a mindkét rendszerből átmentett értékeket, amelyek az iskolai eredményesség szempontjából egy új, globalizálódó, multikulturális világban is meghatározóak lehetnek.

Zanda Rubene az értékek és normák kérdésére fókuszál. A szerző nevelésfilozófiai beállítottságát jelezve *Topicality of Critical Thinking in the Post-Soviet Educational Space: The Case of Latvia (A kritikai gondolkodásmód aktualitása a posztszovjet oktatási szférában – Lettország esete)* című tanulmánya arra a kérdésre keresi a választ, hogy mi történik, ha nemcsak a társadalom politikai berendezkedése változik meg, hanem vele együtt az értékek, normák is. A szovjet ideológiai hagyaték, amely mélyen beépült az oktatásban érintettek (oktatáspolitikusok, kutatók, pedagógusok, szülők) szemléletébe, 1998-ig folyamatosan akadályozta a valódi oktatási reformok bevezetését. Csak a társadalom demokratizálódása, illetve a demokratikus nevelés legfontosabb eszközének tekintett kritikai gondolkodás elterjedése adhat lehetőséget egy demokratikus oktatási rendszer létrehozására. Ebben az új szemléletben az oktatás legfontosabb feladata nem az előző generációk tudásának átszarmaztatása, hanem az új generációk felkészítése arra, hogy aktív szerepet vállaljanak a jövő társadalmában.

A Soros Alapítvány támogatásával a nyitott társadalom megvalósítása érdekében 1998-ban más országok tapasztalatára alapozva Lettországban a kritikai gondolkodás szemléletmódját mint komplex interaktív tanulási stratégiát vezették be. A szemlélet fogadtatása a pedagógusok körében nagyon eltérő volt: az újítás, változtatás szükségességét belátó elfogadástól és támogatástól a modern szemlélet teljes elutasításáig. 2004-től különböző vizsgálatok elemezték a kritikai gondolkodás fejlesztését középpontba helyező oktatási reform hatékonyságát, és azonosították azokat a faktorokat, amelyek a szovjet utódállamok oktatási terében mind a mai napig megakadályozzák a demokratikus elveken alapuló oktatási gyakorlat elterjedését. Ilyen faktorok pl. az oktatásügyi reformok koordinálatlansága, az új programokkal, standardokkal szemben megjelenő szkepticizmus

és a régi, jól megszokott értékekkel szembeni nosztalgia a pedagógusok részéről, egy, a demokratikus gondolkodásra még felkészületlen társadalomban az oktatás liberalizálása okozta sokk.

A tanulmány vertikális és horizontális dimenzió mentén is elemzi a kritikai gondolkodás fogalmát, majd a kialakított fogalomrendszert Lettországra vonatkoztatva elemzi a lett oktatásügyi reformok hatását, hozadékait és akadályait. A történeti, azaz vertikális dimenzió mentén a szerző vázolja a kritikai gondolkodás koncepciójának alakulását Kanttól Deweyn és az amerikai pragmatista pedagógiai gondolkodókön át napjaink európai kritikai konstruktivista látásmódjáig. A jelen kihívásainak fogalmi keretét pedig a *Karl Popper* által meghatározott zárt és nyílt társadalom meghatározása nyomán értheti meg az olvasó.

Josef Schrader tanulmánya, a *Governance in Adult and Further Education. Unified Germany as a Case (Irányítás a felnőttképzésben, továbbképzésben – az egyesült Németország példája)* a felnőttoktatás kutatásának módszertani kérdéseire fókuszál. Németországot véve példának egy olyan bonyolult modellt fejleszt ki, amely hasznos lehet a harmadfokú képzés vezetését több szinten elemző, összehasonlító tanulmányok számára. Egy ilyen modell hiánya lehetett az oka, hogy az egyesülés után nem került a tudományos érdeklődés középpontjába a harmadfokú oktatás irányításának kérdése. A nemzetközi összehasonlítás miatt egyre fontosabbá váló hatékonyság és eredményesség vizsgálata szempontjából elengedhetetlen az oktatás vezetésének, szabályozásának megértése a maga többszintű komplexitásában. Mivel Kelet-, illetve Nyugat-Németországban másképp fejlődtek ki ezek a rendszerek, Németország példája alapján le lehet szűrni, melyek azok a dimenziók, amelyeket egy komparatív tanulmányban figyelembe kell venni.

A szociálpedagógia képviselőiben *Alenka Kobolt* és *Jana Rapus Pavel: Development Trends in the Fields of Education and Care for Vulnerable Groups in Slovenia (A szlovén oktatásügy és a sebezhető csoportokról való gondoskodás fejlődésének trendjei)* című írásukban a szlovéniai veszélyeztetett gyerekekkel, fiatalokkal való foglalkozás 20 évét tekintik át. Bemutatják az ország oktatási rendszerét és azokat az oktatásszabályozási, oktatásszervezési, intézményi, pedagógusképzési és -továbbképzési újításokat, amelyek befolyásolták a szociálpedagógia mint szakma és diszciplína fejlődését. A politikai, társadalmi és gazdasági változások hatására veszélyeztetetté váló gyerek- és ifjúsági csoportok, amelyek nem rendelkeznek sem anyagi, sem társadalmi, sem pedig számottevő kulturális tőkével, képtelenek az egyre növekvő standardok teljesítésére. Még erőteljesebb leszakadásuk megakadályozásához a szociálpedagógiai szakma professzionalizációjával, valamint újabb és újabb egész életen át tartó tanulást segítő programok meghirdetésével járul hozzá a szlovén kormányzat. A professzionalizmussal szemben támasztott igények, a gyakorlati munka minőségének javítása a nemzetközi neveléstudományi diskurzusban is a naprakész professzionalizmus jeleként tűnik fel. A szolidaritás és a társadalmi kohézió elősegítése, a veszélyeztetett csoportok marginalizálódásának elkerülése folyamatosan az oktatáspolitikai gondolkodás előterében van Szlovéniában.

A *European Education* 2009-es számait olvasgatva az olvasónak az az érzése, hogy a szerkesztők és a szerzők egyszerre résztvevő és kívülálló megfigyelői a bemutatott vi-

lágnak. Pontosan látják az apró részletekben rejlő különbségeket és azokat a nagyobb léptékű összefüggéseket is, amelyek ezeket a különbségeket életre hívják. A témák, oktatási szintek váltakozása, az országtanulmányok és a több országot összehasonlító tanulmányok dinamikája mozaikszerű képekben mintegy helyszínről helyszínre kapcsoló tudósításként tájékoztat az aktuális helyzetről, nemegyszer feltárva a helyzet kialakulásának történeti előzményeit és előrevetítve a lehetséges jövőt. A *European Education* izgalmas olvasmány lehet mindazoknak, akiket érdekel, hogyan élhető meg az oktatáskutatás porondján nemzetközi kontextusban az európai lét.

IRODALOM

- IVETA SILOVA (2009) The Changing Frontiers of Comparative Education: A Forty-Year Retrospective on European Education. *European Education*, 41/1. sz. 17–31.
- IVETA SILOVA – ALEXANDER W. WISEMAN (eds.) (2009): *European Education. Issues and Studies. Looking Back, Looking Forward. Continuity and Change in Scholarship on European Education I.*, 41/1.
- IVETA SILOVA – ALEXANDER W. WISEMAN (eds.) (2009): *European Education. Issues and Studies. Looking Back, Looking Forward. Continuity and Change in Scholarship on European Education II.*, 41/2.
- IVETA SILOVA – ALEXANDER W. WISEMAN (eds.) (2009): *European Education. Issues and Studies. Educational Leadership in Context. Exploring Concepts and Complexities*, 41/3.
- IVETA SILOVA – ALEXANDER W. WISEMAN (eds.) (2009): *European Education. Issues and Studies. Diversity in Unity. Challenges in European Education since the Fall of the Berlin Wall*, 41/4.



Lampert Bálint

Bajorországi erdőpedagógiai tapasztalatok

A környezeti nevelés egyik sajátos, speciálisan az erdőhöz és az erdőgazdálkodáshoz köthető formája az erdőpedagógia, melynek gyökerei Németországból erednek, de ma már Európa számos országában szerves része az erdőgazdálkodással foglalkozók közjóléti tevékenységének. Németországon belül a bajor tartomány különösen kiemelkedő az erdőpedagógia terén. 2012 őszén az Erasmus oktatói mobilitás programja keretében lehetőségem volt öt hetet eltölteni a bajor erdőpedagógia központjában, a Freisingben található Weihestephan-Triesdorfi Főiskola Erdő és Erdőgazdasági Karán. Publikációmban a freisingi erdőpedagógia-képzésről szerzett oktatói tapasztalataimat szeretném összefoglalni.

A freisingi kapcsolat

A Nyugat-magyarországi Egyetem (NYME) Apáczai Kar Neveléstudományi Intézetének együttműködése a Weihestephani Főiskolával 2006 őszén kezdődött, amikor Sopronban tartották az első Európai Erdőpedagógiai Konferenciát.¹ Ekkor alapították meg az Európai Erdőpedagógia Hálózatot² is. A konferencia során doktori témavezetőm, a hazai erdőpedagógia egyik fő ágának megalkotója *Dr. habil Kováts-Németh Mária* és *Prof. dr. Robert Vogl*, a németországi erdőpedagógia egyik legkiemelkedőbb képviselője, a Weihestephani Főiskola professzora, olyan közös pontokat találtak egymás munkásságában, amely elindított egy együttműködést a két szakember között, és néhány éven belül lehetővé tette a két intézmény közötti Erasmus (hallgatói/oktatói) program kialakítását is, ennek segítségével juthattam el én is Freisingbe.

