

ÚPSZ

ÚJ PEDAGÓGIAI SZEMLE 3-4.



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 3060 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

Rézműves Mihályné: „Linaként ismer a közösségem és a pedagógusszakma”5

Tanulmányok

Farkas András: Az inetraktív tábla és a pedagógiai érték10

Török Balázs: Az elektronikus iskolai adminisztráció (1. rész) 25

Rácz Gyöngyi (1944-2013)

Pethes Mária, Takács Géza, Nagy Ferenc, Bozsik Viola és Menyhért Ildikó írása43

Andragógia, felnőttoktatás

Mayer József: A magyar felnőttoktatás kezdetei.....54

Kállai Gabriella: Felnőttek az iskolapadban61

Műhely

Matolcsi Zsuzsa: Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése74

Magyar diák, Palasik Róbert nyerte az idén a filozófiai diákolimpiát

Pató Attila, Takács Márta, Palasik Róbert és Asztalos Éva írása81

Kass Róbertné Pornai Éva: Hová? Miért? Mikor? Mivel? Kivel?92

Pedagógiai jelenetek

Kiss Hajnal: A gyermekkori kétnyelvűség varázsa.....101

Kitekintés

Bozsik Viola: Chris Gabrieli az egész napos iskoláról106

Szemle

Debreczeni Tibor: Történt pedig. Egy Corvin téri népművelő a puha diktatúrában
(Pompor Zoltán)114

digitális_de generacio 2.0. Szerkesztette: Szekszárdi Júlia (Hanczár Gergely)116

Zsebkönyv a zsidónegyedről – fiataloknak. Szerkesztette: Gyárfás Katalin – Szegő Dóra –
Szónyi Andrea (Bozsik Viola)119

Összefoglalók121

Abstracts123

Napló (Indri Dániel, Trencsényi László)125

Szerkesztői jegyzet

B4: Rácz Gyöngyi

Számunk szerzői

Asztalos Éva PhD ■ a Magyar Filozófiai Társaság
Érdekvédelmi Bizottságának tagja
Budapest

Dr. Farkas András ■ egyetemi docens
Nyugat-magyarországi Egyetem,
Természettudományi Kar, Szombathely

Bozsik Viola ■ szerkesztő
Új Pedagógiai Szemle, Budapest

Hanczár Gergely ■ főszerkesztő
Underground Kiadó, Budapest

Kállai Gabriella ■ oktatókutató
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI),
Kutatási, Elemzési és Értékelési Központ,
Budapest

Kass Róbertné Pornai Éva ■ ny. iskolaigazgató,
magyar-történelem szakos tanár
Mogyoród

Kiss Hajnal ■ magyar-angol szakos tanár,
Budapest

Matolcsi Zsuzsa ■ programvezető
Iskolai Közösségi Szolgálat, Demokratikus
Ifjúságért Alapítvány (DIA), Budapest

Mayer József ■ igazgatóhelyettes
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI),
Tartalomfejlesztési és Módszertani Központ,
Budapest

Menyhért Ildikó ■ tanítónő
Budapest

Nagy Ferenc ■ ny. iskolaigazgató
Eötvös József Cigány-Magyar Pedagógiai
Társaság volt főtítkára, Mezöberény

Palasik Róbert ■ középiskolai diák
Fazekas Mihály Gimnázium, Budapest

Pató Attila ■ elnökségi tag
Magyar Filozófiai Társaság, Budapest

Pethes Mária ■ költő
AlkoTÖház, Gárdonyi, Agárd

Rézműves Mihály ■ ny. óvónő
Hodász

Dr. Pompor Zoltán ■ szakmai vezető
TÁMOP 3.1.5./12-2012-0001, Oktatókutató
és Fejlesztő Intézet (OFI), Budapest

Takács Géza ■ tanár, főszerkesztő
Új Pedagógiai Szemle, Budapest

Takács Márta ■ magyar-filozófia szakos
gimnáziumi tanár
Fazekas Mihály Gimnázium, Budapest

Török Balázs PhD ■ tudományos főmunkatárs
Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI),
Kutatási, Elemzési és Értékelési Központ,
Budapest



Rézműves Mihályné

„Linaként ismer a közösségem és a pedagógusszakma”¹

1939. november 2-án születtem Hodászon. Tízéves koromig csak cigányul tudtam beszélni, a szüleim nem sokat törődtek az iskoláztatással, nem írtak be az iskolába. Abban az időben nem volt kötelező a cigányoknak iskolába járni. Mint akkoriban a legtöbb cigány gyerek, én is azt utcán tanultam meg magyarul. Elszöktem az iskolába. Amikor beállítottam az osztályba, Tóthné, a tanító néni csodálkozott a legjobban, amikor megpillantotta a fekete szemem és a fekete hajam.

- Hát te ki vagy? Miért jöttél?
- Iskolába szeretnék járni.



¹ Rézműves Mihályné Lina szakmai életútja 1968-ban kezdődött, amikor létrehozta az első kétnyelvű nemzetiségi óvodát Hodászon. Legutóbb idén áprilisban szerepelt az MTV1 Életkerék című műsorában, ahol lánya, Rézműves Melinda beszélt az első Roma Tájház jelentőségéről. Melinda kérésére édesanyja megmutatta az óvoda épületét, amely egészen 2009-ig szolgálta a telepen élő cigány gyermekek nevelését. A 74 éves óvónő elmondta, hogy még ma is szívesen dolgozna és osztana ételt a gyermekeknek, mert „nagyon nagy szegénység van, és sajnos sokat éheznek a gyerekek”. Az 1970-es években számos hazai és nemzetközi média számolt be az óvodában folyó munkáról, a közösség életében bekövetkezett eredményekről. Diósi Ágnes szociográfus és Réger Zita nyelvész visszatérő vendégei voltak az óvodának, és többször is írtak az óvoda egyedi munkájáról és közösség hagyományairól. Lina három generációt nevelt fel és adott számukra esélyt az iskola sikeres elvégzéséhez. Munkája elismeréseként megkapta a Munka Érdemrend ezüst fokozatát, majd 1995-ben az elsők között vehette át a Kisebbségért Díjat. Az általa kifejlesztett úgynevezett nyitott óvoda módszerét, mely révén a gyermek a szülővel együtt lehet jelen az óvodában, ma a Gyermekházakban próbálják bevezetni, megtanulni. Jelenleg Hodászon él. A közölt szöveget Rézműves Melinda állította össze édesanyja kéziratos feljegyzéseiből.

– Hol vannak a szüleid? Van apád és anyád?

– Van, csak nem törődnek velem.

Nem volt füzetem, könyvem és ceruzám, de mentem minden nap az iskolába. A tanító néni vett nekem füzetet, és én tanultam. Elvégeztem a hetedik osztályt, amikor engem is utolért a cigányok törvénye, ugyanis apám férjhez adott. Ez volt a régi szokás. Megszültem az első gyermekemet, és a fiam már egyéves volt, amikor megbeszéltem anyósommal, hogy vigyázzon rá, míg én esténként iskolába járok. Így egy héten kétszer jártam esti iskolába, és elvégeztem a nyolcadik osztályt. Ekkor a férjem Pesten dolgozott, és megengedte, hogy tanuljak. Három gyermekünk született, mindannyian már családot alapítottak. A gyermekek közül csak a lányom, Melinda tanult tovább, néprajzkutató lett.

Édesapám állatokat tartott és faluról-falura járt, hogy kacsa- és libatollat vásároljon. Édesanyám áldott jó asszony volt. Főzött, mosott, tisztán járatott az iskolába. Kislánykoromban nagyon szép hangom volt és Sója Miklós esperes úr kántornak választott a kis cigány kápolnában. Én kezdtem meg az énekeket, és felolvastam az „apostolt”. A faluban 1968-ban nagyjából 800 cigány élt. Vass József, a Hazafias Népfront járási titkára eljött Hodászra és látta a cigánytelepet. Látta, hogy a gyermekek nem szeretnek iskolába járni. Beszélt az ott élő szülőkkel, hogy ha volna óvoda, engednék-e a gyermekeiket az óvodába? A szülők nagyon megijedtek, hogy el akarják venni a gyermekeiket. Ezután megkérdezte, hogy az asszonyok között van-e valaki, aki elvégezte az általános iskolát, és vállalná, hogy játszana a gyermekekkel. Senkinek sem volt meg a nyolc osztálya, és a feladatot nem is vállalta egyikük sem:

– Dehogy küszködök én azokkal a rossz pulyákkal, elég nekünk a sajátunk! – volt a válasz.

– Akkor kit ajánlanának?

– Linát, az elvégezte a nyolc osztályt, és szereti a gyerekeket, ha ő lesz, akkor elengedjük a pulyákat.



Kijelölik az óvoda épületét

Eljött hozzám a járási titkár és elmondta, hogy mit beszélt a telepen a cigányokkal. Elbeszélgettünk, és engem is nagyon érdekelt az, hogy miért nem szeretnek iskolába járni, miért nincs meg a nyolc osztálya rajtam kívül senkinek. Szívesen elvállaltam, hogy foglalkozok a kicsikkel. Kerestünk egy szép füves területet a telepen. Ott egy szülő azt mondta, hogy menjünk el onnan távolabbb, mert neki fáj a feje, ő nem bírja a zajt. Elmentünk egy másik területre, onnan is el akartak zavarni, de erélyesen szóltam, hogy innen nem megyünk el, mert ez a telek nem a tied, hanem a tanácsé. Így ott maradtunk. Kezdetben öt gyermekkel foglalkoztam. Énekeltünk, játszottunk. Nagyon nehéz volt egyedül boldogulni, mert a nagyobbak, a 12-14 évesek zavarták a játékunkat. Második nap már 20 gyermek várt. Vittem nekik almát és törölközőt. Nem tudtak önállóan mosakodni, segítettem és magyaráztam nekik, hogy előbb jól megmosod a kezedet és az arcodat és aztán fogjátok megenni az almát. Közben alapvető viselkedési szabályokat is tanultunk.

Vass József néhány nap múlva ismét eljött hozzánk, és csodálkozott az eredményeinken. Láta, hogy minden foglalkozást kézmosással kezdünk. Hozott mokkacukrot, amit a gyermekek nem ismertek, és addig nem tették a szájukba, amíg cigányul nem mondtam nekik, hogy megehetik. Nemsokára szép tiszta ruhában voltak, felöltözve, megfésülve, megmosdatva jártak a foglalkozásokra. Később karókkal és zsineggel jöttem a gyermekekhez. Együtt levertük a karókat és kihúztuk a zsineget, elkerítettem magunknak a játszóteret, így a nagyobbak nem zavartak, és már jobban éreztem magam. Ekkor jött létre a madzagóvoda. Mondtam Vass elvtársnak, hogy kis székek kellenének, mert a földön ülnek a gyerekek. Egy hét múlva hozott 25 széket. Meg kellett tanulni a széken ülni és úgy enni. Süteményeket sütöttem nekik, és nagyon boldogan ették, majd meghasadt a szívük örömeikben. Mindig vittem valamit a foglalkozásokra. A szülők is látták, hogy szívvvelélekkel foglalkozom a gyerekekkel, és ők is segítettek, fegyelmezték a nagyobb gyermekeket, hogy ne zavarjanak a foglalkozásokon.

Kértem, hogy ajándékozzanak nekünk homokozó játékokat. Mindent megkaptam, amit kértem. Egy héten háromszor jártam a telepre foglalkozást tartani. A munkát a következő évben is hasonló módon folytattam. 1969 nyarán a művelődési osztály vezetője látogatott meg a cigánytelepen. Ekkor harminc gyermekem volt. Megmutattuk, amit tanultunk, tetszett az osztályvezetőnek. 1969-ben elkezdtük építeni az óvodát. Sok látogatónk jött a megyétől és a járástól, és azt kérdezték, hogyan boldogulok a gyerekekkel? Azt válaszoltam, hogy szeretem őket és nagyon okosak, lehet velük bánni, csak legyen, aki törődik velük. Ekkor nem fizettek nekem ezért, csak azt szerettem volna megmutatni, hogy érdemes óvodát építeni nekünk.

Az óvodát társadalmi munkában építettük a hodászi termelőszövetkezet és az állami tangazdaság segítségével, a szülők munkájával. Én serkentettem munkára az anyákat, míg a férjem az apákat. 1971. szeptember 1-jén megkezdődött az óvodai tanév. Ekkor még nem kaptak étkezést a gyermekek. Én vittem lisztet, krumplit, és amire szükség volt, hogy délig ne éhezzenek. Később már kaptunk tízórait, és a boltban is vásárolhattam. Volt egy füzet, amiben vezetni kellett a kiadásokat. 36 gyermeknek kellett vásárolnom, a költségeket a tanács fizette. Később kaptunk ebédet is. Minden rendben lett, de kerítésünk még mindig nem volt. Egy év után azt is megcsináltattuk.

Nyolc évig dolgoztam mint dajka, tolmács, mosogató, takarító, vízhordó és fűtő. Hordtam az ebédet kis szekérral a két kilométerre eső magyar óvodából. Öt képesítés nélküli óvónő szerzett diplomát az óvodámban. Jó ugródeszka volt számukra, hogy a cigány óvodában dolgoznak. A főiskolára könnyebb volt bejutniuk, mivel ott azt gondolták a tanárok, hogy majd a diploma megszerzése után továbbra is itt maradnak, ezért könnyebben felvették őket. Megszerezték a diplomát, de sajnos nem maradtak itt.

Évek óta foglalkoztatott az a gondolat, hogy tovább kellene tanulni. Erre csak 1977-ben került sor. Írtam az oktatási miniszternek egy kérelmet, hogy szeretném elvégezni a főiskolát, és engedje meg, tekintettel a többéves szakmai munkámra, hogy gimnázium nélkül felvételizhessek a főiskolára. Amikor a kollégáknak elmondtam, hogy kinek írtam, volt, aki kinevetett, de amikor megkaptam a választ, hogy mehetek felvételt tenni, akkor nagyon csodálkoztak. 1980-ban közepes diplomával végeztem. 1984-ben engem neveztek ki vezető óvónőnek. Ekkor négy évig egyedüli óvónőként dolgoztam, két dajkával és egy konyhai kisegítővel. Nem jöttek az óvodába dolgozni az óvónők, csak azzal a feltétellel, ha átadom a vezetést. Lemondtam a vezetői beosztásról, és így kineveztek még egy óvónőt mellém.

Ha valami miatt nem tudtam dolgozni, akkor másnap a gyerekek sem mentek óvodába. Öt éven keresztül nem volt egyetlen szabadnapom sem. Az első nyolc év alatt nagyon sokat fejlődött az óvoda, a tanács napi háromszori étkezést biztosított ingyen. A patronálóink felépítették a második csoportszobát és a fürdőszobát. A telep is sokat változott. Eltűntek a putrik, és helyettük szép, egészséges házak épültek. A gyerekek rajzán mérhettem le igazán a változásokat. Nyolc évvel ezelőtt, ha eléjük tettem egy papírt, hogy rajzoljanak egy házat, akkor a papír sarkába került egy kis kunyhó, pici ablakokkal. Most meg palotákat rajzolnak, olyat, ami ha nekik nincs is, de szeretnék, ha lenne.

Azt mondtam régen, hogy bár ne mentem volna férjhez, mert akkor tanulhattam volna. Negyvenéves koromra elértem, amit akartam, diplomás óvónőként dolgozhattam az óvodámban. Az óvoda a szülők felé a nyitottságával volt különleges, ide bármikor bejöhettek és láthatták a munkánkat, és azt, hogy a gyermekek jól érzik itt magukat, sokat foglalkozunk velük.

A gyermekeknek a kétnyelvűség jelentette a biztonságot. Szeptemberben a kiscsoportos gyermekek semmit nem tudtak magyarul, itt tanulták meg a mondókákon keresztül a nyelvet. Nagycsoportos korukra mindkét nyelven biztonsággal ki tudták fejezni magukat.

Délután sokszor a házamhoz is eljöttek a szülők, hogy segítsék nekik kérelmet írni, vagy válaszoljam meg a hivatalos leveleiket, ilyenkor otthon kevesebb idő jutott a családra. A társadalmi megbízatásokat a közösség érdekében mindig elvállaltam, a telepen élők élete sokat fejlődött az óvoda működése alatt, úgy érzem, egy biztos hálót jelentett a családok életében.

Idézetek Rézműves Mihályné naplóbejegyzéseiből

1988. szeptember 5. hétfő

Ma már nyolc új gyerek jött az óvodába. Három gyerek nagyon sírt. Gyöngyike, Csaba és József közben cigányul mondták a magukét és úgy sírtak. Gyöngyike azért sírt, hogy biztos meghallja a nagymamija, hogy sír. Mikor megmutattam, hogy mit hoztam nekik, csokit és Rudit, minden síró beferezte a sírást. Zoltán és Dániel hazaszöktek, azt mondták, hogy majd jönnek holnap. Rita sírt, hogy nem akar ráülni a WC-re. Délután mindenki jól pihent.

1988. október 20. péntek

Ma sétálni voltunk, megfigyeltük a zöldségeket. Megnéztük, hogy a szőlőt hogyan préselik és megkóstoltuk a mustot. Kérdezték, hogy miből van, s hogy ebből lesz a bor? Mondták, hogy édes. Vittünk az oviba karalábét és répát, amit együtt megmostunk és meg-eztünk. Elmondták, hogy az anyukájuk levesbe teszi, és nyersen még nem ettek se karalábét, se sárgarépat.

1988. november 11. péntek

Ma a Magyar TV volt az óvodában. Ebédvárás volt a kiscsoportban, közben nyelvtörő mondókákat mondtak. Mikor megjöttek a tévések, az udvaron voltunk és körjátékokat játszottunk. A nagycsoportban forgattak a tévések. Mesemondás után mindeki jól pihent délután.



Épül az óvoda



Tanulmányok

Farkas András

Az interaktív tábla és a pedagógiai érték

Előzmények, párhuzamok és összefüggések az interaktív tábla tömeges elterjedésével kapcsolatban

A közoktatásban zajló oktatási infrastruktúra-fejlesztés az interaktív tábla hangsúlyos megjelenését eredményezte az intézményekben. Már nemcsak egy-egy innovatív közösség munkája, pályázata eredményeképp találkozunk ezekkel az eszközökkel, hanem tömeges mértékben; a megújulás, a tanári tervező munka átalakulásának pozitívuma mellett felszínre hozva számtalan nehézséget is. A következő áttekintés célja, hogy személyes tapasztalatokra építve az előzmények együtt láttatásával fogalmazzon meg párhuzamokat és problémafelvetéseket az interaktív tábla elterjedésével kapcsolatban, s ezáltal ráirányítsa a figyelmet arra, hogy további lépésekre és együttgondolkodásra van szükség az információs technológiák oktatási felhasználásának területén a jelenleg (is) formálódó tanárképzésben és -továbbképzésben egyaránt.

Háttér, problémafelvetések

Az oktatás technikai eszközeinek üzemeltetéséhez szükséges műszaki-technikai tudás, továbbá az eszközök pedagógiai alkalmazásához nélkülözhetetlen oktatástechnológiai ismeretrendszer területén, a fokozatosan javuló eredmények mellett, napjainkban is még jelentős hiányosságok jellemzik a köz- és felsőoktatásban foglalkoztatott pedagógusokat, oktatókat (Hunya, 2011, 2012; Lakatosné Török, 2008; Fehér 2008). A probléma forrása, oka sokrétű. Az oktatási környezetben zajló informatikai eszközhasználat mennyiségének és minőségének megítélése összetett kérdés. Háttérében többek között az otthoni és intézményi korszerű eszközellátottság, az internethez történő hozzáférés minősége, az oktatási intézménynek e témára irányuló stratégiája, az egyén számára szükséges IKT-kompetenciák

megléte – a szakmai tudás, a használati aktivitás, illetve a témához fűződő viszonyulások állnak, melyek befolyásolják a felhasználást (Török, 2007).

Tovább árnyalja a képet, hogy korszerűtlenné, majd használhatatlanná váltak a korábbi oktatástechnikai eszközök (például a dia- és írásvetítők, videomagnók, nyelvi laborok), így a tantárgyi oktatás számára fejlesztett, korábban gazdag kínálatot biztosító segédanyagok, (dia)filmek, hanganyagok, fóliák, oktatócsomagok, szemléltető anyagok, térképek, tablók, modellek stb. az intézményekben dolgozók számára már kevésbé alkalmazhatók. Elavulttá váltak a felsoroltak oktatási alkalmazását biztosító metodikák is, melyek nem egyszerűen transzferálhatók a digitális pedagógia területére. Egy átmeneti ideig a hiányt a verbalitás, a tanári magyarázatokban megnyilvánuló szemléletesség pótolta. Újra népszerű lett az a gondolat, miszerint a jó pedagógus krétával és egy táblával, a tankönyvre támaszkodva is közvetíteni képes a korszerű ismeretanyagot (a kréta közben filctollra cserélődött). A tevékenységekre épülő, alkotó, tudásfelépítő, konstruktív tanuláshoz, tanításhoz azonban eszközök, „alanyagok” szükségesek, így talán nem volt alaptalan az a kezdeti „csodavárás”, mely az interaktív táblának oktatástechnológiai értelemben a „mindent megoldó” eszközként való megjelenését övezte (Orgován, 2008).

Az oktatástechnika bizonyos értelemben beszűkült, szinonimája lett a digitális „világ” oktatásban történő felhasználásának. Ez részben érthető is. A számítógép, valamint a téma középpontjába kerülő interaktív tábla eszközrendszere integrálja a korábbi oktatástechnikai eszközök funkcióit, az audiovizuális információk széles palettáját képes közvetíteni a diákok számára. Az internetes tartalmak, oktatóprogramok, a digitális tankönyvek és interaktív feladataik háromdimenziós virtuális valósága pótolni hivatott olykor még a kézzel fogható eszközök és tevékenységek valós alkalmazását is. Az interaktív tábla hosszú távon olcsóbbá teheti az oktatást. Számtalan modell, tábló, fóliaszorozat, térkép, hagyományos oktatócsomag, természettudományos kísérleti eszköz és alanyag, valamint technikai eszköz gyártása vált feleslegessé megjelenésével. A „szoftverek” egy-egy kattintással, jó esetben interaktív módon adnak lehetőséget az élményekre alapozó befogadásra. E technológiák „határtalansága” az oktatásban érintett szakemberek számára legalább annyira lehet taszító, mint mások számára vonzó kihívás.

A digitális oktatási környezetben, megfelelő technikai, szakmai tudással és a használatra irányuló pozitív attitűddel rendelkező tanítók, tanárok, oktatók az eszköz- és alanyag-igényes hagyományos tevékenységek tanórai megvalósításához képest olykor kisebb erőfeszítéssel alkalmazzák a tanítási folyamataik során a táblát. Ők korunk kedvelt, innovatív pedagógus-példaképei, akik erre irányuló képzéseken, konferenciákon folyamatosan tökéletesítik tudásukat. A pedagógiai összefüggéseket is szem előtt tartó (informatikai) szakember számára sem könnyű feladat egy-egy rendkívül látványos technikai megoldás, újdonság láttán annak eldöntése, hogy az interaktív táblán megszülető „varázslat” milyen valós pedagógiai értéket hordoz; a látvány milyen mértékben marad a technológiai értelemben vett „gombnyomogató” interaktivitás szintjén, vagy hogyan járul hozzá a tanulók és a tanár között megszülető, a tanulási folyamatot támogató, kölcsönös pedagógiai interaktivitáshoz (Kétyi, 2009). Talán nem véletlenül idézheti fel e vizuális élmény a több évtizedes gyakorlattal rendelkező pedagógus számára például a korabeli bemutató tanítások „kirakat” jellegét, vagy a kápráztató felhasználói felülettel rendelkező,

tartalmilag-módszertanilag használhatatlan oktatóprogramok korát. A megszülető technikai megoldások közötti válogatáshoz, a konkrét tanítási folyamatba történő beépítéshez speciális pedagógiai-informatikai tudás szükséges. Így a szakmai-technikai, valamint (szak)módszertani ismeretek hiánya, a korábban birtokolt analóg eszközök kezelésének és metodikájának eltérései, sok esetben a „távolságtartó” viszonyulás (például a kézzel fogható eszközök és anyagok általi tapasztalati tanulás eredményességében való hit), az oktatási intézményekben dolgozók generációs különbségei, az információs technológiák használatát szorgalmazó külső kényszerek tették, teszik ellentmondásossá a „digitális átállást” még napjainkban is. Tanulmányok sora említi és elemzi a negatív tanári attitűdöt e technológiák iránt – „A nemzetközi viszonylatban relatív alacsony technológiahasználat egyik oka a tanárok technológiához való hozzáállása.” (Molnár, 2011, 1043. o.)

Ugyanakkor több felmérés jelentős pozitív változást jelez e területen. Az informatikai eszközök intézményfejlesztő hatásainak önértékelési céllal folytatott hazai vizsgálata, mérőeszköze, az eLEMÉRÉS 2011-től kezdődően online kérdőíves formában szólítja meg az intézményeket. Vizsgálja, hogy az iskola miképp támogatja az IKT-eszközök alkalmazását a tanulás, tanítás, a szervezeti működés vonatkozásában, és ehhez milyen eszközrendszer áll rendelkezésre. Az e területekre fókuszáló kérdőívek eredményei következetes fejlődést mutatnak a vizsgált években.¹ A négy megfogalmazott szint (megjelent, alkalmazzák, integrálják az informatika eszközrendszerét, illetve „átalakulnak az IKT használatával”) közül az alkalmazás (34,8%) és integrálás (29,5%) kategóriába helyezhető el a legtöbb válaszadó intézmény.

Az információs technológiák oktatási felhasználásáról szóló, 2011-ben zajló európai kutatás 27 országot érintett, köztük Magyarországot is. Általános megállapításai között szerepel, hogy a tanárok jellemzően pozitívan viszonyulnak a tanulással összefüggő eszközhasználatához. A sokféle területtel foglalkozó kutatás (IKT-infrastruktúra, virtuális tanulási környezet, tanárok és tanulók IKT-használata stb.) az interaktív táblákkal történő ellátottság Magyarországon jó eredményeket mutat. A vizsgált országok közül hazánk például a 4. évfolyamnál 6. helyen (59 tanulóra jut 1 tábla, az EU-átlag 111), a 8. évfolyamnál 2. helyen (56 tanulóra jut 1 tábla, az EU átlag 100) szerepel.² Így a „tömeges mértékben” való elterjedés talán nem túlzó ebben a témában.³

Más vonatkozásban okoz problémát, hogy a tanító- és tanárképzésben sorra szűntek meg azok a kurzusok, melyek az oktatás technikai eszközeinek kezelését, valamint pedagógiai alkalmazását közvetítették. Helyüket olyan informatikai-számítástechnikai, általános célú alapozó tárgyak vették át, melyek szaktól függetlenül elsősorban a felsőfokú tanulmányok eredményes elvégzését segítik, kevésbé pedagógiai, módszertani szempontok

1 Hunya Márta: eLEMÉRÉS 2013. http://ikt.ofi.hu/ikt/wp-content/uploads/MI_eLEMERES_2013.pdf (2013. 07. 23.)

2 Survey of Schools: ICT in Education, Final Study Report, 2013. <https://ec.europa.eu/digital-agenda/sites/digital-agenda/files/KK-31-13-401-EN-N.pdf> (2013. 07. 24.)

3 „Magyarország 64 ezer tantermének több mint harmadában van már interaktív tábla, nincs tehát olyan pedagógus ma hazánkban, aki ne találkozna ezzel az infrastruktúrával, nem lehet tehát megúszni azt, hogy informatikával támogatott módon tanítsunk a tanteremben” (Varga, 2012, 16. o.).

által szervezettek. Kiemelten szükséges foglalkozni a tanítók informatikai és pedagógiai-informatikai tudásával. Az ellentmondás e területen a legjelentősebb, mely nem látszik feloldódni az előttünk álló időszakban sem. A Nemzeti alaptanterv 2003 óta feladatokat fogalmaz meg az informatika műveltségi terület vonatkozásában az 1–4. évfolyam számára, mely „hagyományt” a 2012-ben megjelent NAT is tovább folytatja. Ugyanakkor az új kerettanterv szerint választható tárgy az informatika az alsó tagozaton, mely tovább árnyalja a képet. Jelenleg a tanítóképzés – bátran kijelenthető – kevésbé készít fel ezekre a feladatokra. Mivel az informatikatanár nem oktathat az alsó tagozaton, nincs megfelelő és elegendő szakember a tanításhoz. Könnyen belátható, hogy az érintett tanulók különösen igénylik a szakértő gondoskodást e témakörben, hisz iránymutatást, eligazodást kell kapniuk intézményes formában is, mely ellensúlyozni próbálja a 6–9 éves korosztálynál kialakult, veszélyeket is hordozó informatikai gyakorlatot.⁴ Ehhez nem elegendő az, hogy a pedagógus interaktív táblát használ az órán, és az sem, ha különféle tárgyak keretében időnként történik informatikai eszközhasználat.

A pedagógusképzés napjainkban ugyan sokkal nagyobb kihívásokkal küzd, ebbe a problémahalmazba azonban bele kell értenünk a leendő tanítók és tanárok oktatástechnológiai, illetve pedagógiai-informatikai felkészítésének hiányosságait is.

A felsőoktatásba jelentkező pedagógusjelöltek informatikai-számítástechnikai felkészültsége hiányosságokat mutat, annak ellenére, hogy a közoktatás már a 90-es évek közepétől, végétől tartalmazza az erre irányuló ismereteket (*Baksa-Haskó, 2007*). Aki digitális oktatási anyagokat, illetve digitális tanulási-tanítási környezetet használ az órán, közvetve informatikai ismereteket, mintákat közvetít tanítványainak. Például a megjelenített szövegek, ábrák formátumaival, elrendezésével, az eszközkézelés átgondoltságával, az internetes tartalmak és szolgáltatások „élő” (online) felhasználásának módjával, de azzal is, ha diákjaitól digitális produktumokat kér, melyeknek nemcsak tartalmi, hanem informatikai elvárásait is megfogalmazza. A felsőoktatás mintha már nem szeretne „lesüllyedni” arra a szintre, ahol például az informatikai alapszoftverek szakszerű kezelése a téma. Ugyanakkor oktatás-informatikai szempontból rendszerezett, alapos számítástechnikai tudás bázisán lehet a korszerűnek tartott területeket – például a virtuális tanulási és kommunikációs környezeteket, az e-learning, a WEB2, vagy az interaktív tábla sokrétű eszközszerét – bevonni az oktatási folyamatokba. Hisz ezek „Az IKT trendjei az oktatás szemszögéből” (*Molnár, 2011, 1045. o.*).

Megfigyelhető, a kutatások alapján igazolható az is, hogy a közoktatási intézmények – a pályázati lehetőségek okán – napjainkban jelentős előnnyel rendelkeznek például az interaktív táblákkal történő ellátottság területén a felsőoktatáshoz képest. A főiskolai-egyetemi oktatók technikai, pedagógiai, informatikai tudása sokszor elmarad a hallgatókétól, pedig közvetlenül, illetve közvetett módon mintákat kellene adniuk hallgatóságuknak e területen is. Meghatározóan a prezentációkkal támogatott előadások jellemzik az oktatói gyakorlatot, a kisebb közösségekben, szemináriumi keretek között megvalósuló

4 E témával is foglalkozó kutatások többek között: VMR.kids 15 év alattiakat vizsgáló tracking kutatás. 2009. <http://nrc.hu/termek/vmrkids>; EU Kids Online II. A magyarországi kutatás eredményei. (2011); <http://ithaka.hu/eu-kids-online/> (2013. 07. 23.)

interaktív táblahasználat kevésbé elterjedt (*Lakatosné Török*, 2008). Talán nem vitatható, hogy elsőként a felsőoktatás keretein belül kellene megszületnie annak a hallgatói módszertani tudásnak, mely az információs technológiák oktatási alkalmazásának problémáit képes differenciáltan kezelni a gyakorlatban (*Kubinger-Pillmann*, 2011). A tanárképzés diszciplináris, pedagógiai-pszichológiai és gyakorlati felkészítési területei között mintha nem találná „helyét” és súlyát a pedagógiai-informatikai felkészítés.

A tanártovábbképzés a másik hangsúlyos szintér. Értékes tanfolyamok, képzések, konferenciák foglalkoznak az interaktív táblával az érdeklődő pedagógusok közreműködésével.⁵ A hangsúlyok az eszközök technikai kezelésére, a táblaszoftver tudásának, változásainak példákön keresztüli bemutatására, az interneten megtalálható források, lehetőségek összegyűjtésére és prezentálására összpontosítanak – rábízva a résztvevőkre, hogy a saját szakterületükre maguk ültessék át a látottakat, hallottakat. Gondot okoz továbbá a többféle táblatípus megjelenése az intézményekben. A képzések e sokféleséghez nem mindig tudnak igazodni. Mivel a közreműködők legtöbb esetben nem rendelkeznek rendszerezett informatikai-számítástechnikai tudással, a látott új megoldások esetleg más táblatípusra vonatkozó tudás kisebb részét képesek beilleszteni saját gyakorlatukba. Természetesen alapvető fontosságúak, megkerülhetetlenek ezek a továbbképzések, konferenciák. Utalnak trendekre, például a táblaszoftverek lehetőségei mellett ma a szavazórendszerekre fordítódik kiemelt figyelem. Talán megfogalmazható, hogy e technikai újdonságok, lenyűgöző látványok nagyon motiválóak, ugyanakkor arányaiban kevesebb fókusz helyeződik a táblaszoftver és egyéb alkalmazások pedagógiai, a tanulási folyamatokat (a tanuló és tanár interaktivitását) támogató módszertanára. „IKT-t mint pedagógiai eszközt és ne célt sajátítsák el, továbbá a technológia a diákok közötti kollaborációt, a közösségi szinten történő aktív kommunikációt és a hatékonyabb tudásépítést és tudásmegosztást támogassa.” (*Molnár*, 2011, 1044. o.)

Tartalmi és módszertani döntések sorozatát kell meghozniuk a tanároknak, hogy a befektetett előkészítő munkájuk eredményeképp, mit, milyen formában és hogyan mutassanak be tanítványaiknak az órán a tábla segítségével. Jogos a kérdés, hogy nem válik-e öncélúvá, illetve mikor válik pedagógiai értelemben haszontalanná a tábla előtti munka? Elegendő-e a digitális tartalmakhoz történő hozzáférés és bemutatás? Ez a pusztá megjelenítés hordozza-e a hatékonyabb eredményeket a tanulásban, valós segítséget ad-e minden esetben a mélyebb, hosszabb távú, alkalmazás-képes tudás elsajátításához? Az érdekes „tálalást”, a szokatlan és újszerű megoldásokat, a motiváló hatást már megfelelő eredménynek tarthatjuk? A külső szemlélő számára mozgalmas, látványos óravezetés, az interaktív táblán zajló feladatok megoldása, animációk, filmek megtekintése milyen speciális, a digitális pedagógia fogalmi körébe tartozó módszertani tudás meglelte esetén biztosít valódi eredményt, vagy ez a „többlet” önmagában már „megszületik” azáltal, hogy bevonjuk a táblát az oktatásba? E kérdésekre adható válaszokat, a technika által nyújtható pedagógiai „többleteket” a digitális tartalmak megjelenítésén túl a tananyagelemekkel történő manipuláció lehetőségében, az egyéni és csoportos, kreatív kísérletezésben, új összefüggé-

5 Hetedik interaktív tábla konferencia. <http://www.muszakikiado.hu/> (2013. 07. 24.)

sek és tartalmak egyéni megalkotásában, a meglévőkkel történő kombinálásban – a mind-ezekhez vezető út megmutatásában kereshetjük. Mindezek elsősorban a tanulási-tanítási folyamat szervezésében, irányításában, stílusosan a „szoftveres” pedagógiai összetevőkben található meg. Az interaktív táblák oktatási felhasználásának előnyeiről szóló tanulmányok mellett egyre több kritikai hang is megfigyelhető a kutatási eredményekben (Kétyi, 2009; Hercz, Nguyen Thanh és Petró, 2010).

Előzmények és párhuzamok az eszközök, tartalmak és az oktatási felhasználás területén

A SULINET első „hulláma” a számítógépterem nagyszámú megjelenését, kezdetben saját, szolgáltatni is képes intézményi hálózatot és internetcsatlakozást jelentett a közoktatási intézményeknek. Biztosítottá váltak a technikai feltételek kiemelten a számítástechnika órák számára, elősegítve a Nemzeti alaptanterv informatika műveltségterületének ismeretközvetítését. Hatása azonban messze túlmutatott ezen – a számítógépek már a tanári szobákban, szertárakban, nagyobb előadótermekben is megjelentek, és rákapcsolódva a helyi hálózatra, készen álltak arra, hogy bármely tárgy oktatásában, a tanári felkészülésben, továbbá adminisztratív feladatok elvégzésében is hasznosíthatók legyenek. A Sulinet Express program pedig további segítséget jelentett a diákok, tanárok és szülők számára a számítógéppark bővítésében és korszerűsítésében.

Ahogy az informatika világában a hardver- és szoftverösszetevők (eszközök és programok) együtt, egymást kiegészítve teremtenek működőképes környezetet, úgy a hirtelen rendelkezésre álló infrastruktúra sem nélkülözhetette a felhasználás tartalmi oldalát, továbbá az alkalmazás szándékának meglétét. A számítógépek oktatási felhasználását kezdetben jelentősen megnehezítette a megfelelő oktatászoftverek hiánya. A digitális tartalmak elterjedésében az SDT (Sulinet Digitális Tudásbázis) tartalomfejlesztése és tartalomkezelése meghatározó tényezővé vált (Dancsó, 2007; Könczöl, 2004). Az újrafelhasználható tananyagelemek, az ezekből felépülő tananyagegységek és foglalkozások szerkezete, az egyéni fejlesztés lehetősége, a háttérben ott húzódó módszertan megkerülhetetlen eszköze lett az interaktív tábla oktatási felhasználásának is. A Nemzeti alaptanterv informatika műveltségi területén tanítandó elemmé vált.⁶

A Sulinet program kezdetekor, a 90-es évek végén, a közoktatásban az alapvető számítógép-használati ismeretek elsajátítása volt hangsúlyos (Kovács, Rozgonyi és Borus, 2001). A gépterem számítástechnika-órákon kívüli felhasználása nagyon ritka jelenség volt. Zajlottak pedagógiai kísérletek, mint például a TOAM – BEST program, mely a matematika, valamint az angol nyelvtanulás informatikai támogatását valósította meg tantervbe építetten, a szükséges szakemberek képzésével. Önmagában új feladat volt az informatikai környezetben tartandó órák szervezése, a tanításhoz szükséges példák, források

6 Adatkezelés, adatfeldolgozás, információmegjelenítés témakör, 5-6. évfolyam – NAT 2012

elkészítése, üzemeltetési feladatok biztosítása, a gyakorlat és tapasztalat során formálódó módszertan kimunkálása, s nem utolsósorban a legtöbb tanár számára újabb tanári szak-képzettség megszerzése.

Mindezekkel párhuzamosan már kezdetben felmerült a kérdés: ki legyen az informatikai infrastruktúra gazdája az intézményekben? Napjainkig húzódnó, valójában nem megoldott probléma ez, felvetve az intézményi rendszergazda, továbbá az oktatás informatikus alkalmazásának szükségességét, az említettek hiányában sokszor az informatikatanár máig tisztázatlan szerepét. A szaktanár számára az informatikaórák megtartásán túl további „munkakörök” ellátása jelent meg, magában foglalva a gépek üzemeltetésében rámaradt, egyre szerteágazóbb feladatokat, az informatikai tanítási-tanulási környezet logikai kialakítását, az érdeklődő tanároknak nyújtott segítséget. Több esetben belső képzések tartását, digitális tartalmak kezelését, üzemeltetési szabályzatok megalkotását, az egyre több informatikai kérdést érintő adminisztratív feladat megoldásában nyújtott segítséget (tanulói nyilvántartások, órarendkészítő programok, elektronikus naplók, tankönyvrendelés szoftveres megoldásai stb.), beleértve az iskolai weboldalak létrehozását és karbantartását. Mindezekhez adódnak hozzá napjainkban az interaktív tábla eszközrendszerének és kapcsolódó szoftvereinek üzemeltetői feladatai.

A Sulinet rendszer monitorozása (90-es évek végén) világított rá arra, hogy a szükséges erőforrások hiánya – például a szakember, a kiépítetlen hálózati infrastruktúra, esetleg az alkalmazás szándéka – miatt több intézményben hónapok múlva is ott álltak a kibontatlan csomagok, nem működtek a számítógépek.

Az interaktív táblák esetében az alkalmazás szándéka, s ezzel összefüggésben a hozzáértés hiánya okozta, s okozza ma is a legtöbb nehézséget, mivel kész, telepített eszközrendszert kaptak az intézmények (a táblákat befogadó termekben az internethozzáférés biztosítása több esetben komoly feladatot jelentett).

Az oktatási felhasználást elősegítve a Sulinet program kezdetben az intézmények számára ún. szoftver-egységcsomagot biztosított (Kárpáti, 2000). Az oktatási felhasználásra szánt CD-ROM-ok (lexikonok, ismerettárak, szerkesztőprogramok stb.) módszertani segítség nélkül kerültek az intézményekbe, hatékony felhasználásuk kétséges volt. Az ok nemcsak a szándékban keresendő – ezeknek a programoknak a többsége nem volt alkalmas tantermi körülmények közötti használatra (például csak egy gépen lehetett futtatni, az otthoni környezetben az önálló tanulást támogatták, nem voltak köthetők egy-egy tárgy ismeretanyagához, túl széles életkori réteget érintettek: 6–14; 10–18 éves korosztály).

Az interaktív táblák oktatási alkalmazásának biztosítására többek között a tankönyvkiadók reagáltak nagyon gyorsan és eredményesen. Emellett nagy számban hozzáférhetőek szoftverfejlesztő cégek által készített, magyar nyelvű, adott tantárgyi ismereteket támogató alkalmazások. A kész tartalmak mellett rendelkezésre állnak a pedagógusok számára ingyenes fejlesztőeszközök, melyeket szabadon használhatnak a digitális tartalmak elkészítéséhez – ezek elsajátításához viszont több idő és hozzáértés szükséges. A tankönyvkiadók a tantárgyi tartalmak oktatásában alkalmazható kész, interaktív, legtöbbször magas szakmai színvonalú, tartalmilag komplex, professzionális fejlesztésű programkínálattal jelentek meg, melyek azonnal felhasználhatók, hasznosak és előremutatók. „A »tanár-biztos« oktatóeszköz esetében pontosan el kell magyarázni a háttérben meghúzódó

pedagógiai program lényegét, hogy a leendő oktató eldönthesse, milyen gyermekcsoportban, milyen célokra alkalmas ez a »zárt«, lényegében csak egyféle módon használható eszköz» (Kárpáti, 2000). Fontos szerepet töltenek be, hisz tartalommal „ruházzák fel” az interaktív tábla eszközrendszerét, kezelésük általában könnyen tanulható. Másrészt viszont az egyes intézményekben sokszor e szoftverek alkalmazása az egyedüli „ok” a tábla bekapcsolására, háttérbe szorítva minden más digitális tartalmat és megoldást, többek között az SDT kínálatát is. Hangsúlyozva ezen oktatási anyagok szakmai előnyeit, a folyamatos tartalmi megújulásukat, a bővülő kínálatot és hiánypótló szerepüket, szükséges megemlíteni a középtávon jelentkező problémákat is:

E programok megvásárlása, több esetben az évenként megújítandó használati jog komoly anyagi megterhelést jelent az intézményeknek. Választás elé állítja őket például abban, hogy melyik kiadó oktatócsomagját, melyik tárgy támogatására vásárolják meg, hiszen szűkösek az anyagi források. Ebben nem a digitális anyag használhatósága, minősége, hanem sokszor a választott tankönyvcsalád jelöli ki az utat.

E szoftverek több esetben „kapcsolt termékek”, a hozzájuk illeszkedő tankönyv, elektronikus tankönyv és munkafüzet, internetes források egységet alkotnak. Természetes, hogy a rendszerben való gondolkodás, az egymást segítő, kiegészítő források és médiák, az azonnali felhasználhatóság tartalmi és pedagógiai előnyt, minőséget, korszerűséget hivatottak megjeleníteni. Másrészt viszont szakmai, pedagógiai-didaktikai szempontból behatárolják, ezáltal bizonyos értelemben beszűkítik, kijelölik, így leegyszerűsítik a tanítási folyamatot. A „tankönyvoktatás”, mellyel szemben a pedagógia a tankönyv eszközjellegét hangsúlyozva lép (lépett) fel, s a pedagógusok alkotó, többféle forrást felhasználó, kreatív személyiségét helyezte előtérbe – mint diskurzus –, mára újra felszínre került, kissé más hangsúlyokkal: a „digitális tankönyvoktatás” formájában tért vissza.

E kész digitális tankönyvek, programok táblafüggetlenek – bárhol alkalmazhatók. A szaktanár nehezen választ a kínálatból – ha egyáltalán van módja választani. E szoftverek, s általában az oktatóprogramok minőségének értékelése, az oktatási folyamatban való felhasználásának technikai, tartalmi-szakmai, formai, módszertani, ergonómiai kritériumai rendszerezett módon alig ismertek a pedagógusok számára (Kárpáti, 2000). Ezek megítéléséhez nem kaptak felkészítést. Kevésbé fogalmazódnak meg elvárások, hiányoznak a kimunkált és elérhető szempontrendszerek – a „készen kapott” segédanyagok felhasználásának megtanulása, az azokhoz történő tanári szakmai alkalmazkodás válik fő feladattá. Az lett a kérdés, hogyan lehet e tananyagok köré egy órát felépíteni, s nem az, hogyan építhetők be a saját tanítási folyamatba ezek a tananyagok. Mindezeknek azonban két oldala van: az egyik egy alkotói szándék, mely az adott tankönyvhöz kapcsolódóan tartalmilag teljes, megjelenésében professzionális, interaktív tevékenységeket nyújtó, otthoni hozzáférést is támogató kínálatban nyilvánul meg. A másik pedig a pedagógus „oldala”, aki mindezt talán szívesen fogadja, hisz a sok időt és szaktudást igénylő alkotás helyett a felhasználás a fő feladat, melyhez nem szükséges mélyebb informatikai tudás, tartalmi gazdagsága kimeríthetetlen lehetőségeket kínál, módszertanilag pedig végigvezet egy mások által kigondolt úton.

E szoftverek jellemzően nem olyan „tanulási objektumokból” építkeznek, mint például a Sulinet Digitális Tudásbázis, ahol módszertanilag a pedagógus választhat: vagy átveszi

a leckék tartalmi és didaktikai logikáját, és ahhoz igazítja saját óravezetését, vagy ettől eltérően úgy is dönthet, hogy a rendelkezésre álló objektumokat saját pedagógiai elképzelése mentén szervezi folyamattá. Az úgynevezett „információforrás” típusú taneszközök (Kárpáti, 2000) az informatikai tudástól függően a „tanulási objektumok” (szövegelemek, ábrák, képek, animációk stb.) letöltésével, tetszőleges szoftveres feldolgozással – szerkesztői rendszerekkel, akár interaktív táblán megjelenítve a végeredményt, hozhatja létre a tanár saját digitális anyagait. Az interaktív táblákon alkalmazott kész oktatóprogramok sokkal zártabbak, kész forgatókönyvet nyújtó világot tükröznek – a tankönyv világát új köntösben, a szerzők által kapcsolt képi, multimédia- és feladatelemekkel, technikailag időnként fenntartva a választás lehetőségét, de ez pedagógiai értelemben minimális.