Freising közel 45 ezres lélekszámú egyetemi város München központjától 40 kilométerre, északra. Történelme a Kr. u. VIII. századik nyúlik vissza, és itt található a világ

1 <http://www.forestpedagogics.eu/index.php/annual-congress/2006-sopron-hungary> Letöltés: 2013. augusztus 7.

2 <http://www.forestpedagogics.eu>

legrégebbi sörfőzdéje (az 1040-es alapítású Weihenstephaner), amely a város két nagy dombjának egyikén található; az egyetemi központ mára teljesen körülöleli. A meglehetősen ködös őszi időjárásnak köszönhetően az egyetemet ilyenkor kellemes sörillat lengi be. A város történelmének másik érdekessége, hogy 955-ben a kalandozó magyarok porig rombolták bencés kolostorát. Szerencsére ez a múltbéli kellemetlen esemény nem okozott problémát az ott-tartózkodásom alatt.

Ideiglenes munkahelyem, a Weihenstephani Főiskola Erdő és Erdőgazdasági Karán, egy újjépítésű, kívül és belül rengeteg fa felhasználásával készült épületben található. Azonnal megfogtak az emberléptékű, de tágas terek, a modern, mindenféle felesleges túldíszítettséget nélkülöző, letisztult, egyszerű formák, az igényesen berendezett, tartalmukban a szakképzéshez kapcsolódó vitrinek. A tantermek kisebb szemináriumi és nagyobb előadói termekből állnak itt is, de a képzéshez kapcsolódóan rendelkeznek a környék összes fafaját és gerinces élőlényét bemutató gyűjteménnyel, amit egy ásványgyűjtemény is kiegészít.

Az épület egyik szárnyában az oktatói irodák találhatóak. Az emeleten a professzorok irodái, a földszinten a tanársegédek, s a többi munkatárs irodái vannak. Vendégoktatóként a szintén erdőpedagógiával foglalkozó tanársegéd kolléganő (*Steffi Klatt*) irodájában kaptam egy külön asztalt és számítógépet.

Erdőpedagógia-képzés a Weihenstephani Főiskolán

Bajorországban az erdőmérnökök képzése főiskolai szinten (bachelor) zajlik. A képzés kötelező tantárgya a két féléves Erdőpedagógia kurzus, amely két óra előadást és két óra szemináriumot jelent félévenként. Tehát erdőmérnök úgy nem kerülhet ki a képzésből, hogy ezt a tárgyat ne teljesítette volna.

Mi a jelentősége az erdőpedagógiának az erdőmérnökök képzésében? Egyrészt a németországi erdészek/erdőmérnökök megváltozott szerepe. Már nem erdőőrök, akiknek az is a feladatuk, hogy minden erdőjárót szemmel tartsanak, és ha szükséges, el is küldjék az erdőből. Ehelyett sokkal inkább egyfajta vendégváro házigazdákká kell válniuk, akiknek az emberek erdőbe való invitálása, az erdő szépségének és értékének megismertetése, az erdőgazdálkodás jelentőségének a megértetése a feladatuk.³ Másrészt a közjóléti kötelességeik részeként feladatuk a fiatal generációk (óvodától a középiskoláig) környezeti nevelésébe való aktív és szakszerű bekapcsolása. Míg hazánkban az erdő kikerült az új alsó tagozatos kerettantervből, addig a hatályos bajor tantervben harmadik osztályban kötelezően szerepel az erdő témakör, melynek keretében például kötelező együttműködést írnak elő az iskoláknak olyan iskolán kívüli partnerrel, mint például az erdészeti hivatal (Forstamt), aminek a munkatársaival a diákoknak részt kell venniük például növényültetési vagy állatvédelmi akciókban.⁴

3 Prof. Robert Volg Erdőpedagógia bevezető előadása alapján

4 http://www.isb.bayern.de/download/8826/gs-lp2000_jgst3.pdf. Letöltés: 2013. február 12.

Ahhoz, hogy az iskola és erdészetek együttműködése hosszú távon sikeres és hatékony legyen, olyan szakképzett erdőpedagógus erdőmérnökökre van szükség, akik az erdő- és erdészeti ismereteken túl ismerik az adott korcsoport életkori sajátosságait, és ehhez igazodva tudják az erdei vezetéseket megvalósítani (összhangban az iskolai [tantervi] elvárásokkal).

Mindemellett rengeteg, különféle típusú erdei iskola várja a diákokat szerte Németországban, ahol a gyerekek környezeti nevelése iránt érdeklődő erdőmérnökök főállású erdőpedagógusként is elhelyezkedhetnek.

Az erdőmérnökök felkészítése az erdőpedagógiai foglalkozásokra tehát két félév alatt történik. Az első félévben az előadások elsősorban egy alapozó képzést jelentenek, ahol a központi témák az erdőpedagógia kialakulása, környezeti nevelésben betöltött szerepe, az erdőpedagógia lehetséges célcsoportjainak jellemző pszichológiai és pedagógiai sajátosságai, a tanulás fiziológiai, pszichológiai és pedagógiai vonatkozásai. Ez az általános pedagógiai bevezetés, amely által majd a hallgatók a következő félév tanulmányai alatt megértik az erdei vezetések felépítésének didaktikai alapjait. A szemináriumok során pedig csoportmunkában (négy vagy öt fő) kell a hallgatónak gyakorlati feladatokat megoldani. Minden héten egy csoportra jut idő. Itt olyan feladatokat kapnak, mint egy tanösvény tervének elkészítése egy erdőterülethez, és ennek terepi bemutatása, vagy egy kiállítás tervének kidolgozása erdőgazdálkodás, illetve fenntarthatóság témakörben. A feladatokat a szemináriumi csoporttársaknak mutatják be, egyes esetekben be is vonják őket a megvalósításba. Minden ilyen foglalkozás ön-, társak általi és végül oktatói értékeléssel zárul, amelyen keresztül szintén a hallgatók oktatása történik. Az első félévi erdőpedagógia osztályzata az előadás anyagából írt zárthelyi dolgozat és a szemináriumi feladat értékeléséből származik.

A második félév az általános bevezető félév után már a konkrét erdőpedagógiai foglalkozások megvalósításával telik. Az előadások anyaga az erdei iskolák különböző típusaival, szükséges felszereltségével, az erdei vezetések felépítésének módszertanával, a foglalkozásokon felhasználható eszközkészlettel, a jó időben és a rossz időben megvalósítható programokkal, valamint az erdei vezetések baleseteinek megelőzésével foglalkozik, miközben a szemináriumokon konkrét erdei játékok és feladatok gyakorlati kipróbálása történik. Például, ha hideg időben túrázunk gyerekekkel, milyen egyszerű játékokkal tudjuk felmelegíteni őket, hogyan értethetők meg természeti törvényszerűségek játékos feladatokkal, vagy milyen egyszerű terepi vizsgálatokat tudunk a gyerekek aktív részvételével közösen megvalósítani.

Azokon a szemináriumokon, amelyeken részt tudtam venni, együtt tanultuk és játszottuk a hallgatókkal a fent említett játéktípusokat.

Az egyik kipróbált mozgásos játék a természetre jellemző dinamikus egyensúly megértését teszi lehetővé, a neve „Egerek és rókák”. A játék lényege a ragadozók és prédaállatok létszámának folyamatosan változó, de összességében mégis egyensúlyi állapotáról szól. A játék során a csoport két csapatra oszlik, az egerekre és a rókákra. A játéktér létszámtól függően kb. öt-hét méter széles és 15-20 méter hosszú. A játéktér két végén a biztonságot nyújtó „egérlukák” vannak. A két csapat a játéktér két végére áll fel egy-egy sorban, a feladat pedig az, hogy az „egereknek” úgy kell átjutniuk a pálya túloldalán lévő

„egérlyukba”, hogy a „rókák” ne tudják megfogni őket. A játékvezető jelzésére elindul a két csapat egymással szemben, és indul a fogócska. Egy egeret csak egy róka foghat meg, ha kettő fogná meg, akkor az elsőként elfogóé az egér. A játék addig tart, ameddig elfogható egér van a pályán. Az elfogott egerekből róka lesz, mert táplálékként segíti a róka életben maradását és szaporodását (a játék természetesen egyszerűsíti). Az a róka, amelyik nem tud egeret fogni (éhen hal), a következő körben már egérként folytatja a játékot (egyszerűsített tápláléklánc). Ezután jön a következő kör. A játék tulajdonképpen a végtelenségig folytatható, mert ha csak egy egér marad az adott kör végére, akkor a következő körben a rengeteg rókából lesz rengeteg egér. Természetesen a játékvezető ilyenkor szöveges magyarázatot ad a miértekre, így a résztvevők valóban megértik a természet működését.

Mivel a hallgatók maguk is játszottak, könnyebben megértették a játékok lényegét, azokat a szempontokat, amelyekre ügyelni kell egy-egy játék megvalósítása során. Ezáltal ezeket a játékokat, feladatokat tudatosan építhették be a szemináriumot záró gyakorlati feladatukba, amely egy gyerekeknek szóló erdei vezetés megvalósítása volt. Ennél fontosabb, hogy játszani „kellett”, ami, mint tapasztaltam, néhány fiú hallgatónak nem volt egyszerű, mert nehezen oldódtak fel, miközben saját tapasztalatból is tudom, hogy nem jó, ha a gyerekek megérzik a játékot vezető gátlásosságát. Különösen akkor volt nehéz ezeknek a hallgatóknak, amikor egyes mozgásos játékokat (pl. Egerek és rókák) a kar udvarán játszottuk, ahol más hallgatók beszélgettek, sétáltak. Ekkor 3-4 fiú is kiszállt egyik-másik játékból, amit túl gyerekesnek találtak. Természetesen a szemináriumot vezető kollégánál ezt elfogadta, de minden új játéknál invitálta őket az újbóli részvételre, amit ők meg is tettek.

Az előadások értékelése a második félévben is zárthelyi dolgozattal történik, a szeminárium teljesítése azonban sokkal nagyobb kihívást jelent, mint korábban utaltam rá, egy gyerekcsoporttal megvalósított erdei vezetéssel történik. Ezek a vezetések hagyományosan több héten át tartanak, minden kedden és csütörtökön délelőtt nyolc órától délig a karhoz közeli, gyönyörű elegyes erdőben. Egy-egy négyfős hallgatói csoportnak az előírásoknak megfelelően másfél órája van egy vezetésre, amire a környékbeli iskolák harmadik osztályos diákjai jönnek. A hallgatóknak a program előtt először be kell járniuk azt a területet, ahol a vezetést tartaniuk kell, össze kell állítaniuk egy jó és egy rossz idő esetére szóló programot, az ehhez szükséges eszközöket, majd aznap reggel elő kell készíteniük a terepet, végül a tanultaknak megfelelően vezetni egy gyermekcsoportot. Az értékelést az előadásokat/szemináriumokat vezető oktatók és erdőpedagógiában már évek óta jártas erdészek végzik egy részletes lista alapján. A lista főbb szempontjai a hallgatók kommunikációjára, az erdészeti és a pedagógiai szakszerűsége, a tudatosan, logikusan felépített vezetésre vonatkoznak. Az adott hallgatói csoport terepi foglalkozását a nap délutánján egy félórás közös megbeszélés és értékelés (ön- és oktatói értékelés) zárja.

Rendkívül nagy élmény volt számomra látni, hogy a hallgatók többsége milyen jól alkalmazta a tanultakat a programok során, és milyen lelkesek voltak, ami nagyon jól átragadt a gyerekekre is. Továbbá azt éreztem, hogy megértették, nem is olyan egyszerű egy pedagógus feladata, mikor gyerekekkel kell foglalkozni. Talán ez is hozzájárul egymás munkájának megbecsüléséhez.

A képzés érdekessége még, hogy a terepi vezetések előtt a hallgatóknak lehetőségük van az egyik freisingi általános iskola (Paul Gerhardt Grundschule) harmadik osztályában az erdő témakörnél mikrotanítást tartani környezetismeret órán (ez Bajorországban Heimat- und Sachunterricht [HSU] néven szerepel). Ez tehát nem kötelező, aki szeretné kipróbálni magát, jelentkezhet. A mikrotanítást megelőzően a hallgatók először hospitálnak az adott osztályban, majd az órát tanító pedagógussal megtervezik a mikrotanításokból álló következő heti órát (egy-egy hallgatóra kb. 10-20 percnyi idő jutott). A munkájukat az adott pedagógus szóban értékeli, és tanácsokkal látja el őket. Nagyjából az adott évfolyam harmada élt a lehetőséggel, és több-kevesebb sikerrel jól teljesítették ezt a kihívást.

Magam is hospitálhattam ezeken az órákon, de egy tananyagfejlesztés kapcsán más iskolákban is (kisvárosi és nagyvárosiban egyaránt), amelyekről kiemelném, hogy a környezetismeret órák dupla órák (szünet nélkül), ellentétben a most bevezetésre kerülő hazai heti egy órával (alsó tagozaton). Megerősítést kapott az az elképzelésem, hogy sokkal hatékonyabban lehet így tanítani, mert a kísérletekre, megfigyelésekre, vizsgálatokra, egymás tapasztalatainak meghallgatására, reflektálásokra kellő idő jut, nem kell rohanni, az éves tananyag is teljesíthető, így a gyerekek valóban el tudnak merülni egy-egy témában. Erre több szemléletes példát is láttam.

Az egyik alkalommal a környék jellegzetes fenyőfajainak megismeréséről szóló óra bevezető feladata például az volt, hogy négy szövetsákba egy-egy fenyőfaj (luc-, jegenye-, erdei és douglas fenyő) hajtása került, a diákok a terem erre a célra szabadon hagyott részén körben leültek a földre, majd a zsákokat a gyerekek körbeadták, mindenki belenyúlt, megtapogatta, és próbálta megérezni a különbségeket (*pl. lucfenyő: rövid, kemény és szúrós tűlevelek, amelyek az ágon körben helyezkednek el; jegenyefenyő: rövid, kemény, szúrós levelek, de ezek nem körben, hanem az ágak csak két oldalán helyezkednek el, a hajtás ettől lapos; az erdei fenyő levelei hosszabbak a többi fenyőénél; douglas fenyő: rövid, de puhább tűlevelek, citrusos illatúak*). A tapogatás után anélkül, hogy megnézték volna a hajtásokat, a gyerekeknek lehetőségük volt a saját tapasztalataikat elmondani, az osztálytársak tapasztalataira reflektálni. És erre bőven jutott negyed óra anélkül, hogy túlságosan sietni kellene, mert már egy 45 perces óra harmada eltelt volna és tulajdonképpen „nem csináltak még semmit”. A látás csak ezt követően kapott szerepet a további feladatok megoldásánál.

Egy másik esetben a diákok a fák környezetre gyakorolt hatásával foglalkoztak. A lombkorona fényt elfogó, esőt felfogó hatását egy kísérlet során figyelték meg. Minden csoport kapott egy A/4-es lapot, egy koktélokhoz adható pici esernyőt, egy zseblámpát és egy vízzel feltöltött, spriccelni tudó műanyag flakont.

A lombkorona fényt felfogó hatását úgy figyelték meg, hogy egy diák az A/4-es lapra állította a kinyitott koktélesernyőt, egy másik fentről zseblámpával megvilágította, és figyelték, mekkora árnyékot vet a fa, ezután a zseblámpát lecserélték spriccelős flakonra és 3-4 spricceléssel megnézték, hogy a papír mely része maradt száraz, és hol lett vizes az esernyő környékén. A feladat zárása egy feladatlap kitöltése volt.

Újdonság volt számomra, hogy a megfigyelt pedagógusok a rengeteg, általuk összeállított feladatlapot laminálták, amire a diákok vízalapú filctollal dolgoztak. Az óra végén vizes szivaccsal letisztították ezeket, hogy máskor is felhasználhatók legyenek. Érdekes

volna utánajárni alaposabban is, hogy vajon ez a megoldás, vagy a hagyományos fény-másolt lapos megoldás a környezettudatosabb. Mindenesetre a bajor kolléganők emellett tették le a voksukat.

Összességében elmondhatom, hogy a dupla órák során nem éreztem az előírt tananyag megvalósítása érdekében történő rohanást, amit a hazai hospitálásaim során tapasztaltam. Lendületes, de a gyerekek feladatvégzésére, ezáltal önálló, saját tapasztaláson alapuló tanulására kellő időt hagyó tanórákat láthattam.

Az öthetes ott-tartózkodásom alatt, ahogy korábban említettem, a freisingi általános iskola mellett volt lehetőségem egy müncheni nagyvárosi, multikulturális iskolában (Grundschule an der Führichstraße) és egy bajor kisvárosi általános iskolában (Grundschule Langenbach) is hospitálnom. Érdekes, hogy bár a termek jól felszereltek voltak, de alig vannak digitális táblák. Ami igazán nagy hatást tett rám, az a termek mérete volt. Kellően nagy, szellős termek voltak, nem érződött túlszűfoltnek, és mindegyik általam látott teremben volt olyan teremrész a padosrok előtt vagy mögött, ahol az egész osztály körbe tudott állni vagy ülni bizonyos feladatok végzésénél, játékoknál, közös megbeszéléseknél.

A langenbachi iskolában egy tananyagfejlesztés kapcsán többször is voltam Steffi Klatt kolléganővel. Egy alkalommal a tantervi előírásnak megfelelően egy helyi erdősszel egy erdei vezetésen és faültetésen vett részt a megfigyelt harmadik osztály. A program nagyon jól sikerült, különösen tetszett az erdei vezetés egyik feladata, amikor az erdész egy korábban elrejtett hatalmas átmérőjű, de sugarasan több részre darabolt fakorongot vett elő, amelyen a gyerekek a fa évgyűrűit vizsgálhatták meg. Első lépésként a fa életkorát kellett megállapítani. Ehhez a kiscsoportok megkapták a fakorong egy darabját, valamint egy marék színes műanyagfejjel rendelkező gombostűt, mert a számolás egyszerűsítéseként a közepéből kiindulva minden tizedik évgyűrűbe egy gombostűt kellett szúrniuk. Amint végeztek, csak össze kellett számolni a tűket, és máris megtudták, mennyi idő a fájuk. A feladat folytatásaként azt nézték meg, hogy miket árulnak el az évgyűrűk a fa életéről. Például mely életkorában növekedett gyorsabban, mikor lassabban, melyik időszakban voltak szárazabb évek, mikor akadályozta növekedését egy közelében lévő fa. A gyerekek lenyűgözve nézték ezeket a jeleket, majd maguk is kis detektívként nyomoztak további jelek után.