Ez utóbbi gondolat hozza felszínre azt a visszatérő szakmai-pedagógiai polémiát, miszerint a többféle szempontból is professzionális fejlesztés szemben áll a technikailag mindenképp amatőr tanári alkotó munkával. E gondolat azt a szemléletet erősíti, hogy nem a tanár feladata az oktatási és szemléltető stb. anyagok elkészítése, válasszon a kínálatból és tanulja meg használni azokat. Így viszont részben megkérdőjeleződik az erre irányuló képzések, továbbképzések, konferenciák léte, ahol jellemzően a tanári alkotás, eszköz jellegű tudásfelépítés áll a középpontban. A bizonytalanság valós. Miért képezze magát informatikai értelemben a pedagógus, tanuljon meg táblaszoftvert, fejlesztőeszközöket stb. használni, ha minden tárgyból professzionális, kész rendszert adnak a kezébe, mely még a kapcsolt internetes forrásokat, s egyéb segédeszközöket is tartalmazza? Illetve, ha a tanárok és a jelöltek olyan tudással rendelkeznek majd, hogy képesek saját döntéseik alapján, rövid idő alatt, hatékonyan megalkotni korszerű digitális segédanyagaikat, ilyen népszerűek lesznek a kész programcsomagok? Tehát a konkrét oktatási situációt figyelembe nem vevő, olykor nehezen adaptálható kész tananyagok jelentik az alternatívát, a tárgy oktatójának az adott tanulóközösség jellemzőit figyelembe vevő, didaktikai céloktól vezérelt, saját szerkesztésű, de amatőr anyagaival szemben? Természetesen ez az éles problémafelvetés sokkal jobban árnyalt a gyakorlatban, ugyanakkor e gondolat tágabb összefüggésben talán a tanári szerepekkel, a megfogalmazott és elvárt (alkotó-végrehajtó) tanári hivatás-értelmezéssel, annak folyamatos változásával is kapcsolatban van.

Az interaktív táblák intézményi bevezetése

Sok múlhat az interaktív tábla iskolai bevezetésén, megjelenésén. Mászt jelent, amikor egy pedagógusközösség saját pályázati forrásait erre szánva, egy kidolgozott informatikai stratégia mentén, az előzetes igények alapján, a konkrét eszközöket maga megválasztva tervezi meg a fejlesztés és felhasználás körülményeit. S egészen mást, ha az intézmény számára nincs mozgáster, a központi pályázati irányítás miatt nem vehet részt a fejlesztés folyamatában, nem szólhat bele a konkrét eszközök kiválasztásába sem. A különböző időpontban történő beszerzések egy-egy intézményben több eltérő eszközt és hozzájuk kapcsolódó táblaszoftvert eredményeztek, eltérő műszaki paraméterekkel és lehetőségekkel – jelentősen megnehezítve a felhasználást. Nem elhanyagolható körülmény az sem,

ha az eszközök telepítésének tervezéséhez sem áll rendelkezésre elegendő idő. Ha néhány nap alatt, például nyár végén történik mindez, amikor gyors, vitáktól nem mentes döntések alapján választják ki az érintett tantermeket. Egyes pedagógusok ragaszkodnak ahhoz, hogy saját osztályukba kerüljön, mások ahhoz, hogy az övékbe ne kerüljön tábla. A néhány órás, esetleg napos szükségszerű továbbképzést követően a pedagógusok kész helyzetben kezdik el a munkát. Csupán néhány napjuk marad arra, hogy felkészüljenek, átképezzék magukat, hisz több esetben a hagyományos táblákat is leszerelték, kikerülhetlenné téve a felhasználást. Lezajlik a szülők dokumentált tájékoztatása az első szülői értekezleteken a modernizálásról, megtörténik az osztályok órarendi-szaktantermi átszervezése a hozzáférés egyenlő biztosításával, és számos helyen kötelező nyilvántartások vezetése indul el a naplókban az interaktív tábla tanórai használatáról. Mindezek jelentősen befolyásolhatják a pedagógusok viszonyulásait az új technológiához.

Egy eszközrendszer bevezetése hosszú időt vesz igénybe. Felvet technikai, tartalmi, módszertani kérdéseket egyaránt, az eredményeket tekintve a felhasználás pozitív szándéka alapvetően meghatározó. A táblák szakmai-pedagógiai felhasználása több szinten értelmezhető, egymásra épülő, folyamatos informatikai és módszertani fejlődést feltételeznek az érintettektől. E fejlődési állomások nem „láthatók” a pedagógusok többsége számára, jórészt magukra maradtak e területen, az eszközrendszer pedig „tudásához képest” sokszor kihasználatlan. Persze jelentős azon pedagógusok száma, akik nyitottan, nagyon sok önképzést, egymástól történő tanulást, akár önfinanszírozású tanfolyami képzést felvállalva eredményesen és rendszeresen alkalmazzák az interaktív táblát; akik kikutatják a forrásokat, saját, illetve kész tananyagokat használnak tanítási folyamataikban. Az érdeklődő érintettek egyre gazdagabb, akár ingyenesen is hozzáférhető digitális segédanyag-kínálatot, módszertani ötleteket érhetnek el és tölthetnek le az internetről.⁷ E fejlődésben meghatározó elem az egyéni szándék, s az autodidakta módon történő, hivatástudattól vezérelt, saját tudásfelépítés. Másokat viszont a tanórákra történő készülési idejének nagyságrendi növekedése; e „befektetés” megtérülésének kétségei; az azonnal eredményeket váró környezet; a helyesen vagy helytelenül értékelt saját informatikai szakmai hiányosságok nagyságrendje; a korábban alkalmazott tanítási módszerek melletti elkötelezettség és a kialakult rutin; a mindent megoldó „csodaeszközben” való hitetlenség; vagy egyszerűen csak a hozzáférés hiánya vitt nagyon távol az interaktív tábla alkalmazásától. Azt nem is említve, hogy napjainkban a közoktatást érintő folyamatos átalakulás egészen más hangsúlyokat eredményez az intézményekben.

Tapasztalat szerint a negatív viszonyulásokat nem tekintve, a magasabb szintű (alkotó) táblahasználattal szembeni fő akadály – a 90-es évek végén és napjainkban is – még mindig a számítástechnikai tudás hiányában jelentkezik, de más szakmai szinten. Digitális szöveges tartalmak elkészítése, az internetes keresés és levelezés, vagy egy lineáris prezentáció elkészítése a legtöbb esetben már nem okoz gondot. Különösen akkor nem, ha a pedagógus nem a tanórán, a diákok előtt, hanem például az otthoni előkészítő munkájában

7 Például: <http://tanarblog.hu/>; <http://realika.educatio.hu/>; <http://sdt.sulinet.hu/>; <http://www.tananyagpiac.hu/>; <http://www.iot.hu/> (2013. 07. 24.)

dolgozik számítógéppel. Ugyanakkor a multimédiás tananyagelemek elérése, letöltése, szükség esetén a megfelelő formára történő átalakítása, továbbá interaktív tevékenységelemek összeállítása, az internet korszerű szolgáltatásainak oktatási célú, akár valós idejű felhasználása és a források között váltani képes órai alkalmazás már nagy kihívást jelent. Érthető, hiszen a technikai eszközökkel adódó problémák azonnali, tanulók előtti kezelése magasabb szintű rálátást, döntésképességet, informatikai és pedagógiai értelemben is alternatív megoldásokra való készenlélet igényel. S ha technikailag minden az eredményes alkalmazást szolgálja is, fel kell építeni azt a pedagógiai-módszertani tudást, mely képes együtt látni a különféle digitális összetevők, az alkalmazni kívánt interaktív elemek tanórán belüli helyét a megválasztott munkaformákkal, tanítási módszerekkel és eljárásokkal, melyek a tanulói befogadás lehető leghatékonyabb összhangját eredményezik az adott ismeret, valamint a konkrét tanulóközösség szempontjait is figyelembe véve. Sok „jó gyakorlat” – mások által elkészített és mindenki számára elérhetővé tett tananyag áll rendelkezésre a különféle interaktív táblákhoz, de ezek legtöbbször átalakítást igényelnek. Kiszakítva ezeket az eredeti kontextusból, tartalmilag, s különösen módszertanilag hozzá kell igazítani az adott tanár egyéni céljaihoz a konkrét felhasználás előtt.

Összegzés, javaslatok

„Ma általánosan jellemző, hogy a pedagógusok a technológiai oldallal tartanak lépést, nem az abban rejlő pedagógiai lehetőségekkel” (Hercz, 2008, 109. o.). Ahogy a tanárképzés rendszerében egymástól elkülönülten zajlanak a szakmai, pedagógiai és szakmódszertani képzés elemei (az integrációra ugyan több kísérlet irányult), úgy a pedagógiai, illetve az informatikai ismeretek is legtöbbször elválasztva jelennek meg a formális képzésben és a továbbképzésben egyaránt. A probléma az, hogy nem talál egymásra e két terület; az informatikai felkészítés nem veszi figyelembe a jelöltek célcsoportját, a pedagógiai felkészítés olykor alig érinti az információs technológiák oktatási felhasználását. A szakmódszertan képviselője pedig jellemzően a szakterületi képzéshez kötődik, s kisebb mértékben, egyéni elhivatottságtól függően „látja”, építi be az informatikai lehetőségeket. A tanárképzés rendszerében megoldandó probléma, hogy a szakterületi ismeretek, a pedagógia-pszichológia, vagy a szakmódszertan keretein belül lehet-e (kell-e) megvalósítani a pedagógiai-informatikai felkészítést, hiszen nincs más „hely” ennek befogadására. Elméletileg bármelyik területhez tartozhat, érvekkel kellően alátámasztható mindegyik. Természetesen elkerülendők a párhuzamosságok is. Szükségességét senki nem vitatja, az arányokat és irányokat, a tartalmakat viszont igen. Az ok talán egyrészt az emberi tényező, továbbá e téma interdiszciplináris jellege. Kevés az olyan, tanárképzésben dolgozó szakember, aki képes és hajlandó is együtt látni a szakmai informatikai, a pedagógiai, továbbá más szakterületi összetevőket.

Polémia van arról is, hogy az informatikai ismeretekkel felvértezett, felsőoktatásba kerülő hallgatóság számára milyen nagyságrendben szükséges direkt módon informatikát tanítani. Elegendőnek bizonyulhat-e az is, ha olyan feladatokat kapnak szakterületi vagy pedagógiai képzésük során, melyek informatikai megoldásokat igényelnek, s ezzel

„magától” megszületik a tanításhoz szükséges pedagógiai-informatikai tudás? Kijelenthető, hogy e feladatok által nem születik új minőség, új tudás, a korábban jól-rosszul megismert informatikai megoldásokkal operálva, nincs iránymutatás és motiváció sem a fejlődéshez. Jól jelzi ezt például egy hallgatói megjegyzés: „...tíz éve van Google fiókom, eddig senki sem mondta, hogy akár pedagógiai témájú online kérdőív készítését is meg tudom oldani vele”.

Ezek az ellentmondások jelen vannak a közoktatásban is, hisz a tantervi szabályozás irányából kiolvasható az informatikaórák csökkentésének szándéka, s ezzel párhuzamosan a különböző tantárgyakban megjelenő informatikai tevékenység hivatott pótolni a kiesést. A fő ok itt is az alkalmazni képes tudás elvének kevésbé szerencsés értelmezése. Esetleg az alsó tagozaton jelentkező, informatikát oktatható tanítók, továbbá az informatikatanárok egyre növekvő hiánya fogalmazódik át pedagógiai elvvé? Egyrészt ha a felsőoktatásban zajló, előbb említett helykeresést a közoktatás helyzetével párhuzamba állítjuk, akkor felmerülhet a kérdés, hogy a közoktatásból kikerülő hallgatók, később e pályát választó leendő pedagógusok hol kapnak megfelelő szakmai informatikai képzést mindezekhez? Másrészt nem helyénvaló az a megközelítés sem, mely összekeveri a szakmai felkészítést és a megszerzett tudás alkalmazását. Így félő, hogy ebben a vitában hangsúlytalan marad, illetve „hontalanná” válik az informatikai, valamint a pedagógiai informatikai felkészítés a tanárképzésben, s mindez komoly tudáscsökkenést eredményez majd e területen a közoktatásban is.

A tanárképzés elején, az úgynevezett szakmai alapozó tárgyak között szükséges lehet olyan informatikai kurzus, mely szemléletében már magában hordozza a pedagógiai felhasználást. A hangsúly ekkor a tanulási-tanítási környezetben érintett különféle szoftverek technológiai kezelésére kerülhet, így például az informatikai alapszoftverek, a WEB2-es szolgáltatások vagy a tanulási keretrendszerek tevékenységközpontú megismerésére, az ismeretek pedagógiai szempontú rendszerezésére, gyakorlati alkalmazására. A tanárképzés későbbi szakaszában, a pedagógiai-pszichológiai alapozás után, a szakmódszertan megjelenésekor, de még a tanítási gyakorlatok előtt válhat szükségessé a *pedagógiai-informatikai* felkészítés, melynek hangsúlya már nem elsősorban informatikai. Olyan digitális oktatási segédanyagok elkészítése kerülhet középpontba, melyek a jelölt szakjának megfelelően a közoktatásban tanulókat tekintve célcsoportnak, s ahol a gyakorlati, informatikai – alkotó tevékenységekhez integráltan kell alkalmazni a korábban elsajátított szakterületi és pedagógiai ismereteket. „A tanárjelöltnek el kell sajátítania a szerzői/szerkesztői keretprogram működését, meg kell tanulnia letölteni és új sorrendbe tenni, különféle hatásokkal érdekesebbé és hasznosabbá alakítani a rendelkezésére bocsátott információkat” (Kárpáti, 2000). A konkrét oktatási célokhoz, a tanítandó szakmai tartalmak pedagógiai elemzését követően, meghatározott tanítási stratégiához, módszerekhez lehet már illeszteni a tudatosan, meghatározott szempontok szerint, az aktuálisan elérhető kínálatból kiválasztott vagy létrehozott informatikai megoldásokat (például interaktív táblához saját készítésű tananyagok), melyek az eredményes elsajátítást szolgálhatják. E pedagógiai-informatikai felkészítés gondozását a formálódó tanárképző központok szervezetén belül egy pedagógiai-informatikai módszertani központ végezhetné, mely az együttműködés és e területre irányuló kutatás lehetőségét nyithatná meg a szakmódszertan oktatók,

a pedagógiai, illetve az informatikai szakemberek, továbbá az adott szakterület képviselőinek összefogása által. Ezek a létrejövő munkacsoportok jelenthetnék az alapját és szakmai háttérét nemcsak a formális tanárképzés, hanem a tanártovábbképzések e területre irányuló felkészítésének is.

A pedagógus-továbbképzés vonatkozásában is hasonló a helyzet. Külön találkozunk akkreditált 30-60 órás tanfolyamokkal, melyek például a kooperatív technikák, a pedagógiai projektek, vagy különféle tanulási-tanítási stratégiák tudnivalóit közvetítik, és külön képzésben találjuk az interaktív tábla kezelését, a digitális tananyagok készítésével foglalkozó kurzusokat. A továbbképzések elsődleges célja nem lehet az, hogy pótolja a formális képzés hiányosságait, mindazt, ami nem „fért bele”, mindazt, amit a tanulmányait befejező, pályakezdő pedagógusnak az adott kor elvárásaihoz igazodóan már tudnia, alkalmaznia kellene, akár az első tanítási óráján. „Szakmai és finanszírozási szempontból is megfontolandó, hogy az egyetemen eltöltött évek alatt a tanárképzés keretein belül, illetve a rezidensképzésben a tanárjelöltek IKT-kompetenciája olyan módon fejleszhető, amihez hasonló a tanfolyam jellegű – nagy anyagi és személyi energia-befektetést kívánó – tanár-továbbképzések keretein belül nem lehetséges” (Kelemen, 2008, 186. o.). Ugyanakkor célja talán egy jól meghatározott célcsoport számára egy korábban megszerzett tudás bázisán, a specialitások, valamint az új ismeretek megszerzésének irányultságoktól, szakterülettől függő biztosítása. Szakmailag például kevésbé indokolható, hogy egy napjainkban diplomát szerző tanár a formális képzésben ne találkozzon az interaktív tábla informatikai és pedagógiai problémakörével, ne sajátítsa el az ehhez szükséges gyakorlati tudást, hanem ezt egy továbbképzésben kell megszereznie pályájának elején (erre a továbbképzésre a tíz évvel korábban végzett pedagógusnak van – legyen csak szüksége). A kezdő tanár számára pedig biztosított legyen e területen a továbbhaladás, újabb táblatípusok, hatékony szoftverek és eszközök megismerése révén. Legyen módja a továbbképzések által e területen továbbfejlődni, magasabb szintű informatikai elvárásoknak megfelelő oktatóanyagok készítése, digitális tananyagfejlesztés, vagy a web-alapú oktatási keretrendszer hatékony felhasználása irányába.

A digitális írástudás elsajátítása, valamint az információs technológiák oktatási felhasználásának tudáselemei így a pedagógusjelöltek és a gyakorló szakemberek számára is mást jelentenek, eltérnek a tartalmi-pedagógiai összetevők hangsúlyai. A továbbképzési kurzusok, felnőttképzések nem terveznek a bemeneti tudásszint, igények és szükségletek mérésével, elemzésével, s nem igazítják ehhez a fejlesztés tartalmát és körülményeit. Nem is tehetik. Ennek egyik oka az akkreditáció ténye, mely ugyan a képzés minőségének garanciáit hivatott szolgálni, ugyanakkor nagy mértékben akadályozza a megvalósító mozgásterét. A képzéseket szervezők nem birtokolják azt a szakmai-pedagógiai felelősséget, mely a célcsoport aktuális összetételét, hozzáértését és céljait adaptív módon veszi figyelembe, ehhez igazítva a képzési időt, a tartalmakat, az alkalmazott módszereket, hisz minden lépés a körülményektől függetlenül az akkreditációs anyagokban pontosan előre rögzített. Napjainkban tehát a képzésben résztvevők elvárásai alakulnak át az akkreditált programok kínálatához, illetve olykor a képzések „puhulnak fel”, vagy alakulnak át a gyakorlatban a leírtakhoz képest esetenként egyedi érdekek és értékek miatt. Ennek okán egy-egy tanfolyam egyénre vonatkoztatott eredménye, hasznossága jelentősen eltérhet

a kimunkált, dokumentumokban rögzített szinttől. E területen tehát olyan programokra van szükség, melyek kellően rugalmasak: időtartamban, módszerekben, a szakmai tartalmak tekintetében is lehetőséget adnak a célcsoport jellemzőinek figyelembevételére. A szakmai-pedagógiai kontrollt, a minőséget és annak felelősségét pedig például az említett tanárképző módszertani központok láthatnák el egy adott régióban.

A gyakorló pedagógusoknak a saját iskolai környezetükben is szükségük van segítségre a tárgyalt témakörben. Az informatikai infrastruktúra oktatási célú felhasználása az adott intézményben egyedi összetevőket és így egyedi lehetőségeket hordoz. A képzéseken elsajátított tudáselemek „hazai” alkalmazása, átültetése több esetben az eltérő hardveres és szoftveres környezet miatt válik lehetetlenné, illetve az egyén számára használhatatlanná. Megemlítendő az is, hogy a különböző tantárgyak tanításában nagyon eltérőek a lehetőségek az interaktív tábla használatára. Differenciált felkészítésre van szükség – időnként ez jelen is van a kínálatban –, hiszen például a természettudományok ismeretanyagainak közvetítésében a rendelkezésre álló digitális segédanyagok, de a saját fejlesztések is a pedagógiai értelemben vett interaktivitás más hangsúlyait kínálják, mint például történelem vagy az anyanyelv és irodalom, akár az idegen nyelvek területén. Megfogalmazhatók közös elvek, melyek a legtöbb műveltségterület oktatásában jelentkeznek, de foglalkozni kell az eltérésekkel is. Így például a csoportlétszámokkal, hiszen nem ugyanakkora az esély egy 25-30 fős osztályban a tanulókat aktívan bevonó alkotó munkára, mint egy 10-15 fős csoportban.

Szükség van tehát arra a szaktanácsadói, külső szakértői szerepre, mely valódi informatikai és pedagógiai segítséget jelenthet a gyakorló pedagógus számára az adott helyszínen az adott szakterület vonatkozásában, aki segít meghatározni a tudáshiányok jellegét és mértékét a célok függvényében; aki javaslatot tehet arra, hogy ehhez milyen képzéseket kellene választani; s annak befejezése után is egy folyamatos mentori szerepben nyújt támogatást a megszerzett ismeretek gyakorlati alkalmazásához. E mentortanári fel fogás nemcsak a pályakezdők számára lehet meghatározó, hanem tágabb időperiódusban és értelmezésben támogatja a gyakorló pedagógusokat is. Hisz érvényesnek tekinthető az a gondolat, hogy az interaktív tábláknak csak a folyamatos, rendszeres használata által alakulhat ki a tanítóknak, tanároknak, felsőoktatásban dolgozó oktatóknak az a pedagógiai-informatikai ismeretrendszer és képesség, mely módszertani értelemben is változást, előrelépést eredményez.

IRODALOM

- BAKSA-HASKÓ GABRIELLA (2007): A felsőoktatásba kerülő diákok informatikai ismeretei. *Tudományos Közlemények* 17. (2007. április) 85-92. <http://epa.oszk.hu/02000/02051/00007/pdf/> (2012. 08. 25.)
- DANCSÓ TÜNDE (2007): A Sulinet Digitális Tudásbázis tananyagainak felhasználása az oktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf. 9. sz. 128-143.
- FEHÉR PÉTER (2008): Internet és számítógéppel segített tanulás a kistelepülések iskoláiban (A pedagógusok módszertani kultúrája fejlesztésének és megújításának lehetőségei IKT-eszközök alkalmazásával). PhD értekezés, Szeged, 2008. http://www.edu.u-szeged.hu/phd/downloads/feher_ertekezés.pdf (2012. 08. 25.)
- HERCZ MÁRIA (2008): Professzionális tanárképzés az Európai Unióban 1. *Iskolakultúra*, 3-4. sz., 96-122.

- HERCZ MÁRIA – NGUYEN THANH NIKOLETT – PETRÓ TÍMEA (2010): A tanári szövegértés-fejlesztő és az IKT-kompetencia vizsgálata. *Anyanyelv-pedagógia*, 2010/2. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=10> (2012. 09. 08.)
- HUNYA MÁRTA (szerk., 2011): Gyorsjelentés az informatikai eszközök iskolafejlesztő célú alkalmazásának országos helyzetéről 2011. február 28-án, eLEMÉR napján. http://devel.ofi.hu/ikt/wp-content/uploads/Gyorsjelentés_2011.pdf (2012. 09. 07.)
- HUNYA MÁRTA (szerk., 2012): eLEMÉRÉS 2012 – Gyorsjelentés http://ikt.ofi.hu/ikt/wp-content/uploads/elemeres_2012_gyorsjelentés_vegleges.pdf (2012. 10. 06.)
- KÁRPÁTI ANDREA (2000): Oktatási szoftverek minőségének vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2000/3. 77-81.
- KELEMEN RITA (2008): Az interaktív tábla néhány módszertani lehetősége a közoktatásban és a tanárképzésben. *Iskolakultúra Online*, 2, (2008) 176-187. http://www.iskolakultura.hu/ioi/ioi_2008_176-187.pdf (2012. 09.15.)
- KÉTYI ANDRÁS (2009): Csinál-e forradalmat az interaktív tábla? – Az interaktív tábla hatása az osztálytermi tanításra. *Iskolakultúra*, 1, (2009) 12-23.
- KOVÁCS GYÖRGYI – ROZGONYI-BORUS FERENC (2001): Az informatika oktatás története. *Inlap*, <http://www.abax.hu/inlap/> (2012. 10. 06.)
- KÖNCZÖL TAMÁS (2004): A Sulinet Digitális Tudásbázis program. *Iskolakultúra*, 12. sz. 90-96.
- KUBINGER-PILLMANN JUDIT (2011): Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, 12. 48–59.
- LAKATOSNÉ TÖRÖK ERIKA (2008): Pedagógiai innováció a felsőoktatásban. Informatika a felsőoktatásban konferencia, Debrecen, 2008. augusztus 27-29. <http://www.agr.unideb.hu/if2008/kiadvany/papers/B65.pdf> (2012. 09. 07.)
- MOLNÁR GYÖNGYVÉR (2011): Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra. *Magyar Tudomány*, 172. évfolyam – 2011/9. 1038-1047.
- ORGOVÁN KATALIN (2008): Táblatanító 1. Bevezető. Műszaki Könyvkiadó Kft.
- TÖRÖK BALÁZS (2007): Az információs és kommunikációs technológiák iskolai integrációja. IKT-metria mérőeszköz. Doktori értekezés tézisei. http://members.iif.hu/tor6274/resource/phd_tezisfuzet_torok_balazs.pdf (2012. 09. 08.)
- VARGA GABRIELLA (2012): Tusványos 2012: Oktatás- és nevelésügyi helyzetkép a Commitment – sátorban. *Új Katedra* 2012. 09. sz. <http://www.ujkatedra.hu> (2012. 10. 13.)



Elsőáldozók a cigány kápolna előtt

Török Balázs

Az elektronikus iskolai adminisztráció¹ (1. rész)

Infrastruktúra és funkciók

Az információs technológiák növekvő szerepet játszanak az iskolai adminisztratív feladatok végzésében. A témára vonatkozó vizsgálatunk módszerében és tematikájában három 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) Interjúk 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 első (1), tematikus részeit tartalmazza.

A kutatás célja

Az információs és kommunikációs technológiák (továbbiakban: IKT) megjelenése és használati körük bővülése az oktatási intézményeket is érintette. Az internet révén bővültek az iskolák tananyagforrásai, emellett új oktatási és kommunikációs eszközök birtokába kerültek. A változások hatására az intézmények pedagógiai, oktatásszervezési és adminisztratív feladataik végzésekor egyre inkább éltek az IKT nyújtotta lehetőségekkel. A technológiai eszközök használatbavétele azonban nem csupán a tanári munka egyszerűsítését és a munkaterhelés várt csökkenését hozta. A változások „spirális jellegűek”, így mindig újabb költségek és újabb elvégzendő feladatok is adódtak az iskolák számára. A folyamat egészéről elmondható, hogy a megindult fejlesztések következtében növekedett az intézmények függése a technológiai eszközöktől és az azokra vonatkozó specifikus ismeretektől. Ma már látható, hogy az IKT-eszközök megjelenése a legtöbb intéz-

1 A kutatás az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben a TÁMOP 3.1.1 program keretében 7.4.2 elemi projektként valósult meg.

ményben hatékonyabbá tette a feladatvégzést, ugyanakkor gyarapította az elvégzendő műveletek számát, és a munkavégzéshez szükséges ismeretek körét is. Iskolánként eltérő, hogy az évek során a technológizálásban mennyire haladtak előre, hogy az eszközök üzemeltetése mennyiben javította a feladatvégzés hatékonyságát és eredményességét.

A számítógépek iskolai elterjedésének korai szakaszában megfigyelhető volt, hogy a pedagógusok elsősorban a tanári adminisztrációban alkalmazták a számítógépet (Török, 2007). A kezdetben ad hoc jellegű adminisztratív számítógép-használatot befolyásolta, hogy idővel az iskolai adminisztrációt támogató *célszoftverek* jelentek meg, illetve, hogy az oktatásigazgatási szándékoknak megfelelően kialakult egyfajta kvázi-piaci kínálat a *akkreditált iskolai adminisztrációs rendszereknek* (Pethő, 2009). A változásokban szerepet játszott az iskolák számára kötelezően használandó oktatási információs rendszerek körének és funkcióinak fokozatos bővülése is (KIRSTAT, KIR stb.).

A változásokra reagálva az intézmények különböző mértékben törekedtek belső adminisztrációjuk informatizálására. Infrastrukturális helyzetüknek és az IKT-ra vonatkozó tudáshátterüknek megfelelően eltérő célokat tűzhetnek maguk elé. A kutatás az elektronikus iskolai adminisztráció tekintetében sokszínűvé vált intézményi világba kíván betekintést nyújtani. Az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszerek terjedése kapcsán megkísérli felmérni a kutatás lezárultáig – 2010-ig – terjedő időszak történéseit, és ezen keresztül bemutatni annak a kvázi-piaci szabályozásnak a sajátosságait, amely Magyarországon a fenntartók, az oktatási intézmények és az adminisztráció informatikai hátterét biztosító cégek számára meghatározta a működés kereteit.

Az IKT az iskolai adminisztrációban

Az iskolai adminisztrációs rendszerek fokozatosan jelentek meg az iskolák életében. A rendszerszintű folyamatok elindításában az országos oktatáspolitikai informatizálási célkitűzései játszottak meghatározó szerepet.² Az elektronikus formátumú adatszolgáltatások körének bővülése idővel megkerülhetetlenné tette az informatikai rendszerek használatát. A következőkben ennek a folyamatnak néhány jellemzőjét és előfeltételét mutatjuk be.

Adminisztráció az iskolában

A számítógépek az 1990-es években jelentek meg az oktatási intézményekben olyan számban, ami már érdemben befolyásolhatta a tanári munkát. Az iskolákban ennek következtében vált lehetségessé az adminisztratív feladatok fokozatos számítógépesítése. A személyi számítógépek kezdetben a pedagógusok és iskolatitkárok egyéni kezdemé-

2 3/2005. (III. 1.) OM rendelet

nyezésének megfelelően váltak eszközzé az adminisztrációban. A folyamat az iskolai szereplők tapasztalataitól és találegonyságától függően eltérő módokon és ütemben zajlott.

A tanárok számítógép-használati kompetenciáira vonatkozó kutatások az ezredfordulót követően azt jelezték, hogy a fiatalabb tanárgenerációkhoz tartozók viszonylag rövid idő alatt használatba vették a számítógépeket munkájukban. A leginkább terjedő számítógép-használati mód a szövegszerkesztés volt, amely más irodai alkalmazásokkal együtt az adminisztrációban is népszerűvé vált (*Tóth*, 2001). Az oktatásban az IKT-fejlesztéseket kezdeményező oktatáspolitikai akkoriiban nem az iskolai adminisztráció korszerűsítését jelölte meg elsődleges célként. Az IKT-eszközök iskolai helyét keresve sokkal inkább a tanítás módszertani kultúrájában szükséges változásokra utaltak. Az iskolai szinten végzett vizsgálatok azonban azt mutatták, hogy a számítógép önmagában nem hozott jelentős oktatás-módszertani változásokat. Az IKT terjedésének korai időszakára jellemző, hogy a számítógép a tanítással kapcsolatos iskolai adminisztráció megkönnyítésében töltött be érdemi szerepet, és nem közvetlenül a tanításban (*Török*, 2007). Megfigyelhető volt, hogy a tanárok többsége *adminisztratív jellegű feladatait végezte számítógépes támogatással* (névsorok, tanulmányi átlagszámítások, dolgozatok összeállítása stb.). Az adminisztratív számítógép-használat tehát kedvező mellékhatása volt az oktatási IKT-használatot célzó fejlesztéseknek. Idővel fokozatosan bővült az intézmények IKT-infrastruktúrája, és ezzel párhuzamosan a számítógép oktatási funkciója is erősödött. Sohasem érte el azonban az oktatáspolitikai által kitűzött célokat, így az IKT-fejlesztésekre és továbbképzésekre a politika jelentős forrásokat allokált.

A tanári időmérleg-vizsgálatok szerint 2008-ban egy teljes munkaidőben foglalkoztatott tanár átlagosan 3,5 órát töltött adminisztratív tevékenységek végzésével hetente. A diákok felügyeletére 1,3 óra, míg dolgozatjavításra, szöveges értékelések írására hetente átlagosan heti 3,6 órája maradt. A tanítással kapcsolatosan végzendő háttérfeladatok a pedagógusok teljes munkaidejének körülbelül 16%-át tették ki (*TÁRKI-TUDOK* 2009; *Péter*, 2010).

Az OFI által 2009-ben végzett felmérésben a megkérdezett iskolaigazgatók válasza az adminisztratív/szervezési munkaterhelés túlzott mértékére utaltak (*OFI* 2009). A vezetők 43%-a tekintette nagy problémának az adminisztratív leterheltséget, ami így a legtöbbször által jelzett nehézségnek bizonyult a vizsgált 17 tényező közül. Az adatok értelmezésekor figyelembe kell venni, hogy az intézményvezetőknek kiemelt az irányítási/adminisztratív munkaterhelése. Mérlegelni kell azt is, hogy miközben az igazgatók túlzottnak érzik saját adminisztrációs terhelésüket, 38%-uk úgy nyilatkozott, hogy a tanároknak több időt kellene szánniuk adminisztratív teendőik ellátására. (2008-ban egy teljes munkaidőben foglalkoztatott tanár hetente átlagosan 3,5 órát töltött adminisztratív tevékenységekkel.) A vezetők fele úgy látta, hogy a jelenlegi időráfordítás elegendő az adminisztrációs feladatok ellátására, 12%-uk szerint pedig kevesebb időt kellene szánni a tanároknak adminisztrációs teendőikre.

Korábbi kutatásokból tudjuk, hogy a fenntartók egy része törekszik az intézményeivel gyors elektronikus információcserét biztosító kapcsolatot kiépíteni (*Török*, 2005). A nagyobb anyagi bázissal rendelkező fenntartók közül néhányan ezért dedikált magánhálózatot építettek ki az intézményekkel történő kapcsolattartásra. Az intézményveze-

tők 37%-a naponta, további 30%-a pedig hetente többször lép kapcsolatba fenntartójával elektronikus rendszerek segítségével.

Az iskolai adminisztrációs rendszerek feladata a jogszabályokban rögzített és az iskolákban korábban kialakult adminisztrációs rutinok informatizálása. A rendszerek bevezetéséhez kapcsolódó kutatás jelezte, hogy az adminisztrációs szoftverek következetes használatba vétele az iskolák adminisztratív működését némileg megváltoztatta. Például a pedagógusok részéről az adminisztráció utólagos végzése mindaddig kevés helyen jelentett problémát, amíg az papíron történt. Az adatrögzítés (naplóbeírás) határidejét a legtöbb iskolában a munkavégzés ritmusához igazodó helyi, bizalmi szabályok rögzítették. Megváltozott azonban a helyzet akkor, amikor elektronikus rendszert vettek használatba. Az informatizálás a határidőkre vonatkozó szabályok szigorúbb betartását követelte meg. Az iskolai adminisztrációs rendszerek használata tehát néhány iskolában megváltoztatta az iskolai életben korábban kialakult adminisztratív „fegyelmet”. Az informatikai rendszer ritkította a határidő-túllépésekből adódó problémákat, ugyanakkor ha adódtak ilyenek, azok láthatóságát megnövelte. Volt olyan interjú megnyilatkozás, amiből kitűnt, hogy az iskola azért készített saját e-naplót, mert az informatizálást úgy kívánták megvalósítani, hogy megőrizték az adminisztráció korábban kialakult helyi időkereteit és szabályait. Ezeket a szabályokat az előre gyártott, standardizált adminisztrációs rendszerek nem tudták volna figyelembe venni, ezért is döntött az iskola a saját rendszer kiépítése mellett.

IKT-infrastruktúra

Az információs és kommunikációs technológiát érintő fejlesztéspolitika eredményeként 2003-ban az óvodákon kívül lényegében valamennyi intézménytípusban volt számítógép. A közoktatási statisztika adatai szerint az intézményekben elérhető munkaállomások 14,6%-át használták adminisztratív céllal a 2009-es tanévben. (Ez a szám tartalmazza a gazdasági ügyvitelbe bevont számítógépeket is.) (KIRSTAT 2009)

Az intézmények internet-elérése 2006-ban vált teljes körűvé, de a szakiskolák, gimnáziumok és a szakközépiskolák már a 2004-es tanévben 96%-ot meghaladó arányban rendelkeztek internet-hozzáféréssel. Az akkreditált iskolai adminisztrációs rendszerek bevezetésének idején tehát az iskoláknak már volt valamiféle internet-kapcsolódási lehetősége.

Az internet-hozzáférés legfontosabb minősítő adata a sáv szélesség. A kutatás során 64 e-adminisztrációt használó intézményben a rendszergazdák válasza alapján mértük fel az internetkapcsolat maximális letöltési sebességét. Az 1 Mbps-os kapcsolattal rendelkezők 14%-ban voltak, a legtöbben a 4-5 Mbps-os kapcsolattal rendelkezők körébe tartoztak, és az iskolák 19%-a rendelkezett 10 Mbps-nál nagyobb sáv szélességgel.

A rendszergazdák válasza azt mutatják, hogy az internetkapcsolat alacsony sáv szélessége és annak minősége gyakori nehézség az iskolák számára (2. táblázat). A Közháló programban az iskolák számára biztosított alap-sáv szélesség alacsonynak tekinthető, összevetésben a lakosságot megcélzó piaci internetszolgáltatók 2010-es

kínálatával. A Közháló program keretében az iskolák számára már a 6 Mbps-os kapcsolódás is emelt szolgáltatásnak számított, miközben a piaci szolgáltatók 15-25 Mbps-os kapcsolatot kínáltak az intenzívebben internetező háztartásoknak, vagy az olyan családoknak, ahol egynél több számítógép is van és fontos az online hang- és videóátvitel (KEKKH 2010). Már 2006-ban, Budapest egyik peremkerületére kiterjedő kutatásunkban megfigyeltük, hogy a tanárok és tanulók otthoni informatikai eszközei és hálózati hozzáférése korszerűség tekintetében egyre inkább eléri, sőt megelőzi az iskolákban rendelkezésre álló infrastruktúra minőségét (Török, 2007). Az eszközök hatékonyságát figyelembe véve, a tanárok egyre nagyobb számban végezték el otthonukban a számítógépet és internetet igénylő szakmai teendőiket.

Az iskolák jelentős része kevésnek érezte a Közháló programban biztosított 5 Mbps-os sávszélességet mint „alapszolgáltatást”. Érthető, hiszen egy átlagos szakközépiskolában 100 darab internetre kapcsolt számítógép található, egy átlagos gimnáziumban pedig 58 darab.³ Az iskolák egy része a helyi szolgáltatóktól vásárolt internet-hozzáféréssel is kereste a megoldást a bővítésre. A Közháló program értékelése szempontjából tanulságos, hogy az iskolai sávszélesség-bővítést célzó megoldás sok esetben nem a Közháló programon belüli további sávszélesség-vásárlás volt, ezt ugyanis a piacon elérhető szolgáltatókhoz viszonyítva sok helyen túlárazott közszolgáltatásnak tekintették 2010-ben. Megjegyezzük, hogy az internetes közszolgáltatásoknak a lakossági internet-szolgáltatásokhoz mért lemaradása más országok, így például az Egyesült Államok fejlesztési politikájában is problémaként jelent meg. A korábbi évek némileg erőltetett fejlesztései után természetes a lassulás, emellett a gazdasági változások is abba az irányba hatottak, hogy az infrastrukturális beruházások késleltetésével forrásokat takarítsanak meg a kormányzatok (Greaves, 2009).

A sávszélesség-adatok alapján érthető, hogy a rendszergazdák a legrosszabbnak az „internet sebességét” értékelték 19 olyan tényező közül, melyek iskolájukban a technológiai infrastruktúra és a szolgáltatások színvonalát befolyásolhatják. 3,6-des átlag „osztályzattal” a mezőny utolsó negyedébe sorolódott az „internet megbízhatósága” is, legalábbis a rendszergazdák véleménye alapján (1. táblázat).

A kérdés fontosságát növeli, hogy a 2009-re és a 2010-re vonatkozó közoktatási statisztika adatai a tantervek internet-bekapcsoltságának jelentős bővülését mutatták. Általános iskolákban 25%-kal, szakiskolákban és gimnáziumokban pedig 10%-ot meghaladó arányban bővült az internetes termék száma egyetlen esztendő alatt (KIRSTAT 2009; NEFMI 2010). Ennél is jelentősebb változás volt megfigyelhető a vezeték nélküli (WIFI) kapcsolattal ellátott termék vonatkozásában. Általános iskolák körében 80%-os, szakiskoláknál 24%-os, gimnáziumoknál 14%-os és szakközépiskoláknál 23%-os növekedés volt

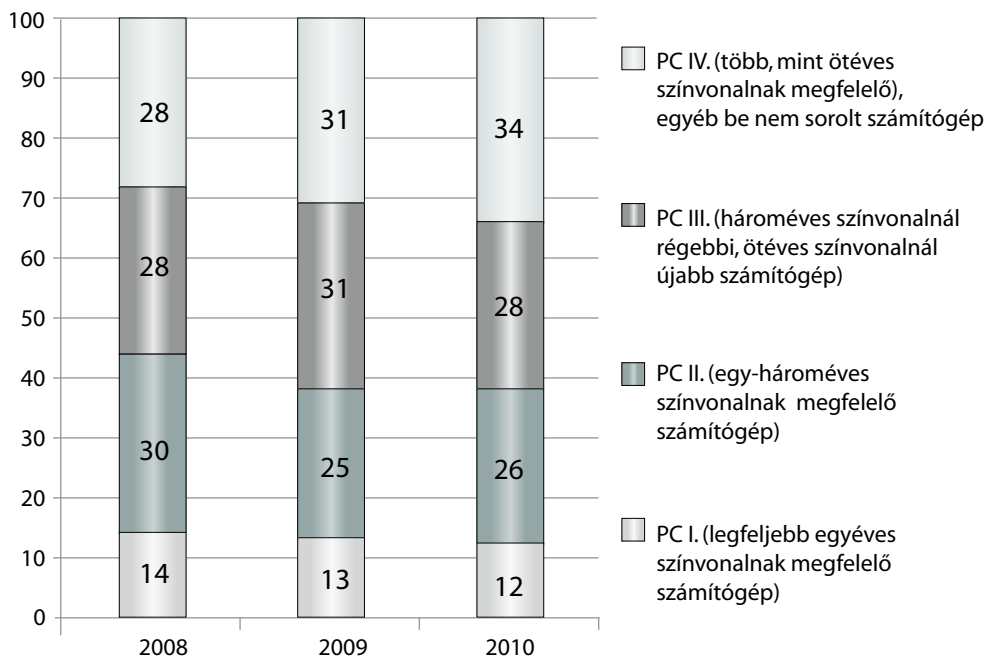
3 A rendszergazdák levelezőlistájának figyelése során akadtunk rá a hálózati hozzáférés tekintetében legkedvezőtlenebb feltételek között működő iskolára. A Közháló programban alapszolgáltatásként biztosított 1 Mbps-os kapcsolatra 120 számítógép, 55 tanulói laptop, 25 tanári laptop és esetenként 30-40 tanulói magántulajdonban lévő hordozható eszköz kapcsolódik. Nyilvánvaló probléma, ha egy átlagos családnak 15-50-szer nagyobb sávszélesség áll rendelkezésére, mint egy sokfelhasználós közintézménynek.

megfigyelhető, igaz, meglehetősen alacsony induló értékekről. A jelenség egyértelműen az internet iránti igény növekedését jelzi, ugyanis ezzel párhuzamosan stagnált, sőt esetenként csökkent az intranetes tanári állomások száma.

A közoktatásban rendelkezésre álló számítógép-eszközpark korszerűsége befolyásolja az adminisztráció informatizálásának lehetőségeit. A 2008-2010 közötti időszak közoktatási statisztikai adatai alapján az idő előrehaladtával természetesen gyengülő színvonalú eszközparkot találtunk a közoktatásban (1. ábra). A kritikus életkorú számítógépek, azaz a több, mint ötéves eszközök aránya 28-ról 34%-ra nőtt. Ezzel párhuzamosan a korszerűbb számítógépek aránya némileg csökkent. Az 1-3 éves színvonalnak megfelelő eszközök aránya 30-ról 26%-ra mérséklődött. Az avuló eszközpark üzemeltetése a rendszergazdai erőforrások fokozottabb terhelésével járhat együtt.

1. ábra

A közoktatási intézményekben található számítógépek megoszlása technikai színvonal szerint 2008–2010-ig (számítógépek %)



N = 214852 (2008); N = 218515 (2009) N=231909 (2010)

Forrás: (KIRSTAT 2008) (KIRSTAT 2009) Készítette: Török Balázs

Az iskolai adminisztráció főbb szereplői

Intézményvezetők

Az intézményvezetők körében 2009-re általánossá vált a számítógép-használat, 98%-uk használ számítógépet az iskolában, és csaknem ugyanilyen arányban voltak, akik otthonukban is tették ezt. A vezetők körében az e-mail használata bizonyult a legnépszerűbbnek, 90%-uk napi rendszerességgel olvas és küld e-maileket. Kétharmadot meghaladó arányban voltak, akik naponta használták számítógépüket oktatási hírek olvasása, szakmai információk keresése vagy web-böngészés céljából. Az elektronikus naplók elterjedtségére jellemző, hogy a vezetők 82%-a egyelőre azért nem használta, mert nem volt az intézményében. (2009-ben megközelítőleg az iskolák 10-15%-a rendelkezhetett elektronikus naplóval.) Az oktatással kapcsolatos országos informatikai rendszerek ismertsége és elterjedtsége lényegében teljes körűnek tekinthető. A vezetők 28%-a naponta használ országos oktatás-informatikai rendszereket, és mindössze 4% állította, hogy számukra nem elérhetők ezek az alkalmazások (KIFIR, KIR, jogszabálykeresők stb.). A tanuló- és pedagógus-nyilvántartást biztosító alkalmazásokat az igazgatók egyötöd része használta napi rendszerességgel, és további 17%-uk hetente többször. Korábbi kutatásokból ismert, hogy a fenntartók egy része törekedett az intézményeivel gyors elektronikus információcserét biztosító kapcsolatot kiépíteni, ami szintén az intézményvezetők számítógép-használatát erősítő tényező (Török, 2005).

Iskolatitkárok

Az iskolai adminisztrációs rendszereket a legtöbb intézményben az iskolatitkárok kezelik. A teljes oktatási rendszerben 2010-ben 15 745 iskolatitkár és ügyintéző foglalkoztatott volt, 11%-uk rész munkaidőben dolgozott. (Az oktatásstatisztika összevontan kezeli az iskolatitkárokat, ügyintézőket, gazdasági dolgozókat, munkaügyi, személyzeti előadókat, ügyviteli dolgozókat, gépkezelőket és pedagógiai szakértőket adatait.) A korábbi (2009) évhez viszonyítva az említett feladatkört ellátók aránya mintegy 2%-kal csökkent.

Rendszergazdák

Az adminisztrációs rendszerek használatbavételében, működtetésében fontos szerepet kapnak az iskolai rendszergazdák. A feladatkörre vonatkozóan összesített statisztikai⁴

4 Egyesítve tartalmazza a műszaki dolgozó, laboráns, oktatástechnikus, kiegészítő dolgozó, számítógép-kezelő és rendszerprogramozó, könyvtáros technikus és asszisztens feladatokat ellátók számát.

adatokkal rendelkezünk, melyek szerint 2009 és 2010 között több mint 4%-kal (1224 fővel) növekedett az ilyen jellegű munkakörökben foglalkoztatottak aránya. Jellemző, hogy ebben a munkakörben 60% körüli a nők aránya, ami érdemben eltért az iskolatitkári és az egyéb felsorolt ügyviteli, ügyintézési feladatkörökben foglalkoztatott 95%-os női többségtől.