A nap zárásaként az erdész vezetésével elsétáltunk egy közeli helyre, ahol az Amper folyó partján, a helyi önkormányzathoz tartozó kicsi, kb. 20 m × 20 m-es területen juharcsemetéket ültettünk a gyerekekkel, amelyeket a végén egy fölbeszúrt, és a gyerekek által aláírt tábla jelölt meg. A faültetés tanulsága számomra azon túl, hogy a gyerekek mennyire élvezték, az volt, hogy egy-egy ilyen akcióhoz nem kell hatalmas terület, nincs szükség mindenféle túlbonyolításra, egy apró szeglet bőven elég, és tökéletesen jó arra, hogy elkezdjük egy környék gondozását, növényesítését. Úgy vélem, minden településen akadnak ilyen apró, gondozatlan részek, amelyet minimális ráfordítással szebbé lehet tenni. Ne feledkezzünk meg arról sem, hogy az ültető gyerekek jobban fognak ügyelni az általuk beültetett terület megőrzésére is.

Erdész-pedagógus tandem

A felnövekvő generációk természetszeretetre nevelésének megerősítését célozza meg az erdőpedagógia-képzés legújabb helyi kezdeményezése, mely a müncheni Ludwig Pedagógiai Főiskolával indult el. Az úgynevezett „erdész-pedagógus tandemek”⁵ olyan közös erdőpedagógiai képzést jelentenek, ahol a képzésen részt vevő erdőmérnökök és tanító/tanár szakos hallgatók egyes csoportokban működnek együtt, és tulajdonképpen a képzés keretében különböző feladatokon keresztül adják át egymásnak saját szakmai ismereteiket. Vogl professzor elmondása alapján nagy sikere van ennek a képzési formának is. A képzésnek még az is előnye, hogy az itt szerzett szakmai (baráti) kapcsolatokat később, munkába állásuk után tovább tudják fejleszteni, és a pedagógus az osztályát, ha lehetősége van, kimondottan az adott erdőmérnökhöz viszi erdei vezetésre.

A graduális képzésen túl posztgraduális erdőpedagógia-képzésre is van lehetőség, amelynek keretében szintén erdőpedagógusi tanúsítványt lehet szerezni. A képzést a Bajor Állami Erdészet szervezi, és a költsége közel 1200 euro/fő. Ilyen képzésbe nem volt lehetőségem bekapcsolódni, így nem tudok személyes tapasztalatokat megosztani.

Összességében elmondható, hogy az erdőpedagógia-képzés rendkívül tudatosan felépített, gyakorlatorientált és a legnélkülözhetetlenebb ismeretekre koncentráló képzés a főiskolán, amely figyelembe veszi azt, hogy nem pedagógusokat szeretnének képezni, mégis szem előtt tartja, hogy gyerekekkel bánni tudó, nekik élményekben gazdag programokat szervezni képes erdőmérnökökre van szükség a közjóléti feladatok megvalósítása során. Személyes tapasztalataim alapján ezt a célt nagyon jól eléri Vogl professzorék.

Egy kis hazai kitekintés

A hazai erdőpedagógiában két fő irány figyelhető meg. Az egyik az Országos Erdészeti Egyesület (OEE) által támogatott, inkább a „németes”, erdészekre, erdőmérnökökre építő, míg a másik az Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Karon Kováts-Németh Mária által elindított erdőpedagógia program. Mindkettőben közös, hogy az erdő és az erdőgazdálkodás központi szerepet játszik benne, de az OEE programban az erdészeti szakmai tartalmak (erdő élővilága; erdő és ember; erdő és klíma; erdész munkája; erdő mint megújuló energiaforrás stb.) dominálnak, amit kiegészítenek a különféle kézműves és helyismereti foglalkozások.⁶

Az Apáczai Karon elindult képzésben elsősorban a „harmóniaelmélet” mentén a környezettudatos magatartás, környezettudatos életvitel kialakítása a fő cél.⁷ A cél elérését

5 <http://www.hswt.de/person/robert-vogl/waldpaedagogik-praxis-plv-in-kooperation-mit-der-ph-ludwigsburg.html> Letöltés: 2013. augusztus 7.

6 Erdei iskolák minősítési eljárása 5. – <http://www.oee.hu/minosites> Letöltés: 2013. augusztus 7.

7 Kováts-Németh Mária: *Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig*. Comenius, Pécs, 2010. 149-151. o.

elősegítő három modul, illetve az azokba sorolt alprojektek nincsenek egymás alá vagy fölé rendelve, mert mindegyik ugyanezt a célt szolgálja.

Az erdőpedagógia az Apáczai Karon a választható tantárgyak (C típusú) közé tartozik, amit valamennyi szakunk hallgatója felvehet, de a tanító szak képzésében kötelezően szerepel az Alkalmazott pedagógia tárgy keretében.

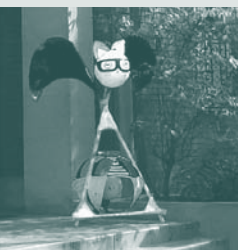
Az Erdőpedagógia mint választható tárgy két féléves tantárgy (Erdőpedagógia I. és II.), melyet korábban ötnapos, most már csak négynapos projekthetekben, valamint záró szemináriumi foglalkozások keretében valósítunk meg. A projekthetek helyszíne a Ravazdon található erdei iskola, amelyet közösen hoztunk létre, és azóta is közösen működtetünk a Kisalföldi Erdőgazdaság Zrt.-vel.

A projekthetek keretében napközben a hallgatók gyakorlatorientált felkészítése történik az erdőpedagógiai programok vezetésére, míg az esti műhelymunkák során az első félévben az erdei iskola Természetbarát újságának összeállítása, a második félévben pedig egy három- vagy ötnapos erdőpedagógiai program kidolgozása a hallgatók feladata. Mindezen túl a hallgatóknak kötelezően két erdei iskolai programon is részt kell venniük, ahol a projekthéten tanultakat a gyakorlatban alkalmazzák.

NYME Erdőmérnöki Karon az erdőmérnök hallgatók szintén választható tárgyként vehetik fel az Erdőpedagógiát, tehát nem kötelező számukra, azonban a németországi posztgraduális képzéshez hasonlóan a kar Erdővagyongazdálkodási és Vidékfejlesztési Intézete három éve akkreditáltatta az Erdőpedagógia szakmérnök képzést, amire mind természettudományi végzettségű, mind pedagógus végzettségű szakemberek jelentkezhetnek, és két félév alatt szerezhetnek erdőpedagógus végzettséget. Az erdészeti ismereteket tartalmazó foglalkozásokat az Erdőmérnöki Kar oktatói, míg a pedagógiai ismeretekre épülő foglalkozásokat az Apáczai és a Benedek Elek Kar oktatói vezetik.

Azt gondolom, hogy bár a német erdőpedagógiának jó pár éves előnye van a magyarországgal szemben, s a hazai erdőpedagógiák sokat vettek át a kezdetekben a német modellből, ma már ugyanolyan színvonalú erdőpedagógusok képviselik hazánkat is az erdészeti erdei iskolákban.

Az öthetes program megerősített abban, hogy jó és színvonalas az a munka, amit hazánkban folytatunk, de rávilágított arra is, hogy milyen irányba szükséges terelni a fejlesztéseket, ha szeretnénk lépést tartani a rendkívül kreatív és elkötelezett németországi szakemberekkel.



Szemle

Gombocz Eszter: Megkésett iskolai találkozó.

Az óbudai izraelita elemi iskola története 1920-tól 1944-ig
(CD-ROM, Holocaust Közalapítvány, 2010)

Bányai Viktória: „Fenntartom nevük emlékét”

Nagy visszhangot kiváltó, magas rangú állami vezetők részvételével is megtisztelt esemény volt 2010 őszén az óbudai zsinagóga újbóli felavatása. A reformkori Pest-Buda egyik nevezetességének számító – az 1837-ben készült gr. Vasquez Károly-féle térkép színes keretképei között is megjelenített – Duna-parti klasszicista épület az 1980-as évek elejétől a Magyar Televízió egyik stúdiójaként működött, mígnem az EMIH (Egységes Magyarországi Izraelita Hitközség) kezelésébe került. Újból zsidó közösségi használatban áll tehát az épület, ami még akkor is feltétlenül örömteli, ha sajnos egyáltalán nem az egykori közösség, a neológ irányzathoz tartozó Óbudai Izraelita Hitközség szerveződött újjá, és vette birtokba imahelyét. Az a közösség – úgy tűnik – már végleg elpusztult, életben maradt tagjai szétszóródtak a nagyvilágban Izraeltől Ausztráliáig. Gombocz Eszter mégis a nehezebb utat választva az eredeti közösségről szeretett volna minél többet megtudni, annak tagjait igyekezett megtalálni, megszólítani és megszólaltatni. Az ő útja is a zsinagóga épületétől indult el, ott határozta el még 2002-ben, hogy felkutatja a közösség emlékeit, de virtuális – hisz már az egész utcát elbontották – „bázisául” végül a Zichy utca 9-et választotta, az egykori zsidó elemi iskola épületét. A tanárok és növendékek nyomába eredt: visszaemlékezéseket, fényképeket, levéltári dokumentumokat gyűjtögetett éveken át. Legfőképpen azonban az embereket gyűjtögette, az egykori iskolatársakat, akik a Vészkorszak időszakában elszakadtak egymástól, és nem is tudtak társaikról, azok megmeneküléséről vagy elpusztulásáról. Az embereket gyűjtögette, akik megtisztelték bizalmukkal, és bekapcsolódtak az emlékezés és az emlékek feldolgozásának folyamatába. *„Meggyőződésem, hogy az emlékezet fájának csupán kérge a történelem. A kéreg alatt rejtőzködő sorsokat, egyszerű és megismételhetetlen történeteket keresem.”* (Gombocz Eszter) Voltak olyanok, akik ötven-hatvan év elteltével elevenítették fel az anyanyelvüket, és vetették papírra az iskolához kapcsolódó emlékeiket magyarul, ahogy azt kisiskolásként is tették. Voltak olyanok is, akik elzárkóztak az emlékezés, a múltba tekintés fájdalmas, fölzaklató feladatától. Az embereket gyűjtögette – és 2008-ban megtörténhetett az a csoda