Az adminisztráció bővülése

Az adminisztrációs rendszerek bevezetésének időszakára (2006) visszatekintve az IKT terjedésével összefüggően pozitív várakozás jellemezte az iskolákat. Egy 2006-os kutatásban a megkérdezett tanárok 35%-a vélekedett úgy, hogy a számítógép-használat miatt a jövőben csökkenni fog az adminisztratív terhelése. A pedagógusok közül kevesen számoltak azzal, hogy az angolszász országok főirányát követve az országok többségében erősödik a központi koordináció jelentősége. A *nemzeti oktatási rendszerek szabályozásának és integritásának erősítése az adminisztratív irányítás és ellenőrzés bővülése révén lehetséges*. Ennek egyik eszköze az elektronikus iskolai adminisztráció bevezetése.

A helyzet összetett, mivel az elektronikus adminisztráció előnyei az adott rendszer funkciójától függenek. Az országos statisztikai, adatkezelési és adatszolgáltatási rendszerek iskolai szinten jelentkező előnyei részlegeseek, ezek inkább az irányítási (makro) szintű tervezésben mutathatók ki. A mindennapos iskolai munkát kiszolgáló adminisztrációs rendszereknek viszont inkább helyi szinten, elsősorban az iskolahasználók számára kell bizonyítaniuk hatékonyságukat, előnyüket.

Az elektronikus adminisztráció infrastruktúra-függése és emberi erőforrás- (tudás) igénye miatt némileg ellentmondásos helyzetet teremt. Egyfelől a korábbiakhoz viszonyítva az IKT révén gyorsabban, egyszerűbben és gördülékenyebben végezhető el bizonyos adminisztratív feladatok. Másfelől viszont a sikeres adminisztráció előfeltételeinek megteremtése (számítógépek, hálózatok és hozzáértők) olyan feladattömeget jelentenek az iskolák számára, mely összességében mégiscsak növeli az erőforrás-terhelést, beleértve az adminisztratív jellegű tevékenységekre fordított munkaidőt is.

Akik az adminisztrációs rendszer bevezetésének kezdeti fázisában vannak, azok körében nem ritka a nehézségek megfogalmazása. Különösen így van ez, ha az iskola környezete nem támogatja az elektronikus adminisztrációt.

Igazgató: „Nagyon ki kellene jönnie ebből a felmérésből, hogy amikor bejöttek ezek az elektronikus rendszerek, akkor mindenki álmodozott arról, hogy egyszer majd megszűnnek a papírhegyek, hát megkétszereződtek, vagy megháromszorozódtak, mert minden egyes elektronikus adatközlésnél előírják azt, hogy papír alapon is közöljük. Tehát nem csökkentette a bürokráciát – talán ez a leglényegesebb összefüggése ennek a kérdéskörnek –, hanem hatványozta a munkát.”

1. táblázat

Az iskolai rendszergazdák értékelése az informatikai infrastruktúra és szolgáltatások minőségét befolyásoló egyes tényezőkről (N=105) (válaszadók %)

	1 Rossz	2 Gyenge	3 Közepes	4 Jó	5 Kitűnő	Összes %	Átlag
	Válaszok megoszlása százalékban						
Az iskolai nyomtatás minősége	0	1	14	55	30	100	4,2
Az iskolai e-mail rendszer megbízhatósága	1	1	8	72	18	100	4,0
A tanárok lehetősége az iskolai számítógép-használatra	0	2	22	55	21	100	3,9
A számítógép-használat munkakörülményei	0	2	28	52	18	100	3,9
Az iskolai nyomtatás gyorsasága	0	1	25	58	16	100	3,9
Az iskola honlapja	1	1	26	52	20	100	3,9
A számítógép-használat szabályozása (informatikai házirend)	1	4	23	61	11	100	3,8
Az iskolai számítógépeken tárolt anyagok biztonsága	1	4	25	52	18	100	3,8
CD/DVD írás lehetősége	2	7	26	42	23	100	3,8
A technikai problémák elhárításának gyorsasága	1		26	67	6	100	3,8
Az informatikát érintő iskolai döntések	3	5	13	68	11	100	3,8
Az iskolai nyomtatás mennyiségi lehetőségei	2	7	34	38	19	100	3,7
A hordozható informatikai eszközök elérhetősége	1	9	23	53	14	100	3,7
Az iskola szoftver-ellátottsága	0	7	28	56	9	100	3,7
Az internet megbízhatósága		11	26	52	11	100	3,6
A rendszergazdai kapacitások	2	7	25	57	9	100	3,6
A számítógépek korszerűsége, használhatósága	4	7	50	36	3	100	3,3
Az informatikát érintő fenntartói döntések	8	10	40	40	2	100	3,2
Az internet sebessége	12	23	28	30	7	100	3,0

Forrás: (MEDIÁN 2010)

Az iskolákban alkalmazott elektronikus megoldások

A vizsgálat módszerei

A vizsgálat keretében 2010 folyamán 105 intézményben zajlott kérdőíves adatfelvétel.⁵ (Budapesten 54 iskolában; 3 megyei jogú városban 30 iskolában; 6 további városban 21 iskolában.) A mintába került 105 iskola a feladatellátás helyszíneit tekintve jól képviseli a *városi iskolákat*. A gimnáziumi képzés némileg felülreprezentált 10 elit gimnázium bekerülésével. Összesen 155 feladatellátási hely volt a mintában található iskolákhoz rendelve a következők szerint: általános iskolai képzés 33 iskolában; érettségi bizonyítványt nem adó szakképzés 24 iskolában; szakközépiskolai képzés 41 iskolában; hat- vagy nyolcosztályos gimnáziumi képzés 18 iskolában; négy- vagy öt évfolyamos gimnáziumi képzés 39 iskolában.

A mintába került iskolák nagy többsége – 2010-ben – önkormányzati iskola volt, de a fenntartók között található volt egyházi, alapítványi és felsőoktatási intézmény is. (Önkormányzati fenntartó 93 iskola, felsőoktatási intézmény a fenntartó 2 iskola, egyházi fenntartó 5 iskola, alapítványi fenntartó 5 iskola esetében adódott.)

Az iskolák egyetlen dimenzióban nem reprezentálják a magyar oktatási intézményeket. *Hiányoznak a mintából a községi általános iskolák.* Köztudott, hogy minél kisebb helységben működik egy intézmény, annál kedvezőtlenebbek az infrastrukturális feltételei, ezért összességében IKT szempontjából a fejlettebb iskolák irányába torzult a minta. Ebből következően *minden megállapítás, ami a téma szempontjából hiányosságra utal, a valóságban feltehetően az iskolák szélesebb körére érvényes, és minden pozitívum ténylegesen az iskolák szűkebb körére értelmezhető, mint ami az adatokból kitűnik.* Az eredményeket tehát inkább jellemzőkként, mint általánosítható reprezentatív statisztikai adatokként lehetséges értelmezni.

Az adatok értelmezésekor nagyon fontos figyelembe venni, hogy a mintavételkor kiszűrtük azokat az iskolákat, melyek nem használnak iskolai adminisztrációs rendszert. Ennek jelzésére a mintára az EAH rövidítéssel hivatkozunk, mely az Elektronikus Adminisztrációt Használó (EAH) iskolákat jelenti. Némileg meglepőnek tűnhet, hogy ebben az iskolai körben is mindössze 72% volt azon intézmények aránya, ahol használják a közpénzből beszerzett akkreditált iskolai adminisztrációs rendszert a *tanulói nyilvántartás* céljára. A felmérés szűrőkérdése miatt a valóságban a megvásárolt akkreditált iskolai adminisztrációs rendszert ténylegesen használók aránya a mért adatok töredéke lehet.

5 Az adatfelvételt a Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet végezte 2010-ben. A részleteket a kutatási zárójelentés alapján készítette Török Balázs.

Csengetési rend

A csengetési rend elektronikus megoldása az elektronikus adminisztrációt használó (EAH) iskolák kétharmadára (66%) volt jellemző. Több intézmény saját fejlesztésű elektronikus megoldást használt, mások irodai szoftvereket alkalmaztak.

A helyiségfoglaltság nyilvántartása

A helyiségfoglaltságot az EAH-iskolák többsége (56%) csak papíron tartotta nyilván, 29% csak elektronikusan, és 16%-uk mindkét módon. Helyiségfoglalásra többnyire az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszereket használták, illetve az „ASC-timetable” programot néhány iskolában. Volt, ahol az e-napló látta el ezt a feladatot, és saját fejlesztésű célszoftver ennél a funkciónál is előfordult.

Számítógépes eszközök nyilvántartása

A számítógépes eszköznyilvántartás terén az EAH-iskolák kétötöde (39%) szakadt el teljesen a papírtól. 30% hagyományosan, tehát papíron tartotta nyilván az eszközöket, és újabb 30% mindkét módon. Szoftvereszközként az általános irodai programcsomagok használata volt jellemző, de előfordult, hogy az intézmény az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszert vagy a fenntartó erre kifejlesztett szoftverét használta.⁶ Leltári célszoftverek között több terméknév is megjelent: Analitika, Ecostadt, Forrás, GLPI, Kulcs-soft, Libra 3S, Next, SAFAR, Számadó, Sofzfriász. Ezek többsége gazdasági jellegű ügyviteli szoftver.

Szoftverek nyilvántartása

Ahol van szoftvernyilvántartás, ott az iskolák 37%-a azt csak elektronikusan tárolta, kétötödük (42%) csak papíron vezette, ötödük (21%) mindkét formában. A nyilvántartás általában irodai programokkal történt, bár előfordult, hogy akkreditált iskolaadminisztrációs rendszert használtak erre a célra. Arra is volt példa, hogy az elektronikus nyilvántartáshoz ügyviteli szoftvert használtak.

Taneszközök nyilvántartása

A taneszközök nyilvántartását az EAH-iskolák mintegy fele (47%) csak papíron vezette. A kizárólag elektronikus nyilvántartás az iskolák negyedében valósult meg (26%), és körülbelül ugyanennyien papíron és elektronikusan is elvégezték ezt a feladatot (27%). Ahol az ügyviteli szoftverek segítettek az elektronikus nyilvántartásban, ott az Analitika, Forrás, Kulcs-Soft, Libra3S, Next, SAFAR, Számadó, Sofzfriász termékekkel találkoztunk. Néhány intézmény az iskolaadminisztrációs rendszert vagy a fenntartó által fejlesztett alkalmazást használták a feladat elektronikus megoldására.

⁶ Például Szegeden az önkormányzat még az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek megjelenése előtt kifejlesztett egy Titán nevű rendszert, amelynek használatát a hozzá tartozó iskolákban bevezette. Saját fejlesztések tehát nemcsak iskolai, hanem önkormányzati szinten is megjelenhetnek.

Vagyonleltár

A vagyonleltárt az EAH-iskolák 42%-a írásban készítette, 29%-uk elektronikus nyilvántartást vezetett, és 28% kézzel és számítógéppel is elvégezte a feladatot. A korábban említett ügyviteli programokat használták az általános irodai és a fenntartó által kötelezővé tett szoftverek mellett.

Foglalkoztatottak nyilvántartása

A kézi nyilvántartás kizárólagossága ritka eset volt. 2010-ben az EAH-iskolák több mint fele (56%) kézi és elektronikus (párhuzamos) adatnyilvántartást vezetett. Csak elektronikusan az EAH-iskolák kétötöde (40%) tartotta nyilván a foglalkoztatottak adatait. Elsősorban az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszereket használták vagy az irodai szoftvereket (MSExcel-táblákat). Külön célszoftverek használata erre a területre nem jellemző, eltekintve a gazdasági irodák szoftvereitől, melyeket célzottan nem vizsgáltuk. Párhuzamos elektronikus adatrögzítés az EAH-iskolák 20%-ában fordult elő.

Osztályozó napló vezetése

Az osztályozó naplót az EAH-iskolák 71%-a csak papíron vezette. Csak elektronikusan 20%, mindkét módon 9%, feltehetőleg ez utóbbiak átállóban voltak a papírról az elektronikus naplóra. Az elektronikus naplóra átállt iskolák esetében megfigyelhető volt, hogy fél vagy egy éven át párhuzamosan végezték az elektronikus és papír alapú adminisztrációt. A naplóvezetésre az iskolák egy része az akkreditált iskolaadminisztrációs szoftver megfelelő modulját használta. Néhány iskolában – bár használható lenne az akkreditált rendszer –, mégis más szoftvert használtak elektronikus naplóként. Leggyakrabban a Dina, a MaYoR és a Petersoft e-napló programok neve merült fel, de volt olyan iskola, ahol nem nevesített saját fejlesztést használtak. A jelenség felhívja a figyelmet, hogy az iskolák egy részének határozott igénye van *saját elektronikus adminisztrációjának helyi kialakítására*.

Haladási napló vezetése

A haladási napló elektronizálása általában az osztályozó naplóval együtt történik meg. A haladási naplót kizárólag elektronikusan az EAH-iskolák 20%-a használta. Csak papíron 77%-uk vezette, párhuzamosan pedig 3%-uk. A használt szoftvereszközök nem tértek el az osztályozó naplónál említettektől.

A tanulói hiányzások nyilvántartása

Mivel a hiányzások nyilvántartása általában a haladási naplóban történik, ezt az EAH-iskolák 19%-a csak elektronikusan végezte. A hiányzások összesítése idején azok az iskolák is számítógépre vitték az adatokat, amelyek egyébként nem használtak e-naplót. Ezért a kettős nyilvántartás a hiányzások esetében a szokásosnál valamivel magasabb arányú, 12% volt. Az iskolák többsége (69%) csak papíron vezette a hiányzásokat. Nyilvántartására többféle saját fejlesztésű program is használatban volt. Akadt, ahol ezt a feladatot a beléptető rendszerrel összekapcsoltan oldották meg.

A tanulók személyi adatainak nyilvántartása

A tanulók személyi adatainak nyilvántartása a legtöbb EAH-intézménynél mind kézzel, mind elektronikusan vezetett (58%). A nyilvántartást kizárólagosan elektronikus formában minden harmadik iskola végezte (36%). A csak papír alapú regisztrálás az EAH-iskolák 6%-ában fordult elő. Az EAH-iskolák 21%-a végez párhuzamos adatrögzítést elektronikus rendszerekben, például külön rögzítettek táblázatkezelőbe, az iskolaadminisztrációs rendszerbe, a KIR-be vagy az elektronikus naplójukba. A többszörös adatrögzítést az egyik fő problémának jelölték meg, ahogy a már rögzített adatok lekérésének nehézségét is tipikus nehézségként említették.⁷ A többes adatfelvitel kiküszöbölése jelentős előrelépés lehet.

A szülők elérhetőségének nyilvántartása

A szülők elérhetőségeinek nyilvántartása leggyakrabban papíron történt: a mintába került EAH-iskolák 42%-a így járt el. Csak elektronikus nyilvántartást használt az EAH-iskolák 31%-a; mindkét módon 27% tárolta az adatokat. Ők a papíron gyűjtött adatokat számítógépre vitték. Érdekes, hogy az *elektronikus adatrögzítés is mutat párhuzamosságokat*. A szülőkre vonatkozó adatok tekintetében az iskolák 10%-a végzett párhuzamos *elektronikus* adatrögzítést. Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszereken és Excel táblázatokon kívül a következő programok fordultak még elő: Stúdium, Petersoft, Dina, Digit, valamint helyi készítésű, nem nevesített alkalmazások.

Tantárgyfelosztás készítése

A tantárgyfelosztást az EAH-iskolák fele csak elektronikusan kezelte (51%), harmaduk csak papíron oldotta meg a feladatot (32%), és 15% végezte papíron is és elektronikusan is. Az iskolaadminisztrációs szoftverek mellett az ASC, Dina, MS programok vagy saját fejlesztések jelentek meg az eszköztárban. A párhuzamos elektronikus adatrögzítés ezen a területen nem volt jellemző.

Órarendkészítés

Az órarendet az EAH-iskolák 57%-a csak elektronikusan állította össze. A papír alapú és az elektronikus megoldást párhuzamosan 12% alkalmazta. Csak papíron harmaduk készített órarendet (31%). Legnagyobb arányban az „ASC Timetable” órarendkészítő programot használták, de előfordult a „RoPa Szoft” is. Az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek órarendkészítő moduljai órarend-nyilvántartási (és nem generálási) feladatokat töltöttek be. Ebben a funkcióban irodai szoftverek és saját fejlesztésű alkalmazások is megjelentek.

Ügyeleti beosztás nyilvántartása

Az ügyeleti beosztás nyilvántartásához az EAH-iskolák kétharmada nem használ számítógépet: 68%-uk kézzel vezette azt. Csak elektronikusan az iskolák 15%-a, papíron és elektronikusan is 17%-a végezte ezt a feladatot.

⁷ A párhuzamos adatrögzítés bejelölésekor nagy valószínűséggel a válaszadóknak csak egy része vette figyelembe a tanügyigazgatásnak történő elektronikus adatszolgáltatást. Az itt megadottnál jóval többen vannak, akik azt jelölték be, hogy külön vizik fel az adatokat, nem tudják exportálni más rendszereikből.

Helyettesítési rend nyilvántartása

A helyettesítések nyilvántartása többségében papíron zajlott (61%). Azok az EAH-iskolák, ahol volt e-napló, csak elektronikusan vezették (többnyire az e-naplók erre alkalmasak). Volt néhány iskola, ahol e-napló nélkül is csak elektronikusan tartották nyilván a helyettesítéseket. A mintába került iskolák negyede (25%) végezte kizárólag számítógépen a helyettesítések adminisztrálását. Papíron is és elektronikusan is 14% látta el ezt a feladatot.

Tankönyvrendelés

A tankönyvrendelés általában csak elektronikusan (51%) vagy a párhuzamos papír alapú összesítés mellett elektronikusan is történt (27%). Minden negyedik EAH-iskola (22%) csak papíron végezte. Mivel a tankönyvrendelést 2010-ben az erre kialakított központi rendszeren keresztül kellett leadni, feltehetően ez utóbbiak is rögzítették rendelésüket a megfelelő online felületen – elektronikusan. Az eltérő elektronikus rendszerekben történő párhuzamos adatrögzítés ezen a területen nem volt jellemző. Néhány célszoftver használata itt is felmerült, mint például a Tankönyvfelelős, a Terjesztő Szoft és a Tankönyv Info. Egy tankönyvekre vonatkozó kutatásból tudható, hogy az iskolák számára az jelentett problémát, ha a megrendelt tankönyv készlete előre nem jelzett módon kifogyott (Török, 2010).

Tankönyvtámogatásokkal kapcsolatos ügyek adminisztrálása

A tankönyv-támogatási ügyeket csak kevesen adminisztrálták kizárólag elektronikusan (13%). A többség (56%) csak papíron dolgozott, és további 31% először papíron dolgozott, majd az adatok számítógépre kerültek. Az elektronikus megoldásokat az irodai szoftverekre vagy az akkreditált iskolaadminisztrációs szoftverekre alapozták.

Beiratkozások nyilvántartása

A beiratkozások nyilvántartására jellemző, hogy papíron is és elektronikusan is megtörtént: az EAH-iskolák 60%-a mindkét módon rögzítette a szükséges információkat. Csak elektronikusan 17%, csak papíron 23% végezte ezt a munkát. Itt is előfordult többes elektronikus bevitel. Az elektronikus megoldásoknál keveredett a saját nyilvántartás, illetve az adatszolgáltatás a tanügyigazgatásnak.

Továbbtanulás nyilvántartása

A továbbtanulás utólagos nyilvántartását kevés EAH-intézményben elektronizálták teljes mértékben. Gyakori volt a kizárólag papíron történő nyilvántartás (46%), valamint a papíron rögzített információk utólagos felvitele a számítógépbe (36%).

Kimutatások készítése

Kimutatások a legtöbb iskolában elektronikusan és papíron is készültek (51%). Az EAH-iskolák informatikai szempontból az átlagosnál kedvezőbb helyzetű intézmények, körükben 37% kizárólag elektronikusan készített kimutatásokat. Az adatok azokból a korábban felsorolt programokból kérdezték le, amelyek az egyes iskolák adminisztrációját kiszol-

gálták. A tanügyigazgatási rendszerek iskolai szerepét kedvezően befolyásolná, ha a bevitt adatok visszanyerhetősége biztosított lenne. Az intézmények adatszolgáltató szerepét az adatok lekérdezésének és felhasználásának lehetőségével célszerű bővíteni.

Adatszolgáltatás a fenntartónak

A fenntartók számára teljesített adatszolgáltatás az EAH-iskolák kisebb részében oldódott meg kizárólag elektronikus módon (29%). Ez azért meglepő, mert az akkreditált iskolaadminisztrációs rendszerek használatát általában a fenntartó írta elő, éppen az információáramlás korszerűsítésének kritériumát szem előtt tartva. A nagy többség (58%) az elektronikus mellett papíron is szolgáltatott adatokat a fenntartónak, és 13% csak papíron végezte ezt. A helyzetet befolyásolta a fenntartó informatizáltságának mértéke és tudatossága. Korábbi esettanulmányokból ismertté vált olyan fenntartói gyakorlat, hogy a fenntartó dedikált magánhálózatot épített ki intézményeivel.

A normatíva-igényléshez kapcsolódó létszámadatok rögzítése

A normatíva-igényléshez kapcsolódó létszámadatokat vagy csak elektronikusan állították elő (45%), vagy papíron és elektronikusan is (40%). Csak papíron az iskolák 14%-a végezte. Az e-naplót, az akkreditált rendszert és irodai szoftvereket is használták az elektronikus megoldásra.

Információszolgáltatás a szülőknek

A szülőknek az információszolgáltatás általában papír alapon történt: az EAH-iskolák 51%-a csak így értesíti a szülőket. Az elektronikus naplót használó iskolák elektronikusan végezték ezt a feladatot, emellett 29%-a az iskoláknak hol elektronikusan, hol írásban tartott kapcsolatot a szülőkkel. Az e-napló és az irodai szoftverek használata is jellemző volt a területre.

Közvetlen adatküldés a közoktatás információs rendszere felé

A közoktatási információs rendszernek kevés kivétellel (5%) az EAH-iskolák elektronikusan szolgáltatották az adatokat. 22% az elektronikus mellett valamely területen papír alapú adatküldést is folytatott. Akkreditált iskolai adminisztrációs rendszerek ebben a tekintetben jelentéktelen szerepet játszanak. Az egyik adatközlő szerint 2010-ben országosan öt iskolában történt októberi statisztikai adatszolgáltatás közvetlenül az adminisztrációs rendszerekből generálva.

Hivatalos statisztikai adatok előállítása

A kettős ügyvitel fennmaradt a hivatalos statisztikai adatok előállításában is. Az EAH-intézmények 29%-a elektronikusan és papír alapon is előállította a szükséges adatokat. 7%-ban voltak, amelyek csak papíron dolgoztak.

Könyvtári kölcsönzés nyilvántartása

A könyvtári kölcsönzés nyilvántartása az EAH-iskolák 34%-ában teljesen elektronizált volt, 28%-ában részben, és 38%-ában papír alapú volt. A leggyakrabban alkalmazott cél-

szoftver a Szirén volt, de a Huntékát, Kistékat, E-Corvinát vagy a Magic nevű programot is alkalmazták. Néhány helyen MS-Wordben vagy valamilyen saját fejlesztésű programban vezetik a kölcsönzést.

Hordozható eszközök foglalása

A hordozható eszközök előzetes lefoglalását kevés helyen tartották nyilván elektronikusan, feltehető, hogy a kisebb EAH-iskolákban ez papíron egyszerűbben megoldható. 77% esetében a nyilvántartás papíron készült. Csak elektronikusan 12%, mindként módon ugyancsak 12% tartotta nyilván a hordozható eszközök foglalását.

Étkeztetési nyilvántartás

Az étkeztetéssel kapcsolatos adminisztrációt az EAH-iskolák fele (51%) csak elektronikusan végezte, és további negyedük (25%) a kézi feljegyzés mellett elektronikusan is rögzítette az adatokat. (Az iskolák 24%-a csak papíron teljesítette ezt a feladatot.) Itt is jellemző volt a célszoftverek használata. Legelterjedtebbnek a Menza nevű program tűnt, de megjelentek más programok is, mint például: Yami, MultiScool és ProDius. Az akkreditált rendszerek használata ezen a területen nem volt jellemző, noha a programok rendelkeztek ilyen modulokkal is.

Bizonyítványkészítés

A bizonyítványkészítés teljes elektronizálása törvényileg szabályozott keretek között folytatható.⁸ A jogi szabályozás és a meglehetősen költséges bizonyítvány-nyomtatók beszerzésével kapcsolatos nehézségek miatt az EAH-iskolák 82%-a csak papíron készítette el a bizonyítványokat.⁹ (Az arány az EAH-iskolákra érvényes!) Mindkét eljárással 14% állított elő bizonyítványokat. Volt néhány EAH-iskola (4%), amely ezt a feladatot kizárólag elektronikusan végezte, csökkentve a tanárok év végi adminisztratív dömpingmunkáját. Ahol nem szereztek be költséges bizonyítvány-nyomtatót, ott más megoldással kísérleteztek, például beragasztották a bizonyítványba az elektronikusan elkészített és kinyomtatott lapokat.

Törzskönyv

A törzskönyvnél hasonló a helyzet, mint a bizonyítványnál. Bár általában kézzel írják, már van olyan iskola, ahol áttértek a kizárólagos elektronikus megoldásra.

8 A közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX tv 72.§-a (2) bekezdés szerint „az iskolai nyomtatványok – az év végi bizonyítvány és az állami vizsga teljesítéséről kiállított bizonyítvány kivételével – az oktatásért felelős miniszter által jóváhagyott rendszer alkalmazásával, a személyiségi, adatvédelmi és biztonságvédelmi követelmények megtartásával elektronikus úton is elkészíthetők és tárolhatók”.

9 400-600 ezer forint a bekerülési költsége egy bizonyítvány-nyomtatónak.

Az adminisztráció informatizáltsága

Az informatizáltság mértékének ismertetésekor emlékeztetünk arra, hogy a mintavételkor szűrőfeltételt alkalmaztunk. Csak olyan iskolákat vizsgáltunk, ahol alkalmaznak elektronikus adminisztrációs rendszert. (EAH-iskolák) Az adatok tehát nem reprezentatívak a közoktatásra, azonban jól mutatják az iskola informatizálásának fokozatosságát és jellemző folyamatait.

Az EAH-iskolák között nem volt olyan, amely a fentebb ismertetett adminisztrációs feladatok közül legalább egyet ne elektronikusan végzett volna (2. táblázat). A kutatásban vizsgált 35 eltérő feladat közül átlagosan 10-et oldottak meg kizárólag elektronikus formában, további 8-at az elektronikus és papír alapú megoldás párhuzamos alkalmazásával, és átlagosan 13-at csak a hagyományos módon, tehát papír és toll alkalmazásával.

2. táblázat

Az iskolák csoportosítása az adminisztrációs feladatok végzésének módja szerint (35 vizsgált adminisztratív funkció alapján) (N=105)

Az iskola jellege	Az adott módon végzett feladatok átlaga			
	Csak elektronikusan végzett feladatok	Elektronikusan és papíron is végzett feladatok	Csak papíron végzett feladatok	Iskolák aránya (%)
Hagyományosan adminisztráló	4	11	14	39
Vegyesen adminisztráló	11	7	13	39
Elektronikusan adminisztráló	20	4	8	22
Összesen	–	–	–	100

Az EAH-iskolák három csoportba sorolhatók aszerint, hogy mennyire tértek át az iskolai adminisztrációban szoftvereszközök használatra. A „*hagyományosan adminisztrálók*” csoportjába azok az iskolák tartoztak, ahol domináltak a csak papíron vagy az elektronikus megoldás mellett papíron is megoldott feladatok. Ide tartozott az EAH-iskolák 39%-a. A „*vegyesen adminisztrálók*” közé azok tartoztak, amelyekben közepes nagyságrendű a kizárólagosan szoftveresen megoldott adminisztratív feladat, emellett jelentős a csak papíron végzett adminisztráció is, és ahol lehetett, már kiküszöbölték a kettős adminisztrálást. A vegyesen adminisztrálók csoportjába ugyancsak az EAH-iskolák 39%-a tartozott. Az „*elektronikusan adminisztrálók*” kategóriájába azokat az EAH-iskolákat soroltuk, melyeknél a feladatok többségében az elektronikus adminisztráció kiváltotta a papír alapút. Az EAH-iskolák ötödére, pontosan 22%-ára volt jellemző ez. A papír alapú adminisztráció teljes megszűnésétől azonban még ezek az iskolák is messze voltak: átlagosan nyolc olyan feladatot jeleztek, amit továbbra is csak papíron végeznek.

IRODALOM

- GREAVES TOM; STEPHENS, TAMMY (2009). 21st Century Networks for 21st Century Schools. http://broadband.iowa.gov/purpose_references/docs/CoSN_Broadband.pdf (2011. 02. 23.)
- KEKKH Közigazgatási és Elektronikus Közszolgáltatások Központi Hivatala - (2010). Közháló Program – Emeltszintű szolgáltatások leírása - 2.0 verzió. K. program. Közigazgatási és Elektronikus Közszolgáltatások Központi Hivatala, <http://www.kozhaloport.hu>.
- KIRSTAT (2008). Közoktatási statisztikai adatfelvétel. O.-S. Osztály. Budapest, OKM – Statisztikai Osztály.
- KIRSTAT (2009). Közoktatási statisztikai adatfelvétel. N.-S. Osztály. Budapest, NEFMI – Statisztikai Osztály.
- MEDIÁN (2010). Az iskolai adminisztrációs rendszerek bevezetésének és használatának tapasztalatai. OFI – Kutatási, Elemzési és Értékelési Központ, Kézirat. Kérdőíves adatgyűjtés oktatási intézményekben. Budapest, Medián Közvélemény- és Piackutató Intézet
- NEFMI (2010). Közoktatási Statisztika 2010. N.-S. Osztály. Budapest.
- OFI (2009). Reprezentatív vizsgálat az iskolák és a háztartások körében. Gallup Intézet. Budapest, Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet – Kézirat
- PÉTER LILLA (2010): Változó társadalmi elvárások, változó pedagógusszerepek és a tanári pálya. Erdélyi Pszichológiai Szemle 1/2010(1).
- PETHŐ BALÁZS (2009). Iskolaadminisztrációs szoftverek bevezetése Magyarországon. TÁMOP 3.1.1 – 7.4.2 elemi projekt. Budapest, Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet – TÁMOP 3.1.1: 43. – Kézirat
- TÁRKI-TUDOK ZRT. (2009). Pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése – A TÁRKI-TUDOK Zrt. 2008 őszén végzett kutatásának eredményei. Az OECD pedagógus vizsgálat (TALIS) hazai mutatói a nemzetközi adatok tükrében címmel rendezett konferencia, Helyszín: Országos Széchényi Könyvtár, TÁRKI-TUDOK Zrt.
- TÓT ÉVA (2001). Számítógépek az iskolában. Budapest, Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet. Kutatás Közben sorozat. 229.
- TÖRÖK BALÁZS (2005). A Microsoft Learning Gateway rendszer III. kerületi kísérleti bevezetéséhez kapcsolódó helyzetfeltáró elővizsgálat eredményei. Budapest, ELTE Multiped. Kézirat.
- TÖRÖK BALÁZS (2007). Az információs és kommunikációs technológiák iskolai integrációja – IKT-metria mérőeszköz. PhD értekezés, Eötvös Loránd Tudományegyetem – Pedagógiai Pszichológiai Kar – Neveléstudományi Doktori Iskola.
- TÖRÖK BALÁZS (2010): Tankönyvhasználat a szakiskolákban. Szakképzési szemle 26(3): 213-251.



Hodászi Roma Tájház – konyhabelső

Rácz Gyöngyi (1944–2013)



Pethes Mária

Szavak akkordja – Rácz Gyöngyiért

Még nem hullatta el jégvirágszirmait az évszak, még fehér palástban járnak az utcák, a hosszúra nyúlt árnyakra szemfedőt terít a hó. Tekinteted városokra zártad, amiket bejártál. Jó kedved bongták a színes háztetők, az ablakokon boldog cigányok könyököltek, elismeréssel kiáltották neved, ettől a szelíd láthatár párát szitált az üvegre.

Sosem engedted kiszáradni hitünk nagy folyóját, dicsérted eljövendő habját. Mesterséged volt az önzetlen adás. Terveid mindig többszámban fogalmaztad. Újra és újra felkerested a konokul hallgató hegyeket, hogy meggyőzd őket, tartsanak veled mások életét jobbra tenni. Csecsemő kora óta nevelted az emberséget, s lám milyen nagyra nőtt.

Nélküled mi lesz az elkezdett ölelésekkel, szavaid akkordját ki tudja folytatni? Ne hallgass, mint a sziklakövön ülő fénysugár! Szólj valamit! Nézd, a halál magára vette arcodat, de mosolyod izmainak nem tud parancsolni.

*

Megjelent a *Kivágott nyelvű haragok című kötetben, 2013-ban.*

„Nagybajomban voltunk, az Eötvös József Cigány-Magyar Pedagógiai Társaság találkozóján, a panzió előtt, szombat délután, s én is búcsúzni készültem, hogy ha már beviszek két kollégát a kaposvári állomásra, akkor már nem jönnek vissza, se ma, se holnap, hiszen holnap már úgyszincs program. Olyasmi történt, ami még soha, mióta ismerem. Mintha megütötte volna, mintha bántottam volna, mindig derűsnek látott arca elsötétült. S valamit mondott keserűen, hogy nem erről volt szó, nem ezt ígértem, mindenki itt hagyja, a többiek is elmentek, mindenki elment, így az egésznek nincs már értelme. Megrendült volt. Nem is tehettem mást, az állomásról mégis visszajöttem a kiállítás megnyitójára, amelyet Gábor fia képeiből rendeztek a szép új református templomban (ami annál is szebb volt, mert ott magaslott mögötte a leégett régi templom emlékként meghagyott fala), de ezzel őt már nem vigasztalhattam, büntudattal búcsúztam tőle még egyszerűen, mielőtt indultam volna haza.

Utoljára találkoztunk, szerdán kerestem telefonon, mert nyugtalanság volt bennem, hogy engesztelnem kellene, de már a halálhíre fogadott.”

(Takács Géza)

Nagy Ferenc: In memoriam Rácz Gyöngyi



Akik ismertük Őt, mély megrendüléssel fogadtuk a hírt: Rácz Gyöngyi, az Eötvös József Cigány-Magyar Pedagógiai Társaság elnöke 2013. február 21-én, életének 69. évében váratlanul elhunyt. Temetésén családján kívül munkatársai, követői, tisztelői vettek Tőle végső búcsút.

Rácz Gyöngyi Gyulán született és még gyermekként került Budapestre szüleivel és testvérével együtt, ugyanis zenész édesapja ott kapott a család megélhetését biztosító munkát.

A középiskola elvégzése után a Gödöllői Agrártudományi Egyetemen folytatott tanulmányai befejeztével kapta első diplomáját. Agrármérnökként kapcsolódott be a munka világába. Ekkor tapasztalta meg igazán a társadalmi valóságot, benne a hátrányos helyzetben élők, közöttük is a cigányság problémáit. A munka mellett tanult, közgazdász,

majd később középiskolai tanári diplomát szerzett. Agrármérnöki és közgazdász végzettségét a Mezőgazdasági Minisztérium tisztviselőjeként hasznosította. Egyre többet foglalkozott az időnőmunkát, segédmunkát, vagy alkalmi munkát végző, szakképzettség nélküli és cigány munkavállalók és családjaik – főleg a gyermekeik – helyzetével.

A Hazafias Népfront Országos Tanácsának tagjaként egyre sürgetőbb kérdésként vetette fel a cigányság társadalmi beilleszkedését, helyzetük jobbításának szükségességét, és ebben az iskoláztatás fontosságát.

Az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa lett cigány témafelelősként. Rövid idő alatt több megyére kiterjedő, a cigány gyermekek beiskolázását, felzárkóztatását segítő kísérleti programokat indított – az óvodától az iskoláig. Az ebben részt vállaló szakemberek felkészítéséről és továbbképzéséről, valamint az eredmények méréséről gondoskodott. Tapasztalatait rendszeresen publikálta, konzultációkon ismertette. A rendszeres konzultációk egyikén, a kísérletvezetők országos konferenciáján (1986 májusában, Mezőberényben) alakult meg az Eötvös József Cigány-Magyar Pedagógiai Társaság a mintegy ötven résztvevő egyetértésével. Már ekkor, az alapításkor megfogalmazódott: a Társaság Eötvös József munkásságának, nemzetről, kisebbségekről, közoktatásról vallott nézeteinek ismeretében folytatja tevékenységét. Céljai között – a közvetlen pedagógiai célokon túl – szerepelt a cigány kisebbség és a magyarság kulturális értékeinek bemutatása és kölcsönös elismertetése, az ezen munkálkodók összefogása, tanulás-képzés révén számuk növelése. A megalakulást követően a Társaság tagjaként, vagy támogatójaként egyre több pedagógus, közművelődési és a média valamely területén munkálkodó szakember, művész, tudós, elvéve politikus, valamint a cigány értelmiséghez tartozó kapcsolódott be a különböző feladatok megoldásába.

Feladat pedig volt bőven: a minél teljesebb, a cigány gyermekek felzárkóztatását is szolgáló beiskolázás, megfelelő óvodáztatás, tehetségkutatás és tehetséggondozás, országos pályázatok és versenyek meghirdetése és lebonyolítása irodalom, képzőművészet, előadóművészet terén, táborok szervezése hazai és határon túli cigány gyermekek számára, képzés és továbbképzés az Országos Képzési Jegyzékben foglaltaknak megfelelően – és még sorolhatnánk a sokrétű tevékenységet. A feladatok megoldásában közreműködők zöme anyagi ellenszolgáltatás nélkül végezte vállalt munkáját, aminek elismerésére Rácz Gyöngyi kitüntetési javaslatokat terjesztett fel illetékes állami vagy alapítványi szervezetekhez, többnyire sikerrel. Legnagyobb öröme azonban azok a kitüntetések szolgáltak, amiket a Társaság kapott: 2000-ben az oktatási miniszter a szakmai elismerést jelentő oklevelet adományozott, 2008-ban az elnök asszony a hazai Kisebbségekért díjat vehette át, 2009-ben pedig a Magyar Oktatás és Köznevelés kategóriában Junior Prima díjban részesült a Társaság. Szerénységére jellemző, hogy a Társaság elnökségének akarata ellenére sem hagyta magát kitüntetésre felterjeszteni. Pedig megérdemelte volna, hiszen a szervezet főállású alkalmazottjaként alig egy évet töltött munkaviszonyban, választott tisztségviselőként társadalmi munkában dolgozott haláláig.

Személyes ismeretségünk a kísérletvezetők egy budapesti konferenciáján kezdődött, 1985-ben. A konferenciára meghívást kaptam, mint egy olyan általános iskola igazgatója, melyben jelentős számú cigány gyermek tanult. Nem volt bejegyzett/engedélyezett kísérlet a felzárkóztatást és biztos 8. osztályos bizonyítványt jelentő programunk. Nem is volt az már kísérlet, hanem folyamatos gyakorlat, hogy a felső tagozat minden évfolyamán kislétszámú osztályokat működtettünk. A 14–16 fős osztályokban a legfelkészültebb, legeredményesebb tanárok munkája során a tanulók csak az alsó tagozatban elszenvedett évvessztésükkel fejezhették be általános iskolai tanulmányaikat – néhány kivételtől

eltekinve. Ezek a tanulócsoporthok nyitottak voltak, oda be lehetett kerülni, de az eredményes felzárkózás után vissza is lehetett kerülni az eredeti közösségbe. Erre figyelt fel Rácz Gyöngyi, meg arra, hogy ezek a felzárkóztató osztályok nem jelentettek intézményen belüli szegregációt, ugyanis nem csak cigány gyerekek alkották a csoportokat. Nagy érdeklődéssel követte a fejleményeket, mire azonban egy átfogó elemzésre sor kerülhetett volna, a rendszerváltozás szele elsöpörte a felzárkóztató osztályainkat. Egy átvilágítás megállapította: a kislétszámú tanulócsoporthokban magas az egy főre eső fajlagos költség, meg kell azokat szüntetni.

A Társaság főtítkáráként havi rendszerességgel találkoztunk elnök asszonnyal. Dolgoztunk a folyamatban lévő ügyekben, terveztünk, szerveztünk, pályázatok készítését, vagy elszámolását végeztük az elnökség többi tagjával együtt. Mérhetetlen munkabírása példa volt valamennyiünk számára. Ismertük néha megoldhatatlannak tűnő elgondolásait, és közösen kerestük a kivitelezés lehetőségeit. Tudott lelkesíteni, egységet teremteni és emberségesen bírálni a segítség szándékával.

Rácz Gyöngyi soha nem feledte származását. Egész élete során a cigány kisebbség felemelkedésének ügyében munkálkodott különböző beosztásaiban, de azokon kívül is. Személyes sikerként élte meg a Társaság létrejöttét, de soha nem sajátította ki, nem tekintett rá egyéni érdemként. Azonosult az eötvösi nézetekkel, alkalmazta azokat napjaink körülményeihez igazítva.



Az Eötvös József Cigány-Magyar
Pedagógiai Társaság emblémája

A Társaság és a vele együttműködő partner-szervezetek nem oldották, nem oldhatták meg a cigányság társadalmi mértékben is tapasztalható felemelkedését. Ám ha tevékenységének területeit összevetjük az európai roma stratégiában foglaltakkal, sok ponton láthatunk kapcsolódást. Ez biztató a jövőre nézve.

Rácz Gyöngyi elnök asszony 27 éven át vezette az Eötvös József Cigány-Magyar Pedagógiai Társaságot. Halála előtt néhány nappal Nagybajomban, az Eötvös József emlékkonferencián és az azt követő ünnepélyes közgyűlésen Eötvös József Életmű Érmét és Díszoklevelet nyújtott át a megjelent alapító tagoknak, valamint a Társaság munkáját támogatóknak.

Váratlanul és csendben ment el.
Emlékére tisztelettel hajtunk fejet.

Az elnök asszony halála súlyos veszteség, de a szervezet tovább él, élén egy új elnökséggel és változatlan célkitűzésekkel. A Társaság közgyűlése rendkívüli ülésén elnökké választotta Molnár István Gábort, az elnök asszony fiát, aki jól ismerve a szervezet tevékenységét, folytatja édesanyja munkáját.

Bozsik Viola: „Mesterséged volt az önzetlen adás”

Molnár István Gábor, Pethes Mária és Danyi András személyes emlékei

Rácz Gyöngyiről elsőként fia, Molnár István Gábor mesél. Miközben az Eötvös Társaság ügyében telefonál, melynek ügyeit most ő viszi, szemügyre vehetem az újpesti lakás falát díszítő cigány festményeket és grafikákat, a könyvespolcon a *Füstös képek* mellett az Újpest cigányságának helytörténetét feldolgozó köteteket – ez Molnár István Gábor egyik legjelentősebb munkája.

„Édesanyám háromfrontos küzdelmet folytatott: egyrészt az iskolákkal, hogy ugyanolyan színvonalú oktatást biztosítsanak a cigány, mint a nem cigány gyerekeknek, másrészt a cigány családokkal, hogy meggyőzze őket az iskola fontosságáról, harmadrészt a többségi családokkal és a tágabb közösséggel, hogy fogadják el az integrált oktatást, a C osztályok megszűnését.” Ez a küzdelem sohasem hatalmi eszközökkel, mindig szelíd meggyőzéssel történt. A cigány gyerekekről lemondó pedagógusokat sosem előítéleteikkel szembesítette, hanem meghallgatta, majd ügye mellé állította őket, többen közülük kollégái is lettek. Konferenciákat szervezett, amelyekre meghívott a cigány gyerekek nevelésében sikereket elért pedagógusokat, és olyanokat, akik nehezen birkóztak meg problémás diákjaikkal. Ez alkalmat adott a jó gyakorlatok megosztására, jó élmények szerzésére és az előítéletek csökkentésére egyaránt.

Ezekbe a konferenciákba, s a cigány gyerekeknek szervezett táborokba, cigány fiataloknak tartott továbbképzésekbe bekapcsolt olyan művészeket is, akiknek a sorsát szintén szívében viselte, s fontosnak tartotta, hogy ne csak roma, hanem többségi művészek is eljőjenek, és találkozassanak egymással. A rendezvényeken mindenkihez volt egy jó szava, az ott jelenlévők között ismeretségek, barátságok szövődtek, s a tehetséges fiatalokat olyan filmrendezők oktatták, mint Buglya Sándor vagy Duló Károly. A nehéz sorsú roma művészeknek megrendeléseket adott, és sokszor a saját pénzéből fizette ki ezeket a munkákat.

A másik fontos terület, melyet kiemelt jelentőségűnek tekintett, az iskolakezdés előtti kötelező egy óvodai év tényleges betartatása volt. Ennek kulcsfontosságú szerepe volt abban, hogy a cigány gyerekeket ne küldjék rögtön felzárkóztató, kiegészítő oktatásba, hanem az óvodában elsajátíthassák azokat az ismereteket, melyek szükségesek az iskolaérettségi vizsgálaton való jó teljesítményhez. Az erősen kultúrafüggő teszthelyzetben az értelmes cigány gyerekek is rendre alulteljesítettek, s ezáltal eleve hátrányos helyzetűből még inkább hátrányos helyzetűvé válhattak. Ezt lehetett kiküszöbölni az óvodai előkészítéssel.

Molnár István Gábor visszaemlékszik, hogy gyerekként azért kellett minden nap egy órával korábban kelnie, mert édesanyjával Újpestről iskolába menet előbb mindig elmentek a VII. kerületbe Józsikáért is, akit felvettek a Rajkó Zenekarba mint fiatal tehetséget, saját szülei azonban nem mérték fel ennek jelentőségét, és nem küldték zenélni, ő viszont naponta elrángatta magával. „Nagyon tudott figyelni az emberekre, ezt kell nekem is megtanulnom tőle.”

„Ugyan, MIG (Molnár István Gábor) is nagyon tud figyelni, csak ugyanolyan szerény, mint Gyöngyi volt.” – értékeli a fenti kijelentést Pethes Mária. A tízkötetes költőnő egy

nyári táborban – melyet az Eötvös Társaság elnöke a cigány gyerekeket oktató pedagógusoknak szervezett – ismerkedett össze Rácz Gyöngyivel, aki ezeken a rendezvényeken igyekezett megnyerni a tanárokat annak, hogy másként, türelemmel és szeretettel forduljanak cigány tanítványaik felé.

„Beláthatatlan ereje volt, önzetlenül, fáradhatatlanul dolgozott. Szerény volt, többes számban gondolkodott. Sose engedte magát kitüntetni: vagy az Eötvös Társaság elismerését javasolta maga helyett, vagy inkább olyan embereknek harcolt ki elismerést, akikről megfélemltek, például Kovács József Hontalan költőnek a Solt Ottilia-díjat. Sose magáért küzdött, mindig a közösség érdekében dolgozott.”

A cigány nép felemelkedését szíven viselte, járta az ország eldugott kis településeit, hogy személyesen győződjön meg róla, hogyan tanítják őket. A rossz gyakorlatokat folytató tanárokat nem bevádolta, hanem ügyes diplomáciával a maga oldalára állította őket, kis lépésenként, tapintatosan. Következetesen kiállt a cigányok ügye mellett, „harcos volt, de uralkodni tudott az indulatain.” „Céljai eléréséhez mindig a szeretet szemszögéből talált utat.”