is, hogy 64 év elteltével 21 volt iskolatárs ténylegesen is összegyűlt, összetalálkozott Budapesten. Ez a találkozó adta a CD-ROM címét: *Megkésett iskolai találkozó*.

Az iskola, amelyre a volt diákok emlékeznek, 1920-ban jött létre. Előzményei azonban sokkal régebbre nyúlnak vissza, és ezek az előzmények is nagyon tanulságosak, hisz az újkori magyarországi zsidóság történetének egy fontos szálát rajzolják ki. Ezt a történetet a CD-ROM *Iskolatörténet – tanulmány* egysége követi végig. II. József rendeletére, 1784-ben szerveződött meg az első, általános ismereteket (matematika, német nyelv, természettudomány) is oktató zsidó iskola Óbudán. A felvilágosult uralkodó célja az volt, hogy a zsidóságot az oktatás és egyéb intézkedések által a többi alattvalójához hasonlóvá formálja, a birodalom valláskülönbségektől független, egységes és „hasznos” polgáraivá. Az iskola II. József halála után egy rövid időre bezárt, de később újra megnyílt, immár nem külső kényszert teljesítve, hanem a közösség belső szándékából. A szülők maguk is kíváncsiak tartották, hogy gyermekeik ne csupán a vallási hagyományt ismerjék meg, hanem megtanulják a környezet nyelvét, magasabb szintű tanulmányokra készüljenek fel vagy praktikus ismereteket szerezzenek. Ilyen új szellemű iskolát a XIX. század első felében az újító szellemiségű közösségek tartottak fenn, a későbbi neológ zsidóság. A század utolsó harmadában azonban – immár az ország egyenrangú lakóiként – még egyet továbbléptek az óbudai zsidók: 1869-ben bezárták az iskolát, ezzel megszüntetve gyermekeik felekezeti elkülönítését. Elgondolásuk szerint, ha minden gyermek a községi (mai kifejezéssel: önkormányzati) iskolába jár, úgy már gyermekként összeszoknak, összeharatózkodnak, és az elkülönülés teljességgel fel is számolható. Mindössze azt kötötték ki, hogy a zsidó vallású tanulók szombat- és ünnepnapokon fölmentést kapjanak a községi iskolába járás alól.

A dualizmus kori ideált megismerve megérthetjük, hogy az 1920-as újrászervezés – még ha ünnepélyes keretek között is zajlott – valójában egy fájdalmas kudarc az asszimiláció hívei számára: annak a beismerése, hogy a korszak antiszemita légkörében menedékhelyet kell létrehozni a zsidó gyerekek számára, újra el kell őket különíteni, mert kizárja őket a korábban befogadó közeg. *„Itt otthonra találnak, ahol önérzetüket nem éri bántalom és lelki értékük tudata nemcsak, hogy csorbát nem szenved, de még ápolást és fejlesztést nyer. (Az Óbudai Izraelita Hitközség 1938. évi jelentése, 11. o.)”* A visszaemlékezők szavaiban is fel-felbukkannak azok az emlékek, amelyek a gyermekkoruk, a Vész-korszak előtti elveszett világ derűs képét árnyalják, az utcai csúfolások, lezsidózások, az elemi iskola védett közegéből kikerülve a polgáriban vagy gimnáziumban elszenvedett sérelmek. Az iskola itt feldolgozott története 1944 márciusában zárul le; azonban az emlékezők mindegyike beszél – rendszerint az iskolai emlékeknél terjedelmesebben – az ezt követő üldözésekről, megmenekülésük történetéről, esetleg későbbi sorsukról.

Önálló érték a CD-ROM gazdag képanyaga. Archív és mai képek segítenek megidézni az óbudai helyszíneket, azokat az utcákat, tereket, üzleteket, zsinagógát, temetőt, melyek az egykori gyerekek közegei voltak. Megismerhetjük a 33 emlékező arcképét, egy-egy képen egykori családjukat is. Szerencsés módon 14 osztályfényképet sikerült felkutatni az 1924/25-ös tanévtől az 1942/43-as tanévig terjedő időszak különböző évfolyamaiból. Az egyes osztályokban tanuló gyermekek azonosítása azonban sosem teljes körű: az emlékezők élesebb vagy bizonytalanabb emlékei igyekeznek pótolni az iskola

II. világháború során elpusztult irattárát, neveket párosítva a mosolygós, az ünnepélyesen komoly vagy épp fancsali arcokhoz. Az emlékezés feladatát vállalók hozzájárultak azon társaik nevének fenntartásához is, akiknek már nem születhettek fiaik és lányaik, akik továbbvinnék nevüket. *„fenntartom nevük emlékét /.../ különbül, mint a fiak és leányok. Örök nevet adok nekik, amelyet nem lehet eltörölni.”* (Ézsaiás 56:5) Az iskola és az elpusztított diákok emlékének fenntartását kívánja szolgálni az egykori épület helyén felavatott emléktábla is.

Gombocz Eszter munkája bevallottan is mintát kíván adni más, II. világháború előtti zsidó iskolák történetének kutatásához. Ezt segíti a kutatás fő szempontjait és forrásait bemutató fejezet. Az egyéb források objektív szűkössége és a múlt személyes megközelítésébe vetett hite egyaránt arra vezette a szerzőt, hogy a visszaemlékezéseket helyezze a kutatás középpontjába. Az utolsó pillanatok megragadásának lehetőségére, a holokauszt túlélőiben szunnyadó emlékek előhívásának, megmentésének fontosságára már sokan, sokszor felhívták a figyelmet: ez a kutatás is bizonyítja, hogy lehet és kell is új célokat kitűzni. A kisiskolás évek kedves emlékü iskolája egy lehetséges hívó szó, amivel olyanok is megszólaltathatók még, akik korábban elzárkóztak a múltjuk felidézése elől. A megszólalás biztonságához szükséges az a határtalan megbecsülés és empátia is, amely a fegyelmezett formákon is átérződik a szerző hozzáállásából. A módszertani tanácsok mellett ezt is követnie kell mindenkinek, aki hasonló munkára vállalkozik.

A forrásgyűjtemény másik – szintén felvállalt – célja, hogy oktatási segédanyagként legyen használható. Legkézenfekvőbb az anyag mai óbudai iskolásokkal való megismertetése volna, hisz az ő esetükben a helyszínek közelsége, ismerős volta is segíti a régi iskolások élményeinek átélhetőségét, közelhozását. Az egykori zsidó közösséget és iskoláját helytörténeti szempontból lehet nekik bemutatni; az élő közösség felől közelítve, nem csupán áldozatok és emlékművek – a pusztulás és a hiány elvont fogalmai felől. Míg az áldozatokkal való szembesítés távolítást, elutasítást válthat ki, addig az iskoláskorú gyerekek hétköznapijai, az iskolai élet 70-80 év távolából is ismerős elemei (igazgató bácsi, tanító néni, osztályfénykép, bizonyítvány) az érzelmi azonosulás lehetőségét kínálják. Ennek megteremtése után lehet olyan – a visszaemlékezések kínálta – témákat feldolgozni, mint a kirekesztés korai megnyilvánulásai, vagy a közöny és az együttérzés jelei. Hogy a CD-ROM valóban hasznos oktatási segédletté válhasson – és ne is csak Óbudán –, szükségesnek látszik egy tanári segédlet elkészítése, amely elemzési szempontokat, konkrét felhasználási ötleteket adna. A kiadvány a budapesti Goethe Intézet támogatásával jelent meg, egyes szövegei német fordításban is olvashatók.

Demeter Lázár Katalin – Szűcs Imre:

Nyelv és kommunikáció. Aranyelme Képességtár 1.

Győrffy Magdolna– Nagy Gergely Gábor

– Szakolczai Katalin – Szilágyi Sándor: Logika és matematika.

Aranyelme Képességtár 2.

Demeter Lázár Katalin – Váradi Ágnes: Iskolaérettség.

Aranyelme Képességtár 3.

(Napvilág Kiadó, Budapest, 2013)

Komaság Margit: Aranyelme/Aranyalma?