„Egy tiszta asszony volt, aki semmilyen politikai csatározásban nem sárosódott be.” Otthonosan mozgott a teleti cigányság és a cigány középosztály köreiben egyaránt, elfogadták a többségi társadalom családjában, intézményeiben is. Tudott tárgyalni a telepen és a minisztériumban is, „tudását fent is, lent is nagyon tisztelték.” Ha akarja, megtehetné volna, hogy az asszimilációt választja, ám ő a cigány közösség felkarolását tűzte ki miszsióul, s türelemmel és emberséggel végezte ezt a küldetést egész életén át.

Pethes Mária végül megemlékezik a Rácz Gyöngyi által felkarolt tehetségekről, művészekről, s említi Danyi András, „aki majdnemhogy a nevelt fia volt.”

„Nehéz róla beszélni, mert nekem mintha az anyukám lett volna.” – mondja Danyi András rendező-operatőr, a bátonyterenyi városi televízió munkatársa.

Danyi András állami gondozottként nőtt fel, a nevelőotthon stúdiójában kezdett el filmezéssel foglalkozni. Tizenhárom évesen ismerte meg Rácz Gyöngyit, aki tehetséges cigány fiatalokat keresve jutott el a Nógrád megyei Bátonyterenyére. Az így összegyűjtött fiataloknak mentorokat keresett, képzéseket és filmakadémiát szervezett nekik. Esélyt adott ezeknek a fiataloknak arra, hogy kibontakozhasson a bennük rejlő tehetség. „A szava szent volt” – ha valakire azt mondta, hogy tehetséges, arról később be is bizonyosodott, hogy valóban az. Egy olyan közegbe emelte a tehetséges roma gyerekeket, melyben roma művészek mozogtak, ezáltal szélesedett a látókörük, új nézőpontokkal találkozhattak.

Ezek a fiatalok sokfelé vele utaztak, s filmezték a cigánytelepeket, kisfilmeket készítettek roma művészekről, hagyományos cigány mesterségekről, s egyfajta néprajzi gyűjtést is végeztek a cigány dalok és táncok dokumentálásával. Közülük többen később különböző zenei képzésekre, médiaszakokra jelentkeztek. Így kezdte el terelgetni Rácz Gyöngyi őt is a médiában való elhelyezkedés felé. „Nagyon sok jó emlék kötődik hozzá, az Eötvös Társaságban sok közös munkánk is volt.” – mondja Danyi András, aki a Társaság médiaügyeit kezelte, filmes ismereteket oktatott, filmet forgatott Péli Tamásról, 1992-ben megnyerte a müncheni Dokumentumfilm Fesztivál fődíját, s a nógrádi származás folytán a palóc hagyományok feldolgozásával is foglalkozik.

Danyi András idén márciusban a Magyar Tehetség Nagykövete lett, feladata, hogy fedezze roma és nem roma fiatalokban egyaránt az elrejtett tehetséget, és bátorítsa azt,

hiszen elveszik, ha nem bontakoztatják ki. Ma ő folytatja ugyanazt a munkát, amelyet Rácz Gyöngyi is egykoron: lehetőségeket keres nekik, nyilvánosságot biztosít, támogatja őket abban, hogy tovább képezzék magukat, és felemelkedhessenek.

Menyhért Ildikó: Az önként vállalt cigányság

1988 telét írtuk, amikor meghívót kaptam a *Cigány kultúra és művelődés* című tanfolyamra. Harmadéves voltam a Debreceni Tanítóképző Főiskolán. Rácz Gyöngyi, aki a tanfolyamot szervezte, ekkor az Országos Pedagógiai Intézet munkatársa volt. Mielőtt meghívott volna, érdeklődött felőlem. Tudta, hogy szerény körülmények között élő, sokgyermekes falusi cigány család egyedüli lánygyermeké vagyok, örömmel járok a főiskolára, komolyan veszem a feladatokat. Gyöngyi minden egyes főiskolás, egyetemista roma fiatalra személyesen odafigyelt. Legtöbb esetben a háttérből, a tudtunk nélkül segített, egyengette az utunkat.

Az első tanfolyami nap különös emlékeket hagyott bennem. Tele volt a Villányi úti konferenciaterem. Az ország legkisebb településéről is érkeztek pedagógusok. Egyik ámulatból a másikba estem. Délelőtt megjelent Osztójkán Béla. A gimnáziumi évek alatt az irodalomkönyvemben tartottam a róla készült fotót. Azt gondoltam, hogy a *Nincs itt-hon az Isten* novelláskötet írója nem lehet hétköznapi ember, pláne nem egy farmeres fickó, aki előadás közben lép be egy terembe, majd rövid időn belül távozik. Úgy tartottam, hogy egy művelt cigány ember kizárólag öltönyösen jár. A plátói szerelem akkor és ott köddé vált.

A délután és az este sodrásában akadt jó néhány kérőm. Gyöngyi fél szeme pedig mindig rajtam, a húszéves, kissé szeleburdi cigány lányon volt. Az utolsó előadás után a tömegben átsétálva odajött hozzám és megkérdezte, hogy szeretném-e személyesen megismerni Péli Tamást, mert ma este módom lehet rá. Közben felajánlotta, hogy nála alhatok, nem kell a kései vonattal hazautaznom. Izgatottan és türelmetlenül vártam a találkozást, arra nem emlékszem, hogy hol és kinél vendégeskedtünk, csak azt tudom, hogy egy mosókonyha egyetlen ágyán ültünk, Gyöngyi, Tamás és én.

Tamás és Gyöngyi úgy bántak velem, mint egy fülemülefőkéával: a rövid idő alatt, amit a „fészükben” töltöttem, belém szerették volna énekelni az összes dallamot, amit a cigányság számára fontosnak és helyesnek tartottak.

Majd Gyöngyi hazavitt, egy „hatalmas” lakótelepi lakás egyik felszobájában szállásolt el. Reggelit kaptam. Beszélgettünk. S bennem egyre nőtt a tanácsstalanság, hogy ki is ő, amit tapasztaltam, ellentmondott annak, amit vártam. Ma már tudom, hogy Gyöngyi nem hazudott nekem, mert szívében, lelkében mindig cigánynak érezte és tartotta magát. De az akkori énem számára ez hihetetlen volt. Sem a beszéde, gesztusai, sem a külső jegei nem utaltak a cigány származásra. Az otthona pedig végképp nem. A cigányok nem vajat, felvágottat, hanem szalonnát, kolbászt esznek reggelire! Teát pedig akkor isznak, ha betegek!

Ezekkel a kétségekkel indultam haza Debrecenbe, és hosszan megmaradt bennem a csodálkozás, miért választja valaki a cigány származást, ha gyermekkor, körülményei, kinézete nem utal, nem kényszeríti erre? Miért gondolja azt, hogy cigányként többet tehet?

Gyöngyi édesapja elismert cigányzenész volt Gyulán, majd Budapesten is, ahol mint csellós, a Duna Művészegetesbe nyert felvételt. Gyöngyi gyerek- és fiatal felnőtt korát a Ferencvárosban élte.

László Zsuzsa, az első cigány származású értelmiségi nő ebben az időszakban érte el, hogy az MSZMP központi irányítása szabad utat adjon a Magyarországi Cigányok Kulturális Szövetsége megalakulásának. Az újságíróként dolgozó nőnek Gyöngyi apja más cigányzenészekkel karöltve nagy segítséget nyújtott. Gyöngyi mint kamasz, majd egyetemista lány, ha tehetné, elkísérte László Zsuzsát és apukáját a megbeszélésekre, az egyes cigány közösségek meglátogatására.

Abban az időben a falusi, szegény vályogvető, lakodalmi zenész cigányok iránti segítőkészség, szolidaritás mélyen áthatotta a zenészvilágot. A városokban élő muzsikusok rendszeresen felkeresték a falusi, telepi körülmények között élő cigányokat. Muzsikáltatták őket, s volt, akit meghívtak a saját zenekarukba, vagy tanítani kezdték.

Gyöngyi apaképe egész életét, munkásságát meghatározóan pozitív és domináns volt. Egy erős, határozott, a másik ember iránt felelősséget érző, a rászorulókat támogató cigány férfit látott maga előtt. Ezzel a magatartással azonosult egész életében. Nem cigány, polgári értékrendű, kultúrájú édesanyja személyiségét a csöndes áldozatvállalás, a töretlen hit, szorgalom, a békés kompromisszumok keresése jellemezte.

A főiskola elvégzése után Budapesten kezdtem a tanítói pályát. Gyöngyivel ritkultak a találkozások, de a kapcsolatunk megmaradt. Később a sors úgy hozta, hogy az OPI utódintézményében, az OKSZI-ban azt az álláshelyet tölthettem be, amit Gyöngyi a 80-as évek végéig. Ezért is sokat beszélgettünk, meg azért is, mert szerettem volna folytatni azt a munkát, amit ő elkezdett.

Ekkor már működött az Eötvös József Cigány-Magyar Pedagógiai Társaság. A Társaság éltetője, motorja, fenntartója az alapító volt, maga Rácz Gyöngyi. Fizetésének, nyugdíjának nem kis részét költötte a Társaság működésére. Úgy gondolta, a Társasággal egy olyan híd épített, amely híd a legrövidebb idő alatt, a legbiztosabban vezet el a célig: a magyarországi cigányság társadalmi, kulturális, gazdasági, földrajzi integrációjáig, felemelkedéséig.

Mindig azon gondolkodott, hogyan tudna felvenni a cigányság egy olyan etnikai alakzatot, mely révén képessé válhatna szellemi, gazdasági erejének koncentrálására. Én vitatkoztam vele, megtartva szeleburdiságomat, kapkodó, rövid mondatokkal állítva, hogy ez nem fog megtörténni, olyannyira individuális a cigányság. Majd folytattuk, mit és hogyan kellene tenni annak érdekében, hogy a cigány származás ne jelentsen egyértelmű hátrányt. Számtalan kérdést megvitattunk, nagy vita volt közöttünk abban is, hogy a cigányság mint népcsoport felemelhető-e vagy felemelkedhet-e. Gyöngyinek meggyőződése volt, hogy olyan állami intézkedésekre van szükség, melyeknek a hatása elvezethet a célig.

Gyöngyi apukája révén egy olyan identitás-közösségben nőtt fel, amelyik kívülről, eltávolodottan, de mégis belső, saját élményeként viszonyult a hazai, többségében szegény, falusi cigányság életéhez. A szívükkel vállaltak közösséget a cigányság ezen csoportjaival. Gyöngyi számára a cigány öntudat a szív nyelvén való értést jelentette.

Utolsó munkájának, a Társaság által kiadott kötetnek is ezt a címet adta: *Érteni a szív nyelvén*. Mintha készült volna a nagy leltárra. Rendszerezett, fogalmazott, szervezett, tárgyalt hónapokon át éjt-nappal egybevéve.

A kiadvány, melynek megjelenését már nem élhette meg, egyszerre nyújt betekintést a magyarországi cigányság társadalmi, egyéni, közösségi életének legfőbb problémáiba, a válaszkeresésekbe, s részletes időszalag mentén mutatja be azt a küzdelmet, a sok-sok önkéntes munkát, amelyet az Eötvös Társasághoz kötődő emberek végeztek azon a lelki, szellemi hídon, melynek alapja Gyöngyi szíve, hite, önzetlensége volt.

A Társaság több mint egy évtizedig vett részt roma és nem roma médiaszakemberek képzésében. Az volt a cél, hogy minél több szakembernek legyen élő kapcsolata a cigányság kisebb-nagyobb közösségeivel. S ezáltal pozitív fókusza legyen a cigányságról közvetítendő képeknek.

Gyöngyi a Társaságon keresztül sokrétű eszköztárat dolgozott ki a cigány gyerekek nevelésének, oktatásának tárgyában. Ennek az eszköztárnak a lényege maga a pedagógus, aki a mély vízbe dobva rájön, hogy meg tud felelni a feladatoknak, hogy sikereket képes elérni akkor is, ha teljesen cigány, vagy vegyes közegben dolgozik. A Társaság révén ezek a pedagógusok beszámolhattak munkájukról fórumok, kiadványok segítségével, aktív szerepet tölthettek be a tapasztalatátadásban.



Az Eötvös József Cigány-Magyar Pedagógiai Társaság alapítói

A kötet szerzői, cigányok és nem cigányok is ezt teszik: Csóka János Pál cigány önkormányzati elnök, Ducsa Tiborné művésztanár, Duló Károly fizikus, filmrendező, Erdős István közművelődési főtanácsos, Giczy Béla tanár, Kovács József Hontalan költő, Magyar Ari író, műfordító, Molnár István Gábor operatőr, filmrendező, Nagy Ferenc művésztanár, a Társaság főtitkára, Nemesné Leiti Magdolna óvónő, Pethes Mária költő, Sajgó Szabolcs jezsuita lelkész, Szabó Istvánné Nagy Magdolna tanár, Takács Géza tanár, Tóth Józsefné óvónő, Trencsényi László egyetemi oktató, Vinczéné Bíró Etelka tanár, és természetesen Rácz Gyöngyi, a „mindenes”. A szerzők különböző műfajokban, tanulmányokkal, beszámolókkal, versekkel, novellákkal, képekkel járulnak hozzá a huszonhét éves Társaság emlékeinek őrzéséhez, a közelmúlt értékeléséhez, a jövő tervezéséhez, az értékek felmutatásához és egy-egy pillanatkép felvillantásával, egyéni életsorsok elbeszélésén keresztül a magyar cigányság életének bemutatásához. Sok-sok érzelmmel, érzelmeket keltve az olvasóban. Segítve az olvasót abban, hogy ráleljen saját problémáinak megoldására. Hogy égető kérdésekben meg tudja különböztetni az okokat a következményektől.

Egy-egy gondolatot emelek ki a kötetből, ízelítőül:

Nemesné Leiti Magdolna *Az állami neveltek gondozása* című cikkében a következő módon győzi meg a pedagógusokat, a szociális szakmát a családdal, a felnőttekkel való együttműködés fontosságáról: „Amikor helyszínen vagyunk, a szülő van birtokon belül, és nem kiszolgáltatott, mint az intézményen belül. Sokkal nagyobb az esély a partneri együttműködésre és egészen más képet alkothatunk.”

Ugyanebben a cikkben olvashatjuk egy Down-kóros kislánnyal kapcsolatban, hogy a gyámügyi intézmények nem azzal tesznek jót, ha szigorú követelmények teljesülése mellett engedik haza a gyámságot vállalni vágyó nagymamához a gyermeket, hanem ha abban segítenek, hogy a kislány a családjában nőhessen fel. „A vér szerinti családjában talán maradhatna felnőtt korában is. Ha ott nő fel, oda tartozik, velük él, része lesz a családnak!”

Takács Géza egy rosszul értelmezett és rosszul kezelt jelenségről ír: olyan kis iskolák problémájába tekinthetünk írása révén, melyek szinte kizárólag cigány gyerekeket fogadnak, és összevont osztályokban tanítanak. Rosszul értelmezett a jelenség, mert egy iskola pusztán amiatt, hogy oda szinte csak cigány gyerekek járnak, még nem nevezhető szegregálnak. Ugyanis a szegregáció a nevelés-oktatás gyakorlatában azt jelenti, hogy egy orvosokból, pszichológusból, tanárokból álló bizottság határozata alapján a gyermekeknek meghatározott intézménybe, intézménytípusba kell járniuk. A roma gyerekek ezekben az iskolákban nem egy bizottság határozata alapján tanulnak. Rosszul kezelt, mert a roma többségű iskolában kiemelt figyelmet kellene fordítani arra, hogy ott tanítsanak roma pedagógusok, és lehetőleg legyenek benne a vezetésben is. Az iskola nyíltan kötelezze el magát a cigányság kultúrája, elfogadtatása mellett. Ezt pedig ne akkor tegye, amikor a léte már veszélybe kerül. Mert sajnos, amíg nincs baj, addig sem a vezetők, sem a pedagógusok inkább nem vesznek tudomást a gyerekek származási és kulturális hátteréről.

Tudjuk, érezzük, hogy a roma gyerekek iskoláira kicsiben és nagyban is szükség van. Az ilyen iskolák megszüntetését kimondó határozatok lehetőséget semmisítenek meg, esélyt számolnak föl. Mindenki a saját kultúrájában, a saját közegében képes legjobban teljesíteni. És itt van az a zavar, amely nagyon érzékenyen érinti magát a szakmát is. Igen, növelni kell a roma pedagógusok számát, akik beleszülettek a cigány világba, akik elkötelezettek a cigány értékek, sajátosságok mellett, nem pedig oda küldik őket, vagy jobb híján kerülnek oda. Szükség van egy olyan roma pedagógus rétegre, amely tartást és méltóságot kölcsönöz az ilyen típusú iskoláknak. Akik munkájukkal hozzájárulnak ahhoz, hogy annak az iskolának, amelyben sok roma gyerek tanul, ne a kínlás legyen a fő ismertetőjegye, hanem a szeretet.

Molnár István Gábor zseniális leleménnyel tapint rá helytörténeti kutatásait bemutató írásában, hogy a családok által őrzött fényképek nemcsak azt üzenhetik számunkra, hogy ez a föld a mi hazánk is, hanem megmutatják a különbséget a kuriózumként fényképezett cigányok és a saját világukat megörökítő családi életképek cigányai között. Ezért helytörténeti kutatásaiban a korabeli sajtófotókkal szemben előnyben részesítette a muzsikus, szegkovács családok által őrzött fényképeket. Írásában ennek a gyűjtésnek a módszer-tanába tekinthetünk be.

Olvastam, hogy azok a lányok, akik rajongással szeretik az apjukat, akit erősnek, bátornak, méltóságteljesnek látnak, láthatnak, nagyobb valószínűséggel lesznek vezetők, akik képesek másokat célok megvalósítására megnyerni. Hiszen a legfőbb céljuk az apjukban eszményített képnek való megfelelés. Így értettem meg, miért választotta Gyöngyi a cigánysághoz való tartozást és a cigányságért való küzdelmet. Azt remélem, hogy gyermekei őrzik, hozzáférhetővé teszik és gyarapítják azt a szellemi hagyatékot, melyet kitartó, áldozatos munkájával felhalmozott.

Gyöngyi az állami gondozott, tehetséges roma fiatalokat nemcsak erkölcsileg segítette, hanem szállással, kosztal, zsebpénzzel is ellátta őket, ha ennek szükségét érezte. Olyanná vált ilyenkor, mint a fűszálon a pici él – és azt hiszem, hogy most is az.



Lina és a ballagó óvodások



Lina és munkatársai



Andragógia, felnőttoktatás

Mayer József

A magyar iskolarendszerű felnőttoktatás kezdetei¹

A felnőttek iskolarendszerben történő tanulása a második világháború kezdetéig nem volt lehetséges Magyarországon. A felnőttkori tanulás lehetséges formáját a magántanulói státusz jelentette, de ez az út is csak kevesek számára bizonyult járhatónak a magas költségek miatt. Hóman Bálint minisztersége idején ez a helyzet megváltozott, mert a gazdasági középiskolákban lehetőség nyílt olyan osztályok megnyitására, amelyekben felnőttek tanulhattak.

A probléma

A két világháború közötti hazai iskolarendszer sokáig nem volt felkészülve felnőtt korú tanulók befogadására. Ennek alapvetően két oka volt. Egyrészt az iskolarendszerben nem volt erre a feladatra szakosodott intézmény, másrészt pedig az alacsonyan vagy hiányosan iskolázottak felnőttkori tanulásának tömegessé válását az élet- és munkakörülmények alakulása is megnehezítette, sőt sok esetben meg is gátolta. Matolcsy Mátyás közgazdász egy tanulmányában² az időszak egészét áttekintve úgy látta, hogy a mezőgazdasági népesség helyzete a harmincas évektől a háború kitöréséig valamelyest javult ugyan, ám közben az ipari munkásság helyzete romlott, s ezen csak a háború előtti éveknek a fejleménye, a munkanélküliség megszűnése enyhített. Az egyes társadalmi cso-

1 Fejezet egy készülő könyvből.

2 Dr. Matolcsy Mátyás: Az életszínvonal alakulása Magyarországon 1924-1944. Bp. 1944. 53. o. (A korszak egymást érő válsághullámai nemcsak a társadalom alsóbb rétegeit sújtották. Az életszínvonal zuhanása a középosztályhoz tartozó tisztviselőket sem kímélte. E családok helyzetén többnyire az könnyített, hogy jobban képzett gyermekeik a munkaerőpiacon el tudtak helyezkedni, s ez lehetőséget nyújtott számukra az idősebb generációk szerényebb támogatására.)

portok közötti jövedelmi különbség önmagáért beszél (1. táblázat). Matolcsy adataiból jól látszik, hogy a legrosszabb helyzetben élő mezőgazdasági dolgozók jövedelme 200 pengő körül volt, és az iparban foglalkoztatott munkások bére is csak ennek valamivel több mint kétszeresét tette ki.

1. táblázat

Társadalmi csoportok jövedelme (1936)

	Népesség	Az összes lakosság %-ában	Jövedelem M pengőben	Az egyéni jövedelmek összegének %-ában	Fejenkénti jövedelem pengőben
Mezőgazdasági munkások	1 250 349	14,4	229,3	4,9	183,4
Gazdasági cselédek	599 622	6,9	123,1	2,7	205,4
1–10. kat. holdas kisbirtokosok és kisbérlők	1 749 977	20,1	397,6	8,6	227,2
10–100 kat. holdas kisbérlők és kisbirtokosok	771 793	8,9	331,6	7,2	429,6
Bányászati és kohászati munkások	105 711	1,2	46,8	1,0	442,5
Az ipar, közlekedés stb. segéd-személyzete	1 637 784	18,8	647,3	14,0	396,7
A kisjövedelmű önálló kisiparosság	437 500	5,0	149,5	3,2	342,0
Napszámos, ismeretlen, véderő	389 832	4,5	78,0	1,9	200,0
A lakosság többi része	1 751 701	20,2	2 632,5	56,5	1 500,3
	8 688 319	100,0	4 635,7	100,0	907,9

A bemutatott jövedelmek a középosztály alatti társadalmi csoportokban számos esetben az elemi megélhetésre is alig bizonyultak elegendőnek. A szegénység sokféle arculatát szakemberek sokasága mutatta be különféle műfajú munkákban³, amelyekből egyértelműen kiderült, hogy az érintett családok rendelkezésére álló forrásokból nem lehetett előteremteni a felnőttek számára az iskoláztatás költségeit. Bár közvetlen adatunk a felnőttek által fizetendő pontos tandíjakról nincs, következtethetünk azokból, amit az iskolás korú tanulók után kellett fizetni (2. táblázat).

A tandíj mértékét és annak összetevőit az 1932. 30/200 (VKM). beiratkozási és tandíjrendelet szabályozta. A felnőttek esetében *csak a magántanulói státusz* jöhetett szóba, amelyért tanévenként 100 pengőt kellett fizetni. Azt, hogy a felnőtt tanulók esetében milyen egyéb tényező terhelte ezt az összeget, nem tudjuk, de szinte magától értetődő, hogy a magántanulói létnek is voltak olyan járulékos költségei, amelyek semmilyen kimutatásban nem szerepelnek. Ilyennek tekintjük például a ruha-, az esetleges utazási és a nélkülözhetetlen taneszköz-költségeket.

2. táblázat

Az oktatási költségek középiskolákban⁴ (Pengő)

Felvételi díj	8,00
Vegyes díj	8,60
Iskolai kötelező oktatófilm előadások díja	2,00
Iskolai testnevelési alap járuléka	2,40
Magyar iskolaszánatórium számára fizetendő járulék	1,00
KISOK által létesítendő tihanyi sport- és üdülőtelep javára fizetendő járulék	1,00
Iskolafenntartási járulék	12,00
Nyilvános tanuló évi díja	50,00
Nyilvános tanuló köztisztviselő (közalkalmazott) kedvezményes díja	25,00
Magántanuló évi tandíja	100,00
Magántanuló köztisztviselő (közalkalmazott) kedvezményes tandíja	50,00
Rendkívüli időben vizsgázó magántanuló	150,00
Ugyanez közalkalmazottnál	75,00

3 Elég itt a népi írók által írt monográfiákra hivatkozni, vagy azokra a szakemberekre, akik hivatászerűen foglalkoztak szociális kérdésekkel. Lásd erről: *Hivatalos falukutatók* (A vidéki Magyarország leírása 1930 és 1940 között). PolgART, Bp., 2006. szerk.: Bíró Judit.

4 Dékán Károly: A középiskolai (gimnáziumi) tanulók szociális megoszlása és ösztöndíjazása a Horthy-rendszerben. *Pedagógiai Szemle*, 1961/2. 142. o.

Egy új lehetőség

A harmincas évek utolsó harmadában mindenképpen új helyzet állt elő. A világgazdasági válság már nem, és az 1939-ben kirobbanó háború még nem érezte kedvezőtlen hatásait. Viszont a háborúra történő készülődés új beruházásokat indított el, amely megfelelő szakismerettel rendelkező munkások ezreire épült (volna). A felnőttek magasabb szintű képzésének *addig követett módozatai a nagyipari – és a várható háborús konjunktúra keltette – igényeket* szinte bizonyos, hogy nem tudták (volna) kielégíteni. Bár nem látszik direkt kapcsolat a háborús készülődés és a felnőtt tanulók közoktatási rendszerbe történő betagozása között, az oktatáspolitikai szándéka a többi oktatási és képzési formához hasonlóan az volt, hogy egy központilag irányítható felnőttoktatási rendszer alapjait teremtsen meg. Ez a törekvés jól illeszkedett a már korábban elkezdett „államosító” törekvések sorába.⁵ Hóman Bálint miniszter saját törekvéseit jellemezve fogalmazta meg,⁶ hogy

„Társadalompolitikánk alapelve az egyes néprétegek közt fennálló szociális és kulturális különbségek mérséklése és eltüntetése a dolgozó népelemek helyzetének és műveltségének javítása és emelése által.”

Ezeknek a szándékoknak az egyik legfontosabb lépését a mezőgazdasági munkások és cselédek öregségi biztosítása jelentette, amely, ha a munkaidőt nem is szabályozta, legalább az időskorú személyek ellátásának a terheit csökkentette a fiatalabb korcsoportok számára, s mint ilyen, közvetett módon kifejezhető (volna) kedvező hatást a fiatal felnőttek tevékenységszerkezetének módosulására. Hóman keresztülvitte a középiskolai reformot is, amely során – mint fogalmazott – „új alapokra helyeztem a középfokú iskolák szervezetét és tanulmányi rendjét”. Ennek a „reformcsomagnak” az utolsó lépését jelentette a *gyakorlati irányú középiskolák* megteremtése. A miniszteri indoklás hangsúlyozta, hogy

„A polgári iskolára, illetőleg a negyedik gimnáziumra épülő pedagógiai és gazdasági irányú gyakorlati középiskolában viszont, minthogy ezek már hivatásra, bizonyos szakszerű életpályára nevelő iskolák, latinmentes általános műveltség adására és emellett fokozott hangsúllyal a szakműveltség megadására törekszünk. A gyakorlati irányú középiskola, valamint a tanítóképző akadémia [...] a szakiskolai és gyakorlati iskolák csoportjába tartoznak.”⁸

5 Lásd erről: Nagy Péter Tibor: A magyar oktatás második államosítása. *Educatio*, 1992.

6 Hóman Bálint: A nemzeti kormány a népért és a hazáért (A magyar feltámadás négy esztendeje. 1935–1939. Budapest, Stadium, 1939. 23. o. és Az 1935. évi április hó 25-re összehívott országgyűlés nyomtatványai. Felsőházi irományok VI. 301. szám. A képviselőházzal elfogadott szöveg (Törvényjavaslat a gyakorlati irányú középiskoláról). A szövleges indoklás Hóman Bálint neve alatt jelent meg.

7 Uo. 26. o.

8 Hóman Bálint: Gyakorlati középiskola (1938) – 1938. március 21. képviselőházban tartott beszéd. In: Művelődéspolitikai Magyar Történelmi Társulat, 1938. 267. o. A felnőttek oktatását is lehetővé tevő gyakorlati irányú középiskolák gondolata nem volt előzmény nélküli. A századfordulón Czettler Jenő elképzelései mutattak hasonló irányú vonásokat, aki a gazdasági célú oktatás terén szeretett volna fon-

A döntést kommentáló Somogyi József szerint

„Az 1938:XIII. tc. a szakoktatás terén is a gimnáziumokkal egyenrangú tanintézeteket létesített, amely bizonyára nagy mértékben hozzájárult ahhoz, hogy közvéleményünk elavult előítéletét a gazdasági pályák iránt eloszlassa és gyakorlati műveltségű erős magyar középosztályt alakítson ki...”⁹

A gazdasági középiskoláknak három fajtája volt: mezőgazdasági, kereskedelmi és ipari. A gyakorlatban a speciális irányokat is fel kell tüntetni az iskolák (illetve a szakirányok) elnevezéseiben (pl. közgazdasági, erdészeti, háztartási). A gazdasági középiskola első osztályába csak azokat vették fel, akik a gimnázium vagy polgári iskola negyedik osztályát sikerrel elvégezték, és tizennyolcadik életévüket még nem töltötték be. E rendelkezés mellett azonban a vallási és közoktatási miniszter megengedhette, hogy *a gazdasági középiskolában a felnőttek számára külön osztályt nyithassanak*¹⁰, amely az iskolarendszerű felnőttoktatás hazai nyitányát jelentette. Bár, mint láttuk, korábban is tanítottak iskolai körülmények között felnőtteket, a különbség lényegi volt, mert most fordult elő első alkalommal, hogy a felnőttek a tankötelezettségi koron túl *rendes tanulóként a közoktatás keretein belül vehettek részt iskolai oktatásban*.¹¹ Az iskola felnőtt-tagozatán azokra számítottak, akik később eszméltek rá „*az iskolai végzettség fontosságára*” vagy később engedhették meg maguknak a továbbtanulást.

A tanulni vágyó felnőttek igényeinek a kielégítése „*nemzeti és társadalmi érdek*” volt, s ez önmagában is indokát adhatta e nagy horderejű döntésnek. Az iskola gyakorlati megszervezését úgy oldották meg, hogy a felnőtteket *eltérő időben* tanították, mint az iskoláskorúakat, amelynek részben nevelési, részben pedig fegyelmezési okai voltak.¹²

Ebbe az iskolatípusba magántanulót már nem lehetett felvenni, és arra sem adott a törvény lehetőséget, hogy más iskolatípusból közvetlenül léphessenek tanulók ebbe a képzési irányba. A felnőttek oktatása során az életkori sajátosságok (18 év felett!) miatt a rendes

tos változtatásokat végrehajtani, mert úgy gondolta, hogy „*hazánkban talán nincs társadalmi csoport, amelynek általános kultúrnevelése és szakképzése úgy el volna hanyagolva, mint a materiális termelést szolgáló csoporté*”. Czettler Jenő: A gazdasági nevelésről. In: Czettler Jenő: *Mezőgazdaság és szociális kérdés*. Századvég Kiadó – Akadémia Kiadó – „A Jászságért” Alapítvány – Püski Kiadó, Bp. 1995. 220. o. Később koncepciójában az alacsony iskolázott felnőttek oktatása összekapcsolódott a szociális (reform) kérdéssel. A magasabb szintű oktatást a mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítésével kívánta megoldani. Lásd erről: *Mezőgazdasági népesség érdekeit szolgáló népiskolák létesítése és fenntartása* (A Nemzetgyűlés 507. ülése, 1926. február 16.) id. mű: 446–543. o. Czettler koncepciójának értékeléséhez lásd: Pethő László: *Ökonómia, kooperáció és felnőttoktatás* (Egy felnőttképzési koncepció a századelőről). In: Pethő László: *Racionalizáció és társadalmisítás* (*Felnőttoktatási és művelődésszociológiai tanulmányok*). Déryné Művelődési Központ, é.n.

9 Somogyi József: *Hazánk közoktatásügye a második világháborúig*. Bp., 1942. 151. o.

10 66.200/1940.V.2. számú rendelet.

11 Lásd erről: Sáska Géza: *Az iskolarendszerű felnőttoktatás magyarországi történetének vázlata*. *Magyar Paedagógia* 1988/4. 376. o.

12 Uo.

tanulók képzésével kapcsolatos elvárásokhoz képest néhány módosítást hajtottak végre.¹³ A mindennapos iskolába járás biztos, hogy jelentős terheket rótt a felnőtt tanulókra, mert a tanítási időt délután/este 5-9, valamint 6-10 óra között szervezték meg. A tananyag nem tartalmazott könnyítéseket, csak annyiban, hogy a felnőtteknek kevesebb memoritert kellett megtanulniuk, ám ennek mértékét rábízták a tárgyat tanító tanárookra. Az *érettségi bizonyítvány egyenértékű volt a rendes korúakéval*, azaz mindazokat az állásokat betölthette tulajdonosa, amelyre az 1883.I. tc. vonatkozott.

A négy évfolyamos iskolában a felnőttek 11 tantárgyat tanultak, heti 24 órában, ez többnyire napi négy tanítási órát jelentett számukra (3. táblázat). Végigtekintve az iskola tantárgy- és óratervét, kitűnik annak gyakorlatias jellege és orientációja. A „nemzeti jellegű” tárgyak (irodalom és történelem), valamint a hittan az órakeret 10%-át tette ki. Ehhez képest – érthető okok miatt – magasabb óraszámban tanultak modern idegen nyelvet, valamint azokat az elméleti és gyakorlati tárgyakat, amelyek a későbbi munkavégzéshez nélkülözhetetlenek voltak (számtan/könyvvitel, közgazdasági ismeretek, gép- és gyorsírás stb.).¹⁴

13 Az „Általános és részletes tantervi utasítások (A katolikus gimnáziumok, líceumok (nyelv-mesterképzők), mezőgazdasági, ipari és kereskedelmi középiskolák részére az állami utasítások kiegészítésül. Bp. 1941.” című kiadvány az iskola tanulóiról megkülönböztetés nélkül beszél, külön nem ejt szót a felnőtt tanulókról. Ebből következik, hogy a dokumentumban megfogalmazott elvárásokat mindenki szemben érvényesnek gondolták, amelyet az üzleti élet tisztaságára való törekvés általános igénye magyaráz. „A gazdasági középiskolák célkitűzése is elsősorban a vallási, nemzeti, erkölcsi nevelést hangsúlyozza.” A pápai enciklikák (Rerum Novarum, Quadragesimo Anno) szellemében fogalmazza meg az elvárásokat a jövőbenő munkavállalóival szemben: „...legyenek példaképei a község gazdarétegének és az ipari és kereskedelmi élet munkásainak” (148. o.).

14 Horst József – Imre Sándor: A gazdasági középiskolák része a köznevelésben. Bp., 1941. című munkájának az ismertetését végzi el, de a felnőttek lehetőségeiről ebben a cikkében nem tesz említést. *Magyar Paedagógia* 1941. 1-2. A gazdasági középiskolák szerepét másképpen értékelte jóval később más történelmi feltételek mellett Jóború Magda. Bírálatában elkésettnek és részlegesnek tartotta az új iskola(típus) létrehozását. Felfogása szerint egyrészt a reformot jóval korábban kellett volna végrehajtani. Másrészt úgy látta, hogy a szakképzés reformja azért maradt el, mert az a munkásság és parasztság érdekeit szolgálta volna. Így ezt a reformot nem egy nagyszabású intézkedés-együttes részeként értelmezte, hanem olyan döntés eredményének, amelyet a munkanélküliségtől való félelem és a gazdasági életben történő „örsékváltás” előkészítése motivált. A konkrét kérdésen túlmenően bírálta a nyolcosztályos népiskola tervét is, elsősorban azt hangsúlyozva, hogy az céljaiban nem azonos a Tanácsköztársaság 8 osztályos iskolájával. A fő problémát a tanulók korai kiválogatásában látta, amelyet csak az iskolarendszer gyökeres átalakításával lehetett volna orvosolni. Erre azonban nem kerül(het)t sor, mert „Az ellenforradalmi rendszer tehát lényegileg érintetlenül hagyta az 1867 után kialakult iskolarendszert”. Jóború Magda: A középiskola szerepe a Horthy-korszak művelődéspolitikájában (Tézisek) kézirat – lelőhely: OPKM: x311766 jelzet – 3. o.

3. táblázat**Kereskedelmi középiskola felnőtt tagozata tantárgy és óraterve (hét)**

	Tantárgy	I.	II.	III.	IV.	Összesen
1.	Hit és erkölcsstan	1	1	1	1	4
2.	Magyar nyelv és irodalom	2	2	2	2	8
3.	Történelem	2	2	1	1	6
4.	Földrajz és áruismeret a. gazdasági földrajz b. áruismeret és vegytan	4	2	3	3	12
5.	Német nyelv	4	4	4	4	16
6.	Számтан	5	4	4	3	16
7.	Természettani ismeretek		2			2
8.	Egészségi ismeretek				1	1
9.	Gazdasági és jogi ismeretek	2	2	3	3	10
10.	Könyvvitel		2	3	3	8
11.	Gyakorlati ismeretek a. gyorsírás b. gépírás c. kereskedelmi ismeretek	2 2	2 1	2 1		3
	Összesen	24	24	24	24	96

Forrás: Somogyi 204. o.

Az elképzelésekből jól tükröződik az, hogy a korabeli szakemberek (tantervalkotók) számára a felnőtt tanulóról és a felnőttkori tanulásról való gondolkodás tartalma alapvetően nem különbözött attól, amit ennek kapcsán a rendes korú tanulókról vallottak. Az új képzési forma kiteljesedését és tömegessé válását a következő háborús évek eseményei nem tették lehetővé. A háborút követően azonban – 1945 tavaszán és nyarán – Budapesten és az ország számos pontján gomba módra szaporodtak azok az iskolai kezdeményezések, amelyek a felnőttek oktatását igyekeztek megszervezni és megvalósítani.

Kállai Gabriella

Felnőttek az iskolapadban

Az 1990-es politikai és gazdasági rendszerváltás után Magyarország gazdasága erőteljesen visszaesett, ennek következtében többek közt a foglalkoztatásban történt drámai változás, amely leginkább az alacsonyan képzett rétegeket érintette (Györgyi, 2004), köztük nagy arányban a romákat.¹ Ezzel párhuzamosan a tudás, tanulás jelentősége az utóbbi évtizedekben felértékelődött, mivel a tudásalapú társadalom és gazdaság megjelenése az elmúlt évtizedekben komoly kihívások elé állította az oktatás világát. Egyre nagyobb figyelem irányul az oktatási rendszerek működésének eredményességére, és az egyes országok gazdasági teljesítményében betöltött szerepére. Ezek a fejlett országokban világszerte érzékelhető tendenciák Európát, benne Magyarországot is mélyen érintik.

Az iskolai végzettség azért kiemelten fontos mutató, mert a foglalkoztatási statisztikák arra világítanak rá, hogy ez nagymértékben meghatározza a munkaerőpiacon való boldogulást: minél magasabb az egyén iskolai végzettsége, annál kisebb a valószínűsége, hogy tartósan kívül reked a munkaerőpiacon. Alacsony iskolai végzettséggel szignifikánsan nő a munkanélküliség kockázata, és hosszabb ideig tart a sikeres munkakeresés, miközben rendszertelen foglalkoztatásra lehet számítani. Különösen fontos ez, ha Magyarország foglalkoztatási adatait nézzük: míg 2009-ben az EU 27 államaiban átlagosan 65%-os volt a foglalkoztatás, hazánkban mindössze 55%-os. A foglalkoztatáson kívül rekedés elsősorban az alacsonyan képzetteket sújtja: a 25-64 éves, alacsony iskolai végzettséggel rendelkező munkavállalók 48%-a nem foglalkoztatott, szemben a felsőfokú végzettségűekkel, akiknél 6,5%-os ez az arány, míg a középfokú végzettségűek esetén 12,3%. Az elemzésekből kitűnik, hogy a hazai és más fejlett országokbeli munkaerőpiac az érettségit vagy az annál magasabb iskolai végzettséget tekintve kívánatosnak (Kertesi–Kézdi, 2010).

A modern műveltség eszménye, az élethosszig tartó tanulás koncepciója is azt erősíti meg, hogy a tanulás évei nem korlátozódnak minimálisan a tankötelezettség éveire, vagy más felfogásban a nappali tagozaton történő tanulás időszakára, hanem kiterjednek

1 A roma és cigány kifejezések használata tisztázandó: dolgozatunkban szinonimaként váltakoznak. Romaként értendők a Magyarország területén élő, minimálisan három – oláh, beás és romungro – csoport tagjai, a cigány szót pedig ennek szinonimájaként használjuk.

az aktív felnőttkorra, sőt a későbbi életszakaszra is. Ennek hozadéka, hogy a felnőttképzésre specializálódott intézmények köre folyamatosan bővül. Ugyanakkor feltételezhető, hogy a különféle társadalmi csoportok eltérő intenzitással veszik igénybe a felnőttkori tanulás lehetőségét, mint arra Györgyi Zoltán egy tanulmányában rámutatott, hogy bár elsősorban az elit és magasán iskolázott, diplomás rétegek élnek vele, „létezik egy formálisan középfokú végzettséggel rendelkező szakmunkásréteg, amelynek tanulási igénye és ezzel kapcsolatos áldozatvállalási készsége hasonlítható az elitéhez” (Györgyi, 2004); míg a leszakadó rétegek vesznek részt benne a legkisebb arányban.

Érettségi vizsga nélkül, nem piacképes szakmával vagy szakma nélkül boldogulni meglehetősen nehéz, különösen a munkanélküliség által erősen sújtott térségekben. Az alacsony iskolai végzettségű fiatalok nagy valószínűséggel válnak véglegesen munkanélkülivé. Hogyan lehet érettségihez juttatni őket és szakmát adni a kezükbe? Hogyan boldogulnak ezek segítségével? Befolyásolja-e a roma származás a felnőttkori tanulási kedvet? A tanulmány ezekre a kérdésekre egy Hajdú-Bihar megyei helyi program bemutatásával keresi a választ.

Háttér, előzmények

Becslések szerint Hajdú-Bihar megyében a lakosság mintegy 8-9%-a roma származású. A helyi érdekeltségű civil szervezetek által végzett felmérések alapján elmondható, hogy a 16 évnél idősebb cigány népesség mintegy 40%-a nem rendelkezik általános iskolai végzettséggel, alig több mint 10%-uk szerzett valamilyen szakmát, és százalékokban alig mérhető a középfokú végzettséggel rendelkezők vagy diplomások aránya.

Az országos munkapiaci adatok (Balázs-Mártonfi, 2011) világosan mutatják, hogy hiába szerez a roma fiatalok többsége legalább általános iskolai végzettséget vagy szakmunkás-bizonyítványt, ami magasabb iskolázottsági szintet jelent, mint a szüleik, nagyszüleik által megszerzett, mégsem tudnak sikerrel belépni a munkaerőpiacra, mivel a romák iskolázottsági szintje még mindig az országos átlag alatt marad. Esélyeiket tovább rontja, hogy többségük lakóhelye a városoktól, megyeszékhelyektől távoli falvakban található, kapcsolati tőkéjük is ide koncentrálódik, és ehhez járul még a meglehetősen nehezen tetten érhető diszkrimináció is. Drámai a kép, ha azt tekintjük, hogy a roma háztartások 60%-ában nincs egyetlen dolgozó családtag sem (ide tartoznak a nyugdíjasok, rokkantnyugdíjasok, gyesen, gyeden lévők is), illetve a háztartások 53%-ban van legalább egy munkanélküli.

Hajdú-Bihar megyében a tartósan munkanélküliek arányát csak becsülni tudjuk, valószínűsíthetően helyenként a 40-50%-ot is eléri (Rezsőfi, 2006). E jelenség okai a térségben igen összetettek, egyfelől adódnak települési hátrányokból (magas a falvakban élők aránya), másrészt a hagyományosan roma szakmák által termelt termékek (kosár, teknő stb.) iránt kicsi a kereslet. Feltételezhető, mint azt néhány vizsgálat is bizonyította, hogy jelen van a nyílt vagy rejtett diszkrimináció, munkáltatói oldalról a kvalifikált munkaerő iránti igény stb.; a humán erőforrás oldaláról tekintve pedig az alacsony iskolai végzettség-

gel, illetve a szakmaválasztás zsákutcájával, többek közt az általános iskolai tanulmányok idején való pályorientáció elmaradásával is magyarázzuk a munkanélküliséget, hiszen sok esetben olyan szakmákat tanulnak a fiatalok, amelyekre a munkapiacon nincs igény, és ők maguk sem szívesen tanulják az adott szakmát, amelyre felvételt nyertek. A hátrányok a generációk között is „továbböröklődnek” és halmozódnak, így vezetve családok teljes leszakadásához. Feltehető, hogy a gazdaság intenzív növekedés esetén sem lenne képes spontán módon integrálni e leszakadó generációk csoportjait a tartós munkanélküliség okozta mentális változások kezelése nélkül. Ugyanakkor a fiatal vagy kevésbé fiatal felnőttekben is él a változtatás vágya, ennek jele, hogy a megyében évente több százan érdeklődnek érettségire nyújtó képzések iránt. Az iskolai rendszerű felnőttoktatás, azon belül az érettségire felkészítő képzés iránti hirtelen megnövekvő keresletnövekedés – iskolák által érzékelt – okai között találjuk, hogy az átképzési lehetőségként hirdetett OKJ-s képzést nyújtó tanfolyamok többségénél alapkövetelményként már az érettségi vizsga megléte szerepel.

Az igényekre reagálva hoztak létre újonnan a megyeszékhelyen az ezredfordulón több képzési lehetőséget is, így 2000-ben indult képzés felnőttek számára az egyik gimnáziumban, majd ennek nyomán jött létre egy alapítványi középiskola 2004 júniusában, mely profilja szerint gimnáziumi képzést nyújt a felnőttoktatásban résztvevők számára. A képzés mindkét helyszínen esti-szabónyi formában működik, ami a gyakorlatban azt jelenti, hogy minden félévben egy tanévnyi tananyagot oktatnak, a tanulók számára pedig félévkor vizsgákat szerveznek, ahol megszerzik az adott évfolyam jegyeit. Az iskola levelező tagozatán oktatók ugyanakkor arról számoltak be az első évek tapasztalati alapján, hogy a felvett tanulók túlnyomó többségének ez a felosztás, bár elvileg szimpatikus, hogy két év alatt el lehet jutni az érettségiig, mégis igen megterhelő, főként amiatt, hogy a tanulóknak vissza kell térniük a formális oktatás és tanulás világába: saját iskolai statisztikáik azt mutatták, hogy egy-egy levelező tagozatos osztálynak az első vizsgaidőszak jelenti az igazi próbatételt, a tanulók fele nem tudja a követelményeket teljesíteni. A lemorzsolódás minden vizsgaidőszakban átlagosan 20-30%-os, de az oktatók általános tapasztalata az is, hogy azok esetében, akik az első tanév anyagából félévkor sikeres vizsgát tettek, nagyobb valószínűséggel halasztásról van inkább szó, és később sikeresen folytatják a tanulmányaikat.

Ebből a tapasztalatból kiindulva dolgoztak ki az alapítványi középiskola égisze alatt egy olyan képzési modellt, amely ugyan megtartotta a kétéves képzési időt, ám tervezői azt a célt tűzték ki maguk elé, hogy ezt az addigi gyakorlatnál hatékonyabban és kedvezőbb időbeosztással valósítsák meg. Ennek érdekében helyi civil szervezetekből fejlesztési partnerséget hoztak létre. A partnerség tagjai a következők voltak: Roma Esélyegyenlőség az Unió Csatlakozásért Egyesület, Magyarországi Magiszter Alapítvány, valamint a Közéleti Roma Nők Kelet-magyarországi Egyesülete. Elképzeléseiket az EQUAL pályázati támogatással valósították meg, ennek eredményeit mutatjuk be. Ehhez a program dokumentálásához és monitorozásához használt adatgyűjtéseket használtuk (igényfelmérő és elégedettségmérő kérdőívek adatbázisai, tanulmányi eredményekből létrehozott adatbázisok stb.). A program jobb megismerése érdekében annak időtartama alatt valamennyi részt vevő tanulóval és az osztályban tanító valamennyi

pedagógussal interjúkat készítettünk, melyeket anonim módon dolgoztunk fel, de hozzájárulásukkal néhány érdekesebb interjúrészletet is közlünk.