Az Aranyelme Tehetséggondozó Egyesület logója rásegít a címben jelzett asszociációra. Ez a játékoság, gondolkodásra, közös problémamegoldásra serkentő szándék érzékelhető a Tehetséggondozó Füzetek első három kötetében. A füzetek a szülőknek szólnak. Sorozatjellegét a számozáson túl az azonos szerkesztési elv is jól jelzi. Az egyes füzetek tartalmazta játékokat, feladatokat egy-egy képességterület (1. nyelv és kommunikáció, 2. logika-matematika) vagy egy problémakör (3. iskolaérettség) fogja össze. A sorozat mottóját *Carl Rogers*nek az ember viselkedését befolyásoló tanulás jellegével kapcsolatos idézete adja, ami nyomban szimpátiát és bizalmat ébreszt az olvasóban. Az előszóban szülő-, (fel)használóbarát módon, kérdések köré rendezve ismerkedhetünk meg az adott füzet jellegzetességeivel, az abban tárgyalt képesség mibenlétével kapcsolatban.

Az első számú füzet nyelvi játékokat mutat be. A leírásánál megismertetik velünk egy játék több változatát, nehézségi fokát is, javaslatot tesznek az értékelésre. A játékok fejlesztik a szókinccset, a nyelvi logikai képességet, a beszéd- és szövegértést, a szövegalkotás képességét, a fantáziát.

A második füzet a logikai-matematikai képesség megismeréséhez, fejlesztéséhez ad támpontokat, konkrét gyakorlatok leírásával. A feladatokat korcsoportokhoz – óvodás, 1–2. osztályos és 3–4. osztályos – igazítva gyűjtötték csokorba a szerzők. A feladattípusok – útkereső, párkereső, kiegészítő, csoportosító, közös tulajdonságokat kereső, mérlegelő – ismétlődnek egyre nehezebb, bonyolultabb formában.

A harmadik füzet feladatai és játécai az iskolaérettség problémakörét járják körbe, 12 képességterülethez csoportosítva azokat. A szerzők minden képességterülethez fűznek egy rövid, érthető magyarázatot, tanácsot adnak a szülőknek, mire figyeljenek, hogyan segíthetnek az adott terület fejlettségének megismerése, fejlesztése során. A füzet végén szempontokat adnak a játék- és az iskolaválasztáshoz is.

Mindegyik füzet érthető nyelvezettel íródott, olyan szakemberek gondolkodását tükrözve, akik tiszteletben tartják a szülők érdeklődését, felelősségét gyermekük fejlődése iránt. Az Aranyelme Tehetséggondozó Egyesület honlapján megjelenő gondolatok a tehetség felismerésével, gondozásával kapcsolatban kiemelik a családi és iskolai környezet fontosságát, kutatások eredményeire hivatkozva írják, hogy „az alacsony színvonalú környezet nagyobb romlást okoz a tehetségesek intelligenciájában, mint az átlagosakéban”. A tanítók és óvodapedagógusok figyelmébe is ajánlom a tehetséggondozó füzeteket. Több feladat, vagy feladattípus ismerős lehet számunkra, de a szerkesztési elvet, az egyes feladatok ajánlásait olvasva olyan képességterületek kerülhetnek figyelmünk előterébe, amelyek fontossága eddig kevésbé tűnt jelentősnek. A mottó és az idézet a honlapról arra készíthet minket, pedagógusokat, hogy átgondoljuk, vajon a tanulási környezet, amit biztosítani tudunk nap mint nap tanulóink számára, megfelelő-e a tehetség fejlesztéséhez, a tanulási motiváció ébren tartásához. A sorozatszerkesztők szándéka – hogy a füzetek a szülőknek szólnak – alapvetően elgondolkodtató lehet a számunkra, mikor végignézve a feladatokat látjuk azok fejlesztő hatását, hogy vajon társadalmunk mely rétegeihez jutnak el a sorozat egyes részei. Ezek a feladatok – ellentétben a nagy számban megjelenő, olcsó, kifestő jellegű „fejlesztő” füzetekkel – a szülők aktív jelenlétére, figyelmére alapoznak a gyermekkel való játék során. A társadalom szegénységben élő rétegeiben előfordul, hogy a gyerekek szülei szövegértési problémával küzdenek, nincs pénzük fejlesztő füzetek, játékok megvásárlására, talán ezek jelentőségével sincsenek tisztában. Hozzájuk a pedagógusok nagyon fontos közvetítő szerepével juthatnak el ezek a játékok, játékos vagy kevésbé játékos feladatok. Azoknak az óvodapedagógusoknak, tanítóknak, fejlesztőpedagógusoknak, a szociális szférában dolgozó szakembereknek, akik hátrányos helyzetű, halmozottan hátrányos helyzetű gyerekekkel foglalkoznak, hasznos segítség lehet, ha megtalálják a módját, hogyan tudják eljuttatni a füzeteket, a füzetek tartalmát a gyerekek szüleihez. A konkrét, fejlesztőmunkában való felhasználás lehetősége mellett ez a fent leírt „közvetítői” szerep az, ami indokoltá teszi, hogy egy pedagógiai lapban jelenjen meg ajánlás a szülőknek szóló fejlesztő füzetekről. A sorozat tervezett további füzetei a természettudományokkal, a kreativitással és az algoritmikus gondolkodás fejlesztésével foglalkoznak.



Árvay N. Tivadar (szerk.): Szülők iskolája.
Waldorf Pedagógiai Intézet,
2013 – (Saxum Könyvkiadó, Budapest, 2013)

Szekeres Ágnes: Adjunk időt magunknak, gyermekünknek!

Újabb Waldorf-kötet, legintenek sokan, pedig akár Waldorf-hívek, akár nem, haszonnal forgathatják a kötetet szülők és pedagógusok egyaránt.

A tizenegy tanulmány mindegyike olyan kérdésekre, problémákra keresi a választ, amelyekkel mindannyian szembesülünk nap mint nap a családban, az iskolában – ha a családban gyerekek is élnek, ez a két helyszín, fogalom szinte el sem választható egymástól.

Hogy valami nem jó, sőt talán egyre rosszabb gyermekeink nevelésében, mindannyian tudjuk, érezzük; a felelősség elhárítása és áthárítása helyett azonban közösen kereshetjük a választ a szerzőkkel mindennapjaink egyre égetőbb-sürgetőbb gondjaira.

A legtöbb szerző a legfőbb problémát az örökös időhiányban látja. Közhely, hogy nincs időnk beszélgetni, elmélyülni, rohanunk, sürgetjük a gyerekeket is, „karácsonyra ír-olvas”, s miközben a hatalmas lexikális tudásanyagot gyömöszölnénk a fejükbe, az érzelmi, a művészeti, a mozgásos nevelés elsikkad, melyek pedig nem hogy az értelmes tanuláshoz és a maradandó tudás megszerzéséhez nélkülözhetetlenek, de hiányukban az egészséges, kiteljesedett – boldog – személyiség sem alakulhat ki. Hogyan „csempészhetjük be” ezeket legalább a gyerekek világába?

A kötet első írása *Bácskai Júlia* pszichológus előadása (*Gyermeknevelés és szexualitás*), melyben a szerző konkrét, használható ajánlásokat ad „Egymásra mutogatás helyett”: mikor, miről, hogyan beszéljünk. Tíztanácsolat a szexről című összefoglalója az olvasó saját életében is iránymutató lehet.

Dr. Futó Judit klinikai szakpszichológus *Hiszti és agresszió – kezelhetetlen a gyerek?* című írásában a biztonságos érzelmi háttér megteremtéséhez ad javaslatokat, kiemelve, hogy az iskolában is hasonló pedagógiai légkörre lenne szükség. A „kifelé agresszív” gyerek problémája mellett az elfojtott agresszióra, az agressziót önmaga ellen irányító személyiség veszélyeztetettségére is felhívja a figyelmet.

Gyarmathy Éva klinikai szakpszichológus, az MTA Pszichológiai Kutatóintézetének tudományos főmunkatársa, miközben három labdával zsonglőrködik (a „Waldorfban” minden gyerek megtanulja), az agyféltekék „harcának” rejtelseibe avatja be az érdeklődőt. Lehet, hogy a „diszes” gyerekek nem is „díszpintyek”, csak nem az iskolai követelmények teljesítéséhez szükséges „bal agyféltekés” irányítás alatt állnak? Hogyan segíthetjük őket zsonglőrködéssel és más érdekes gyakorlatokkal? Mi hiányzik a „digitális bennszülötteknek”? Milyen lesz az élet az írásbeliség után? (*Az egészség megőrzése és a fejlesztés – Mit tanulhatunk gyermekeinktől?*)

Családi életre nevelés – mire és hogyan? – teszi fel a kérdést *Herczog Mária* szociológus, egyetemi docens. Tanulmányában kiemeli, hogy a patchwork család nem újkeletű találmány, a családot körülvevő közeg viszont annyira megváltozott, hogy az atomizálódott család nem tudja a régen magától értetődően beépülő mintákat követni, ezért fontos lenne, hogy társadalmi helyzetétől függetlenül mindenkinek elérhető legyen a – Szülők iskolája...

Karkus Ottó, a solymári Waldorf-iskola osztálytanítója, *Bothmer*-tanár (*A nevelő mozgás – A gyermek egészségének megőrzése*) és *Kökénydi Ákos*, a Pesthidegkúti Waldorf Iskola osztálytanítója, biológia- és kémia tanár (*Az emlékezés kémiája – A tanulás is lehet kaland*) nem „waldorfos” pedagógusok számára is megfontolandó, követhető „jó gyakorlatokat” mutatnak be.