Jelen írás aktualitását az adja, hogy bár a program már lezárult, a program zárása után négy évvel ismét felkerestük a volt tanítványokat, életük alakulásáról kérdeztük őket. Ezen felmérés eredményeit is bemutatjuk.

A program

A program célkitűzése tehát az volt, hogy két év alatt felkészítse az érettségire a résztvevőket, valamint a gimnáziumi érettségi mellé OKJ-s számítógéppelkezelő-használó és ECDL képesítést is biztosítson, hogy a résztvevők munkaerő-piaci esélyeit növelje. A fő prioritás az volt, hogy a program a felvett, zömmel roma származású tanulók közül minél többet sikeresen el tudjon juttatni az érettségi vizsgáig, a lemorzsolódók arányát pedig minimálisra csökkentse.

A képzés az első évben levelező oktatás formájában indult, majd az első tanév végére tantárgyanként olyan segédanyagok készültek, amelyek lehetővé tették, hogy a tanulók munkaidejéhez és szabadidejéhez rugalmasan alkalmazkodó távoktatással haladhassanak, és tanári konzultációk segítségével készüljenek fel mind a vizsgákra, mind az érettségire.

A megvalósítók a program kidolgozásánál a felnőttoktatásban korábban szerzett tapasztalatokat használták fel, amelyek nyilvánvalóvá tették, hogy a nappali tagozaton alkalmazott nevelési-oktatási módszerek a résztvevők életkori sajátosságai miatt sem alkalmazhatók. A felhalmozott tapasztalatok alapján úgy tűnt, hogy az érintett csoportnál az a pedagógiai munka lehet a legsikeresebb, amely a fegyelmezés, a jutalmazás-büntetés helyett inkább a modellkövetésre épít. Ennek értelmében az intézményvezetés a pedagógusokat is folyamatosan megerősítette, hangsúlyozva tevékenységük modellértékét.

Kiemelten fontos elem volt a tanulók esetén az egyéni motiváció fenntartása és folyamatos erősítése, amelyet a tanárok mellett egy jól kiépített gondozóhálózattal – mentorok, szociális munkások segítségével – tettek teljessé. Lehetőséget teremtettek arra, hogy komplex, egyénre szabott fejlesztési tervek készüljenek, melyeknek fontos része volt a mentálisan megerősítő foglalkozás is. A nem kifejezetten oktatáshoz köthető tevékenységeket felkészült, képzett, a célcsoportot ismerő szociális szakemberek látták el.

Az előkészítés során a szervezők a Regionális Munkaügyi Központ kirendeltségeinek, települési és kisebbségi önkormányzatainak adtak tájékoztatást, segítségükkel toborozták a tanulókat. Ezt követte az úgynevezett „első interjú” az érdeklődőkkel, ami írásos és szóbeli bemutatkozást is jelentett. Később egy pszichológiai tesztet kellett kitölteniük a jelentkezőknek, motiváltságuk, képességeik felmérésére, megismerésére. Ezek alapján készültek el a már említett, személyre szabott fejlesztési tervek, amelyek segítettek abban is, hogy a reintegrálás során elsősorban azokra a modulokra fektessék a fő hangsúlyt, amelyekre a célcsoport mentális megerősítéséhez szükség volt. A tanulók írásban rögzítették (mintegy szerződéses formában) saját elvárásaikat és kötelezettségeiket.

A program vonzerejét jelentette az is, hogy a tanulók anyagi segítségben is részesültek: képzési költségeiket teljes egészében átvállalta a program, emellett ingyenesen és korlátok nélkül használhatták a számítógépes termet internet-hozzáféréssel, valamint bérlettámogatásban is részesültek.

Olyan hiánypótló, innovatív oktatási programot fejlesztettek ki a részt vevő szervezetek, amely elősegítheti az alacsony iskolázottságú, hátrányos helyzetű emberek sikeres felzárkózását, jobb munkaerő-piaci helyzetet teremtve. A program kiemelkedő elemei, amelyekben eltért a hagyományos esti tagozatos gimnáziumétól, a tanulás megkönnyítését célozták meg.

Ezek a következők voltak:

- tanulást segítő tréningek, modulok;
- szociális szakember alkalmazása a tanulók problémáinak megoldásához;
- kísérleti jelleggel távoktatás bevezetése;
- a gimnáziumi érettségivel párhuzamosan szakmaszerzés lehetősége.

A program résztvevői

A programba induláskor 35 fő nyert felvételt, a bekerülés alsó korhatára az oktatás törvényi szabályozásnak megfelelően 17 éves kor volt. A tanulók átlagéletkora a beiratkozás időpontjában 25,3 év: a férfiak kivétel nélkül 30 év alattiak, főként a családalapítás előtt, míg a nők túlnyomó részt 30 évnél idősebbek voltak, zömmel a családalapításon túl, nagyobb gyermekekkel; GYES-en, GYED-en lévő diákkal nem találkoztunk. A nemek közti tanulási kedv tehát úgy tűnik, a saját család alapítása, a gyerekekkel való foglalkozás és egyéb okok miatt a nőknél később bontakozik ki, a férfiak tanulási kedve viszont az életkor előrehaladtával feltehetően inkább csökken, vagy más területekre terjed ki (szakmatanulás, továbbképzés stb.).

A nemek aránya az osztályban meglehetősen kiegyenlített képet mutatott: fele részben férfiak és fele részben nők kerültek be.

„Örült neki a kisfiam, mondtam neki, hogy együtt tanulunk, örült neki. Én tudom, hogy mit akarok, de mondtam, hogy nagyon nehéz lesz, nem lesz könnyű dolgom, meg mellette azért csak vele is kell foglalkozni. Van, mikor én este hazamegyek, 8 órára hazaérek, jaj, anyukám kellett ez neked, hogy ilyen este későn haza gyere – fáradt vagyok, hát lássa ő, hogy fáradt vagyok, segít amennyit csak tud, nincs vele problémám, ez a legfontosabb.” (tanuló)

A fiatalabbak – az osztály fele – még a szüleivel, testvéreivel élt, a párkapcsolatban élők közül mindössze öt fő nevelt otthon gyermekeket. Az osztály körülbelül egyharmada Hajdú-Bihar vagy Szabolcs-Szatmár megyei kistelepülésekről, zsákfalvakból érkezett, a többiek számára a bejárás nem jelentett plusz anyagi és időbeli tehertételt, helybenlakók voltak.

Előzetes iskolai élmények

A tanulók többsége az interjúk során arról számolt be, hogy az általános iskolában jól vagy átlagosan teljesítettek, jól érezték magukat ott, ezt bizonyította az is, hogy az osztály felét olyan tanulók tették ki, akik általános iskola után szakközépiskolában folytatták a tanulmányaikat. A középiskolából való kimaradás okai igen sokfélék voltak: elsősorban a tanuló vagy más családtag betegsége, a család nehéz anyagi helyzete, az iskolában tanárral, más diákkal való konfliktus (a vizsgált csoportban kizárólag férfiaknál fordult elő), valamint a tanulás iránti érdeklődés elvesztése idézte elő. Utóbbi okok következtében a középiskolát felváltotta a szakképző iskola, majd az onnan való menekülés is, ami lemorzsolódáshoz vezetett. Néhány interjúrészlet bepillantást ad ezekbe az élethelyzetekbe:

„Ott maradtunk anyukámra 3 kiskorú gyerek, nem volt más választásunk, el kellett menni nyáron idénymunkára. Akkor még jártam iskolába, mert 16 éves koromban végeztem, mert az volt kötelező. Nem volt választás, el kellett menni idénymunkára, kiestem két évet és 18 éves voltam, mikor felvettek hivatalosan a gyárba dolgozni és akkor kezdtem el az esti iskolát, de nagyon nehéz volt. Lehet azért, mert fiatal voltam, most is nehéz, de akkor nagyon fiatal voltam szerintem ahhoz, hogy most akkor 2 óráig dolgoztam és 4 órára mentem iskolába és ott este 8-ig és reggel megint. Most ugyanazt megcsinálom és nem mondom, hogy nem fárasztó, csak nem veszem úgy fel, lehet hogy azért nem. Akkor másfél évet jártam és odahagytam azt az iskolát.” (tanuló)

„Az első év végén matekból meg fizikából megbuktam és az osztályfőnököm, aki tanította, egyszerűen nem tudom, hogy csinálta, de nem engedte, hogy pótvizsgázzak és abba az osztályba menjek vissza. Aztán tanultam szakmát (azaz átment szakképzésre – a szerző megjegyzése). Ott volt egy kis incidens, egy gyerek nyúlka a zsebembe, én rászóltam vagy háromszor, hogy hagyd abba. Nem hagyta. Egymásnak ugrottunk, ő ütött, én elhajoltam, én visszaütöttem, csak ő meg behajolt a kezembe és ő járt rosszul. Hiába látta mindenki odalent, hogy nem én kezdtem, csak rajtam nem látszott meg semmi, ő meg szerencsétlen behajolt a kezembe, rendőrségi ügy lett belőle.” (tanuló)

A tanulók mintegy 40%-a szakképző iskolába ment az általános iskola után, amit sikeresen elvégzett, azaz szakmát is szerzett, és mindössze két főt találtunk a csoportban, akik nem tanultak tovább az általános iskola elvégzése után. A szakmával már rendelkező tanulók általában dolgoztak és munka mellett jártak a képzésre, számukra a munkáltató támogatása (leggyakrabban munkaidő-kedvezmény formájában) és a szakmai előrelépés lehetősége jelentett elsődlegesen motivációt. A szakmával nem rendelkező tanulók többsége azonban a jelentkezés időpontjában nem dolgozott, vagy csak alkalmi munkát talált, és a tanulmányok idején sem változott meg gazdasági státusza.

Tervek

A tanulók beiratkozásának célja elmondásuk szerint sok esetben valamilyen távolabbi tanulási terv volt: sokan úgy gondolták, hogy az érettségi további tanulás felé nyitja meg az utat: az osztály fele azt tervezte, hogy érettségi után főiskolára vagy egyetemre megy, mások az érettségi megszerzése után szakmatanulást terveztek (40%), és csak kis hányaduk bízott abban, hogy érettségivel könnyebben szerezhet állást; ők nem terveztek további tanulást (10%).

„Ha belegondol az ember, hogy van két gyereke, van egy élelmiszer-eladói papírja, oda nem fogok kelleni örökre. Most még fiatal vagyok, de 20 év múlva szerintem nem, mert mindehova a fiatalokat veszik fel, azért, hogy megalapozzam a családomnak a jövőjét, azért is választottam olyan szakmát, amit nemcsak 30 éves korig lehet végezni, hanem 50 évesen is ugyanúgy el lehessen helyezkedni, ott lehessen maradni. Meg a másik, hogy érte tudjak menni a gyerekeimért, otthon tudjak velük este lenni, mert bizony 9-ig nyitva van a bolt.” (tanuló)

Modulok– tanulássegítő tréningek

A program a sikeres tanulás érdekében az első félév folyamán hat különböző modullal igyekezett segíteni a résztvevőket, zömmel még a tananyag elsajátításának megkezdése előtt, azzal a céllal, hogy a közösségépítés mellett a hatékony tanulásra is felkészítsék a tanulókat. Ezek a következők voltak: tanulásmódszertan, önértékelés, romológia, reinteg-ráló, kommunikációs és közösségfejlesztő képzés.

A tréningeken való részvétel, bár kötelező volt, és a szervezők tartottak tőle, hogy a résztvevők vonakodni fognak, nem keltett ellenérzéseket a tanulóknál. A tréningek, beszélgetések alatt kialakított empatikus légkör hatására a tanulók hamar elfogadták, hogy az iskolában foglalkoznak személyes problémáikkal, segítenek feltárni tanulási nehézségeiket és az ezek hátterében rejlő mélyebb okokat, saját maguk pedig az elsajátított módszerek segítségével képessé válhatnak arra, hogy feldolgozzák eddigi iskolai kudarcaikat, és a saját hibáikat is feltárva tovább tudjanak lépni ezeken.

A tanulás, illetve munkavállalás szempontjából tanulói oldalról legtöbbször a közösségfejlesztés tréninget tartották hasznosnak, ezt követte az önismeret, majd a kommunikáció és a tanulásmódszertan.

„Tudtuk, hogy ezek az emberek nagyon régen ültek iskolapadban, 17 évtől 55 éves korig vannak, van olyan, hogy az anyja és a fia ott van együtt, ezek az emberek nagyon régen tanultak, ezért voltak ezek a felkészítő tréningek, amiken mindegyiken részt vettek. Kommunikációs képesítés, tanulásmódszertan, ami az egyik legfontosabb, ezek az emberek ugye nem tudják, hogy hogyan kell jegyzetelni, hogyan kell tanulni, erre azért fel kellett készülniük, még azelőtt, mielőtt beülnek az iskolapadba és ezt meg is csináltuk, még mielőtt a szeptemberi iskolakezdés elkezdődött, volt romológiai oktatás, kommunikáció, csapatépítő tréning. Hat ilyen modul volt. Én azt mondom, hogy az előkészítő tréningek mindenképpen kellenek ahhoz, hogy egyáltalán meg tudjanak szólalni, meg hogy csapatként vegyenek részt egy programban.” (szervező)

Szociális háttér kompenzáció

A program másik fő erőssége volt, hogy a tanulássegítő tréningek mellett olyan szociális szakembert kapcsolt be a tanulás folyamatának segítésébe, aki nyomon tudta követni a diákok tanulmányainak alakulását, hiányzásait, utánanézett annak, ha a tanuló nem járt be órára, és személyre szabott segítséget tudott nyújtani a felmerülő problémák megoldására, konfliktuskezelésre. A szociális munkás feladatát a szervező a következőképp foglalta össze:

„Itt nagyon sok szakember figyelte azt, hogy nekik a lehető legjobb legyen, tehát van egy szociális munkás, aki folyamatosan figyelte az embereket, beszélgetett velük, mindenkiről írt ugye jelentést, hogy most kinek mi a gondja, baja, felmértük, hogy kinek milyen családi problémája van otthon, ezt hogy tudjuk kezelni, bizalommal fordultak hozzá. Volt olyan, hogy azt mondták otthon a szülei, hogy nekik nincs arra energiájuk, tehát az ő fizetésére is szükség lenne, és mivel az ő fizetése kiesik az iskola miatt, ezért azt szeretnék, ha abbahagná az iskolát és elmenne dolgozni, a srác meg azt mondta, hogy ő nem fogja abbahagyni. Tartja a gyereket a lelket. Ki szokott menni, tehát kimegy családlátogatásra, főleg ilyen esetekben is, megbeszéli és rá is beszélte őket, hogy nem egy hosszú idő, két év alatt érettségit szerez, ráadásul jó tanuló gyerek, ezt nem lenne szabad kihagyni. Végül is azzal győzte meg őket, hogy egy ilyen képzéssel sokkal többet kereshet a gyerek, tehát nem kell idénymunka, hanem ezzel rendszeren stabil állást lehet keresni, végül is ez volt a mérvadó, ezzel tudta meggyőzni őket, hogy ezzel a képesítéssel, vizsgákkal, ha mindent sikeresen befejez, akkor egy sokkal jobb állásba kerülhet.” (szervező)

A szociális munkás feladata és a programban betöltött szerepe azért is volt különösen fontos, mert az iskolarendszerű felnőttoktatásban a diákok számára már nem szerveznek külön osztályfőnöki órát, az ügyeket-bajokat a pedagógusok leginkább a szünetekben, a folyosókon tudják a diákokkal megbeszélni. A tanulók ugyanakkor igényelték, hogy az iskolával, pedagógussal, tantárggyal kapcsolatos problémáikat, nehézségeiket megbeszéljék, a konfliktusok sikeres megoldásához segítséget kapjanak, valamint olyan, nem közvetlenül az iskolához vagy tanuláshoz kapcsolódó kérdésekről is tudjanak beszélni, amelyeket személyes környezetükben nem tudnak megbeszélni.

„Osztályfőnöki óra ugyan nincs, tehát ezt egy picit hiányolták is, ezt most hallgatólagosan mondom, hogy gyakran az órából ment el egy kis idő, mikor nagyon-nagyon aktuális problémát meg kellett beszélni. Illetve van oda-vissza kapcsolat, én azt mondom, különösen magyartanárként, meg amúgy is az a hitvallásom, hogy a magyar az csak eszköz arra, hogy neveljünk és tanítsunk és alakítsuk az embert és formáljuk. Szent meggyőződés, hogy egy év alatt, tehát két tanév alatt is rengeteget tud fejlődni valaki, változni, alakulni szemléletében. Ezt segítették más szakemberek is, mert olyan is volt, hogy valakit zavart bizalmas kapcsolatba kerülni egy tanárral. Ezt elfogadtuk.” (tanár)

Pedagógiai munka, tanulmányi eredmények

Hasonlóan fontos, hogy a pedagógus megtalálja azt a megfelelő kommunikációs módot, amelynek segítségével irányítani tudja a tanulók tanulási tevékenységét és személyiségfejlődését is. A program alappilléreinek tekinthető a kölcsönös bizalom, megbecsülés kiépítése, mely nagymértékben segítette a tanulókat, hogy tovább folytassák tanulmányaikat:

„Azt tapasztaltam, hogy azok az osztályok maradtak meg többségében, nem morzsolódtak le, nem hagyták ott a hallgatók az iskolát, ahol megvolt az az ember, akihez kötődtek személyesen is. Ahol ez nem volt meg, ott látszott, voltak ilyen sikertelenebb osztályaink is, ahol nem volt egy ilyen ember, ott széthullott az osztály, nagyon nehéz az iskolában tartani, legalábbis kezdetben őket, de ha már kialakult ez a személyes kontaktus egymással is, meg mondom, valamelyik tanárral legalább, akkor már viszik egymást is, mindent megtesznek.” (tanár)

Az alapítvány úgy válogatta ki a felnőttoktatásban részt vevő tanárokat (zömmel a már említett helyi gimnázium pedagógusai közül), hogy azok képesek legyenek megérteni és elfogadni a tanulók speciális helyzetét. A programvezető szerint empatikus odafordulással, türelemmel, következetesen, és minőségi munkát követelve tudták kivívni a tanulók tiszteletét és szeretetét.

Lemorzsolódás

Ha az osztályok létszámának alakulását vizsgáljuk, azt láthatjuk, hogy a programban részt vevő osztályban az első két félévben lemorzsolódás egyáltalán nem volt, minden tanuló sikeresen tudta teljesíteni a 9. és 10. osztály követelményeit. Ezzel szemben a két párhuzamosan indított osztályban, melyek szintén felnőttek képzésével foglalkoztak, azonban anyagi támogatást, így tandíjmentességet sem nyújtottak a diákoknak, és a speciális modulokon sem vettek részt, továbbá nem kellett a felvételi eljárásban résztvenniük, a következőképpen alakultak a létszámadatok: az egyik osztályban a tanulók mintegy 10%-a morzsolódott le, míg a másik osztályban volt a legnagyobb arányú a lemorzsolódás: a tanulók 40%-a kimaradt, vagy nem tudott sikeresen levizsgázni az első év végére, zömmel nem is folytatták a vizsgált időszakban a tanulmányaikat.

A program végén a programban részt vevő 35 főből 26 fő tett sikeres érettségi vizsgát, közepes (3,46) átlageredménnyel (1. táblázat). Legrosszabbul a matematika tantárgyból teljesítettek, míg a kötelező érettségi tárgyak közül a legjobb eredményeket történelemből érték el. OKJ vizsgát az érettségivel párhuzamosan 21 tanuló tett, vizsgaeredményeik jónak mondhatók, a többi, párhuzamosan érettségiző osztály átlagánál kis mértékben, de jobb eredményt értek el.

1. táblázat

Érettségi eredmények

Tantárgy	Érettségi átlageredménye	Érettségizők száma
Magyar nyelv és irodalom	3,03	26
Matematika	2,11	26
Történelem	3,19	26
<i>Informatika*</i>	3,27	18
<i>Társadalomismeret*</i>	4,70	10
<i>Biológia*</i>	3,58	13
<i>Földrajz*</i>	3,33	9
<i>Filozófia*</i>	4,00	1
<i>Angol nyelv*</i>	4,00	1
Mindösszesen:	3,46	26

* Választható tantárgyak, minden érettségiző 2 tantárgyat választott

Az iskola rendelkezésünkre bocsátott adatközlései nyomán megállapítottuk, hogy azok sem fejezték be érettségi vizsga letétele nélkül a tanulmányaikat, akik a programból kiszáltak, nem a kétéves program végén érettségiztek, igaz, ők már nem élvezték azokat az anyagi előnyöket (tandíjmentesség, bérlettámogatás stb.), amelyeket a program biztosítani tudott. Ők különböző okokból halasztottak egy vagy több félévet, átlagosan két éven belül sikerült letenniük a vizsgákat.

A tanulók sikereinek a pedagógusok is örültek, az érettségi vizsga letétele nemegyszer számukra is katartikus élményt jelentett. Erről így vall egyikük:

„Nagyon becsülöm azt, aki a mindenféle hátránya ellenére is küszködik, megpróbálja és hát sokan sikerrel leérettségiztek. Az érettségin, én mióta ilyen roma osztályokban tanítok, az érettségi bizonyítvány osztásakor sokszor találkoztam síró emberrel, aki sírt örömeiben, meghatottságában, hogy ő eljutott idáig, itt tapasztaltam meg, azt is mondhatnám, hogy először, hogy ez mekkora élmény lehet, nem is tudom, hogy fejezzem ki, siker lehet ez egy-egy embernek.” (tanár)

Nehézségek

A program vállalta, hogy kísérleti jelleggel távoktatást vezet be a második évben, és a gimnáziumi érettségire felkészítéssel párhuzamosan szakmaszerzés lehetőségét is biztosítja a résztvevőknek. Ezekkel kapcsolatban alakult ki már a tervezés során is a legtöbb fenntartás, és a gyakorlat azt mutatta, hogy ezek voltak a program legkevésbé átgondolt, kidolgozott részei.

A távoktatás, annak ellenére, hogy a szükséges tananyagfejlesztések megtörténtek, és a Microsoft Magyarország Kft. jóvoltából külön számítógéptermet kapott az iskola, 17 számítógéppel felszerelve (ez szükséges volt az OKJ-s képzéshez és az ECDL-vizsgákhoz is), a gyakorlatban kipróbálva nem működött sikerrel. Ennek fő oka az volt a pedagógusok szerint, hogy a tanulók az első évben megtapasztalták és tovább igényelték azt a személyes kapcsolatot, törődést, amely a program erősségévé vált, másfelől pedig anyagi helyzetük nem tette lehetővé, hogy saját tulajdonú számítógéppel, internetkapcsolattal rendelkezzenek, ami alapvető fontosságú feltétel lett volna az egyéni tanuláshoz, ezért a számítógép-használat miatt bejártak az iskolába. Amikor bent voltak, egyre nagyobb létszámban vették igénybe az eredetileg személyesre tervezett konzultációkat, így azok tanóra formára rendeződtek vissza.

Ugyancsak a napi gyakorlat mutatta meg, hogy a tanulók számára megterhelő a gimnáziumi tananyag elsajátítása mellett szakmát is tanulni.

„Amit biztos, hogy másképp csinálnék az az, hogy nem terhelném le ennyire őket, az hogy hétfőtől szombatig folyamatosan bent vannak, jó hogy kapnak, megszereshetik az OKJ-s képzést meg az érettségit meg az ECDL vizsgát is letehetik, de ez nagyon sok így összetéve. Azért ez sok. Vagy azt mondom, hogy egy plusz évet kellene adni, vagy hogy az OKJ-s képzést utána tenném és egy intenzívebbre, pár hónapra, nem heti 2-3 nap, hanem azt mondom, hogy heti 5 nap, ugyanezzel a módszerrel.” (szervező)

Utókövetés

A program zárása után négy évvel ismét felkerestük az egykori tanulókat. Az iránt érdeklődtünk egy-egy rövid interjú keretében, hogy mi történt velük, hogyan alakult az életük, mennyire tudtak élni azokkal a lehetőségekkel, amelyeket az érettségi bizonyítvány megszerzésétől reméltek. Bár a program kezdetén viszonylag sokan vélekedtek úgy, hogy a felsőoktatásban tanulnak tovább, ez csak három főnek sikerült. Közülük egy jogi képzésben vesz részt, egy fő szociálpedagógiát tanul, egy fő pedig tanítóképző főiskolára ment. Az érettségi utáni szakmatanulás pedig öt fő számára realizálódott. Három fő külföldön vállalt munkát, öt fő stabil munkahelyen dolgozik, határozatlan időre szóló szerződéssel, zömmel az egészségügyben. Az ő történeteik, ahhoz képest, ahonnan elindultak, sikertörténetnek számítanak.

„Egy érettségivel semmit sem lehet még kezdeni, mondjuk, van számítógép-kezelői vizsgám. Úgy gondoltam, hogy egy angol tanfolyamra be kéne iratkozni, mert ez nem sok

minden, amit tanulunk, akkor talán... vagy ha mégse tanulok tovább, akkor elmegyek egy tanfolyamra, akkor úgy igen, de szerintem magával egy érettségivel nem. Alapkövetelmény lassan, de mégse mész vele semmire.” (volt tanuló)

Azonban annak a tíz főnek a helyzete, akik a térség apró zsákfalvaiból érkeztek, gyakorlatilag sem az érettségi vizsga, sem a számítógép-kezelői képesítés megszerzésével sem változott: mivel megszerzett új képzettségüknek megfelelő munkahelyet nem találtak, és nem rendelkeznek a mobilitáshoz vagy vállalkozás elindításához szükséges anyagi tőkével, számukra továbbra is a mezőgazdasági napszámos munka kínálkozik munkalehetőségként. Ugyanakkor nem bánták meg, hogy két évre hetente több alkalommal, szinte minden nap diákok voltak, az új ismeretek, új bizonyítványok megszerzését ők is sikerként értékelték. Hasznosítani azonban nem tudják, mert a kistérségben nem történtek az elmúlt években munkahelyteremtő beruházások. Ezekben a településeken nem ritkán az önkormányzat az egyetlen munkaadó, mellette legfeljebb alkalmi munkalehetőségek vannak. Viszonylag távol, azaz 20-40 kilométernél nagyobb távolságra található csak olyan nagyobb település, ahol több munkalehetőség van, azonban a mobilitást gátolja, hogy a tömegközlekedés lehetőségei igen rosszak, egyéni közlekedés anyagi lehetőségek híján nem jelent alternatívát. Gyakori panasz volt az is, hogy a munkáltatók nem szívesen költenek a bejárás költségeire. A települési hátrányokat ezekben az esetekben nem tudta még kompenzálni a magasabb iskolai végzettség.

Összegzés

A tanulmányban egy olyan kezdeményezést mutattunk be, amely az alacsony iskolai végzettségű, leszakadó rétegek számára dolgozott ki felzárkóztató programot, kísérleti jelleggel. A program erősségének tekinthető, hogy az érettségire felkészítés mellett, a tudásátadáson túl a résztvevők számára több területen is lehetőséget biztosított a személyiséglejlesztésre, valamint erősen koncentrált a lemorzsolódás minimálisra csökkentésére, ehhez segítségül hívva más szakterületeket. Számos programelem irányult arra, hogy a lehető legkedvezőbb feltételeket teremtsék meg a tanulás folyamatához, melyek a résztvevőket magabiztosabbá is tették, kommunikációs készségük nagymértékben javult, önbizalmuk nőtt, (újból) megtanultak tanulni. Bár a kezdeményezők jelentős tapasztalattal rendelkeztek a felnőttképzés területén, a résztvevőket is gondosan válogatták ki, a terhelhetőség területén túlbecsülték a diákok teljesítőképességét, amikor az érettségire való felkészítéssel párhuzamosan szakmát is tanítottak. Ennek köszönhető, hogy a résztvevők zöme csak a program végeztével tudta teljesíteni az OKJ-s vizsgakövetelményeket. Az érettségi vizsga pedig többek számára motivációt jelent a további tanulmányok folytatásához, formális és informális tanuláshoz.

IRODALOM

- BALÁZS ÉVA – MÁRTONFI GYÖRGY (2011): Az oktatás gazdasági és társadalmi környezete. In: Jelentés a magyar közoktatásról 2010. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest, pp.35–68.
- GYÖRGYI ZOLTÁN (szerk.): A magyarországi felnőttképzés, Kutatás közben sorozat, Professzorok Háza Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest, 2004.
- GYÖRGYI ZOLTÁN: Tanul-e a magyar társadalom?
<http://www.ofi.hu/tudastar/tanulo-felnott-felnott/tanul-magyar-tarsadalom> (2012 05. 18.)
- KEMÉNY ISTVÁN-JANKY BÉLA-LENGYEL GABRIELLA: A magyarországi cigányság, 1971-2003. Gondolat Kiadó – MTA Etnikai-nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Budapest, 2004, 192 o.
- KERTESI GÁBOR – KÉZDI GÁBOR (2010): Iskolázatlan szülők gyermekei és roma fiatalok a középiskolában. In: Kolosi Tamás –Tóth György István (szerk.): Társadalmi riport 2010. TÁRKI, Budapest. 371-407.
- KONCZ GÁBOR – BALCSÓK ISTVÁN: A Hajdú-Bihar megyei városok foglalkoztatási helyzetének alakulása a rendszerváltástól napjainkig
online: <http://rs1.sze.hu/~pmark/publikacio/Netware/koncz.doc> (2012 05. 18.)
- REZSÓFI ISTVÁN: Hajdú-Bihar megye munkaerő piaci helyzete, hatása a területfejlesztésre, doktori értekezés, 2006. online: <http://hdl.handle.net/2437/79580> (2012 05. 18.)



Rézműves Mihály és Rézműves Mihályné a tájháznál



Műhely

Matolcsi Zsuzsa

.....

Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése

Törődés, egymásra figyelés, elfogadás, segítség, együttműködés, felelősségvállalás. Fontos fogalmak ezek, és fontos, hogy ne csak fogalmak legyenek, hanem a gyerekek, a fiatalok és végül a felnőttek életét irányító értékek. Fontos, hogy jellemvonásokká, a személyiség részévé, belső szükségletté váljanak. Fontos nevelési cél ez, de hogyan érhető el? Példamutatással, feladattal, ismeretátadással, bizonyítással, helyzetbehozással, érveléssel, problémafelvetéssel, deklarációval?

Egy középiskolai pedagógusnak számos nevelési célja van, és számos nevelési eszköz, pedagógiai módszer áll a rendelkezésére. Hitelesen és hatékonyan akkor tudja ezeket az eszközöket alkalmazni, ha a célok világosak és számára is fontosak, ha ismeri az eszközök használati módszereit, valamint ha adottak a használathoz a feltételek is. A 2011 decemberében elfogadott köznevelési törvény egy új pedagógiai eszköz használatát tette kötelezővé, az úgynevezett közösségi szolgálatot, és ezzel nagyon sok kérdést vetett fel.

Az alábbiakban, a közösségi szolgálat definiálása után, kilenc kérdés mentén mutatom be az iskolai közösségi szolgálat bevezetését. A kérdések Bognár Mária *Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón* című írása¹ függelékében található kilenc összegző pont alapján születtek.

Definíció

„Az iskolai közösségi szolgálat egy szervezett keretek között (iskolai osztály, csoport, évfolyam, szakkör, diákönkormányzat) végzett tevékenység, amely a helyi közösség érdekeit szolgálja, miközben biztosítja a résztvevők személyes fejlődését és tanulását is. Ilyen tevékenység lehet például a szomszédos óvoda rozsdás kerítésének lefestése, udvari játékainak rendbehozatala; segítségnyújtás rászorulóknak, műsor, beszélgetés egy idősek

1 Bognár Mária (2004): Oktatásfejlesztés, iskolafejlesztés az ezredfordulón. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz., 40-58.

otthonában vagy gyermekotthonban; kórházi játszóház szervezése beteg gyerekek számára; a helyi park kitakarítása; karácsonyi ajándékgyűjtő akció, ruha- és élelmiszergyűjtés; állatmenhelyen karbantartási munka végzése és kutyasétáltatás; korrepetálás, mentorálás hátrányos helyzetű gyerekek körében – és a sort folytathatnánk szinte a végtelenségig.

Ezen tevékenységek kettős célt szolgálnak. A csoport és az egyén „nemcsak” tesz valamit a köz javára, megold egy problémát, és értéket teremt, hanem tanul is közben: együttműködést, konfliktuskezelést, empátiát, kreatív gondolkodást, projektervezést, felelős döntéshozatalt, felelősségvállalást és még sok egyebet.

Az iskolai közösségi szolgálat tehát mindenekelőtt pedagógiai eszköz. Minden, az iskolai közösségi szolgálatban résztvevő szereplőnek tisztában kell lennie a tevékenységek tanulási céljával, hiszen a szolgálat nemcsak azért történik, hogy változzon és jobb legyen a világ, hanem azért is, hogy a tevékenységbe bekapcsolódó fiatalok (és felnőttek) fejlődjenek. Fejlődjenek személyes és szociális kompetenciáik, szert tegyenek az iskolapadban nem elsajátítható tudásra és készségekre. Így a közösségi szolgálati tevékenységek a tárgyak nélkülözhetetlen kiegészítőivé válnak.”²

1. „Az oktatási reformok gyakran nincsenek hatással a diákok tanulási eredményességére.” Mik a közösségi szolgálat céljai? A bevezetés hatással lesz-e a diákok tanulási eredményességére a célul kitűzött területeken?

Egy új pedagógiai eszköz bevezetése bizonyos tanulási célok elérését kell hogy támogassa, és tanulási eredményeket kell elérni az alkalmazásával. Az iskolai közösségi szolgálat bevezetésekor is elengedhetetlennek kellett volna lennie a definíció tisztázásának és a tanulási célok meghatározásának. Elengedhetetlennek kellett volna lennie továbbá a pedagógusok módszertani felkészítésének.

Számos készség fejlesztése lehet célja a közösségi szolgálati programoknak, fejlesztheti például az együttműködést, az empátiát, az érzelmi intelligenciát, a kommunikációt, a döntéshozatalt, az önbizalmat, a részvételt, a felelősségvállalást, a problémamegoldást, a kritikus és a kreatív gondolkodást, a hiteles vezetői készségeket.³ Cél lehet a projekt-munkában való tapasztalatszerzés, a közösségfejlesztés, társadalmi szolidaritás és együttműködés erősítése, vagy akár a pályaválasztás segítése.

Az Egyesült Államokban a 80-as években kezdték bevezetni az iskolai közösségi szolgálati programokat középiskolákban, egy kisebb oktatási reform részeként, amikor azzal szembesültek, hogy a fiatalok mennyire elidegenedtek az őket körülvevő közösségektől és a társadalom egészétől. Más korcsoportokhoz képest kevesebben szavaztak, kevesebb önkéntes munkát végeztek, és a fő céljuk az anyagi jólét elérése volt. Az ezredfordulóra

2 Demokratikus Ifjúságért Alapítvány honlapja: <http://iksz.i-dia.org/p/iskolai-kozossegi-szolgalat.html> (2013. 07. 23.)

3 Demokratikus Ifjúságért Alapítvány honlapja: <http://www.i-dia.org/p/allampolgari-reszvetel.html> (2013. 07. 23.)

– kutatások alapján⁴ – bizonyítottnak volt mondható, hogy egy minőségi iskolai közösségi szolgálati program fejleszti az egyéni és szociális készségeket, az állampolgári felelősségvállalást, az iskolai teljesítményt, és segíti a tudatos döntést a diákok továbbtanulásával, karrierjével kapcsolatban. Leghatékonyabb módszertani elemnek pedig a reflexiót találták. A szakemberek nagyon fontosnak tartják további kutatások születését annak minél teljesebb megértéséhez, hogy milyen feltételek szükségesek ahhoz, hogy a diákok a lehető legtöbbet fejlődjenek az iskolai közösségi szolgálati programtól.

Magyarországon a nemzeti köznevelési törvény szerint az érettségi bizonyítvány kiadásához ötven óra közösségi szolgálat teljesítése szükséges, amelyet első alkalommal a 2016. január 1-je után érettségiző tanulóknak kell igazolniuk. Ez a 2012/2013. tanévben 9. évfolyamos középiskolai tanulókat már érinti. A tanulók számára a középiskoláknak a 9–11. évfolyamon kell megszervezniük a közösségi szolgálat teljesítésére alkalmas tevékenységeket.

Magyarországon nem készültek előzetes hatásvizsgálatok, amik alapján ki lehetne dolgozni a módszertant a pedagógusok és a fogadószervezetek számára. Munkájukat jelenleg nem segíti felkészítés, valamint szakmai és anyagi támogatást sem kapnak. Nagyon nehéz elképzelni, hogy ilyen feltételek mellett, pontosabban a feltételek ilyen szintű hiánya mellett ez az új pedagógiai eszköz igazán hatással lesz a diákok tanulási eredményességére a célul kitűzött területeken.

2. „A diákok tanulásának eredményességét segítő tartalmi fejlesztés megvalósulásának tényleges színtere az iskola.” Iskolán belüli vagy kívüli feladat a közösségi szolgálat?

A közösségi szolgálatot a legtöbb esetben nem az iskolában végzik a diákok (bár például a klubszoba felújítása vagy egy jótékonyági est megszervezése olyan közösségi szolgálat, ami az iskolában történik), ám a felkészítés és a feldolgozás mindenképpen a pedagógusok feladata, és így a tanulási eredményesség felelőssége az iskoláé.

Ahhoz, hogy egy iskolában megfelelően működjön a közösségi szolgálati program, mindenképpen szükség van a programért felelős, szakmailag felkészült pedagógusokra, valamint támogató iskolavezetésre és tanári karra.

Az 50 óra közösségi szolgálat megszervezése, a diákok felkészítése, munkájuk facilitálása és mentorálása, valamint a pedagógiai feldolgozás a legtöbb magyar pedagógus számára új szerep, amit nemcsak a tantermi munkájával kell összeegyeztetnie, hanem a tanári kar többi tagjával is összhangban kell végeznie. Egy jól működő programnak feltétele tehát, hogy az iskola mint szervezet alkalmas legyen egy közösségi szolgálati program működtetésére.

3. „A tanulószervezetté válás különböző szintjén álló iskolák fejlődését eltérő stratégiákkal szükséges támogatni.” Mennyire állnak készen az iskolák a közösségi szolgálati programra? Milyen támogatásra van szükségük?

4 Shelly H. Billing, (2000): Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. *Phi Delta Kappan*. May 2000. 658-664.

A törvényi bevezetést megelőző TÁRS programból⁵ kiderült, hogy 355 iskola (az 1200 magyarországi középiskolából) szeretné, és áll készen arra, hogy önként jelentkező diákjai számára (nem az összesnek!) szervezzen 30 óra közösségi szolgálatot. Ezek közül 148 pályázatot tudott a minisztérium támogatni. Nem tudjuk, hogy támogatás nélkül hány iskola szeretne és tudna megvalósítani ilyen programokat, de valóban több száz iskolában zajlott az elmúlt években valamilyen formában közösségi szolgálati tevékenység. A legtöbb helyen nem volt része a pedagógiai programnak, hanem egy-két lelkes pedagógus szervezett olyan tevékenységet a diákjainak, amely valamilyen társadalmi probléma lokális vagy globális megoldására irányult. Egyszeri szemétszedéstől kezdve a hónapokon át tartó adománygyűjtésig, ételhordástól az időseknek a napközisek korrepetálásáig, sokféle munkában vettek részt fiatalok szerte az országban. Részt vettek, mert valaki vagy valami erre motiválta őket. 2013 szeptemberétől viszont kötelező 50 óra szolgálatot elvégezniük, és így a motiváció, ami jelenleg is kulcsa a tevékenységeknek, egészen más tőről fakad majd.

Az iskoláknak választ kell keresniük a felmerülő gyakorlati és szakmai kérdésekre. A praktikus kérdéseken túl (hogyan kell dokumentálni a tevékenységeket, mennyire szabályozza a törvény a tevékenységi köröket stb.), a nehezebben megválaszolható kérdések a feladatok és a felelősségek elosztására vonatkoznak, a módszertanról és a jó gyakorlatokról szólnak, a felkészülésre és képzésekre, valamint a koordináló pedagógusok és szakemberek munkájának és munkaidejének a díjazására vonatkoznak.

A válaszadás nehézsége többek között abban rejlik, hogy minden iskolának lehetnek speciális kérdései, és a válaszokat is csak az iskola eddigi tapasztalatai, az alkalmazott pedagógiai módszerek, a diákok és a tanárok ismeretében lehet végiggondolni. Van olyan iskola, ahol úgy döntöttek, hogy csak fogadószervezetknél és szerződéssel, mentorral biztosított helyeken végezhetnek a diákok közösségi szolgálatot, máshol az osztályfőnöknél egyéni megoldásokat is el lehet számolni, mint például az alsó osztályba járó hátrányos helyzetű kisgyerekek rendszeres korrepetálását matematikából, vagy egy magányos és idős bácsival történő sakkozást és beszélgetést minden péntek délután. Van olyan iskola, ahol a 10. évfolyamon a felkészítő órák után 6 hónap alatt mindenki elvégzi majd a választott szolgálati tevékenységet, és aztán egy portfólióban számol be róla. Néhol a fogadószervezetek képviselői készítik fel a diákokat. Van, ahol a felsőbb évfolyamokba járók mesélnek a tapasztalataikról, és ami így nekik a feldolgozás része, az a fiatalabbaknak felkészülés és motivációszerzés is egyben.

Nincs egységes megoldás, nincsenek egy az egyben átemelhető gyakorlatok. Minden iskola más szinten áll a tanulószervezeté válás szempontjából is és a közösségi szolgálatban való jártasság és hozzáállás szempontjából is, ezért különböző támogatást igényelne ahhoz, hogy kialakítsa a saját rendszerét.

4. „A tanulás fejlesztésének kulcsa a pedagógusok kezében van.” Mi a pedagógus szerepe?

5 A Társadalmi Szolidaritás Program (TÁRS-Program) http://old.wekerle.gov.hu/?oldal_id=709 (2013. 07. 23.)

Természetesen az iskolai közösségi szolgálati programok sikerességének a kulcsa is a pedagógusok kezében van. Az ő felkészítésük, szakmai és anyagi elismerésük nélkül nem lehet elindítani a programot.

A törvény bevezetésekor sokat hivatkoztak a Nemzetközi Érettségi Programra⁶, amelynek egyik alapeleme a közösségi szolgálat. Azokban az iskolákban, ahol van Nemzetközi Érettségi Program, azt egy koordináló pedagógus vezeti, aki felkészítő tréningen vett részt, illetve szakmai továbbképzéseken is rendszeresen részt kell, hogy vegyen. Munkaköre, felelőssége tisztázott és természetesen a feladata elvégzése tanóráként számít a munkaidejébe, fizetésébe.

A végrehajtási rendeletben⁷ a következő mondatok szerepelnek: „Középiskolában meg kell szervezni a tanuló közösségi szolgálatának teljesítésével, dokumentálásával összefüggő feladatok ellátását. A tanuló osztályfőnöke vagy az ezzel a feladattal megbízott pedagógus a tanuló előmenetelét rögzítő dokumentumokban az iratkezelési szabályok megtartásával nyilvántartja és folyamatosan vezeti a közösségi szolgálattal összefüggő egyéni vagy csoportos tevékenységet, amely alapján az Nkt.-ban az érettségi bizonyítvány kiadásának feltételeként meghatározott ötven óra közösségi szolgálat elvégzése igazolható legkésőbb a tanuló érettségi bizonyítványa kiadásának időpontjára.”

Jelenleg tehát, amennyiben nincsen(ek) az iskolában kinevezve koordinátor tanár(ok), akkor az osztályfőnök feladata a közösségi szolgálat megszervezése és dokumentálása a diákjai számára. Fontos, hogy minden pedagógus ismerje a közösségi szolgálat tanulási céljait, de nem várható el, hogy minden osztályfőnök használni tudja és használni akarja ezt a pedagógiai eszközt. Fontos, hogy a közösségi szolgálat elismert és megbecsült része legyen az iskola életének, de koordinálni, a programot vezetni csak olyan pedagógusoknak szabad, akik saját akaratukból választják ezt a feladatot, és akiknek felkészültségük és saját tapasztalatuk van ezen a területen. Nekik természetesen órakedvezmény vagy plusz fizetés járna a munkájukért.

5. „A pedagógusok tanulásának a saját munkahelyük legalább annyira fontos színtere, mint a továbbképzések.” Szükség van-e képzésre?

Az iskolai közösségi szolgálatot koordináló pedagógusoknak felkészítő képzés után szabadna csak elkezdniük a munkát. (Magyarországon körülbelül 1200 érettségit adó középiskola van, és minden iskolában legalább két képzett pedagógusnak kellene lennie.) A képzés során a résztvevőknek meg kell ismerkedniük az iskolai közösségi szolgálat módszertanával, szervezési feladataival, az iskolai és a fogadószervezetekkel történő koordinációs feladatokkal, valamint hazai és külföldi jó gyakorlatokkal. A koordináló pedagógusnak mindenképpen saját élménnyel kell rendelkeznie közösségi szolgálati tevékenységekben.

6 <http://www.karinty.hu/pages/ib/hu/>

7 20/2012(VIII:31.) EMMI rendelet http://jogszabalykereso.mhk.hu/cgi_bin/njt_doc.cgi?docid=154663.610156 (2013. 07. 23.)

A képzést követi a program elindítása az iskolában. Az összes érintettnek értenie kell a közösségi szolgálat célját, és ennek a kommunikációja nagyrészt a koordináló pedagógusok feladata. A tapasztalatok azt mutatják (budapesti Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Karinthy Frigyes Gimnázium, miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium, Waldorf iskolák), hogy egy közösségi szolgálati program sikeres működéséhez majd' 10 éves gyakorlatra van szükség. Ennyi idő alatt alakulnak ki megbízható kapcsolatok a fogadószervezetekkel, és gyűlik fel elég tapasztalat egy-egy tevékenységi körben. A felkészítés és feldolgozás is ennyi idő után válik megszokott gyakorlattá, és épül be a közösségi szolgálat az iskola életébe.

A közösségi szolgálat koordinálása a pedagógus részéről is folyamatos reflexiót igényel. Fontos továbbá a tevékenységi körök gyakori újragondolása, más iskolák jó gyakorlatainak megismerése, valamint a diákok vagy a szülők új kezdeményezéseinek beépítése a programba.

6. „A pedagógus tanulása, fejlődése eredményesebb, ha a megszerzett új tudás az iskolafejlesztési folyamatban hasznosul, annak szerves elemét jelenti.” Mennyire kell beépülnie a közösségi szolgálati programnak az iskola életébe?

A közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz könnyebben illeszkedik egy demokratikus iskolavezetéssel rendelkező, személyiségközpontú iskolába. Nehéz a személyes és szociális készségfejlesztést célul tűzni egy olyan iskolában, ahol eddig csak a tantárgyi tudás átadására és számonkérésére volt módszertana a pedagógusoknak, ahol még nem ismert a csoportmunka vagy a projektoktatás. A közösségi szolgálati program hatással lesz az egész iskolai szervezetre és változtatni fogja azt, ellenkező esetben egy különálló elem lesz az iskola életében, ami csak konfliktusokhoz és eredménytelenséghez vezethet.

Könnyebb dolga lesz azoknak az iskoláknak, ahol nem úgy tekintenek a közösségi szolgálatra, mint egy új trendre, egy új módszerre, hanem találnak az iskolai életükben már létező hagyományokat vagy korábbi önkéntes tevékenységeket, és a már működő gyakorlatot bővítik és igazítják az 50 órás közösségi szolgálat programhoz.

7. „A szervezetek és pedagógusok tanulásának fontos színtere a hálózati (egymástól való) tanulás, de ez nem válhat kizárólagossá, de a fejlődést támogató rendszereket gazdagító egyik fontos elemének számít.” Miben kell együttműködni?

Fontos, hogy az egész tanári kar lássa együtt és külön-külön is, hogy miért hasznos számára a közösségi szolgálat mint pedagógiai eszköz. Szívesebben fogadják ezt a kezdeményezést, ha tudják, hogy javul tőle a diákok iskolai teljesítménye, pozitívabb lesz a hozzáállásuk az iskolához, a tanuláshoz, együttműködőbbek lesznek, javul az önismeretük.

A közösségi szolgálati program együttműködést vár el a tanári kartól, de fontos, hogy tisztázottak legyenek a munkakörök és a felelőségek a programban, megfelelő legyen a szervezettség és az irányítás.

Egy-egy városban, budapesti kerületben, akár megyei szinten is, mindenképpen összefogásra van szükség. A fogadószervezeteknek éppúgy fel kell készülniük a középiskolások fogadására, mint az iskoláknak a küldésükre. Ezen kívül mindkét oldal munkáját

nagyban segíti, ha az egy körzetben lévő iskolák ismerik egymás programját, és felosztják, megosztják egymás között a tevékenységeket.

8. „A hálózati tanulásnak jó eszköze lehet az interaktivitásra építő, a közös tudásbázis építését támogató vagy az információkat komplexen kínáló világháló.” Miben segíthet a világháló?

A közösségi szolgálati programoknak is „jó eszköze lehet az interaktivitásra építő, a közös tudásbázis építését támogató vagy az információkat komplexen kínáló világháló”, főleg a fogadóhelyek keresésére, a jó gyakorlatok megismerésére, inspiráló kisfilmek megnézésére, megosztására.

Számos iskola jelezte, hogy egy adatbázisra lenne szüksége, ahol fogadószervezeteket találhatna a diákjai számára. Ilyen adatbázist lehet készíteni, ám ez komoly és folyamatos szakmai munkát igényel. Az informatikai háttér is fontos, hiszen egy technikailag jól működő weboldalra van szükség, még ennél is fontosabb, hogy a felkerülő fogadószervezetek valóban érvényes és felelősen végiggondolt tevékenységekre hívják ezeken az oldalakon a diákokat. A fogadószervezeteknek pedig megbízható választ kell kapniuk az iskoláktól a tevékenységekre jelentkezők számáról. A legtöbb esetben elkerülhetetlen a személyes kommunikáció az iskolai és a fogadószervezeti koordinátor között.

Akár országos, akár helyi közösségi szolgálati programokat támogató weboldalokról van szó, elengedhetetlen egy a közösségi szolgálatot ismerő, tapasztalt szakember, aki felügyeli az oldalt, és annak érvényességéről, hitelességéről, megbízhatóságáról folyamatosan gondoskodik.

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet készített egy honlapot: kozossegi.ofi.hu, ahol már láthatók, olvashatók jó gyakorlatok és dokumentumok, és egy adatbázisból felkerült rá számtalan szociális intézmény neve és címe. A honlap azonban csak úgy lesz élő, aktuális és valóban támogató, ha egy szakember irányítja a feltöltéseket, biztosítja azok minőségét és megbízhatóságát.

9. „Az oktatási reformok eredményessége függ az implementációt segítő támogató rendszer komplexitásától.” Mennyire támogat az iskolán kívüli környezet?

Az iskolai közösségi szolgálati programok eredményessége nagyrészt a pedagógusok szakmai és anyagi támogatásától függ, valamint az iskola mint szervezet hozzáállásától. Mindazonáltal a közösségi szolgálati tevékenységek a fogadó intézmények vagy civil szervezetek munkájára is hatással lesznek. Amennyiben ezek a szervezetek és intézmények elég fontosnak tartják a közösségi szolgálat céljait, és saját céljaikkal összeegyeztethetőnek találják, akkor ők is támogathatják, megkönnyíthetik az iskolák munkáját. Az elmúlt fél évben számos civil szervezet kezdett el az iskolák támogatásában gondolkodni, és akár komoly fejlesztéseket elindítani a saját szervezetükben annak érdekében, hogy a középiskolások hasznos munkát tudjanak náluk végezni, amiből a diákok is és ők is sokat tanulhatnak.

Magyar diák, Palasik Róbert nyerte idén a filozófiai diákolimpiát

Pató Attila – Takács Márta

International Philosophy Olympiad

– Nemzetközi Filozófiai Diákolimpia¹

Az IPO a középiskolás diákok számára évente egyszer megrendezett verseny. Az idén immár 21 éves hagyománnyal rendelkező esemény lehetőséget nyújt arra, hogy a tanulók esszéírással bizonyítsák: elsajátították a filozófiai gondolkodást. Az a feladatuk, hogy négy, a helyszínen megadott idézet közül egyet kiválasztva építsenek fel egy filozófiai gondolatmenetet, ügyelve az érvelés erejére, a kiválasztott probléma valódi megértésére, a gondolat eredetiségére, és a megalkotott szöveg koherenciájára. Azaz a feladat a gondolkodás művészetének/tudományának kimagasló művelése. Az esszét a diákok nem írhatják anyanyelvükön, angolul, németül, franciául vagy spanyolul kell megfogalmazniuk. A többlépcsős zsűrizés és a Nemzetközi Filozófiai Társaság (FISP) felügyelete garantálja, hogy a legkiválóbb dolgozatok nyerjék el az érmeket, amelyek száma, más diákolimpiákkal szemben, igen alacsony. Idén a közel 90 induló közül öt diáknak jutott érem (1 bronz-, 3 ezüst- és 1 aranyérem született).

Az IPO-t minden évben más helyszínen, illetve országban rendezik. Az idén a dán szervezőbizottság Odense-ben, H. C. Andersen szülővárosában rendezte meg a versenyt. A fegyelmezett, de rugalmas és derűs szervezők kiváló hangulatot teremtettek 2013. május 16-a és 19-e között.

Az IPO egyrészt verseny – másrészt jóval több annál! A 40 országból érkező diákok és tanárok számára a versenyfeladat és a javítás mellett számos lehetőség van a filozófia művelésére. Workshopok, előadások, kiállítások, hajnalig tartó beszélgetések erősítik meg azt a tapasztalatot, hogy a filozófia egy nyitott és békés emberi társadalom, egy humánus világ alapjait segít megteremteni. Az idei IPO fő témája Soren Kierkegaard, a 200 éve született dán filozófus munkássága volt.

¹ <http://www.philosophy-olympiad.org/> (2013. 07. 23.)

A magyar csapat (Palasik Róbert és Juhász Péter, illetve csapatvezetőként Pató Attila, felkészítő tanárként Takács Márta) a Magyar Filozófiai Társaság delegálásában vett részt a versenyen. A versenyző diákok kiválasztása az MFT égisze alatt zajló hazai válogatóversenyen történt (Pató Attila, Mester Béla és Schmal Dániel zsűrizésével). Különösen nagy öröm, hogy *Dániában az egyetlen aranyérmet magyar diák, PALASIK RÓBERT, a Budapesti Fazekas Mihály Általános Iskola és Gimnázium 12. évfolyamos tanulója érdemelte ki*, egy Hannah Arendt idézet elemzésével. A magyar csapat ezen sikerét, illetve Palasik Róbert teljesítményét elismerés illeti, csakúgy, mint felkészítő tanára, Takács Márta munkáját.



Palasik Róbert: Többségről, alkotmányról és egy demokrácia megteremtéséről²

„Egy törvények által nem korlátozott többségi uralom – azaz egy demokrácia alkotmány nélkül – könnyűszerrel képes elnyomni kisebbségei jogait és el tudja hallgattatni az ellenvéleményeket fizikai erőszak alkalmazása nélkül is.”

Hannah Arendt: On Violence [Az erőszakról] (1970).

Bevezetés

Ma, a 21. században, amikor szerte a világon nemcsak a globalizáció, hanem a demokratikus gondolkodás és államformák lassú – és tökéletlen – térhódításával is szembesülhetünk (elég csak a keleti blokk összeomlására vagy az Arab Tavasz közelmúltbeli eseményeire gondolnunk), Hannah Arendt gondolatai legalább annyira fontosak, mint megjelenésük idején.

Feltétele az alkotmány egy demokratikus társadalom működésének? Milyen erős többségi támogatás szükséges a demokráciában hozott döntések, törvények, akár egy alkotmány legitimitációjához? Létezhet-e valódi demokrácia – egyáltalán, nevezhetünk-e bármit „valódi” demokráciának?

Esszémben három fogalom bonyolult kapcsolatrendszerét próbálom feltárni a filozófia nézőpontjából, ezek: a többségi uralom, a demokratikus uralom és az alkotmányos

2 A versenydolgozatot a szerző fordításában közöljük

uralom. A többségi uralom és a demokratikus uralom közötti különbségek feltérképezése után két fontos kérdést vizsgálok meg a többségi uralommal kapcsolatban – tud uralkodni a többség? Uralkodik bárhol a többség?

Ezt követően, vitába szállva Arendttel, megkérdőjelezem az állítást, hogy az alkotmány elengedhetetlen feltétele lenne egy demokratikus államforma működtetésének, végül be-mutatatom, hogy milyen alternatív biztosítékai létezhetnek a demokratikus társadalom fennmaradásának.

Mi a demokrácia?

Annak érdekében, hogy biztonsággal megvizsgálhassuk két egymástól eltérő fogalom kapcsolatát, Carnap azt javasolná, hogy először a fogalmak pontos (és popperi értelemben falszifikálható) definíciójával kezdjük. Ebből értelemszerűen adódik esszém első kérdése: mi a demokrácia?

A szó mai használatát tekintve egy olyan államformát jelöl, amelyben a társadalom egészét érintő döntések meghozatala vagy az összes állampolgár, vagy az általuk megválasztott és elszámoltatható képviselők felelőssége és feladata. Ebből a modern jelentésből következik, hogy a „demokrácia” szó a közbeszédben a lehetséges „legegyenlőbb” és ebből fakadóan legideálisabb államformát jelöli – ez azonban nem mindig volt így.

A „demokrácia” görög eredetű szó, eredeti jelentése a „tömegek uralma”, és először az ókori Athén városállamának polgárai használták saját államformájuk leírására. Az általuk létrehozott államforma azonban messze volt a tökéletestől – a korszak leghíresebb demokráciakritikája Platón tollából származik, aki *Az állam* című művében elítélte Athént a tömeg korlátozatlan uralmának megvalósításáért. A filozófus szerint ez vezetett Szókratész kivégzéséhez, így a demokrácia helyett az ideális államformának a filozófuskirályok uralmát tartotta.

A másik nagy görög klasszikus, Arisztotelész amellet érvelt, hogy a döntéshozási folyamat nyitottsága szempontjából párhuzamosan több ideális államforma is létezhet (a királyság, az arisztokrácia és a politeia), amennyiben a döntéshozók az állam jólétét mindig saját, személyes érdekeik fölé helyezik. Amennyiben az utóbbi mégsem következik be, minden államforma eltorzulhat – a királyság türannisszá, az arisztokrácia oligarchiává és a politeia demokráciává.

Vegyük észre a két filozófus gondolatai közti párhuzamokat – mindkettőjük szóhasználatában a „demokrácia” a *többség korlátozatlan uralmát* jelöli. Ennek ellenére ma a legtöbb ember visszautasítana egy efféle demokráciadefiníciót – akkor mégis, kinek van igaza?

Bár a felvilágosodás nagy filozófusa, Jean-Jacques Rousseau alighanem egyetértett volna Platón és Arisztotelész definíciójával, mai demokráciafogalmunk kortársától és honfitársától, Charles Louis Montesquieu-től származik. Montesquieu szerint egy államforma csak annyiban tekinthető demokratikusnak – és érvelése szerint ebből következően ideálisnak –, amennyiben az államban megtörténik a három hatalmi ág – a törvényhozás, a végrehajtás és az igazságszolgáltatás – szétválasztása. Ha ez a szétválasztás megvalósul,

akkor a három hatalmi ág mindegyike folyamatosan felügyelni fogja a másik kettőt, hogy egyikük se léphesse túl a hatáskörét, így stabil államforma jöhet létre.

Ennek következményeképpen a *korlátozatlan többségi uralom nem felel meg a demokrácia definíciójának*. A három hatalmi ág szétválasztása nélkül a korlátozatlan többség (a törvényhozás) óhatatlanul is átveszi az irányítást a másik két ág fölött, felszámolva ezzel a demokráciát. Igaza van-e viszont Montesquieu-nek, amikor ilyen szigorú követelmény-rendszert állít fel a demokratikus kormányzatok számára? Miért nem tekinthetjük a volt keleti blokk „népköztársaságait” – öndefiníciós alapon – demokráciának?

Az amerikai filozófus, Charles Sanders Peirce szerint *valami annyiban tekinthető igaznak, amennyiben egy közösség minden tagja elfogadja azt*. Peirce ezek szerint elfogadná a népköztársaságok öndefinícióját, amennyiben állampolgáraikat valóban meg tudják győzni az államforma demokratikusságáról. Ennek ellenére többen ösztönösen tiltakoznának egy ilyen demokráciadefiníció ellen – egy ilyen önkényes igazságfogalom nem egy olyan ellenutópiához vezetne, mint amelyet George Orwell is bemutat *1984* című regényében? (Ne feledjük, hogy a regény végére maga Winston Smith is hitt a Nagy Testvérben.)

A válasz nem magától értetődő – de az alternatív demokratikus biztosítékok tárgyalásánál látni fogjuk, hogy Montesquieu-nek igaza volt abban, hogy a demokrácia az egyszerű többségi beleegyezésnél valami többet foglal magában.

Uralkodik-e a többség?

A demokrácia és a többségi uralom közötti különbségek tisztázása után vizsgáljuk meg azt a „korlátozatlan többségi uralmat”, amiről Hannah Arendt is ír az idézetben. Először kezdjük a kérdés gyakorlati oldalról történő vizsgálatával – uralkodik-e valaha is a többség egy társadalomban?

Első pillantásra a válasz egyértelműnek tűnhet – igen, Athén esetében a városállam felnőtt férfi lakossága nem demokratikus többségként uralta a társadalmat (*demokrácia alatt itt a szó montesquieu-i definícióját értve*). Az athéni rendszer megteremtette azt a legitimitást, ami által megőrizhető volt önmaga stabilitása – azonban ha jobban belegondolunk, nehezen találunk további példákat.

A náci Németország esetében például Adolf Hitler a szavazatok 44%-át megszerezve jutott hatalomra, koalíciót kötött a megválasztott képviselők többségének támogatása érdekében – ennek ellenére Hitlert aligha nevezhetjük a többségi érdek konzekvens érvényesítőjének, minden ez irányú propaganda ellenére. Az olasz politikai gondolkodó, Niccolò Macchiaveli mellett érvelt, hogy egy uralkodónak mindig *úgy kell tennie, mintha a többség akaratát képviselné* – azonban ennek tényleges megvalósítását már kontraproduktívnak gondolta.

Valóban: megvizsgálva a többség nevében kormányzó nem demokratikus államformák történetét, azt találjuk, hogy igazából mindegyikük egy szűk elit érdekeit képviselte, míg a szavak szintjén mindegyikük a peirce-i értelemben vett többség uralmát hirdette. A történelmi példák sora a náci Németországnál kezdve a Szovjetunió át a volt keleti blokk országaiig terjed – a gyakorlatban a „többségi uralom” minden esetben a totalitárius rezszi-

mek kódszava volt. A *tényleges többségi uralom* létezése még Athén esetében is megkérdőjelezhető – hiszen a gyakorlatban a politikai hatalom a választott sztratégoszok, így például Periklész kezében koncentrált, aki sikerrel használta fel népszerűségét személyes elenségeinek száműzésére és politikai dominanciájának bebetonozására a városállamban.

Ennek következményeképpen, amit Arendt a kisebbségek többség általi sikeres elnyomásának nevez, valójában valami más – a kisebbségek egy olyan szűk elit általi elnyomása, amely a többség nevében kormányoz. Ezt nem nevezhetjük többségi uralomnak – ez diktatúra.

Amennyiben Arendt állításának többségi uralomra vonatkozó részét cáfoltuk is, fontoljuk meg az alábbi, módosított változatot – el tudják nyomni a diktatúrák fizikai erőszak alkalmazása nélkül is az ellenvéleményeket?

A válasz meglepő módon: igen. Ahogy azt Orwell korábbi említése is sugallja, az emberi elme nehezen tud ellenállni a tartós pszichológiai nyomásnak és a propagandának – a keleti blokk számos volt tagországa nem rendelkezett számottevő méretű hadsereggel vagy más erőszakszervezettel, ehelyett (Hruscsov lemondása és a hidegháború intenzitásának mérséklődése után) fokozódó mértékben az „élni és élve hagyni” elvére támaszkodtak. Peirce szavaival élve ezen országok állampolgárai elfogadták a népköztársaság mint államforma megváltoztathatatlanságát és legitimitását – ez az erőszak használatának minimálisra csökkenése ellenére is stabil diktatúrákhoz vezetett.

Tud uralkodni a többség?

Megmutatván azt, hogy a valódi többségi uralom ritka, ha egyáltalán bármikor megvalósuló politikai jelenség, óhatatlanul felmerül a gondolat, hogy a többségi uralom esetleg *a priori* lehetetlen, és már elméleti síkon is találhatunk cáfolatot egy ilyen államforma létezésére. Vizsgáljuk most meg a többségi uralom kérdését elméleti szempontból: *tud* egy többség uralni egy társadalmat?

Egy olyan politikai berendezkedés létrehozásához, amelyben a többség valóban korlátozás nélkül uralkodhat, a berendezkedésnek két feltétel egyikét teljesítenie kell: *a társadalom minden tagjának közvetlen beleszólást kell adni a döntéshozási folyamatba*, vagy *olyan rendszert kell létrehoznunk, amelyben a képviselők pontosan reprezentálják a többség (továbbra is korlátozatlan) uralmát*. Vegyük észre a „reprezentatív” kifejezést: a választók 50%-a, +1 fő akaratának továbbra is pontosan tükröződnie kell a valódi többségi uralom megvalósításához.

Az amerikai közgazdász és politológus, Keith Arrow kutatásaiban megállapította, hogy bármilyen olyan választási rendszert vizsgálunk, amelyben a szavazópolgárok kettőnél több alternatíva közül választhatnak, a *rendszer matematikailag nem fogja tudni biztosítani a szavazatok egyenlő súllyal történő érvényesülését*. Félretéve az ismeretelméleti problémát, hogy a matematikai levezetéseket elfogadjuk-e jelenségek magyarázataként (és megjegyezve, hogy még a gyakorlati bizonyítékok olyan szkeptikusai, mint René Descartes is elfogadnák Arrow kizárólag a matematikán alapuló levezetését), ebből egyértelműen következik az, hogy *valódi többségi uralom nem létezik*.

Ebből következően, mivel minden többségi vélemény a többséget alkotó egyének véleményeinek összességéből áll össze, még Rousseau-nak is el kellene fogadnia, hogy az *általános akaratot* tükröző többségi uralom nem jöhet létre, hiszen egy valódi többségi uralom létrehozásához először a többség többségének akaratát, majd a többség többsége többségének akaratát stb. kellene megállapítanunk egy végtelen visszacsatolásban.

Ebből értelemszerűen következik a *többségi uralom* fogalmának értelmetlensége – amennyiben a többség uralma nincs korlátozva, a rendszer elkerülhetetlenül a többség nevében kormányzó szűk elit uralmát fogja eredményezni, ahogy azt Macchiavelli is megjósolta. De akkor mi a helyzet a demokráciával – a többség *korlátozott* uralmáról van szó? Vagy valami másról? A következőkben Hannah Arendt azon állításával foglalkozunk, hogy az alkotmány a demokratikus berendezkedés elengedhetetlen feltétele.

Az alkotmány szerepe

Arendt állítása szerint egy demokratikus társadalom létrehozásához a demokratikus elveknek – elsősorban a Montesquieu-től eredeztetett hatalmi ágak szétválasztásának – alkotmányban kell rögzülnie, különben korlátozó erejük nem lesz elégséges a demokrácia fenntartásához. Ez két fontos kérdést vet fel – mi az alkotmány, és hogyan szövegeződik?

Az alkotmány alapvetően olyan, egy társadalom alapvető elveit rögzítő dokumentum, amely egyértelműen meghatározza a társadalom működésének kereteit – tekintet nélkül arra, hogy a rögzített elvek demokratikusak-e vagy sem (a *Magna Charta*, a középkori Anglia feudális berendezkedését rögzítő dokumentum kiváló példa erre). Tehát az „alkotmányos uralom” kizárólag a *társadalom alapvető elveivel és működési kereteivel összhangban lévő uralmat* jelent – függetlenül attól, hogy ezek az elvek demokratikusak-e, vagy sem.

A jelenségre kiváló példa – paradox módon – az Amerikai Egyesült Államok. Bár 1788-ban az USA a világon elsőként hozott létre olyan alkotmányt, amelyet közel demokratikusnak mondhatunk, ma kevesen lennének elégedettek az alkotmány akkori formájával, amely mind a nőket, mind a színes bőrűeket kizárta a szavazók közül. Még markánsabb példa, hogy bár a 13. alkotmánykiegészítés 1865-ös elfogadása után jogilag megszűntek a különbségek a különböző bőrszínű amerikai állampolgárok között, a feketét még további 100 éven át kirekesztették a valódi döntéshozatalból, egészen a Martin Luther King nevével fémjelzett sikeres polgárjogi mozgalom győzelméig, az 1960-as évekig. Az ellenkező irányú trendre jó példa az Egyesült Királyság, amely a mai napig sem rendelkezik írott alkotmánnyal – ennek ellenére általános a vélekedés, hogy a szigetország a döntéshozatali folyamat nyitottsága szempontjából a világ egyik legnyitottabb társadalma, rendkívül hatékony demokratikus intézményrendszerrel.

Az ilyen példákhoz hasonló gyakorlati bizonyítékok cáfolják (popperi értelemben: falszifikálják) Arendt kijelentését az alkotmány fontosságát illetően – de akkor mi az, ami megakadályozza a társadalmakat abban, hogy a *többség uralmára* alapozó államformájuk *korlátozatlan*ná váljon, és elvezessen a zsarnoksághoz?

Egy demokrácia megteremtése

A demokratikus biztosítékok kérdésére a válasz – ironikus módon – a demokrácia első kritikusaik egyikétől, Arisztoteléstől származik. Morálfilozófiája szerint ahhoz, hogy a társadalom tagjaiként működhessünk, az erényeket (kötelességeinket és szerepeinket) minden állampolgárnak gyakorolnia kell. A társadalom új tagjai számára (pl. a gyerekek) ez a gyakorlás a jó példa felismerésével kezdődik, amelyet a társadalom régebbi tagjai mutatnak (pl. a szülők, tanárok), és fontos része a bármelyik erénnyel együtt járó szélsőségek felismerése és elutasítása (pl. a bátorság esetében fel kell ismerünk a gyávaság és a vakmerőség szélsőségeit). Ez utóbbi folyamat az, amit Arisztotelész az *arany közép* etikájának nevez, hasznos iránymutatóként szolgálva a mindennapokra.

A kortárs skót filozófus, Alasdair MacIntyre tovább bővíti Arisztotelész modelljét. MacIntyre szerint egyéni kötelességeink és szerepeink az úgynevezett narratívákból származnak, olyan szerepkörökből, amelyeket környezetünk megfigyelésével sajátíthatunk el – például a diákok a diákoktól elvárt viselkedést a már létező diáknarratíva megfigyelésével tanulhatják meg. Ebből következik, hogy a társadalom minden tagjára alapvető hatással van a korábbi tagok által létrehozott *tradíció*, és ily módon a társadalmi változások csak akkor következhetnek be, ha a narratíva résztvevői magát a narratívát változtatják meg.

Ez a magyarázata annak, hogy a 13. alkotmánykiegészítés miért nem tudta megakadályozni a faji megkülönböztetést Amerikában – a déli államokban a feketék elnyomása volt a szociális norma (a narratíva), így értelemszerűen egyetlen dokumentum sem tudta megváltoztatni a lakosság előítéleteit. Ehelyett a változásnak fokozatosan kellett végbemennie (a fehérek és feketék közötti interakciók elősegítésével és a borszínek közötti egyenlőséget hirdető, a szegregációt elítélő oktatási rendszer bevezetésével). A modell szintén magyarázatot ad az Egyesült Királyság írott alkotmány nélkül elért demokratikus sikereire – az emberek „hozzászoktak” a demokratikus viselkedési normákhoz és képviselőik elszámoltathatóságához, függetlenül attól, hogy ez rögzítve volt-e egy központi dokumentumban, vagy sem.

Ezek a mozzanatok rendkívül jelentős következményekkel bírnak a demokratikus társadalmak filozófiai alapjait illetően. A gyakorlatban a demokratikus társadalmakat tehát nem a *többség korlátozatlan uralma* jellemzi, amely elkerülhetetlenül diktatúrához vezet (mint ahogy azt már Edmund Burke is megjósolta), hanem a *többség korlátozott uralma*, amelyet a sikeres demokratikus országok kiterjedt demokratikus tradícióit figyelembe véve a *sokszínűség korlátozott uralmaként* is jellemezhetünk. Az ilyen országokban mind a választók, mind a képviselők messzemenőig tisztában vannak a társadalmukban létező érdekek sokszínűségével, és hatalomra kerülve is a lehető legtöbb érdek és preferencia figyelembevételével kormányoznak majd – a gyakorlatban azt az államformát megvalósítva, amelyet Arisztotelész *politeiaként*, azaz „valódi demokráciaként” jellemezett.

Összefoglalás

A demokratikus uralom, az alkotmányos uralom és a többségi uralom, mint azt ez az esszé is bemutatta, egymástól jelentősen eltérő fogalmak. A demokratikus uralom az, amely ma a legtöbb első világbeli országot jellemzi – *a sokszínűség korlátozott uralma*, amely a demokratikus tradíciókra és Montesquieu államelméletére (a hatalmi ágak szétválasztására) támaszkodik.

Az alkotmányos uralom mást jelent – *a társadalom alapvető elveivel és működési kereteivel összhangban lévő uralmat*, a működési keretek pontos jellemzőitől függetlenül. Végül, a többségi uralom *virtuális* fogalomnak bizonyult, amely elkerülhetetlenül az elit uralmához vezet.

A megállapítások következményeképpen Hannah Arendt állítása, miszerint az alkotmány hiánya korlátozatlan többségi uralomhoz vezet, amely sikerrel nyomja el saját kisebbségeit, két ponton is megbicsaklik. Egyrészt, egy demokratikus társadalomban nem az alkotmány akadályozza meg a kormányzatot a túlterjeszkedésben, hanem az adott társadalom polgárai által életben tartott és működtetett demokratikus tradíciók. Másrészt, a korlátozatlan többségi uralom nem létező fogalom – mivel valójában mindig a többség kisebbség általi elnyomását, diktatúrát kell értenünk alatta.

A tradíció meghatározó szerepe azonban nem jelenti azt, hogy az ilyen hagyományokat nélkülöző országok mindörökké meg lennének fosztva a sikeres demokráciává válás lehetőségétől. Ahogy azt az amerikai faji megkülönböztetés példája is mutatta, fokozatos változás igenis lehetséges – egy sikeres oktatási rendszerrel és gyakori vitával, a közbeszéd életben tartásával a sokszínűség iránti tolerancia mindenhol életre hívható, és létrejöhet egy sikeres, demokratikus társadalom.

Palasik Róbert: A körülményekről

Szülői háttér

Biztos vagyok benne, hogy nem tudtam volna diákolimpikon lenni, ha a szüleim, húgom, nagyszüleim, rokonaim nem támogatják már egészen kis koromtól kezdve az intellektuális és egyéb ambícióimat. Olyan értelmiségi családban nőttem fel, amelyben nemcsak a könyvek szeretete, az általános műveltség iránti igény, a közéleti érdeklődés volt természetes, hanem az is, hogy a család minden tagja egyenlő, és hogy a problémáinkat nem ajtócsapkodással vagy veszekedéssel akarjuk megoldani. A mondas, hogy „születni tudni kell”, az esetemben többszörösen is igaz; szerintem bármiféle szakmai vagy személyes siker mögött legalább akkora részben áll a harmonikus családi élet és az otthoni támogatás, mint az egyén által befektetett munka és birtokolt tehetség.

Iskola

Számomra a Fazekas és az iskola szavak teljesen egyjelentésűek, hiszen tizenkét évig voltam a diákja, az általános iskola kezdete óta ide járok. A családi háttér mellett egyértelműen a Fazekas volt az a közeg, ahonnan a legtöbbet kaptam mind szellemileg, mind szociálisan. Bár nincs összehasonlítási alapom, de úgy gondolom, hogy az a nyitottság és korrektség, amellyel a tanáraink mindig kezeltek minket, figyelembe véve személyes érdeklődésünket, erősségeinket és gyengéinket is, koránt sincs meg minden iskolában, és sajnálom, hogy a közvélemény csak mint „versenyistállóról” tud beszélni a Fazekasról.

Verseny

A Diákolimpia alighanem eddigi életem egyik legmeghatározóbb élménye volt. Az az élmény, hogy negyven ország diákjaival és tanáraival találkozhat az ember, úgy, hogy közös témaként adott a filozófia iránti érdeklődés, és ebből fakadóan a nyitottság is más emberek iránt, nehezen túlszárnyalható. Részben azért is választottam a külföldi továbbtanulást, mert nagyon vonz a nemzetközi környezet, kapcsolatrendszer és az az élettapasztalat, ami kizárólag belföldön élve, tanulva nem megszerezhető.

Tervek

Ugyan nagyon örülök és némileg hihetetlennek is tartom, hogy filozófiából idáig eljutottam, de nem elsősorban filozófiával szeretnék foglalkozni, az érdeklődésem inkább társadalomtudományi jellegű. Jövő szeptembertől az University College London hallgatójaként fogok közgazdaságtani alapképzésre járni, de remélem, hogy mellékszakként továbbra is tanulhatok majd filozófiát is. Ami pedig az egyetem utáni időszakot illeti, egyelőre nincsenek konkrét terveim; a három év alapszaki képzés és az angliai élet ugyanis olyan élményanyaggal fognak ellátni, amely birtokában már jóval biztosabban tervezhetem a jövőmet.

A filozófia feladatai

A mai magyar társadalom általános műveltségéből gyakorlatilag teljesen hiányzik a filozófia, és ezen az sem segít, hogy a kevés, nemzetközileg elismert filozófusunk munkásságát itthon politikai, történelmi okok miatt száműzték a „kívánatos” tudásanyagból. Én ezt nagy hátránynak tartom, mivel, ahogy a matematikai gondolkodás a reáلتudományok általános alapjaként, ugyanígy a filozófiai gondolkodás a társadalom- és bölcsészettudományok alapjaként szolgál.

A francia felvilágosodás történelmét nem lehet anélkül tanulni, hogy ne lennénk tisztában Rousseau és Montesquieu munkásságával. A görög demokráciától kezdve az investitúraharcokon át a kommunizmus történelmi szerepéig megszámlálhatatlan azon történelmi jelenségek száma, amelyek nem vagy nehezen magyarázhatóak filozófia nélkül.

A filozófia mai feladatának ezt a „segédtudományi” szerepet, a többi tudományág jótékony megtermékenyítését tartom – és a lehetséges alkalmazásoknak nem kell megállniuk a tudományánál. Úgy gondolom, hogy egy olyan, demokratikus berendezkedés és gondolkodásmód kialakítására törekvő országnak, mint Magyarország, rendkívül nagy szüksége van olyan, szilárd eszmei alapokra, amelyekből kivirágozhatnak demokratikus tradícióink. Ezt az eszmei alapot pedig csak a filozófia tudja megadni.

A nemzedék feladatai

Magyarország történelme során a rendszerváltásnak köszönhetően először valósul meg együtt a liberális demokrácia és a modern piacgazdaság – ez egy vissza nem térő pillanat, hiszen az állampolgárok végre teljesen szabadon dönthetik el, milyen országban kívánnak élni. Ennek ellenére a mai magyar társadalomban elmaradt ez a fajta szerepvállalás, a múlt egyértelmű lezárása – mindegyik politikai oldalon hatalmas a múlt tekintélyelvű rendszerei iránt vágyakozók, és a politikailag inaktívák száma.

Véleményem szerint a változás kulcsa – többek között – az én nemzedékemben rejlik. Mi vagyunk az első olyan fiatal felnőttek, akiknek személyesen már egyáltalán nem kellett megtapasztalniuk a Kádár-rendszert, és így nem alakultak ki bennünk a fent vázolt gondolkodásbeli minták és gátlások. Ez az egyedülálló szerep lehet annak a kulcsa, hogy MacIntyre-t parafrázálva, „kitörjünk a narratívából”, amelyet szüleink hagyományoztak ránk, és kibontakoztassuk Magyarországon mindazt a lehetőséget, amely egy demokratikus piacgazdaságban rejlik, és amely potenciált ma oly kevesen képesek meglátni.

Takács Márta: A felkészítésről

A felkészülésre soha nincs sok idő, mert a válogató után pár héttel van az IPO. És ráadásul ekkor kezdődik az érettségi időszak is.

A korábbi években minden diákkal hetente legalább kétszer le tudtam ülni, és pár (a diákot érdeklő) témát alaposabban, mélyebben körbejártunk. Illetve egy angol nyelvű filozófiatörténeti könyvet minden korábbi évben elolvastattam velük, és az abban szereplő fontosabb kifejezéseket ki is kérdeztem. Természetesen íratattam próbaesszéket korábbi IPO-s idézetek alapján angol nyelven, amelyeket aztán megbeszéltünk. Most ezekre nem volt idő. Robi készült az érettségire, és az én időmet is felemésztették a vizsgák.

Annyit tettem, hogy odaadtam az angol nyelvű filozófiatörténeti könyvet Robinak, aki el is olvasta, és tudta is használni. Beszéltünk pár kérdéstről (a repülőn), és Pató Attila (a magyar csapat vezetője) íratott a diákokkal egy esszét, amelyet, szintén az utazás alatt, megbeszéltünk.

Robi felkészülésében a legfontosabb szerintem a motiváltsága volt, az, hogy rendkívül tájékozott, olvasott, magától talált, dolgozott fel számára érdekes könyveket, gondolatokat. Illetve a Fazekasban töltött 12 év is a segítségére volt (vagyis nem csupán az utolsó két évben látogatott filozófia fakultáció volt a fő forrás).

Asztalos Éva: A siker értéke

A nemzetközi diákolimpiák közül egyedül a filozófiából rendezett megmérettetés köztudottan a humán- és társadalomtudományokhoz. Éppen ezért a filozófiai olimpián elért magyar siker a többi diákolimpiai éremnél is nagyobb figyelmet érdemel, és talán büszkeségünk is fokozottabb lehet kivételességének hallatán. Az IPO húszéves története során már szerzett magyar diák (Kovács, 2004; Backhausz, 2010) bronzérmét, ám a verseny első magyar aranyérmét Palasik Róbert hozta el idén Dániából. Bár Magyarországon a filozófia a helyi tantervek zömében „kis” tárgyként húzódik meg a „nagyok” árnyékában, úgy tűnik, hogy a tantárgy iránt elkötelezett pedagógus kollégák munkája megtérül és kamatozik; erre enged következtetni az aranyérmes olimpikon teljesítménye. A filozófiaoktatás elsődleges célja nem feltétlenül az volna, hogy a tanulók produktívan bekapcsolódjanak a filozófiatörténet ma is élénk, ám az elvonatkoztatás igen magas szintjén zajló párbeszédébe, hanem az, hogy saját tapasztalataikat és reflexióikat gazdagíthassák a bölcséleti hagyomány megfelelő területein felmerülő kérdésekkel, válaszkísérletekkel, majd azok segítségével tudatosabban élhessék meg hétköznapjaikat, a körülöttük és velük történő eseményeket, illetőleg azokhoz mindig a megértés szándékával viszonyuljanak. Az új, kötelező közműveltségi tartalmakat is felsoroló Nemzeti alaptantervnek része a filozófia. Csak remélhetem, hogy a helyi pedagógiai programok összeállításakor a legtöbb gimnázium és szakközépiskola a filozófia tantárgy megőrzése vagy bevezetése mellett döntött.



A képzőművészeti tehetségműhely diákjainak kiállítás-megnyitója

Kass Róbertné Pornai Éva

Hová? Miért? Mikor? Mivel? Kivel?

„Az izgalom megszállta a falut.
Százötz gyerek ma éjjel nem aludt.”

Mécs László *A kirándulás elmaradt* című versének kezdő sorait idéztem (Összes versei 1920-1940. Második kiadás, Athenaeum, 1942. 394. oldal). Valamennyien emlékszünk gyermekkorunk várva várt kirándulásainak izgalmas előkészületeire, főként az indulás előtti éjszakai aggodalomra: milyen idő lesz? Számunkra ez volt a legfontosabb. „Iskolaudvar. Az eső pereg, az éggel együtt sír százötz gyerek.” Jaj, csak ezt ne! A kis kosárka berakva, minden fontos dolog becsomagolva, reggel csak az ételmet készíti el frissen anyánk. Igaz, ott van az összehajtogatott esőkabát, a táska aljában az esernyő is, de nehogy elő kelljen vennünk!

Másodikos elemista voltam. Zalaegerszegről Búcsúszentlászlóra mentünk a szüleimmel és a zarándokok csoportjával. Nyári napsütés kísérte utunkat. Kezemben a kis kosárka, benne ropogós cseresznye. Az úton lassan ballagtunk, énekelünk. Nagyon tetszett nekem az egész. Anyukám fogta a kezemet, apukám a nővéremét, a másik kezükben az úti csomagot hozták. Aztán egy domb tetején megláttuk a templomot a fák között, a sok embert, a körmenetek libegő zászlóit. A nap többi eseménye már homályos, de élénken él bennem ennek az útnak a szívet melengető csodája, az együttlét öröme, szüleim áhítatos mosolya.

Ugyancsak ennek az időszaknak az élménye egy iskolai sétánk. Medve Éva tanítónő igen sokoldalúan igyekezett fejleszteni bennünk a környezetünk meglátásának, megismerésének igényét. Zalaegerszeg egyik parkjába (úgy emlékszem, Rózsakert volt a neve) vitt el minket egy „szabad beszélgetés” órán. Az őszt kellett megfigyelnünk, az eget, a fákat, a leveleket, a virágokat. Utána a tanteremben rajzlapokat osztott szét közöttünk, s azon örökítettük meg az őszi képet, gondosan kiszínezve a csupaszodó ágakat, tarka leveleket, lekókadó virágokat, ahogy láttuk. Minden rajzot megmutatott az osztálynak, a legkisebb jó meglátást is megdicsérte. (Mai pedagógusi szememmel nagyra értékelem tanítását, igazán gondosan megtervezett, előkészített, szemléletes, eredményes „szabad beszélgetés” órát tartott.)

Az én korosztályomban – akik a háború előtt már iskolába jártak – minden bizonnyal felidéződik a mindenszentek délutánján tett temetői látogatás a tanító nénivel. A „hősök

sírházhoz” mentünk, virágot tettünk rá, és a lobogó gyertya szélről vibráló kis lángja mellett halkán énekeltük: „Ezeréves magyar rögök, meséljetez nekünk: Hósi halált, dicső halált hányan haltak értünk, Mennyi vércsepp, mennyi könnycsepp a mi örökségünk.” Közben (majdnem minden évben!) eleredt az eső, az idő is szomorúságot árasztott.

Sümegei kedves, mély érzésű osztályfőnökünk (Tóth M. Viola nővér, remélem, él még) arra is gondot fordított, hogy aki (jelen esetben én) betegség miatt nem lehetett ott a tavaszi kiránduláson a vároldalban, valamelyest érezze, hogy gondoltak rá, hiányolták. Délután osztálytársaim kis csoportja állított be hozzánk, kezükben a kiránduláson szedett hóvirág-csokrocská, amit anyukámnak adtak át. Mindnyájuk üdvözlését hozták, mielőbbi gyógyulást kívántak.

Nem emlékszem minden tanulmányi sétára. De ha csak néhány rögződik bennü(n)k, akkor is érdemes gonddal megtervezni kirándulásai(n)kat, hiszen nem tudhatjuk, melyik hat a gyerekekre olyan mélységben, hogy évtizedek múlva is megmelegszik a szíve, ha eszébe jut.

Hová, miért megyünk kirándulni?

Elsősorban azért, hogy jól érezzük magunkat. Ez azonban csak akkor valósulhat meg, ha megteremtjük a feltételeket. Ha sikeres utakat szervezünk, akkor gyermekeink, tanulóink megkedvelik ezt az időtöltést, és később ők szervezik majd a túrákat maguknak, később gyermekeiknek. Célunk továbbá, hogy ismeretlen tájakat járjunk be. Ha a gyerekek megismerik hazánk nevezetességeit, jobban fogják szeretni szülőföldünket, oltalmazzák, büszkéek lesznek rá. A kellemes körülmények között szerzett élmények maradandóak lesznek. Az erdei séta közben énekelt dalok felidézése visszahozza az emlékeket, a hangulatot, az együttlét örömét. Sok szép tájat, épületet láthatnak, egy-egy tájhoz kapcsolódó eseményt, jelentős irodalmi, történelmi személyt, tudósokat, művészeket „ismerhetnek meg”, tehát bővülnek a világról alkotott benyomásaik. Színházi előadásra is vigyük el tanítványainkat. Ezáltal fejlesztjük kultúrájukat, lehetővé tesszük számukra a szép és erkölcsnemesítő élmények befogadását, megtanítjuk a színházi viselkedés szabályaira, előkészítjük őket a felnőttkori színházi „igényre”. Vagyis, miközben szórakoznak, jól érzik magukat, gyönyörködnek a sok szépségben, gyarapodnak ismereteik, gazdagodik egyéniségük, lelkiviláguk, és jobban megértik távolabb élő honfitársaikat is, azok gondjait, nehézségeit.

Rendkívül szerzeágázó ez a pedagógusi tevékenység (is!). Nem lehet „ad hoc”, hangulat szerint hirtelen döntve elindulni a tanulókkal. A jól szervezett iskolában ezeknek a tanulmányi kirándulásoknak hagyományai vannak, amit – amíg jobbat nem tudunk – érdemes követni.

Aszódon, Mátyásföldön kialakult rendszerben zajlottak (talán zajlanak most is) ezek a jeles napok. Az osztályfőnöki munkaközösség vezetője az év elején beszélje meg az iskolavezetéssel és az osztályfőnökökkel a programot. Ha az eddigi terv bevált, akkor folytatható. Ez a pedagógiai tervezés azt eredményezi, hogy az általános iskola felső tagozatos

tanulói a négy év alatt viszonylag komplex képet kapnak hazánkról. Ismerkedjenek meg fővárosunkkal, egy történelmi (és egyben irodalmi) nevezetes hellyel (pl. Eger, Visegrád, Drégely), egy természeti tájegységgel (pl. Mecsek, Mátra, Dunakanyar), népművészetünkkel (pl. Szentendre, skanzen, Hollókő). A felsoroltak csak példák. Tervezésünket jelentős mértékben befolyásolja az a tény, hogy az országnak melyik táján élünk, milyen közlekedési lehetőségeink vannak. Az év elején a gyerekeknek és a szülőknek is tudomást kell szereznüik az iskolai hagyományról, terveinkről, a tantestület határozatáról, az anyagiakról. (Felbecsülhetetlen jelentőségük van az osztályfőnökök tapasztalatainak, melyeket elmondanak egymásnak, s felhívják a figyelmet az esetleges „buktatókra”).

Az *Értelmező kézikönyvtár* meghatározása szerint a kirándulás „felüdülés vagy ismeretszerzés végett a természetbe vagy más érdekes helyre tett utazás vagy séta” (Akadémiai Kiadó, Bp., 1972. 723. oldal). A *Szülők kislexikona* (Kossuth Könyvkiadó, 1966) ennél sokkal részletesebben tárgyalja ezt, külön részletezve a kirándulást (225. oldal), az iskolai sétákat (195. oldal), valamint az országjárást (304. oldal). Abban megegyeznek a szócikk-kifejtések, hogy egyaránt fontosnak tartják a tanító-tanár szerepét, a szülők közreműködését, továbbá az alapos szervezést, előkészítést.

A szervezés a *tervezéssel* kezdődik. Ajánlatos az ötödikes osztályfőnöknek – a korábbi iskolai megbeszélés szerint – négy éves kirándulási programot készítenie. Általában azonos dolgokat végzünk évről évre. A kiválasztott helyszínnel kapcsolatban a gyerekekkel gyűjtőmunkát végeztetünk, a kirándulásra megfigyelési szempontokat adunk. Előfordul, hogy valamelyik tanítványunk már járt ott a szüleivel, ez hasznos információkat jelenthet, továbbá fotókat, képeslapokat, prospektusokat. Mindezt felhasználjuk a tervezéskor. Azt is figyelembe vesszük, hogy milyen járművekkel jutunk el a kiszemelt helyre, ez az út mennyi ideig tart, tehát mennyi időt tölthetünk majd ott, és milyen mélységben szeretnénk megismertetni a látnivalókat. Tudnunk kell, hogy hol fogunk étkezni, megpihenni, hol találunk mosdót. Azt is előre közölnünk kell (írásban!) a szülőkkel, hogy hány órára – lehetőleg a sötétség beállta előtt! – érünk vissza az iskolához (vagy az indulási helyre). És mindezt honnan tudhatjuk teljes biztonsággal? Onnan, hogy a tanár előzőleg bejárja a kirándulás útvonalát! Így nem érhetik váratlan meglepetések. Olyan helyre, ahol a legkisebb veszély is fenyegethetné a gyerekeket, nem szabad utat tervezni! (Akár szervező osztályfőnökként, akár kísérőként vettem részt egy kiránduláson, mindig nagy szorongással „vártam” az eseményt, azon aggódtam, hogy épségben hazaérjünk mindnyájukkal.) – A *kirándulás után* érdemes egy osztályfőnöki órát arra szánni, hogy mindent megbeszéljünk. Tetszett-e nekik, mi maradt meg leginkább az emlékezetükben, mit tennének másként? A magunk értékelő véleményét is elmondjuk, tanulságot a következőkre. Ajánlatos rövid kis beszámolókat készíttetni, néhány fotót elkérni, s ezekből egy – négy év alatt elkészítendő, de „örökélményű” – kirándulási naplót összeállítani. (Tanítványaim a 25 éves osztálytalálkozókon a hajdani képek, írások felidézése, olvasgatása alatt újból átélték a régi utak örömet, romantikáját, a 10-14 éves korukban lezajlott közös kirándulások szívvidámító eseményeit.) (Manapság, ha a számítógép segítségével sokszorosítjuk, ezt a gyűjteményt mindenki megkaphatja.)

Mikor menjünk osztályunkkal kirándulni?