Mesterházi Zsuzsa gyógypedagógus írásában a lelki sérülésekből származó betegségek megelőzésére mutat lehetőségeket (*Egészséges testben egészséges lélek – A gyermek fejlődésének alapkövei*).

Természetesen a *Szülők iskolájának* „tanárai” közül nem hiányozhat *Vekerdy Tamás* pszichológus, aki két tanulmánnyal is szerepel a kötetben (*Ki vagyok? Mi vagyok?; Az érzelmek útján*). Sokadszorra tanítja szülőknek, pedagógusoknak: adjunk és hagyjunk időt magunknak és gyerekeinknek is. Adjunk és hagyjunk időt a művészetre, az érzelmekre. Merjünk tökéletesek helyett „csak” „elég jók” lenni... mert csak így boldogulhatunk. De ez az ismételt tanítás még mindig nem elég, mert a tendencia – családban és az iskolában is – úgy tűnik, pont az ellenkezője...

A kötet két német Waldorf-iskola problémáiról szóló írással zárul, melyek a kissé döcögő fordítás ellenére követhető példát nyújtanak a szülőkkel való konfliktusok kezeléséhez (*Reinhard Wallmann: Konfliktusok és kihívások egy Waldorf-iskola életében*), illetve a kézzel végzett tevékenységek (pl. kötés) beemeléséhez a tanítási folyamatba (*Sam Betts – Kulcsár Gábor Művészet és oktatás – művészeti oktatás?*).



Török Balázs: Az elektronikus iskolai adminisztráció (2. rész) A rendszerek használatba vétele

A 2010-ben mintegy 155 feladatellátási helyre (általános iskola, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) kiterjedő vizsgálatban az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerekre (AIR) vonatkozó intézményi tapasztalatokat összegeztük. Az AIR bevezetését az iskolák egy része mellőzte. Saját adminisztrációs szoftverek használatára, a többletmunkából adódó nehézségekre, esetleges intézményi átszervezésekre, infrastrukturális hiányosságokra vagy az oktatásirányítás várható változására hivatkoztak a használatbavétel elkerülése kapcsán.

Az AIR-t használatba vevő intézmények esetében általában fenntartói szándék szerint történt a termék kiválasztása. A bevezetéshez kapcsolódó felkészítéssel az iskolatitkárok, iskolai adminisztrátorok 10%-a volt teljesen elégedett. Az AIR bevezetését követően eltérő tapasztalatokról számoltak be a megkérdezettek. Jellemzően 20-40% között volt azon iskolák aránya, amelyek vezetői és adminisztrátorai valamely területen azt tapasztalták, hogy „sokat javult a helyzet”. Főleg az adatok visszakeresése, pontossága, biztonsága és az adminisztráció átláthatósága mentén emelték ki a rendszer előnyeit. A vizsgálati szempontok mentén 30-50% között mozgott azok aránya, akik nem tapasztaltak érdemi változást az AIR használatbavételét követően. Kedvezőtlen irányú változást az adminisztrációs munka hatékonysága (9%) és komfortossága vonatkozásában jeleztek (18%) a válaszadók. Leginkább a továbbra is fennmaradt kettős adminisztráció (egyidejűleg papír és elektronikus), a többszörös adatrögzítés (eltérő rendszerekbe vitték fel ugyanazokat az adatokat), illetve a belső adminisztrációs fegyelem erősödése húzó-dott meg a vélemények hátterében.



Dr. Borbély-Pecze Tibor Bors – Gyöngyösi Katalin – Juhász Ágnes:

Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (1. rész) A pályaeorientáció új szemlélete és a hazai helyzet

Tanulmányunk célja, hogy a köznevelés szereplőivel megismertessük a pályaeorientáció modern, életút-támogató felfogását, érzékeltsük az iskola, a pedagógusok átalakuló szerepét a pályaeorientációs tevékenységek területén. Az angolul „lifelong guidance”-nak nevezett területnek az egyszeri pedagógiai pályaválasztási tanácsadási alkalom helyett a folyamatelvűséget, többszintűséget jobban tükröző magyar elnevezéseként az „életút-támogató pályaeorientáció” kifejezést javasoljuk bevezetni. Tanulmányunk első részében felvázoljuk az életút-támogató pályaeorientáció mint szakpolitika és mint rendszer értelmezését, amelyet a szintén bemutatott, a magyar pedagógiában hagyományosan jellemző pályaválasztási tanácsadás mint felfogás és tevékenység helyett ajánlunk. Röviden ismertetjük a terület magyarországi történetét, és részletesen bemutatjuk jelenlegi helyzetét a közoktatásban.



Balázs Török: Electronic Administration in Schools (Part 2) – Starting Using the System

Our survey was conducted in 2010 in 155 institutions (primary schools, and different types of secondary schools: high schools and vocational training schools). This research paper is a summary of the institutions' experiences about their accredited electronic school administration systems (AESAS). Some schools did not introduce AESAS. They had various reasons as why to avoid the use of this system. Some had their own administration software, others feared it would cause extra work, and some argued they would not introduce AESAS due to possible institutional restructuring, infrastructural deficiencies, or changes in the educational management. In those institutions which did introduce AESAS, the product was usually chosen in accordance with the wish of the maintaining body of the school. 10% of school secretaries and school administrators were entirely satisfied with the preparation they had received before the introduction of the new system. Once AESAS was introduced, schools had different experiences with it. Typically, the ratio of schools where directors and administrators thought that a certain area improved significantly due to AESAS was between 20 and 40%. They highlighted secure data storage, accurateness of data, easy search of data and the transparency of administration as the main advantages of the system. The ratio of those who have not experienced significant changes after the introduction of the electronic administration system was between 30 and 50%, according to the survey. 9% of those who filled in the questionnaire felt that the effectiveness of administrative work took a turn in the wrong direction, and 18% noticed that administrative work became less convenient with AESAS. It was usually double administration (that is, both on paper and electronically), multiple data storage (recording the same data in more than one system), and a stricter inner administrative discipline in the background that led to these negative attitudes.

Tibor Bors Dr. Borbély-Pecze – Katalin Gyöngyösi – Ágnes Juhász: Lifelong Career Guidance in Public Education (Part 1)

This article presents the „lifelong guidance” approach in career guidance to stakeholders in public education, explaining changes in the role of schools and teachers in guidance activities and pointing out the importance of guidance as a field of pedagogical work for reshaping relationships among students, parents, schools and the world of work.

In the first part, the authors provide an explanation of lifelong guidance understood as a policy area and as a functioning system, suggested for adoption to replace the traditional interpretation of guidance as a means of early selection and as directive counselling for one-time career choices of youngsters. An overview is provided of the history of Hungarian career guidance and a detailed description is given of its current state and embeddedness in public education.

In the second part, following from the state of affairs outlined previously and drawing on lessons learnt from career guidance history in Hungary and on international experiences, suggestions for a possible national model for lifelong guidance for use within the public education system and at a national education policy level are formulated and an inventory of career education tools developed.



Görömbei András¹ (1945. február 5. – 2013. június 30.) (Ferencz Melinda)

Volt egyetemi tanáromat nem egy könnyen leírható tanári módszer tette kiváló tanárrá, hanem egész személyisége, erkölcsi tartása, szókimondása, mértéktartása.

Első egyetemi évemben a romániai magyar irodalom tantárgyat vettem fel nála a kötelezők mellé. Óráról órára új írókat, műveket mutatott be nekünk. Mintha (és ez volt a valóság) máshol még le nem írt, ki nem mondott dolgokat tudtunk volna meg Tőle. Nem akartam lemaradni egy órájáról sem. Az előadásmódja mindig csendes volt, higgadt. A varázsa abban rejlett, hogy igazat mondott egy olyan korban, amikor a tanulmányainkat is beszötte a hazugság. S tudott mindenről csendesen, szelíden beszélni. Szeretettel. Alázattal.

Egész nyáron azokat az írókat olvastam, akikről évközben beszélt, a hetvenes évek romániai magyar íróinak műveivel ismerkedtem, s részt vállaltam tudományos munkájában, nyolc diákja között én is ott voltam, akik a romániai magyar irodalom hetvenes évekbeli történetéhez elkészítették a válogatott bibliográfiát.

Jellemző volt kutatói magatartására és pedagógiai módszerére is ez az alaposág, hogy egy 156 oldalas tanulmányhoz 211 oldalas bibliográfia készült.

A bibliográfia gyűjtőköre a Magyarországon megjelent lapok mellett kiterjedt számos Romániában, Jugoszláviában és Csehszlovákiában megjelent folyóiratra is. Az elkészült könyv egy dedikált példányát 1983. december 21-én kaptuk meg Tőle férjemmel: „A Csengey házaspárnak, Melindának és Dénesnek, szeretettel és bizakodó reménységgel – Bertha Zoltán és Görömbei András”.

Az alaposág és az alázat mellett talán ez a szeretet és bizakodás volt számomra a legmegnyerőbb a személyiségében.

A következő évben nagy örömmel hallgattam előadásait Nagy László költészetéről.

Nem lehet külsőségekben követni, vagy módszertani leírást adni az óráiról, hiszen nem volt semmi rendkívüli, nem voltak különböző szemléltető eszközök, semmi látványos dolog. Volt egy személy, aki őszintén beszélt arról, amit szeretett, amit tisztelt, írókról, akiket mások nem méltattak még, s talán később sem méltattak eléggé.