Ez elsősorban az iskolai munkaterv függvénye. Régen általában a tanév végére ütemeztük a tanulmányi kirándulásokat, aztán sok iskolában rájöttek (rájöttünk!) arra, hogy a tantervben szereplő téma az utolsó hónapban már nehezebben feldolgozható, vagyis nincs olyan pedagógiai „haszna”, mint ha korábbra szerveznénk. Így került be egyre több oktatási intézményben az őszi programba a kirándulás. Ennek oktatási-nevelési szempontból jelentős pozitív hatása van. Új osztályközösség, új osztályfőnök esetén sikeresebb lesz a közösség kialakítása, a gyerekek alaposabb megismerése, ha ősszel visszük őket kirándulni. Szaktárgyi szempontból: ha például a 6. osztályos gyerekekkel októberben Egerbe megyünk, akkor majd az *Egri csillagok* olvasásakor, feldolgozásakor már sokkal könnyebben „érik át” a hely ismeretében a hősök lelkivilágát, jobban megértik a végvári vitézek hazaszeretetét, halált megvető bátorságát. Ha 8. osztályos tanulókat üzemlátogatásra viszünk (ez ugyan nem számít igazi tanulmányi kirándulásnak), a pályaválasztási gondjukban sokkal nagyobb segítségükre leszünk, mint ha a tavaszi időszakban tennénk ezt. A vidéki gyerekek gellérthegyi sétája látványosan megnöveli ismereteiket fővárosunkról, könnyebben értik és tanulják meg Budapest természeti adottságait, egyéb látnivalóit. – Ugyanakkor „hallgattassék meg a másik fél is”! Több kollégám esküdött arra, hogy a már megtanult anyag (magyar, történelem, földrajz, biológia stb.) *utólagos* szemléltetésével éri el a nagyobb hatást, mert így alaposabban elmélyíti a könyvből, a magyarázat útján megtanult ismereteket. (Ha fegyelmi szempontból kell tanácsot adnunk: tavaszra kissé „szétesik” az osztály, érzik az év végét, lazábbak, nehezebb a kiránduláshoz nélkülözhetetlen fegyelem biztosítása.) – E két nézetet nem fogom ütköztetni, csak a tapasztalataimat mondtam el. Mint ahogyan e bekezdés elején írtam: a testület által megtárgyalt, szakmailag elfogadott iskolai munkatervhez alkalmazkodjunk!

Gyakran felmerül: *kötelező-e* a kiránduláson részt venni? Erre határozottan igent mondunk. Mivel a kirándulás jellege „tanulmányi”, a tananyaghoz tartozik, ezért nem helyes, ha az osztályfőnök büntetésből kizár valakit. Előfordul, hogy betegség miatt nem tud eljönni egy tanuló (de a kirándulás napjára rendszerint mindenki meggyógyul!). Anyagi akadály ritkán merül fel, mivel az utazás lehetséges kedvezményeit igénybe vesszük, és úgyszemint szervezhetünk költséges kirándulást!

A mikor? témához kapcsolódik szorosan a kiránduláson töltött idő. Sokan szívesen vállalkoznak 2-3 napos kirándulásra is az általános iskola felső tagozatában. Négy évtizedes (ebből 15 év vezetői beosztásban) pedagógusi múltam jogosít fel arra, hogy ezt helytelenítsem. A kamaszkorba lépő 12-14 éves gyerekek még nem „nőttek fel” a szülői háztól való „éjszakai elszakadásra”! (Ha még kisebbek – és engedelmesekek! – akkor is rengeteg egészségügyi gond adódhat. Egy láz, egy gyomorrontás felzaklatja a többieket is, és nehéz megoldani a biztonságos hazajuttatást.) Ha nagyobbak, akkor más problémák merülnek fel. (Gyakorló kartársaim, emlékeznek ezekre az „őrjáratkozó” éjszakákra?! A gyerekek – akikkel sokszor a tanórán is fegyelmezési gondok vannak – még felszabadultabbak, nincsenek itt a szülők, viháncolnak, másnap mindenki fáradt, kimerült, a tanárral együtt.) Hiába nőttek természetben nagyra fiaink, lányaink, nem állhatunk ott

mindegyik mellett, tudjuk, hogy tulajdonképpen még felügyeletre és nevelésre szoruló gyerekek, ezért az életkorukból adódóan nem vállalhatjuk őket – felelősséggel! – éjszakai felügyeletre! (Nem hunyhatunk szemet a cigaretta vagy egy sörösdoboz előkerülésekor sem!) Más egy szervezett nyári tábor, és más az egy éjszakára való kiszakadás a mindennapok megszokott rendjéből és fegyelméből. „Maradinak tűnő” véleményemmel csupán gondolatokat szerettem volna ébresztetni, nem pedig elriasztani a – főként fiatal – kartársak megfontolt, felelős kalandozási kedvét.

A fentiekén kívül van még egy elhanyagolhatatlan akadálya a többnapos kirándulásnak: sok pénzbe kerül. A jelenleg „hárommillió koldus” iskolába járó gyermekei nem mind tudják megfizetni az ezzel járó költségeket. Őket otthon hagyjuk? Vagy megszégyenítő gyűjtést szervezünk részükre? Akinek otthon a mindennapi betevő falatra is szűkösen jut, hogyan szánjon erre súlyos ezreket? Ők azok, akik még a napközit sem tudják mindig befizetni, mert nincs miből. Nem szabad a kötelező általános iskolai oktatásban ilyen kemény pluszkiadásra kényszeríteni azokat, akiknek erre nem telik. Hogyan néz a kirándulás élményeit mesélőre az, aki pénz hiányában nem mehetett el a többiekkel?

Lelkesen olvastam a *külföldi* utazásról, a találkozásról a határainkon túl élő magyarokkal, a velük való megismerkedésről szóló terveket. Ez az utazás különbusszal is több napot vesz igénybe, ide csak a középiskolás korú tanulók jutnak el – igen helyesen! Örülök, hogy erre mód nyílik, és anyagilag is megteremtik a lehetőséget a kirándulásra. Elfogadhatónak és dicsérendőnek tartom a tervezetet, mely összekapcsolja határon innen és határon túl élő magyar fiataljainkat, tartós barátságok születhetnek közöttük, a későbbiekben sem huny ki köztük az összetartozás nemes érzése. (Hogyan is mondta Kossuth? „Annyi lelkesedést lássunk a megvalósításban...”)

Nem igazán kirándulásként szervezik az iskolákban a tavaszi időszakban az úgynevezett „erdei iskolát”. Nagy gondosságot, előkészítést igényel. Gyermekeket szerető, megértő, kiváló felkészültségű – kellő számú! – tanárok sora szükséges az eredményes lebonyolításhoz. A 10-12 éves gyerekek egy része (ez nem kötelező, a többiek rendszeren iskolába járnak, ahol kicsit szabadabbak számukra a tanórák) örömmel vesz részt benne. Némi tanulás, sok-sok természetismeret, összekovácsoló közösségi élmény teszi maradandóvá ezeket a napokat. Itt nem szokott fegyelmezési gond adódni, mondhatjuk, hogy mindenki jól érzi magát. Hasonló cézzal működik a téli időszakban a „sítábor”. Ez a néhány napos kiruccanás főként a szülőkkel közösen zajlik, és komoly anyagi megterhelést jelent. A nap egyik részében síoktatásban vesznek részt, majd önálló síelés következik. A viszonylag kisszámú csoportra több tanár ügyel.

Újra divat a „gólyatábor”. Ezt azoknak szervezik, akik (a 9. osztályban) most kezdik közös tanulmányaikat. Még nem alakult ki teljesen a rendszer, van, ahol a tanítás első napjaiban tartják, van, ahol az azt megelőző időben. A közösség megismerése, az összezoktatás a cél.

Mivel menjünk kirándulni?

A magam részéről nem tartom a legszerencsésebbnek, ha az iskola előtt különbuszra szállnak a gyerekek, és a célnál állnak meg. Sokkal ésszerűbb, több élményt nyújt, ha igénybe veszik a közlekedés kínálta lehetőségeket. Autóbusz, villamos, metró, vonat (hiszen a mindennapi életre nevelünk!) és gyaloglás. Minél több gyalogtúra! (Eszembe jut egy rokongyerek, akit mindenhová autóval vittek, és egyszer a nagymama vonatra ült vele. Micsoda lelkesedéssel fogadta a kislány a vonatozást! Örömteli emlékezéssel mesélte mindenkinek az élményét.) Tanár koromból érdekes tapasztalatra tettem szert (és ez megisméltódott gyermelyi, zagvaszántói, aszódi, pesti gyerekeknél egyaránt): ahogy elhelyezkedtek a vonaton, azonnal éhesek lettek. Leemelték a csomagtartóból elemózsijukat, és buzgó falatozásba kezdtek. (A tanárnak már a kirándulás előkészítésekor időt kell fordítania a viselkedési kultúra megbeszélésére: mit hozzanak, és hogyan csomagolva – erre ő maga is mutasson példát –, hogyan egyenek a vonaton, hogyan vigyázzanak a tisztaságra, hová dobják a rántott csirkecomb csontját, mit kezdjenek az üres üdítős dobozokkal stb.) A vonaton való utazás a mindennapi élet egy szelete. Nem csupán miértünk indítják a szerelvényeket (még akkor sem, ha egy egész szakaszt kibéreltünk), velünk együtt – vagy utánunk – mások is utazni akarnak, ahogyan felnőttkorban mindnyáju(n)kat zavarná egy diákcsapat féktelen jókedv-megnyilvánulása. Kényes vonat-téma: a „szükség” néha elkerülhetetlenné teszi a WC (nem nevezhetem mosdónak!) használatát. Erről is előre tájékoztatjuk őket, s ismertetjük úticélunk legközelebbi állomását, ahol remélhetőleg kulturáltabb körülményeket találhatnak. (Ha mégis elkerülhetetlen a WC használata, egy tanárnak el kell kísérnie és a peronon megvárni a gyereket, nehogy átmenjen véletlenül (?) a következő kocsiba.)

Előfordul, de nem lehet rendszeres, hogy távolabbi úticélt választottunk, ilyenkor mégis a különbuszt részesítjük előnyben, és így nem veszítünk el értékes órákat az időnkéből.

Érdekes, hasznos, tanulságos kirándulást szervezett Esztergomba a budapesti Telepes utcai iskola nevelőtestülete a hatvanas években. Hajót béreltek, ahová az iskola felső tagozatos gyerekei tanáraikkal együtt felfértek. A dunai hajózás a felnőttek számára is felejthetetlen élményt nyújtott. A tavaszi virágzó fákkal szegélyezett utunkon szinte elvarázsolt bennünket a természet kiapadhatatlan szépsége. Nem kellett fegyelmezni, olyan lenyűgöző hatással volt a tanulókra is a „tömény szépség”. A városnézés értéke betetőzte a kirándulást. Ugyanennek az iskolának két tanára: Zajti Ferenc és Marosi András sok kirándulást szervezett. Érdekes módszert alkalmaztak a kiránduló gyerekek számontartására. Egyikük kimondta hangosan az „egy”-et (ő volt az első szám), utána a beszámolás sorrendjében kiáltottak a gyerekek, a másik tanár mondta ki a csoport végén az utolsó számot. Mindenki megfigyelte és megjegyezte az előtte és az utána következőt. Ezzel a módszerrel a pihenők végén gyorsan, hiánytalanul összeállt a csapat, s már indulhattak tovább.

A közelmúltban metróra utaztam. Kiránduló gyerekcsoport ült (állt, kapaszkodva) a szerelvényen. Halk beszélgetés hallatszott, nem több, mint a felnőtt utasok között szokásos. Figyeltem a tanárokat. Ketten kísérték az osztálynyi (kb. 25-30) gyereket. Ahogy

az Örs vezér térre értünk, tolakodás nélkül kiszálltak, az egyik tanár mellett kettesével sorakoztak, a másik tanárnő gyorsan végigszámolta őket. Rend volt. Tehát így is lehet. Odaléptem hozzájuk, és a gyerekek füle hallatára a tanárnak megdicsértem a gyerekek kulturált viselkedését, a nevelőik által biztosított nyugalmat, fegyelmet. Ez igazán jól előkészített kirándulás volt! (Távotomban visszapillantva láttam, hogy a tanárok elégedetten összemosolyogtak tanulóikkal.)

Kivel?

Ki vigye el kirándulni a gyerekeket? Kezdetben természetesen a szülő, a család. Ezzel mintegy szemléletes példát mutat, hogy miként viselkedjenek „házon kívül”. Az óvoda csak helyi, rövidebb sétákat tervezzen. Helyben is rengeteg látnivaló, megfigyelésre érdemes, érdekes dolog akad (a közeli utcák, a piac, a boltok, a természet, köztéri szobrok, játszótér stb.). Aztán jön az iskola. Az alsó tagozat „környezeti” óráin lakóhelyük, iskolájuk környezetét ismerik meg szervezeten, előzetes megfigyelési szempontok szerint. Egy-egy ilyen sétára se induljon el egyedül a tanító az osztályával! Vagy a napközis „társá”, vagy egy szabad órás kolléga legyen segítségére. Ez előre megszervezhető (hiszen nem azért indulnak el, mert éppen „kisütött a nap”). Sok buzgó szülő szeret ott „sertepertélni” az osztály körül. Ez nem baj, de ők nem felelősek a gyerekekért, nem szólhatnak bele döntéseinkbe, nem is adhatunk nekik feladatot. A sorok mellett, mögött jöhetnek velünk, de saját gyerekeiket sem utasíthatják semmire, azoknak nem adhatnak semmiféle kedvezményt. (Pl. a csomagjuk cipelésében sem vehetnek részt.) Ez a későbbiekben is érvényes. Felső kirándulásainkra rendszeresen velünk jött (a sor végén bandukolva) Páhy és Darabont nagymama, de soha, semmiben nem éreztették unokájukkal, hogy azoknak ebből előnyük származhatna. Egyedül senki nem viheti el a gyerekeket még közeli útra (pl. fogászatra) sem. Minden „megkezdett 20” tanulóra *kötelező* még egy kísérő pedagógus. Ha például 43 volt a létszám, arra már 3 nevelő jelenlétét kellett biztosítani. Erre vezető időszakomban nagy súlyt fektettem. (Mindig adódhat valami, amiért az egyik tanárnak „ki kell lépnie” a sorból, pl. egy tanuló elhagyott táskája után nézni, egy bokaficamnál orvoshoz vinni a sérültet. Szerencsére egyik sem történt meg!) A szervezett kerékpáros túrákon kiváltképpen „hasznos” a szülők jelenléte (s mint korábban említettem: a sítáborokban is).

A tanulmányi kirándulás, séta nem csak akkor hasznos, ha „jó messzire” megyünk! Budapest XVI. kerületében (a Táncsics Mihály – az én időmben még csak – „Általános” Iskolában) egy lelkes magyartanár (Laczik Pálné) rendszeresen elvitte a tanulókat a Kerepesi temetőbe, az ott nyugvó írók, költők sírjához, ha a tananyagban aktuális volt. Igen nagyra értékeltem ezt a buzgalmát. (Magam múzeumi sétákat tartottam egy érdeklődő kis szakköri csoportnak.) Egy másik tanár – aki a fotókört vezette – hétvégeken fotósétákat tartott a szakkör tanulóival, állatkerti sétákon, városligeti utakon, természettudományi múzeumi fotózáson örökítették meg élményeiket, melyekből év végén szép bemutató

kiállítás rendeztek. Emlékezetes tanulmányi kirándulások voltak ezek, évtizedek múlva is hálásan emlegették a hajdani diákok. Tudomásom van arról, hogy egy fiatal tanár (XVI. kerületi Móra Ferenc Általános Iskola) a kerületi (lakóhelyi) szervezésű nemzeti ünnepeinkre viszi el az arra jelentkező tanulókat, és akik mindegyikre elmennek, azoknak a tanév végén jutalomként külön kirándulást szervez. És még hány meg hány buzgó, hivatásszerető pedagógus tartja fontosnak a tanulók ismereteinek gyarapítását, ezzel együtt a hazafias nevelésüket, az erkölcsi, esztétikai, érzelmi nevelést!

Kezdő tanár koromban Gyermelyen tanítottunk (a férjemmel). A nagyon szigorú, következetes igazgató (Papp Ferenc) olyan emlékezetes, színes, élményt adó „Madarak és fák napját” szervezett a tanulók részére, hogy mindmáig emlékemben él nekem is ez az esemény. Nem kellett utaznunk, mert a közeli erdőbe vonult ki az iskola, s ott egy tanulságosan szórakoztató napot töltöttünk el együtt (a mai pedagógusok számára megfelelő volna „szemléltető oktatás”-nak!).

Sok tapasztalatot szerez a pedagógus az évek során. Vannak folytatásra méltó megfigyelésaink, de olyanok is, melyeket gondosan elkerülünk a következő évben. Közben elolvassuk az ezzel kapcsolatos szakirodalmat, meghallgatjuk kollégáinkat, vitatkozunk velük és néha magunkkal is. Lassan kialakulnak módszereink, amelyek a körülmények függvényében változhatnak, mert a pedagógiában nagyon kevés az örökérvényűség. Ami mégis állandó, az a gyerekszeretet, a mindig „jót” feltételező és akaró optimizmus. Ezért választottuk és vállaljuk – a tömérdek nehézség ellenére is – ezt a pályát.

Aki elkezd keresgélni, a témában kutatni, szakirodalom tömegére bukkanhat. Tudományos tételek, megfigyelések, statisztikák, különböző felmérések és kimutatások jelentenek ki „megdönthetetlen” igazságokat. Én töprengő alkat vagyok, nem fogadok el fenntartás nélkül minden kijelentést. Tanácsot sem úgy adtam, hogy azt „egy az egyben” megvalósítsák. Aki a kirándulásról szóló írásomat végigolvasta, bizonyára talál benne megszívelni valót, ám feltételezem, hogy néhol ellenérzést váltott ki belőle. Az jó, mert felelősséggel gondolkodik, s magának is van a témáról tapasztalata, véleménye, melyet döntően a mindennapi munkája, megfigyelései során alakított ki. Közben ne feledkezzen el arról, hogy ami tegnap bevált, holnapra talán elavult lesz. Ám van egy régi „igazság”: „panta rei”, a világgal együtt mi magunk is változunk, és a mindenkori gyerekek sem egyformák. Ezért mondják el egymásnak folyamatosan a tapasztalataikat, vitázzanak hevesen (szép békésen)! Ugyanis a vélemények, tapasztalatok, nézetek kicserélése viszi előre a nevelés – a jövő(nk) – ügyét.



Szabadfoglalkozás a tájház kertjében



Alkotó és műve a tehetségműhely kiállításán

Pedagógiai jelenetek



Kiss Hajnal

.....

A gyermekkori kétnyelvűség varázsa

Szabad-e, helyes-e?

A gyermekkorban kialakítandó kétnyelvűséggel szemben vannak aggodalmak. Némelyek szerint a gyermeket összezavarja, ha már csecsemő korától következetesen két nyelven beszélnek hozzá. Mások véleménye szerint a két különböző nyelvben való napi bemelegítés lelassítja a verbális fejlődést. A tapasztalatok szerint azonban a kétnyelvű család nem terheli túl mentálisan a kisgyermeket, és amikor a gyermek megszólal, nem zavarja össze a két nyelvet.

Ezt támasztja alá a téma egyik kutatója, a gyermekgyógyász Naomi Steiner is, aki a következőt írja a kétnyelvű gyermek neveléséről szóló szakkönyvének bevezetőjében: „A gyermekkorban szorgalmazott kétnyelvűség kialakításához nem szükséges kétnyelvű szülőnek lenni.” „A kétnyelvűség csodálatos hatással van a gyermek fejlődésben lévő agyműködésére. Bizonyíték van arra, hogy egy második nyelv tanulása az élet korai szakaszában az agyfejlődést előnyösen befolyásolja. Így például az ilyen gyermekek nagyobb megismerő erővel rendelkeznek, [...] könnyebben tanulnak harmadik nyelvet, jobb a memóriájuk és a nyelvet kreatívabban használják.”¹

A mi történetünk

Mindennapi történetek igazolják: a kétnyelvűség egy olyan többlet, amelyből a gyermeknek kizárólag előnye származik. Bár a két nyelv párhuzamos használata során családunk-

1 (Steiner és Hayes, 2008)

ban is több elmarasztaló véleménnyel kellett megbirkóznunk, az előnyöket négyéves gyermekem nyelvi fejlődésének megfigyelésén és az események pontos rögzítésén alapuló esetleírással tudom bemutatni, bizonyítani.

Bár Magyarországon élünk, szűkebb családjunkban angolul beszélünk. Férjem ugyanis a dél-angliai Haslemere-ből származik, és a sztenderd angol nyelvet beszéli. Németül tárgyalási szinten tud, eszperantó nyelven cikkeket ír. Mindkét nyelvet autodidakta módon sajátította el, de a magyar nyelvtudása elég passzív maradt. Gyermekünk születésekor fontosnak tartottuk, hogy Benjámint mindkét szülőjével képes legyen beszélgetni, épüljön be identitásába mindkét nyelv és annak kultúrája. Ezért az édesapja angolul beszél vele, én pedig magyarul.

Nem a szakkönyvek útmutatásait követtem, hanem ösztöneimre hallgatva láttam hozzá Benjámint „nyelvi neveléséhez”. Amikor kisfiunk három hónapos korától jelzéseivel magyarázatot követelt mindenre, ami körülötte történt (hangos, motoros repülőgép zaja, repülő madár), a külvilág történéseit párhuzamosan mindkét nyelven elmagyaráztam neki. Így próbáltam átadni neki a magyar és az angol egyenrangú használatát. Mondókázáskor is mindkét nyelvet használtam, az édesapja azonban kizárólag a saját anyanyelvét.

A családban hallott két nyelv Benjámint számára hosszú ideig amorf képződmény volt, nem kötődött egy-egy szülőhöz. Huszonkét hónapos korában azonban rájött, hogy az édesapja anyanyelve az angol, az édesanyjé pedig a magyar. Hároméves korában már „megkövetelte” tőlünk, hogy a saját nyelvünkön beszéljünk vele. („Ne úgy beszélj, szépen beszélj!” – tiltakozott, ha angolul kezdeményeztem a beszélgetést.) Ezzel szemben ő mindig megengedte magának, hogy kedve szerint válasszon: angolul vagy magyarul szóljon hozzám. Ekkor már a két nyelv helyzetfüggő használatát a fontos másik felnőtthez fűződő érzelmi kötődése határozta meg. Jó példa erre, hogy amikor az édesapjával sétált és Ildikó néniel találkozott, gyerekünk kizárólag angolul beszélt az óvó nénihez és nem volt hajlandó magyarul megszólalni, mintha az apja jelenlétében ez udvariatlan lett volna.

Benjámint verbális fejlődése kétségkívül párhuzamos volt a két nyelven. A beszéd előtti (*preverbális*) fázisban zajlott a belső szókinccsépítés és szövegértés. Erre találó példa lehet az, hogy amikor angolul hajmosásról beszéltem az apjával fürdetés közben, a tizennégy hónapos fiunkat nem lehetett tovább a fürdővízben tartani. (Utálja a hajmosást.) Ugyanakkor a szavak játékos használata már ebben a fejlődési szakaszban rámutatást (*deixist*) alkalmazva megjelent. Erre példa, hogy egyszer pelenkázás közben a lábát felemelve rámutatott a lábujjaira: „Piano!” – mondta diadalmasan. (Lehet, hogy a babakoncert hatása?) Vagy később, amikor a buszon utaztunk: „Zenebona!” – jegyezte meg a zajokra utalva. Egyszer egy fémbottal játszott, de közben el is nevezte: „umbrella, walking stick”, „*hepikó*” (= helikopter) sorolta.

Mindkét nyelven korán alakult ki a szó(tag) képzési képessége. Egyéves kora után szókezdeményekkel próbálkozott (pl. homonim szókezdemény magyarul: *ám* = *álmos*, *áram*; /*ani*/ = *animal*; /*hen*/ = *hand*, /*kʌbəd*/ = *cupboard*). Első szava az *anya*, *nyanya* után a *car* volt, amellyel általánosan a mozgó tárgyakat jelölte. Erre példa az apjával folytatott párbeszéd: „Why don't you talk, B?” Benjámint válasza: „Car!” Ezt a szót pár hónappal idősebb kis játszótársa is megtanulta tőle. Tizenhárom hónaposan igazi szavakat is mondott (pl. *anya*, *de*, *nem*, *te*, *car*; „Where's the car?” – kérdésre „*There!*” – volt a diadalmas

válasz.). A tagadószó magyarul ebben az időszakban jelent meg, angol megfelelője viszont csak későbbi szókapcsolatban fordult elő (*no more*). Ugyanez a jelenség volt megfigyelhető az egyes szám első személy használatával: először magyarul, majd angolul alkalmazta mondataiban. Tizenhét hónaposan használta helyesen a *more*, *még* szavakat: az egyikkel több ennivalót, a másikkal több zenét követelt a babakoncerten. Tizenkilenc hónaposan hallottam tőle először a birtokos személyjelet magyarul (*apáé, anyáé*). Másfél éves korában megjelent egy fontos angol elöljárósó is (*by car*). Húsz hónaposan alkalmazta magyarul a többes szám jelét (kocsik).

A mondatok generálása fiunk kétéves kora előtt elkezdődött. Mondatai többnyire természetes fejleményként egy adott helyzetre adott reakcióként születtek *ad hoc*-szerűen („Anya nem apa.” „Benjámín repült a felhőben” – mondta a hintán. „Daddy, go!” – küldte el az apját, ha haragudott rá. Smetana Moldváját hallgatva megjegyezte: „A zene azt mondja: veszélyes!”). Huszonegy hónaposan magyar nyelven ötszavas, jelzőkkel ellátott mondatokban beszélt (pl. „Mama eltette a szép kutyát.”), de angolul is használt jelzős szerkezeteket (pl. *itl book*= little book).

Hogyan is állunk?

Nyelvi kreativitása nemcsak a sokszor kódváltásból adódó nyelvi spontaneitásában, hanem a játékoságban is tetten érhető volt. Ezt támasztja alá Szabó T. Annamária is cikkében: „... a kétnyelvű beszélők mindennapi interakcióikban egynél több nyelvet használva, a nyelvek érintkezéséből adódóan a nyelvi normától, a sztenderd változatoktól való eltérő nyelvhasználatot hoznak létre.” (Szabó, é.n.) Benjámín a birtokában lévő magyar és angol szókinccset könnyedén, kreatívan használja. Ha nem tud egy szót, vagy túl nehéz kimondani azon a nyelven, amelyen éppen beszél, helyettesíti a másik nyelv odaillő szavával. Majdnem kétéves, amikor ez a párbeszéd lezajlik: „Frightened of Mr Brown Bear.../Why, B?/Cause taknyos.” Ugyanerről és nyelvi kreativitásáról tanúskodik az is, hogy az angol főneveket és igéket magyarul ragozza (*bottle-om, tuch-ol*). Előfordult, hogy angol melléknevet magyar pszeudo igeképzővel (*bouncy+láz=ugrál*), majd valódi ige-aggal látott el (Hadd *bouncylázam rajta!*). A lexikális hiányosságra körülírással reagált: az evezőt *rowing stick*-nek nevezte, mert még akkor nem ismerte a megfelelő szót. A két nyelv kiejtésének keveredése vagy éppen a hangalakkölcsönzés is tetten érhető volt nyelvhasználatában: tizenhét hónaposan a *kettő* kiejtése /*ketən*/ volt. Játékból különböző neologizmust alkotott, amely egyszer a magyar, máskor az angol nyelv hangzásvilágával volt összhangban; kérésünkre körül írta, mit jelentenek, hogy mi is értsük.

Gyermekünk a magyar és angol nyelvet szituációtól és érzelmi kötődéstől függően felcserélhetően használta. Rendszerint olyan nyelven beszélt játék közben, amilyen anyanyelvű tartózkodott vele a szobában. Négyéves kora után viszont a téma határozza meg, hogy milyen nyelven beszél. (Pl., ha Winnie-the-Pooh bizonyos mozzanatait játssza el, akkor angol nyelvre vált át.) Az angol anyanyelvű felnőttekkel és gyermekekkel könnyedén társalog. Ha megsejti azonban, hogy valaki magyarul is tud, nem hajlandó vele

angolul beszélni. Erre jó példa, hogy amikor egy születésnap ünnepségen egy Angliában élő magyar barátunk próbált vele angolul beszélni, Benjáminól csak dacos magyar válaszokat kapott. Ugyanakkor az is előfordult, hogy Benjámin felismerte a *lingua franca* helyzetet, amikor angolul mindenki megértette egymást, így csak angolul társalgott mindenki, átmenetileg velem is, az egyetlen magyar anyanyelvűvel.

Nyelvi flexibilitása abban is megnyilvánul, hogy minden átmenet nélkül képes nyelvet váltani, attól függően, kivel beszél. Ha például segítséget kér játék közben tőlem, de nem érek rá, vagy nem tudom a megoldást és az apjához irányítom, akkor neki már angolul mondja el ugyanazt a kérését.

Az idegen nyelv tanulásakor észlelt hibákat mind a magyar, mind az angol anyanyelvűeknél tapasztalt formában elköveti. A magyar anyanyelvűek gyakran hibásan alkalmazzák a *he/she* nemek szerint megoszló személyes névmásokat, amely *Hunglish* nyelvhasználatot eredményez (Pl. *He is my mother.*). Az angol anyanyelvűek pedig gyakran alkalmazzák a tükörfordítást. Például az *old* fordítását *öreg* értelemben használta nem megfelelő kontextusban. (Pl. Anya, ne legyél *régi!* Az anyák mindig lesznek!) Benjámin ráérezett már egész kiskorában, ha nem a magyar vagy angol nyelvet hallotta, mert amikor az édesapja a *Der kleine Mondbär* című, ajándékba kapott német nyelvű történetet olvasta, akkor hangosan felnevetett, mintha ez csak egy mókás játék lenne, vagy olyan nyelv lenne, amelyet nem kell komolyan venni. Óvodás korában viszont már ugyanezt a német nyelvű történetet végighallgatta, de várta a történet angol fordítását is.

Benjáminnak a betűk iránti érdeklődése korán megfigyelhető volt. Csak mutogatni tudott, amikor a parkoló autók számtábláján hümmögve kérdezte, mi micsoda. Két és fél éves kora körül már ismerte az angol betűk nagy részét és elénekelte az angol ABC dalt. Óvodásként immár tetszés szerint választja ki, hogy magyar vagy angol mesekönyvet szeretne-e felolvasatni velünk. *Micimackó* történeteit mindkét nyelven együtt olvasuk. A magyar és angol szöveg között aszerint tesz különbséget, hogy melyikben fordul elő az *and*. Három betűből álló becenevét (Ben) és a hozzá érzelmileg közel álló személyek nevének kezdőbetűit már hároméves kora után leírta a mágneses táblájára. Néhány angol szót vizuálisan is rögzített, mert képes felismerni a könyvekben néhány angol szót, nevet (*no, book, know, look, the, up, out, to, and; Pughwash, Cut-Throat Jake*). Ragaszkodik ahhoz, hogy olyan nyelven beszéljen egy témáról (pl. meséről), amilyen nyelven azt tőlünk vagy a könyvekből megismerte. Ugyanakkor a történetek szereplőinek nevét mindkét nyelven észben tartja, ha a történethez magyar fordításban is hozzájutunk (pl. *Micimackó – Winnie-the-Pooh; Noddy*).

A könyvek jelenléte mint miliő, és azok felolvasása fiunk életében szükséglet. Gyermekkönyvtárba kisebb korában azért szeretett menni, mert ott lehetett a polcok alatt vonatozni. Újabban olyan rutinszerű mozdulattal veszi le a könyvet a polcra, mint a könyvtáros. Maga az olvasás egy nagyon intim foglalatosság is a számára. Négyéves sem volt, amikor „Go away, daddy!” – felkiáltással összegömbölyödött a heverőn és nagy koncentrációval nemcsak végiglapozta az *At the pool* című tómondatokból álló képeskönyvet, hanem az ujját is húzta a szavak alatt. Magatartásával közvetítette, hogy az „olvasás” nagyon privát foglalatosság, amelyet nem illik megzavarni. Sőt, ki is jelentette, amikor egy angol könyvet olvastak: „Daddy, you don't have to say it. I can read it in my head.” Ennek

az igazságtartalmát csak azzal lehetne alátámasztani, hogy az indító kódot önállóan beírja a számítógépbe, majd kiválasztja a kívánt rajzfilmet, valószínűleg az általa ismert kulcsszavak alapján (*Noddy, Thomas*). Amikor pedig a rajzfilmet újra akarja indítani, segítség nélkül aktiválja a *Play* feliratot.

A két nyelv párhuzamos használata nagyfokú szabadságot is ad a számára. Helyzettől függően hol az egyiket, hol a másikat felcserélhetően használja. Az óvodai környezetben az angol nyelv használatát „szabadabb” nyelvnek éli meg: „Which language do you like better here: English or Hungarian?” – provokatív kérdésre „English!” – volt a válasz. „Why?/„Because I can say anything!” Ugyanakkor természetesnek tartja, hogy az óvodai csoportban szokott beszélgetni két másik kétnyelvű társával angolul.

Verbális kreativitása a szavakkal való játékban is megnyilvánul. Nemcsak ilyen, általa alkotott szavak fordulnak elő, mint a *kenyérmag* (=búza) szóösszetétel vagy a szóösszerántással született *cinégér* (=cinege+egér), hanem „Írtam egy verset!” – felkiáltással a rendszeresen felolvasandó, főleg Weöres Sándor verseiből megismert lüktető versritmust imitálja. Ekkor a szavakat ötletszerűen fűzi össze, azok nem alkotnak koherens szöveget. Az ilyen saját költésű magyar versek, néha verses dallamok előadásánál csak anya lehet jelen. Mintha azt sugallná, hogy ezt apa úgysem értené. Ugyanakkor *Roald Dahl* soha nem hallott angol rímeit felolvasás közben hangzás alapján sokszor kitalálja. A hallott vagy DVD-n látott meséket pedig átalakítja és továbbfűzi a saját elképzelése szerint mindkét nyelven. Egy reggel ezzel lepte meg édesapját: „*When I speak to you I dream with you in my heart.*”

„*Lehet, hogy ajándék leszel!*” – szólalt meg egyszer. „*Kinek? Nekem!*” – állapította meg. A kétnyelvűség kreativitásra serkentő csodája kétségkívül bekövetkezett.

IRODALOM:

STEINER, NAOMI – HAYES, SUSAN L. (2008):7 Steps to Raising a Bilingual Child .

http://books.google.hu/books?id=MwWewJ8uW-kC&printsec=frontcover&dq=bilingual+child&hl=en&sa=X&ei=Z3LAUIHDD8fmswbakoDgBA&redir_esc=y#v=onepage&q=bilingual%20child&f=false (2013. 07. 25.)

SZABÓ T. ANNAMÁRIA: Lexikai interferenciák és kódváltási stratégiák második generációs magyar–francia kétnyelvű beszélők nyelvhasználatában

http://linguistics.elte.hu/studies/fuk/fuk09/K%F3dv%E1lt%E1si%20strat%E9gi%E1k%20francia-magyar_SZAB%D3%20ANIK%D3.pdf (2013. 07. 25.)



Kitekintés

Bozsik Viola

Chris Gabrieli az egész napos iskoláról¹

Az iskolai világ problémáiról

A nyári vakáció elején az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet vendége volt a magyar származású, amerikai oktatási szakember, Chris Gabrieli, aki az egész napos iskola elkötelezett híve. A szabadságát Budapesten töltő Gabrieli egy egész délutánt áldozott arra, hogy a hosszabb órarendről beszéljen nekünk, és annak hatásairól az Egyesült Államokban.

A világot járva meglepetéssel tapasztalta, milyen hasonló problémákkal küzdenek az oktatás területén az amúgy sok tekintetben különböző országok, mint például Nagy-Britannia, az Egyesült Államok és Magyarország. Ezek a következő négy pontban foglalhatók össze:

1. Mindenütt elégedetlenek a saját oktatási rendszerükkel, még az olyan országokban is, amelyek különben nagyon jól teljesítenek a nemzetközi kompetencciamérő felméréseken (PISA). Például a kínaiakat az aggasztja, hogy nem elég kreatívak a diákjaik, és az óriási tanulmányi teher a vállukon nem fojtja-e el a kreativitást?

¹ Gabrieli a Massachusetts 2020 nonprofit egyesület alapító tagja, mely az egész napos iskola népszerűsítését tűzte ki céljaul, és elnöke az egész napos iskolával kapcsolatos kutatásokat összefogó, feladatokat koordináló és az érdeklődő döntéshozóknak, iskoláknak tanácsot adó országos nonprofit szervezetnek (National Center on Time & Learning). A Harvardon neveléstudományi mesterszakos hallgatókat tanít. Társszerzője a *Time to Learn: How a New School Schedule is Making Smarter Kids, Happier Parents, and Safer Neighborhoods* (Ideje a tanulásnak: Az egész napos iskola okosabb gyerekeket, boldogabb szülőket és biztonságosabb lakókörnyezetet eredményez) című kötetnek.

2. Mindenütt fontos a kiválóság, vagyis hogy a globalizálódó munkaerőpiacon versenyképes tanulók kerüljenek ki az oktatási rendszerből. Az USA-ban aggodalomra ad okot, hogy más, magas GDP-jű országokhoz képest az Egyesült Államok tanulói nem teljesítenek elég jól ezeken a felméréseken, és ez egy globalizált gazdasági rendszerben gyengülő pozíciót eredményezhet az ország számára.
3. Mindenütt nyugtalanságot vált ki a tanulók teljesítményei közötti szakadék: mi lesz majd azokkal, akik nagyon gyengén teljesítenek a kompetenciaméréseken, mihez fognak kezdeni a mai munkaerőpiacon?
4. Mindenütt fejtörést okoz az oktatási intézkedések és a tényleges végrehajtásuk közötti eltérés: hogyan lehet valóban tudni és ellenőrizni, mi történik az osztályteremben; hogyan lehet megváltoztatni az iskolarendszert?

Érvek az egész napos iskola mellett

Az egész napos iskola ötlete akkor kezdte foglalkoztatni Gabrielit, amikor egy statisztikai elemzést olvasott arról, hogy az Egyesült Államokban, ahol egy évben 180 iskolanap van, és egy nap átlagosan 6,5 órát tartózkodnak a tanulók az iskolában, a gyerekek ébren töltött idejüknek csupán 20%-át töltik az iskolában. A helyzet nem jobb Magyarországon sem, ahol 181 iskolai nap van egy évben, és a kisebbeknek ennél a 6,5 óránál is rövidebb egy átlagos iskolai napja. Ez különösen akkor aggasztó, ha belegondolunk, milyen hatalmas különbségek halmozódhatnak fel abban a tekintélyes mennyiségű időben, amikor a gyerekek nincsenek iskolában, szocioökonómiai státuszuktól függően. A középosztálybeli szülők hajlamosak (és megvan a lehetőségük) arra, hogy gyermekeik szabadidejét különórakkal töltsék ki, míg az alacsonyabb jövedelmű családokból származó gyerekeknek sokszor nincs esélyük részt venni ezeken a foglalkozásokon. Azon tanulók számára, akiknek a szülei nem értékelik az oktatást, vagy nem tudják, mire lehet azt jól felhasználni, ez nagyon kevés oktatásban töltött idő. Ha a tanulók délután is az iskolában maradnak, akkor közülük azok is ellenőrizhető módon gyakorolnak és tanulnak, akik különben nem készítenék el a házi feladatot, nem tanulnák meg a leckét, nem foglalkoznának délután az iskolával. Ez kulcsfontosságú ahhoz, hogy el lehessen őket juttatni onnan, ahol tanulmányaikban tartanak, oda, ahol lenniük kellene, és egyben sok baj is megelőzhető azzal, ha tudjuk, hol tölti a délutánját a gyerek, és mit csinál. Így az egész napos iskola mellett szóló fő érv, hogy nagyban segíti az iskola mint intézmény küldetésének teljesítését, nevezetesen, hogy kiegyenlítse a társadalmi különbségeket, egyenlő esélyeket biztosítson minden tanulója számára, és hosszú távon mérsékelje a szegénységet.

Az idő ugyanolyan erőforrás, mint a pénz, és hatalmat, valamint autonómiát jelent – vallja Gabrieli. Az ügy előmozdítása érdekében felállított egy nonprofit oktatási szervezetet. Ennek célja a jelenlegi rendszer megkérdőjelezése, és a segítségnyújtás azoknak, akik igénylik ezt a segítséget. Tevékenységeik közé tartozik a döntéshozatali tanácsadás.

Javaslatokat tesznek arra vonatkozóan, mit tudnak az iskolák megvalósítani a megnyújtott órarend idejében. Közvetlenül együtt dolgoznak az iskolákkal, állami döntéshozókkal és az oktatásügyi hivatallal, hogy megkönnyítsék az iskolák számára az átmenetet egy új, a 21. századi igényekhez alkalmazkodó órarend bevezetése érdekében.

Mit jelent ez a gyakorlatban, mire használhatják az iskolák a kapott időtöbbletet?

1. Változatosabb és élvezetesebb tevékenységeket foglalhatnak az órarendbe. A közismereti tantárgyak mellett az iskoláknak több idejük jut sporttevékenységekre, művészetekre, dráma- és zenetanításra; olyan kommunikációs, társas és érzelmi készségeket taníthatnak, amelyek elsajátítása bőven megtérül a későbbi munkahelyen, de általánosságban is, a tanulók felnőtt élete folyamán. Ez jó eszköz arra, hogy az iskolát szerethetőbbé tegyék, és ezáltal motiváltabbak legyenek a diákok. Ráadásul alaposabb, átfogóbb oktatást jelent, mely abban segíti a tanulókat, hogy sokoldalúbbá váljanak.
2. Többet gyakorolhatják a matematikát, az idegen nyelveket és az olvasást, utóbbi alapos elsajátítása minden későbbi tanulmányi siker alapja. A többletidőben a tanulókat egyénileg lehet korrepetálni abból a bizonyos anyagrészből, amelyet nem értettek az órán; általában véve is többet foglalkozhatnak a tananyaggal, és a tanárok is megbizonyosodhatnak arról, hogy az osztályból minden egyes tanuló megértette az alapjait a tanult anyagrésznek. Több időt tölteni a számtannal ugyan nem jelent feltétlen élvezetet a tanulóknak, arra azonban büszkéek, ha javul a teljesítményük matematikából, így meg is értik a több gyakorlás jelentőségét.
3. A tanárok jobban előkészíthetik az óráikat. Egy hosszabb iskolai napon a tanároknak több lehetőségük van együttműködni a kollégáikkal, és reflektálni a saját módszereikre. Az egész napos iskolában nem ritkaság a heti két óralátogatás sem, miközben egy átlagos iskolában általában évi két óralátogatás a megszokott, előzetes figyelmeztetéssel egy héttel előtte. A meghosszabbított órarendű iskolákban a tanárok nem veszik rossz néven az óralátogatást, inkább lehetőségként tekintenek rá, melynek során fontos visszajelzést kaphatnak egymástól arra vonatkozóan, miben tudnának még fejlődni. Tehát a tanárok tanítási ideje nem nő meg jelentősen az egész napos iskolában, több idejük jut viszont megbeszélni az ügyeket a kollégákkal, előre tervezni, és nagyobb a lehetőségük fejlődni.

Az órarend meghosszabbításával az iskolák

1. növelni tudják a tanulók teljesítményét, és csökkentik a köztük lévő különbségeket;
2. gazdagítják a tananyagot;
3. megerősítik tanáraikat.

Nyilvánvalóan az időtöbblet önmagában nem garancia a sikerre, azt jól kell tudni kihasználni. Kétszer annyi idő nem jelent automatikusan kétszer annyi haladást, mégis

a siker egyik kulcstényezője. Ha belegondolunk, az egész napos iskola tanulói 4 év alatt annyi oktatásban részesülnek, mintha 6,5 évig járnának egy normál időbeosztású iskolába! Ez megvalósulhat úgy is, hogy a napokat hosszabbítjuk meg 6,5 órásról 8-9 órára, vagy úgy, hogy a hosszú nyári szünetet rövidítjük le egy hónappal.

A tanulmányi sikerekhez a több időn kívül számos más tényező is hozzá tud járulni. Az egyik, hogy az egész napos iskolákban a tanárok pontosabban és részletesebben követhetik nyomon diákjaik teljesítményét, ezáltal jobban tisztában vannak vele, hogy hol tartanak, mit kell még gyakorolni, mivel vannak a diákoknak nehézségeik. A másik döntő fontosságú tényező, hogy meg kell törni azt az ördögi kört, melyben a tanárnak és a diáknak kölcsönösen alacsonyok az elvárásai egymással szemben: a tanár nem számít sok jóra az alacsonyabb társadalmi osztályból származó, kisebbséghez tartozó tanulótól, a diák pedig nem vár el sokat sem magától, sem a pedagógustól. Néhány iskola vezetése viszont kifejezetten megkéri a tantestületet arra, hogy a dolgozatokra adott visszajelzéseikben emeljék ki: azért kritizálják a tanuló munkáját, mert többet várnak el tőlük.

A magasabb elvárásokba a javuló magatartás is beletartozik. Először is, az egész napos iskola pozitív üzenete, hogy az iskola nem akar megszabadulni a diáktól amint vége van az órának, helyette azt közvetíti, hogy kívánatos számára a tanuló jelenléte. Emellett a sokféle napközbeni tevékenység élvezetesebb helyé teszik az iskolát, ez már önmagában együtt járhat jobb magaviselettel. Másodszer, be lehet vezetni egy kis jutalmakra és büntetésekre épülő rendszert, mely két okból is hasznos. Egyrészt, ha a tanuló a „probléma” viselkedésért egy kisebb büntetést kap, az még nem bélyegzi meg, másrészt azonban világosan jelzi, hogy a magaviselet igenis számít. Harmadszor, mivel széles az iskola által felkínált foglalkozások skálája, a tanulók és a tanárok különböző oldalukról, és különböző csoportokban ismerhetik meg egymást. Különböző szerepekben láthatják egymást, például a tanár észreveheti, hogy matematikából bukdácsoló tanítványa hogyan teljeseedik ki a drámaórán, és viszont; a tanuló szembesülhet azzal, milyen élvezetes sakk szakkört vezet a matektanár. Ezáltal sokkal jobb viszony is kialakulhat köztük, ami segítheti az elfogadható magatartás kialakulását.

Az egész napos iskoláknak számos eszközük van arra, hogy bevonják a szülőket az iskolai életbe, és kapcsolatokat építsenek a tágabb közösségek felé. Meg lehet kérni a helyi sportegyesületeket és művészeti társulatokat arra, jöjjenek el foglalkozásokat tartani az iskolába a többletidőben. A sportesemények olyan szülőket is képesek az iskolába csábítani, akik különben soha nem tennék be a lábukat oda. A másik lehetőség a szülők bevonására az iskola életébe az, ha olyan foglalkozásokat tart nekik az iskola, melyekre szívesen jönnek. Ez lehet angol nyelvi korrepetálás, számítógépes ismeretek oktatása, segítségnyújtás a bevándorlási papírok intézésében. Vállalkozásokból is jöhetnek emberek üzleti ismereteket, technikákat oktatni, felkarolhatnak néhány diákot például egy kisvállalkozás beindítása során. Ez olyan tereppé teszi az iskolát, ahol érezhetően hasznos, kézzelfogható ismereteket lehet elsajátítani, ami jó motivációt jelent a diákok számára. Az iskola megállapodhat szakmai gyakorlatokról, amelyek során a tanulók olyan emberekkel ismerkedhetnek meg, akik felsőfokú végzettségűek és sikeresek a munkájukban, ezáltal példaképekül szolgálhatnak a számukra. Az iskolák abban is segítséget és bátorítást adhatnak, hogy a diákok tanuljanak tovább: a többletidőben,

amellyel rendelkeznek, szervezhetnek csoportos látogatást egy egyetemi nyílt napra, iskolaidőben kitölthetők a jelentkezési papírok, és a motivációs levelek is megírhatók a tanárok segítségével.