Nem a módszere volt fontos, nem azért választottuk az óráit akkor, amikor még nem lett volna kötelező.

¹ Kossuth-díjas magyar irodalomtörténész, kritikus, egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia rendes tagja. A népi írók és a népi irodalom, valamint az összehasonlító irodalomtudomány neves tudósa. 1993 és 1995 között a Kossuth Lajos Tudományegyetem (ma: Debreceni Egyetem) oktatási rektorhelyettese, 1995 és 2003 között az egyetem Magyar és Összehasonlító Irodalomtudományi Intézete igazgatója.

A személye, s az általa közvetített értékek által kaptunk valami olyasmit, ami magával ragadott sokunkat. Hiteles volt. Ízig-vérig tanár.

Értékeket közvetített anélkül, hogy bárkit bántott, kárhoztatott volna. Görömbei Andrásról nem jutnak eszembe anekdoták, pedig Ő volt rám a legnagyobb hatással az egyetemen.

A tanulság ebből talán az, hogy az emberi példaadás a legfontosabb. A szellem, amit nem lehet lemérni – hiába próbálkoznak vele egyre bonyolultabb módszerekkel –, mert az igazi tanár észrevétlen gazdagítja a tanítványok lelkét, s noha kitörölhetetlen nyomot hagy bennük, maguk sem tudják később elmondani, mi is ragadta meg őket a szeretett oktatóban, mit kaptak Tőle, csak azt, hogy részükké vált, hogy nélküle nem azok lennének, mint akiké váltak.

„Új időszámítás a köznevelésben”² – Országos Szakmai Tanévnyitó Budapesten (Bozsik Viola)

Az Országos Szakmai Tanévnyitót 2013. augusztus 22–23-án Budapesten, a SYMA Rendezvény- és Kongresszusi Központban rendezték meg a Modern Iskola Magazin szervezésében.

Az eseményt *Balog Zoltán*, az Emberi Erőforrások Minisztériumának vezetője nyitotta meg. Beszédet mondott *dr. Hoffmann Rózsa* államtitkár, Sipos Imre helyettes-államtitkár, továbbá az Oktatási Hivatal elnöke, valamint az OFI főigazgatója is. *Dr. Kaposi József* az Intézet feladatairól beszélt, kiemelve a kerettantervek gondozását, a pedagógiai szakmai szolgálat és a pedagógusképzés megújítását, módszertani támogatásukat, a tehetőség gondozást, valamint egy nemzeti közoktatási portál létrehozását. Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet célja a közoktatás minél eredményesebbé és méltányosabbá tétele, szoros együttműködésben a gyakorló pedagógusokkal. A mottó: „Fejlesszünk együtt!”

A tanévnyitóra szakmai konferenciát szervezett az Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft., az OFI, az Oktatási Hivatal, az Apáczai Kiadó, a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó és a Nemzeti Közszolgálati és Tankönyv Kiadó. A párhuzamosan futó előadásokon szó esett aktuális kérdésekről, mint például az egész napos iskola, a pedagógusminősítés, az élményközpontú matematikaoktatás; láthattunk kisfilmeket és kémiai kísérleteket is. Az előadók közt volt *Bagdy Emőke*, *Beer Miklós*, *Persányi Miklós*, *Pokorni Zoltán*, *Tari Annamária*, *Vekerdy Tamás*. Az OFI kutatói – *dr. Aczél Petra*, *Bánkuti Zsuzsanna*, *dr. Bodó Márton*, *Csorba F. László*, *dr. Horváth Zsuzsanna*, *Hunyadi Krisztina*, *dr. Hunya Márta*, *Kézy Ágnes*, *dr. Pompor Zoltán*, *Sáfrányné Molnár Mónika*, *Singer Péter*

2 Dr. Hoffmann Rózsa, köznevelésért felelős államtitkár beszédének címe.

– többek között az iskolai közösségi szolgálatról, a közoktatás tartalmi és módszertani megújításáról és a szaktanácsadás megújulásáról tartottak előadást. Dr. Halász Gábor az európai oktatás átalakuló világáról beszélt; *dr. Szvathné dr. Szalay Márta* pedig a Nemzeti Tehetség Program 2013–2014-es évi cselekvési tervét ismertette.

Bemutatásra került az új szakiskolai közismereti kísérleti tankönyv a 9. évfolyamosok számára, melynek öt modulja az osztályközösség-építő program, a matematika, a természetismeret, a kommunikáció–magyar és a történelem–társadalomismeret, szerzői pedig *Csorba László, dr. Hunya Márta, Kerber Zoltán, Kerberné Varga Anna, Kerpen Gábor, Mayer József, Singer Péter, Szívósné Tóth Annamária és Vigh Sára*. A tankönyv a XXI. század kívánalmainak megfelelően digitálisan már elérhető, és hamarosan mobiltelefonra is letölthető lesz.

A kétnapos rendezvény ideje alatt taneszközyártó és -forgalmazó cégek kínálták áruikat az egyik csarnokban; így lapozgathattunk friss pedagógiai kiadványokat, szemezhetünk az OFI-s standunkkal szemben kiállított csontvázakkal, és mosolyoghattunk azon, milyen nehéz érdeklődéskeltésben felvennünk a versenyt a Fővárosi Állat- és Növénykert standjának szereplőivel, az élő patkánnyal és kígyóval. Ezzel együtt, az OFI-s standon kínált TÁMOP-os könyveink szinte mind elfogytak, és szép számmal vittek az *Új Köznevelésből*, régebbi és új *ÚPSZ*-okból is; és beszélgethettünk szerzőkkel, érdeklődőkkel, akikben nem volt hiány.



Szerkesztői jegyzet

A szerkesztő folyton levelet ír, gyakran majdnem ugyanazt a levelet sokadszorra. Arra gondoltam, ezek a levelek érdekelhetik olvasóinkat is, egyrészt, mert láthatják a szellemi történetet, ami a lap mögött zajlik, másrészt, aki olvasó, az holnap már szerző, s hátha talál a levelekben inspirálót, megfontolandót.

„Olyan lapot szeretnénk készíteni, amiben a magyar pedagógusok jelen vannak, határoktól függetlenül, s ha ilyen szerencsém volt, hogy találkoztam Önökkel, akkor ezt a sors jelének kell tekintenem, vagyis máris kérem Önöket, hogy írjanak lapunk számára iskolai életükről. Amiről szó lenne, az nem kíván nagy munkát, tulajdonképpen afféle levél lenne, amelyet az ember a barátjának ír, ha el akar neki mesélni valamit. Ilyesféle történetet szeretnék kérni, abszolút személyeset, ami megesett Önökkel az iskolájukban, vagy az iskolán kívül, s jól jellemzi azt, miféle dolgokkal kell küszködnie egy magyar tanítónak Sepsiszentgyörgyön, miféleké az ottani magyar (román, cigány) gyerekek. S miféle pedagógiai, emberi magatartással próbálnak Önök boldogulni. Szólhat ez a történet a magukra hagyott gyerekekről, akiknek a szülei Nyugat-Európában dolgoznak valahol, a belvárosi elit gyerekek ügyeiről, a cigány diákokkal való küzdelemről. A lényeg: nem általánosság, minél kevesebb bölcsekedés, hanem történet. Ami megesett egy órán vagy órán kívül. Aztán, ha történet, vagy történetek már vannak, akkor abba, azokba már minden belekeveredhet, a magyarság gondjai, a városé, a kultúráé, az iskolai világé.

A terjedelem lehet akár csak fél oldal, de lehet több oldal is. Az a lényeg, hogy aki olvassa az írásukat, Önökre ismerjen, az Önök mondataira, gesztusaira, pedagógiájára, vagyis ne egy elképzelt jó tanító mondatait írják.

Az írásért fizetni nem tudunk, de tiszteletpéldányt küldünk.”

„Mellékelt írása angliai ösztöndíjas nyelvtanári két hetéről minden érdekes részletet nélkülöz. Említi például, hogy a tizenkét országból érkezett tanárok a foglalkozások szüneteiben megvitatták iskoláik hasonlóságait és különbségeit, de ennek a mondatnak csak akkor van értelme, ha felidézi a szóba került hasonlóságokat és különbségeket, de nem tette. Azt írja, hogy a továbbképzés módszertanilag rengeteget nyújtott, ebből a rengetegből megoszthatott volna a beszámolója olvasóival valamit, ha csak nem a reppelés és a versírás volt az újdonság, amire célzott. Egyáltalán, az lett volna jó, ha Széchenyi szemével néz körül Angliában, s amit lát, abból próbálja megérteni azt, ami idehaza van. Szembesül. Szembesít. Ebből az Ön írásában semmi nincs. Pedig nyelvtanításunk helyzete, nyomorúsága kritikáért, reformokért kiált. Az Ön beszámolója voltaképpen mindenről hallgat, ami egy pedagógus olvasót érdekelhetné, azon az egyetlen elemen túl, hogy nagyon kellemes ösztöndíjjal kijutni Angliába. Ez az, amit mindannyian tudunk. S hogy bosszantó kötelesség beszámolót írni róla. Ezt sugallja beszámolója minősége. Ezt viszont sajnálom, pedig két kellemes hétért járt volna néhány őszinte, tárgyyszerű mondat.”

Takács Géza

Következő lapszámunk október végén jelenik meg.