Az iskolában töltött idő meghosszabbítása némi kísérletezésnek is teret enged: mi mindent tehetünk ebben a többletidőben? Lehetővé teszi a rugalmasságot és a próbálgatást. Mi lenne, ha nem együtt tanítanánk az összes hatodikost, hanem kisebb csoportokra bontanánk őket aszerint, melyik tantárgyban hol tartanak, és nem az életkoruk, hanem a szintjük alapján járnának órára? Így mindenki olyan órán vehetne részt, amely legjobban megfelel az igényeinek; egy gyermek sem unatkozna, hanem mehetne magasabb szintű foglalkozásra, ha jól érti az adott tantárgyat; aki lemaradt az életkori csoportjához képest, elmélyíthetné az ismereteit egy kezdő csoportban. Mi lenne, ha nem fárasztanánk el a tanárainkat azzal, hogy ugyanazt az anyagot „adják le” egymás után négy osztálynak, hanem egy terembe gyűjtenénk ezt a négy osztályt, ahol a tanár előadásszerűen elmagyarázhatja az anyagot egyszer, és utána újból négyfelé osztva a tanulókat, egyénre szabottabb foglalkozást tarthatnának? Mi lenne, ha olyan számítógépes oktatóprogramokat használnánk például a matematikatanításra, amelyek alkalmazkodni tudnak a felhasználó diák szintjéhez, és olyan szemléltető ábrákat és animációkat tudnak megjeleníteni, melyekre a tanárnak nincs eszköze a táblánál? Az emberi erőforrást (a pedagógusokat) inkább olyan interperszonális készségek és más egyéb kompetenciák megszerzésére, elsajátíttatására alkalmazzunk, amelyek természetesen nem adhatók át egy számítógépes programmal.

Az egész napos iskola mellett gazdasági megfontolások is szólnak. Ha már a tanulók eleve az iskolaépületben vannak, és ennek költségeit amúgy is fizetjük, miért ne használjuk ki jobban azáltal, hogy a tanulók hosszabb ideig tartózkodnak benne? A mai munkaerőpiacnak magasan képzett munkaerőre van szüksége, és az iskolának a feladata erre felkészíteni a tanulókat. Néhány ország sok időt szán a fiatalok taníttatására, és éppen ezért jobb eredményeik is vannak az oktatás területén. Az ő fiataljaik jobb helyzetből indulnak a magas szakképzettséget igénylő állásokért folyó versenyben, így az Egyesült Államok munkahelyeket veszít ezen országok fiatal munkavállalói javára. (Chris Gabrieli példaként említi Dél-Koreát, ahol törvényileg kellett éjjelben meghatározni néhány vizsgaelőkészítő iskola nyitvatartási idejét, mert azelőtt még későbbre nyúlóan tartottak órákat.)

A kétségekről és az eredményekről

Ha ennyi előnye van az egész napos iskolának, miért nem vált át erre a rendszerre az összes amerikai iskola? Amellett, hogy az USA-ban nem szövetségi, hanem állami szinten szabályozzák az oktatást, tehát nem lehet központilag változtatni az időbeosztáson, Gabrieli kérdésére, miszerint miért ez az órarend, rendszerint azt a választ kapja, hogy mert tavaly is ez volt, és nehéz lenne megváltoztatni. Komolyra fordítva a szót, a tanári szakszervezetek viszonylag erősek Amerikában, és ebben (a hagyományos) órarendben és munkaidőben állapodtak meg, ez alapján határozták meg a pedagógusok bérét.

Fontos megjegyeznünk, hogy az órarendet nemcsak napi szinten, hanem éves szinten is meg lehetne hosszabbítani. A hosszú nyári vakáció két okból is problematikus. Egyrészt anyagi teher a szülőknek, és egyes szervezést igényel, hogy megoldják gyermekeik felügyeletét, illetve érdekes programokat, táborokat találjanak számukra, ahol eltölthetik az időt. Másrészt, készült egy felmérés, melyben a gyerekek tanulmányi teljesítményét mérték az év végén és az év elején (tehát a vakáció után). A kutatás azt az eredményt hozta, hogy miközben a középosztálybeli gyerekek jobban olvastak az év elején (feltehetően azért, mert sokat olvastak a nyári szünetben), az alatt az alacsonyabb társadalmi státuszú gyerekek alacsonyabb pontszámot értek el a szövegértést mérő teszten szeptemberben. A matematikai készségekben nem történt szignifikáns változás a vakáció előtt és után. Ami elgondolkodtató ebben a felmérésben, hogy a vakáció egyebek mellett a gazdagabb és szegényebb gyerekek közötti különbségek növekedésének ideje is lehet. Ugyanakkor a rövidebb vakáció gondolata erős szülői ellenállásba ütközik. Chris Gabrielinek van erre egy elmélete, mi lehet a háttérben meghúzódó indok. Az Egyesült Államokban, ahol egy munkavállaló éves szabadsága általában nem több két hétnél, a szülők hajlamosak úgy tekinteni a hosszú nyári szünetre, mint a fő különbségre a gyermeki és felnőtt lét között, és nem szeretnék idő előtt megfosztani a nagy nyári szabadságtól gyerekeiket. És végül a szokásos, hétköznapi problémák is felmerülnek a hosszított időbeosztású iskolákkal szemben. Először is, az oktatás az a terület, ahol gyakran kerül sor különböző reformok bevezetésére, és a tanárok közül sokan belefásulnak ebbe. Másodsorban, mindenütt jellemzőek a megszorító intézkedések. Harmadsorban pedig az iskolák időbeosztása kapcsán is felmerül az örök kérdés, hogy mi az, amit helyi szinten kellene szabályozni, és mely területeken hasznos a központi szabályozás.

Vannak egészen komoly problémákat felsorakoztató ellenérvek is az egész napos iskolával szemben, úgy tűnik azonban, Gabrielinek mindre van válasza.

Először is, a hosszabb iskolai napok nyilván meghosszabbított munkaidőt is jelentenek a pedagógusok számára. Mit szólnak ők ehhez? Az igazság kedvéért hozzá kell tenni, hogy az amerikai tanárokat elég jól fizetik, és mellette nagyon sok szabadságuk is van a nyári vakációval. Némely egész napos iskolában kicsit magasabb fizetést kapnak, mint a normál időbeosztásúakban, azonban általában nem is szükséges ez a fajta motiváció, ugyanis a tanárok nem bányáznak, ha több idejük van előre tervezni, és egyeztetni a kollégákkal. Ugyanis a tanítási idejük gyakran éppen annyi, mint a szokásos időbeosztású iskolában volt, viszont meghosszabbodik a tervezésre fordítható idő. Változatosabb is a munkájuk, a szokásos órák mellett van benne egyéni korrepetálás. Az óráikat jobban el lehet osztani a nap folyamán, nem kell egymás után négy órára rohanniuk. Ráadásul eleve nehézséget jelent tanárokat találni azokhoz a foglalkozásokhoz, melyeket általában különóráként szerveznek (sakk, balett, színjátszás). Ezért, ha az iskola tanárainak van olyan végzettsége, amelyet itt külön kamatoztatni tudnak (például drámapedagógus is a matematikatanárság mellett), vagy van egy olyan hobbijuk, melyet most tanítani tudnak (karate, háztartási ismeretek, kézimunka), akkor máris értelmesen használták fel a többletidejüket, és valami mást csináltak, mint amivel egyébként foglalkozni szoktak, így általában nem is bányáznak, ha több időt kell az iskolában tölteniük.

Másodszer, a családok többsége természetesen a megszokott órarendhez igazodva szervezi meg a mindennapjait, és sok középosztálybeli szülő élesen ellenez bármilyen változtatást e téren. Ugyanakkor ugyanezeket a szülőket aggodalommal tölti el a nagyon gyengén teljesítő hátrányos helyzetű gyerekek sorsa és jövője, így amíg nem az ő gyerekeiket érinti, nagyon támogatóan is fel tudnak lépni az egész napos iskolák ügye mellett. Ezen kívül számos újság, politikus, civil szervezet és üzletember is támogatja ezt az ügyet. Ugyanígy a művészeti és sportegyesületek is, amelyek felmérték az iskolai foglalkozások bővítésének jelentőségét, amihez az iskolában töltött idő meghosszabbítására van szükség. Így a szükséges matematika, idegen nyelv, természettudomány és irodalom mellett juthatna idő a hangszerekre, sportokra, drámára, rajzra is.

Harmadszer: néhányan azzal érvelnek, hogy 8-9 órát tölteni az iskolában túlzottan megterhelő egy kisiskolásnak. Gabrielinek erre is van válasza: az óvodások kora reggeltől késő délutánig maradhatnak az óvodában. Ha ez nem sok egy 5 éves kisgyerekeknek, hogy lesz ugyanez az időmennyiség hirtelen mégis túl sok egy évvel később? A hosszabb iskolai nap nem jelent sokkal hosszabb, közismereti tárgyakkal töltött időt (habár az olvasási készségek elsajátítására valóban több időt szánnak), hanem sokkal több rajzolást, éneket és egyéb készségtárgyakat, amelyeket élveznek a gyerekek. Az egész napos iskola egyben kevesebb házi feladatot is jelent, ugyanakkor gondoskodik arról, hogy ez a házi feladat valóban el is készüljön. Az amerikai egész napos iskolák egy számítógépes alkalmazást használnak arra, hogy ellenőrizzék, elkészítették-e a tanulók a leckéjüket. Ha nem, akkor óra után ott kell maradniuk megírni a házi feladatot, a rendszer pedig automatikusan üzenetet küld a szülőnek, jelezve, hogy a gyerek este késni fog.

Az egész napos iskola bevezetésének is megvannak a maga buktatói, és Gabrieli ezt nem is titkolja. Az Egyesült Államokban jelenleg körülbelül ezer egész napos iskola működik, ezekből 600 úgynevezett „charter school”. Ez azt jelenti, hogy az iskola ugyan általában finanszírozott, de nem szabhat ki tandíjfizetési kötelezettséget, és nagyobb mozgásteret van a hagyományos állami iskoláknál, így kevesebb nehézségbe ütközik az átállás az egész napos órarendre. Ezek az iskolák pályáztak az egész napos iskolai programra, ami abból a szempontból jelent előnyt, hogy nem felülről erőltették ezt rájuk, hanem versengtek a lehetőségért. Arra is lehet ebből következtetni, hogy az iskolában elhivatott tanárok tanítanak, akik szívesen maradnak hosszabb ideig az iskolában annak érdekében, hogy diákjaik jobb eredményeket érjenek el. A „charter school” státusz azzal is jár, hogy az iskolának öt éven belül fel kell mutatnia bizonyos eredményeket, azzal összefüggésben, hogy több ideje van tanítani a diákokat. Ha ez nem sikerül, visszavonják a működési engedélyüket. Chris Gabrieli becslése szerint ezeknek az iskoláknak a harmada nagyon látványos javuláson ment át a hosszított órarendre való átállás következtében, egyharmaduk elfogadható szinten teljesít, egyharmaduk viszont semmiféle javulást nem volt képes produkálni a tanulói teljesítményekben, dacára az egész napos órarendnek.

Ugyanakkor a rendszer néhány legjobban teljesítő iskoláját szinte kizárólag kisebbségi tanulók látogatják, akik kiemelkedő teljesítményt nyújtanak. Gabrieli biztos abban, hogy az amerikai tanárok túlnyomó többsége mélységesen elutasítja az iskolai szegregációt, ugyanakkor ez az eredmény bizonyíték, élő példa a tanulmányi kiválóságra, gyakorlatilag szegregált iskolákban. Említést tesz arról az országos kutatásról, melynek során

alacsony jövedelmű családoknak adtak házvásárlásra fordítható utalványokat a kutatók. Így ezek a családok elköltözhetek a szegregátumból, ahol addig laktak, és ezáltal a gyerekeik is kikerültek az addigi szegregált iskoláikból. A kutatás eredményei azonban azt mutatják, hogy az immár integrált iskolába járó gyerekek eredményei nem javultak. Márpedig ez egy gondosan előkészített és gondosan lebonnyolított kísérlet volt, az integráció tehát önmagában nem oldotta meg a problémát.

Mikor a munkája mögötti személyes motivációról kérdezzük, Chris Gabrieli elmondja, segíteni szeretne az iskoláknak abban, hogy beteljesíthessék egyik fontos küldetésüket, nevezetesen, hogy kapcsolatot teremtsenek a különböző háttérű gyerekek között, és támogassák őket abban, hogy sikeres és boldog életük legyen. Aggodalommal tölti el az a tanulmány, amely szerint az óvodába érkező hátrányos helyzetű gyerekek 2-3 évvel vannak lemaradva magasabb státuszú kortársaiktól. Kimutatták azt is, hogy családjaikban három millióval kevesebb szót hallottak, mint a magasabb jövedelmű szülők gyerekei. Az elmúlt ötven évben a teljesítménybeli különbség a magasabb és alacsonyabb státuszú tanulók között 50%-kal megnőtt. A leggyengébben teljesítők nem lettek gyengébbek, azonban a jó tanulók teljesítménye jelentősen megnőtt: a jövedelem alapján a társadalom felső 20%-ába sorolható családok évente kb. 8800 dollárnyi összegért vásárolnak gyermekeiknek oktatási szolgáltatásokat a kötelező iskolai költségeken túl (korrepetálás, nyelvtanulás, sporttevékenység, hangszertanulás stb.). Az alsó 20% évente mindössze ezer dollárt költ ugyanerre a célra. Gabrieli szülőként is és szakterülete kiválóságaként is felelősséget érez azért, hogy ez a különbség csökkenjen, és minden amerikai gyereknek hasonló esélyei legyenek az életben.



Hodászi Roma Tájház – „tiszta szoba”



Szemle

Debreczeni Tibor: Történt pedig. Egy Corvin téri népművelő a puha diktatúrában (1966–1989)

Pompör Zoltán: „Így történt, legalábbis így emlékszem.”

Ha az eredeti célját nézzük, akkor a nyugdíj megérdemelt jutalom a sok évtizedes aktív, munkával töltött élet végén. Egyben lehetőség arra, hogy az évek során szerzett tapasztalatokat az idős polgártárs összegezze, szublimálja, közkinccsé tegye szűkebb (családi) és tágabb közösségek számára okulásként. Vannak emlékezetes életpályák, amelyekről kevés összegző, írásos dokumentum maradt hátra az utókorra, pedig a megélt tapasztalatok, gondolatok, élmények segíthették volna az utódokat önmaguk és a világ jobb megismerésében. Vannak aztán kevésbé jelentős életutak, amelynek – utólagos – dokumentálásába ugyanakkor jelentős energiát fektet az utókor, bizonyítandó, hogy hősünk remek ember volt, ezzel mintegy a maga jelentőségét is hangsúlyozni kívánva. Debreczeni Tibor önéletírásai szerencsére e kettő közül egyik kategóriába sem sorolhatók be. Pályafutásának krónikája immáron négy kötetben (*Visszanéztem, Különbéke Debrecenben, Történt pedig, Egy tanár naplójából*) áll az őt megismerni vágyók előtt. Az 1930-as évektől kezdve a 21. század első évtizedének végéig kísérhetjük nyomon egy család történetét, s ezen belül a színész, drámapedagógus, népművelő, diákszínpados és ki tudja még hány és hány jelzővel körülírható alkotó ember életútját.

Amikor Debreczeni Tiborral megismerkedtem, már több éve a nagykőrösi tanítóképzőben tanított. Ha tantárgyasítani kellene tudását, akkor azt mondhatnánk: a drámapedagógia oktatása tartozott hozzá. Emellett pedig a sokszor estébe nyúló irodalmi színpad (Karácsony Sándor nevét viseli), ahova a tehetséges tanítók, diakónusok, kántorok egyaránt hivatalosak voltak a játékokra. Az irodalmi színpadnak országos, sőt kárpát-medencei híre volt, a főiskolás hallgatók számára (akár játékos, akár nézői voltak az előadásoknak) életre szóló emlék maradt. A kőrösi képző sok mindenben különbözött (és ma is különbözik) az ország többi tanítóképző intézményétől: kisebb, családiasabb közösség, ahol a reformátusság nemcsak a hagyományok tiszteletét jelenti, hanem élő, közösségformáló erő. Ebben a környezetben otthonra talált a fiatal, tetterős nyugdíjas, az egykori debreceni tanár, később Corvin téri népművelő. Olyan környezetbe került, ahol folytatni tudta Budapesten megkezdett és külső kényszerűségből félbehagyott munkáját. Ahol megélhette hitvallását (amint azt a *Történt pedig* című könyvének utolsó soraiban írja): „Hiszek abban, hogy valamiért vagyunk a földön. Másként mondva, valamire rendeltetünk. Eleve. Magyar vagyok és protestáns. És fontos, hogy az vagyok.”

„Olvastam valahol, hogy a karizmatikus emberek hatásának egyik titka igazukba vetett mély hitük, melyet úgy tudnak kisugározni, hogy az mások meggyőzésévé is válik, válhat.” A cél- és hivatástudatos embert bármerre sodorja is az élet, mindig képes megtalálni az eszközöket, a társakat, hogy életprogramját megvalósíthassa. Legyenek bármilyen spártaiak a körülmények, legyen bármilyen messze a család, és bár a politikai közeg is inkább a megalkuvást, mint a szellem szabad szárnyalását pártolja, ő mégis utat talál, mert van ereje, küldetéstudata. Debreczeni Tibor esetében ez az életprogram a közösségformálásban valósul meg. Nem lehet véletlen, hogy amikor Debrecenből Pestre, a Népművelési Intézetbe érkezik, kis idő elteltével megunja az íróasztal mögötti ücsörgést. A visszaemlékezésből is kitűnik az a lelkesültség, ahogyan az irodából a terepre menekül, és körbeutazza az országot, hogy tapasztalatot szerezzen és osszon meg kollégáival, hogy kapcsolatokat alakítson, s az aktatologatás helyett értelmes kezdeményezésekben vegyen részt, legyen az zsűrizés vagy a Csurgói Diákszínház Fesztivál útra bocsátása. Lelkesedése egyre duzzad, mint hegyi patak, ahogyan utat talál a kövek között, sziklákon átbukva. Előbb maga indul, majd egyre többeket sodor el gondolataival, ötleteivel, aztán újra és újra csapatot szervez, amelyekkel véghezviheti nagyszabású terveit. Mivel nemcsak kedve, hanem „hatalma” is van rá, ezek a nagyszerű kezdeményezések sorra meg is valósulnak. Képzések, előadások, találkozók. „Kollégáim a művészeti osztályon értetlenül és csodálkozva nézték ezt a nagy nekibuzdulást. A tánc, a zene, a kórus, úgy látszik, nem képes azonnal reagálni a társadalmi változásokra, s ezért nem mozdul a többi művészeti ág előadója.” Lelkesedése és szakmai, emberi értékrendje persze konfliktusokat is hoz a puha diktatúra kulturális irányítóival, a lendületét ez lefékezheti, megtorpanhat, de hőszünt, úgy tűnik, semmi nem állíthatja meg.

Magasabb beosztásba kerülve sem hazudtolja meg magát: „A művészetet minél szélesebb körben teríteni!” – hangzik az újonnan kinevezett osztályvezető jelmondata, s mellé tehetnénk még a folytonos mozgást és megújulást, mely az élő, működő szervezet bizonyítéka. Ha valamilyen jó ötletet lát, megvalósítja, ezúttal már nemcsak a színház, hanem a kultúra egyéb területein is: „iskolarádió, diaporáma, lemezlovas-képzés, formációs tánc, társastánc, verseny-tánc, pantomim, a vers- és prozamondás módszertani segítése, menedzselése...”. Ráadásként pedig „kísérletek indítása szakmunkásképző intézetekben, munkásszállásokon”. Valódi misszionáriusi lelkülettel veti bele magát a munkába, hogy immár beosztásából fakadóan is ápolja, védje, terjessze az értékes kulturális törekvéseket.

Az, hogy a drámapedagógia ma már nem ismeretlen a pedagógusok előtt, hogy egyre többen használnak dramatikus elemeket a nevelésben, az ugyancsak az elsők közt köthető Debreczeni Tibor nevéhez. „Semmit fontosabbnak nem tartottunk, mint hogy a drámapedagógiát eljuttassuk oda, ahol – mint gondoltuk – a legnagyobb szükség van rá, az iskolába, a tanítás-nevelés gyakorlatába” – vallotta, s a szavakat tettek követték. Az Országos Pedagógiai Intézetben az ügyet támogató partnerre találtak, a két szervezet együttműködésében országszerte módszertani napok, bemutató tanítások, szakmai táborok zajlottak. Kényszerű nyugdíjazásakor kezdeményezte a Magyar Drámapedagógiai Társaság megalakítását, melynek évekig elnöke, mindmáig tiszteletbeli elnöke. Az általa alapított *Drámapedagógiai Magazin* alapító szerkesztője.

Azért jó Debreczeni Tibor önéletrajzi írásait olvasni, mert a színpadi kellékek ezekben a többszámú szövegekben is jelen vannak, epizódtól epizódig ragadják magukkal az olvasót. A már-már szociográfiai mélységű elemzések, a felbecsülhetetlen kordokumentumok, a kortársak portréi mellett személyesebb regiszterek is megszólalnak a visszaemlékezésekben. A rövid jegyzeteket, naplóbejegyzéseket, anekdotákat az emlékező tovább színezi egy reflektáló, sokszor korholó hanggal. Akár a hiúságot is felróhatnánk neki, amiért folyamatosan azt kéri számon a kortársakon és az utókoron, hogy az általa útnak indított lokális vagy országos jelentőségű eredményeket miért nem ismerik el – hivatalosan. Mert tanítványai, pályatársai, kollégái elhalmozzák megbecsülésükkel, szeretetükkel. S talán a hivatalos megbecsülés egyik jele lehet, hogy a Magyarországi Református Egyház Zsinata az idén 85 esztendő, örökifjú színjátszónak ősszel pedagógiai munkája elismeréseként Imre Sándor-díjat adományoz.

digitalis_de_generacio 2.0

Szerkesztette: Szekszárdi Júlia, Underground Kiadó, 2013. Budapest

Hanczár Gergely: A csákány koppan

A könyv címe csupa kisbetű, mert a nagybetű semmire sem való. Csak bambán és üresen tekintélyeskedik a mondatok és nevek elején, de mondanivalója nincs, hiszen a pont vagy a sortörés már elárulta előtte, hogy új mondat jön. Tényleg ez a címe. Csupa angol betűkkel, ahogy a csákány koppan és lezuhant az ékezet. Egy könyv, ami születése pillanatában anakronisztikus, ambivalens. Könyv az iskola egy olyan szeletéről, amit talán nem is lehet könyvbe írni. A világról, amiben pont a könyv már nem is úgy és nem is annyira fontos, mint valaha. Mintha agyagtáblákat karcolnánk tele Gutenberg idejében arról, hogy itt az új világ, amiben a könyvek fontosak lesznek. Mintha 1400-ban, kis hordón állva esetlenül egy pedagógiai konferencia büféjében kiabálnánk a semmibe bele, hogy az egyszer majd eljövendő generáció rejtőjénőt fog olvasni a pad alatt, és unatkozó nagyik a *Blikk*-ben fogják a keresztretjvényt fejtegetni a borsó vagy a bab helyett. Más rosszat nem tudok erről a könyvről mondani. Pláne, hogy én is írtam bele, és ezért nem is akarok. Szóval nagy hátránnyal indul, de talán mégis teljesítheti a feladatát. Nem bírok elképzelni olyan értelmes pedagógust, aki végigolvassa a tanulmányokat, el-gondolkozik itt-ott, és mindent pont ugyanúgy folytat, mint előtte. Ez a könyv megváltoztat. Van „hozzáadott pedagógiai értéke”.

A kötet szerzői tanárok, kutatók, egyetemi oktatók, különböző korosztályokból. Veteránoktól az X- és Y-generációhoz tartozókig a legkülönbélebb(en) gondolkodók osztják meg kutatásaik eredményeit, vagy éppen krétaporos tapasztalataikat: Bedő Ferenc, Bodrogi Ferenc Máté, Boldog Zoltán, Domonkos Katalin, Fenyő D. György, Földes Petra,

Fűzfa Balázs, Gyarmathy Éva, Héder Klára, Kerber Zoltán, Komenczi Bertalan, Knausz Imre, Ságvári Bence, Sirató Ildikó, Ollé János, Szabolcs Éva, Szatmáry Nóra, Szirbik Gabriella, Sz. Tóth Gyula, Tari Annamária, Tobisch Márta, Ujhelyi Adrienn, Varga Richárd, Z. Karvalics László s jómagam.

Címszavak a kötetből: a gyermekkor eltűnése, egymást váltó generációk, a degenerált papír-ceruza-nemzedék, átmeneti korszak, „digitális beavatottak”, net-generáció, olvasás, Z-generáció, pedagógiai köztudat, digitális pedagógus, digitális állampolgárság, szöveg, képnyelv, digitális iskolatáska, Facebook, infokommunikáció, mobiltelefon, elektronikus zaklatás.

Érdemes belegondolni, hogy az agyonszidott, retardáltnak tartott Z-generáció első néhány veteránja pár év múlva katedrára kerül. Én már alig várom, hogy mit fognak gondolni rólunk, a nevelésükről, amit elszenvedtek, és arról, ahogyan mi gondolkodtunk örölük. Kamaszodnak, és olyan kritikát várok tőlük, amit senki sem tud könnyen zsebre tenni.

A világ egyik legrégebbi közhelye, hogy a generációk nem értik egymást. Családon belül jobbra egyértelmű szokott lenni a generációk határa, de fura módon néha az egész világra mondunk olyat, hogy „új generáció” érkezett. Az én generációm abszolút közönyös volt, amíg fiatalok voltunk. Nem mi váltottunk rendszert, nem mi voltunk a hatvanas évek szexuális lázadói, nem füveztünk a gimiben, nem háborúztunk, noha tornaórán akácfából készült kézigránátokat kellett beledobni a hullahopp karikába. (Remélem, ma már bűncselekménynek minősül, ha egy tanár fa kézigránátokkal trenírozza a 6-10 éves gyerekeket, akármilyen szándékkal.)

Abszolút nem tartozik a témához, de kíváncsi vagyok, hogy hol szerezték be ezeket a helyes kis esztergált, alumínium köpenyes oktatási segédeszközöket, és vajon milyen néven szerepelt a taneszköz-katalógusokban, és vajon mekkora keretet szántak az iskolák a költségvetésben az ilyen borzalmak beszerzésére? Emészt a vágy, hogy egy „időtávcsövön” keresztül belehallgassak beszélgetésekbe, vagy belekukkanthassak TDK-dolgozatokba, amelyek bőszen, vagy épp a témához illő alázatossággal elemzik ennek az oktatástechnikai eszköznek a hatékonyságát, vagy épp méret-, forma- és színváltoztatásra tesznek javaslatot. (Esetleg hathatósan sürgetik a vállról indítható fa páncéltörők, és egyéb oktatási eszközök bevezetését.)

Persze a rendszerváltás se sokat segített. A történelemtanárnk a 90-es évek elején folyton abban bízott, hogy most már végre „visszavesszük Erdélyt a bocskoros romántól”. Ő az alapján mérte fel emberségünket, hogy vajon készen állnánk-e, ha másnap végre „megindul a menet, hosszú magyar menet, Horthy Miklós parancsára”. Még a fülemben a dallama az irredenta énekeknek.

De félretéve ezeket a militarista afférokot, úgy egyébként semmiféle szociológiai, vagy kultúrtörténeti értelemben vett érdekes dolog nem történt velünk. Mi csak úgy „valahogy” lógtunk az időben a demográfiai hullámhegy tetején. Még emlékszem is egyik tanáromra a gimiben, aki ezt a fejünkhöz vágta, noha ezért kevésbé éreztük magunkat egyenként felelősnek. Azt hittük akkor, hogy egy olyan generációban vagyunk, amelyikkel semmi érdekes dolog nem történt, még csak gyermekparalízis-járványunk sem volt. De pár éve kezdenek minket is generációnak nevezni. X-generációnak. Illetve már gimis korunkban is így neveztek minket egy távoli kontinensen, csak nem szóltak nekünk külön.

Persze kicsit önkényes mindig, hogy milyen korszakokat különböztetnek meg a világ történelmében, de azért úgy tűnik, van abban valami, hogy a mi generációnk más. És mi is látjuk, hogy az utánunk jövő még inkább más. Mint ahogy „valóság” mindenki más is látja. Persze elég fárasztó baromságokat lehet olvasni a generációkról. Félig se igaz ostoba általánosításokat, amiben a technika örültjeinek neveznek minket, akik el sem tudják képzelni az életüket technikai eszközök nélkül. Miért? Van, aki el tudja képzelni az életét? Ritkán látok hagyományos ökörfogatot a Blahán. Szerintem nem a generációk változnak, vagy váltják egymást, hanem a világ bújik új bőrköbe. Amikben vannak fiatalabbak, akik jobban otthon érzik magukat, és vannak olyan fajta öregek, akik fejcsóválva nézik a változásokat.

Mindig sajnáltam az ilyen embereket. Azt hiszem, épp miattuk van szükség a halálra. Ha én Isten volnék, és azt látnám, hogy ilyenre sikerült az ember, én kénytelen-kelletlen a világ érdekében kitalálnám a halált. Douglas Adamsnak van egy számomra kedves mondása, ami a *Kétség lazaca* (GABO 2002) című antológiájában található: „Minden, amit 16 éves korunkig találnak fel, az a világ természetes rendje szerint való. Minden, amit 16 és 32 éves korunk közt találnak fel, az érdekes, izgalmas, és talán valami olyasmi, amiből lehet karriert építeni. Minden, amit 32 éves korunk után találnak fel, az a dolgok természetes rendje ellen való.” Belegondoltam. Azt hiszem én is kezdek ilyen lenni. Alig várom már a következő világformáló találmányt, amire fejcsóválva mondhatom, hogy a világ természetes rendje ellen való.

A világ ilyen. Nyilván nem lehet látni pontosan, hogy sok ezer éve hogyan volt mindez, de elég életszerű, ahogy Dürrenmatt Nagy Romulusának udvarában a nadrággáros Caesar Rupf beszélget a császárral: Caesar Rupf: – „Róma konzervatív köreinek szemlélete határozottan nadrágellenes. Irtóznak minden újtól, irtóznak attól, hogy világosság gyűljön a koponyájukban.” Romulus: – „Ahol a nadrág kezdődik, ott véget ér a kultúra.”

Az iskola a kultúraváltások elsődleges hadszíntere. Mindig is így volt, most is így van, és biztos, hogy így is lesz. Itt a hatalomban lévő emberek próbálják hatalmi szóval elmagyarázni egy, a hatalmi szóra jobbra rosszul reagáló generáció számára olyan értékek fontosságát, melyről talán ők maguk sincsenek meggyőződve. Nyilván éppen azok mentek nagyobb számban tanárnak, akik az iskolában jól érezték magukat. És azok érezték jól magukat az iskolában, akik eleve már „elavultak”, konformak voltak gyerekként is. Ez az iskolai feszültségek társadalmi újratermelésének motorja.

Számomra egyébként nem az a legérdekesebb, hogy generációváltás van az iskolapadban, mert az mindig is volt. Hanem, hogy generációváltás van a katedrán, persze az is mindig volt. Jönnek a Z-k. Közhely, hogy gyorsul a világ, meg annak a változása is gyorsul. Persze épp ezért nem tudom, hogy ez egyáltalán igaz-e. Hogy mostanában van-e több változás, vagy azokban az években, amikor összeomlott a Római Birodalom, vagy amikor feltalálták az óvszert, azt senki se tudja megítélni, aki nem élte át mindezt. Mindenesetre talán most van egy olyan helyzet, amiben túl sok tanárnak van tanítási nehézsége. A kis csacsik azt képzelik, hogy túl sok gyereknek van tanulási nehézsége. Annyi tanárnak van problémája, hogy végre elkezdett néhány közülük gondolkodni. Van, aki már cikinek érzi azt kiabálni, hogy „Mindenkinek hülye, csak én vagyok helikopter!”. Megoldást keresnek.

Mondjuk ez a könyv a helikoptereknek nem fog sokat segíteni. Aki e nélkül nem volt képes odafigyelni, ezzel se fog semmit megérteni. Inkább azt mondanám, hogy haladóknak való ez a könyv. Haladó tanároknak. Akik szeretnék legalább pár évvel kitolni az életükben a Douglas Adams által írt 16-32-es szabályt. Kíváncsian várom, hogy vajon rám is ez a sors vár-e. Hogy belülről mélyen átélt megvető tekintettel bámuljam az utcán a fiatalokat, akik hülyén öltöznek, vagy a hajukat fésülik hülyén, vagy hülyén telefonálnak, vagy hülyén csajoznak interneten, vagy úgy általában mindebből kifolyólag, már eleve is hülyék.

Mindenkinek ajánlom ezt a könyvet, aki abba a generációba tartozik, hogy tud még értve olvasni, aki tanít iskolában bárkit, aki nála legalább 10-20 évvel fiatalabb, aki tanít iskolában „hülyéket”, vegye kézbe, egy más emlős alfajt mutat be: az x-y-z hibrideket. Azok etetését, kezelését, idomítását, hizlalását, gondozását részletezi, s talán még azt is, hogy hogyan lehet kölcsönös örömet okozni a közös létezésben. Persze aki sok gyakorlás árán otthonosabban mozog egy komplett generáció lenézésében, annak is ajánlom, már csak azért is, hogy bőségesen tudjon erre indokot találni.

Zsebkönyv a zsidónegyedről – fiataloknak

Szerkesztette: Gyárfás Katalin – Szegő Dóra – Szőnyi Andrea,

Zachor Alapítvány, 2013. Budapest

Bozsik Viola: Útikalauz a pesti zsidó múltban és jelenben

„Itt mesélnek a kövek, és mesélnek a szembejövő arcok is. Itt van a szép múlt, amikor pezsgő zsidó élet volt a negyedben. Itt van a kevésbé szép múlt is, amikor a negyed utcáit félelem töltötte be. És itt van a romokon újjáépülő jelen is. (...) Mindez itt van. Ezek az utcák, ezek a házak rejtik a zsidó élet sokszínű fogatagát. Csak ki kell nyitni a szemünket, hogy észrevegyük. És most szeretettel hívunk benneteket is, hogy ismerjétek meg ezt a színes, érdekes világot. Ezt az útikönyvet nektek írtuk és nektek fotóztuk, akik hasonló korúak vagytok, mint mi – diákok vagy pályakezdők. reméljük, tetszeni fog, és jól tudjátok majd használni.”

Így kínálja magát első oldalán a Zachor Alapítvány fiatal önkéntesei által írt, *Zsebkönyv a zsidónegyedről – fiataloknak* című kötet. A Zachor Alapítvány a Társadalmi Emlékezetért egy civil oktatási szervezet. Céljuk a fiatalok érzékenyítése, figyelmük felhívása az olyan társadalmi problémákra, mint az előítéletesség és az antiszemitizmus. Pedagógusoknak és diákoknak állítanak össze oktatási segédanyagokat a holokausztról, tanárto-vábbképzéseket szerveznek, gyűjtik a túlélők visszaemlékezéseit, ezek közül sokat angolra is lefordítottak. Ezen tevékenységek mellett fiatal egyetemisták által vezetett sétákat szerveznek a negyedbe, ők mesélnek a könyv lapjain.

Az ő érdeklődésük és munkájuk önmagában a múlt század borzalmaira adott válaszként értelmezhető. Hogy ők élnek, lelkesednek és önkéntes alapon vezetik a negyeden körülvivő sétákat, bizakodásra ad okot arra nézve, hogy a holokauszt traumáját hogyan lehetséges feldolgozni. A séták által megcélzott korosztály a középiskolások, így a könyv hasznos lehet tolerancia-napot, budapesti osztálykirándulást, holokauszt-emléknapi programot szervező, vagy egyszerűen csak a vonatkozó történelmi anyagrészt oktató pedagógusoknak.

A zsebkönyv érdeme, hogy címéhez hűen nem terjengős, ám benne van minden lényeges adat, pontos útmutatás. A szerkesztők nagyon jól eltalálták az arányokat, mennyi történelmet és a negyedben élő híres emberek bemutatását kell elegyíteni a mai érdekességekkel, kocsmaajánlókka, fesztiválprogramokkal ahhoz, hogy egy élvezetes, ugyanakkor informatív könyvet kapjunk a kezünkbe. Emellett az olvasónak az az érzése, jók az arányok múlt és jelen között is. Nem lehet elhallgatni a 20. század szörnyűségeit, mikor a zsidónegyedet zárt gettóvá tették, s a kötetben helyet kap a megemlékezés, a Hősök kertje, a botlatókövek. Napjainkban azonban a zsidónegyed újra nyílt, színes, sokoldalú helyvé vált Budapesten, pezsgő kulturális és éjszakai élettel, zsinagógába igyekvő kipás férfiakkal, kóser pizzát falatozó fiatalokkal, s mindez jól megfér a török, mexikói, indiai étterem mellett. Ezzel a két perspektívával válik teljes egészé a kötet.

A kötet tartalmilag és külsőleg is igényes: szép a grafika, vonzza a tekintetet a borító, jó minőségűek a fényképek. A helyi épületek, gyülekezetek, csoportok bemutatásakor néha érződik, a könyv összeállítói melyikkel rokonszenveznek inkább, de minden vallási közösség, civil szervezet és vendéglátóhely leírása korrekt marad, s még emberibbé, őszintébbé is teszi a könyvet az, hogy a szerzők személyes preferenciái is megjelennek benne. Ez a személyesség tükröződik a negyed kis boltjainak, műhelyeinek bemutatásában is: sokszor névvel és arccal jelennek meg a tulajdonosok, úgy érezhetjük, mintha a mi ismerőseink is lennének, s kiderül, hogy a kötet készítői valóban ismerik is őket, elbeszélgettek velük. Ők igazán otthon vannak ebben a jó hangulatú negyedben, és egy jó hangulatú könyvet tudtak készíteni róla.

Útikönyvhöz illően a *Zsebkönyv a zsidónegyedről – fiataloknak* tartalmaz térképeket, ajánl éttermet, szállást és programot, számba veszi a nevezetességeket, szöszedetben magyarázza a zsidó valláshoz és kultúrához tartozó kifejezéseket, s közben útikönyvön túlmutatóan bizonyítéka annak, hogy a zsidó kultúra élő és meghatározó, s talán reneszánszát is éli Budapesten.

Az interaktív tábla és a pedagógiai érték

Előzmények, párhuzamok és összefüggések az interaktív tábla tömeges elterjedésével kapcsolatban

A közoktatásban zajló oktatási infrastruktúra fejlesztés az interaktív tábla hangsúlyos megjelenését eredményezte az intézményekben. Már nemcsak egy-egy innovatív közösség munkája, pályázata eredményeképp találkozunk ezekkel az eszközökkel, hanem tömeges mértékben; a megújulás, a tanári tervező- és oktató munka átalakulásának pozitívuma mellett felszínre hozva számtalan nehézséget is.

Kutatási eredmények igazolják, hogy az informatikai eszközök technológiai értelemben vett oktatási alkalmazásában jelentős előrelépés mutatkozik a tanítók, tanárok körében. Az IKT térhódításának mértéke, európai irányai (osztálytermi – tanári alkalmazás, tanulói eszközhasználat további szélesítése, virtuális, együttműködő tanulási környezetek terjedése) felvetik a kérdést: milyen valós pedagógiai értéket hordoz mindez? Technológiai és pedagógiai értelemben is eltérő szinten értelmezhető az interaktív tábla alkalmazása, olykor az sem egyértelmű, hogy mi tekinthető valójában digitális tananyag-nak. A tanítási útvonalakat is kijelölő professzionális szoftvertermékek felhasználása, az innovatív, önálló digitális tananyagelemekből építkező, az adott tanulóközösséget figyelembe vevő tanári fejlesztőmunka mint „választási” lehetőségek időnként egymással szemben hatnak. Egy valós pedagógiai-informatikai tudás „megszületéséhez” vezető út is ellentmondásokkal terhelt. A gyakorló pedagógusok felé az információs technológiák szakszerű alkalmazása, az ehhez társuló nevelési, függőségi kérdéseket is kezelni képes szakember iránti igény fogalmazódik meg. Másfelől a közoktatás tartalmi szabályozásában az informatika formális oktatásának csökkenése, a tanárképzésben és továbbképzésben e téma méltatlan helykeresése jellemző.

Török Balázs: Az elektronikus iskolai adminisztráció (1. rész)

Infrastruktúra és funkciók

A 2010-ben mintegy 155 feladatellátási helyre (általános iskola, szakiskola, szakközépiskola, gimnázium) kiterjedt vizsgálatunkban az elektronikus iskolai adminisztrációs rendszerekre vonatkozó intézményi tapasztalatokat összegeztük. Az adminisztráció informatizáltsága nem mutatott szoros összefüggést az iskola infrastrukturális hátterével. Ahol az e-adminisztrációnak technológiai akadályai voltak, ott leginkább az internetes sáv-szélesség szűkössége jelentett nehézséget. A rendszergazdák szerint az internetkapcsolat

az e-adminisztráció kialakítása szempontjából kritikus terület: 35%-uk szerint iskolájukban az internet sebessége „rossz vagy gyenge”. (Az e-adminisztrációt használó iskolák 14%-ában a sávszélesség 1 Mbit/sec vagy annál alacsonyabb volt 2010-ben, ami alulmúlta az akkoriban forgalomképes lakossági internetszolgáltatásokat.) Legnagyobb érdeklőséget az e-napló alkalmazása terén mutattak az iskolák. Az osztályzó naplót az e-adminisztrációt alkalmazó iskolák 71%-a csak papíron vezette, csak elektronikusan 20%, és mindkét módon 9%. Ahol e-naplót használtak, ott infrastrukturális fejlesztést indokolt a tantermi hozzáférés biztosítása is. Az e-adminisztrációt használó iskolák 3%-ában lehetett bármely tanteremből elérni a rendszert. Az iskolák közel felében (45%) szükséges az e-adminisztrációs rendszer működtetése miatt további számítógépes munkaállomások üzembe helyezése a rendszergazdák megítélése szerint. A vezeték nélküli hálózati hozzáférésre növekvő igényt találtunk, az igazgatók háromnegyede tartotta indokoltnak ennek megvalósítását. A vezetők kétharmada szeretné a náluk bevezetett e-adminisztrációs rendszert a jövőben jobban kihasználni. Válaszukban szinte kivétel nélkül szerepeltették az e-napló alkalmazását.



A zenei tehetségműhely fiataljai

András Farkas: The interactive whiteboard and its pedagogical value

Technological development resulted in the large-scale spread of the interactive whiteboard in educational institutions. However, instructors (university professors and school teachers alike) lack the necessary skills to use up the full potential of these new technological devices. When faculties of Pedagogy include the teaching of computer skills in their curricula, it is usually more about skills needed at university, rather than the teaching of the pedagogical use and value of educational technology.

The way schools introduce educational infrastructure influences its future use: is it decided centrally what technology would be used, how much time teachers have to plan their lessons around the new technology, and whether there are trainings available for them to learn how to use it.

In Hungary, the use of computers was introduced into schools in the late-1990s by a programme called “Sulinet.” However, this meant getting computers without the necessary teacher preparation for their use. Schools had to face the question who would be the administrator of the information system, teachers had to find out what possibilities information technology carries, and uploading supporting material to the web was also still in process. Textbook publishers began to include supporting DVDs into their packages, but getting them prevented teachers from creating their own material, suited to their specific teaching style.

Trainings are offered for teachers to learn how to use digital technology, but they are restricted to the use of technology, and do neither cover pedagogical possibilities of the interactive whiteboard, nor do they help teachers to adapt the technology for the needs of their specific field. These trainings cannot be adjusted to the needs of a given group of teachers, and thus are not the best way to prepare them for the use of the interactive whiteboard.

Combined classes of pedagogy *and* computer science would be needed in higher education. This would be a cheaper and more effective way to prepare future teachers for their field, rather than the current practice of sending practicing teachers to computer science trainings.

Balázs Török: Electronic administration in schools – infrastructure and functions

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 our experiences about the electronic administration systems of these institutions.

The level of use of information technology in the administration system did not show a strong correlation with the institution's infrastructure. Where the electronic administration was encumbered by technological difficulties, this was primarily caused by insufficient bandwidth. System administrators confirm that the quality of internet connection is critical in the introduction of electronic administration: 35% say that internet speed in their school is "bad or slow." (In 14% of schools using electronic administration, bandwidth was 1 Mbit/sec or under in 2010, which was slower than marketable internet services for the general public at the time.) Schools were most interested in the use of electronic markbooks for the administration of grades. 71% of schools that used electronic administration nevertheless had their markbooks only on paper, 20% used only electronic markbooks, and 9% administered markbooks both electronically and on paper. Where electronic markbooks were used, infrastructural development was justified by ensuring access from classrooms. It was possible to access the electronic system from all classrooms in only 3% of schools using electronic administration. System administrators estimate in nearly half of the schools (45%) that further workstation installation is necessary for the smooth operation of electronic administration systems. We found a growing need for wireless internet access, three quarters of school principals said they thought the realization of wireless connection was indeed justified. Two thirds of the schools' board staff aimed to better use up their school's electronic administration system in the future. In their responses, they almost unanimously mentioned the use of electronic markbooks.



A Hodászi Roma Tájház honlapja

Megújuló tanárképzés – Országos konferencia Pécsen (Indri Dániel)

2013. május 6-án és 7-én Pécsen rendezték meg azt a kétnapos konferenciát, melynek témája a tanárképzés megújítása volt a 21. század eleji oktatási-képzési igényeknek megfelelően. A konferenciát az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI), a Pécsi Tudományegyetem (PTE) Bölcsészettudományi Kara és a PTE Természettudományi Kara szervezte közösen.

A konferencián előadást tartott többek között *Dr. Halász Gábor, Dr. Csapó Benő, Dr. Pukánszky Béla, Dr. Font Márta, Dr. Maruzsa Zoltán, Dr. Homonnay Zoltán, Dr. Fischerné Dr. Dárdai Ágnes, Dr. Pompor Zoltán, Dr. Szabó Mária, Dr. Falus Iván, Stéger Csilla, Dr. Kaposi József és Dr. Gáspár Mihály*. Az előadók a tanárképzés európai dimenzióiról, megújításának tudományos alapjairól, összehasonlító tankönyvelemzésről, a pedagógusok szakmai előmeneteléről és az ahhoz szükséges fejlesztésekről is szóltak. *Dr. Hoffmann Rózsa* köznevelésért felelős államtitkár szerint a tanárképzés a bolognai rendszer 2005-ös bevezetésének legnagyobb vesztese volt, továbbá az elmúlt években megújított köznevelési rendszer is indokolta a kétszakos pedagógusképzés visszaállítását. Jelentős minőségbeli javulást hozhat az a tény is, hogy a gyakorlati képzés ideje az eddigi fél évről egy évre növekszik. Ezt azzal indokolták a döntéshozók, hogy sokévnnyi elméleti tanulmány után a gyakorlatban sok frissen végzett pedagógus nem képes megfelelően kezelni a diákokat, nem tudnak a váratlan szituációkra helyesen reagálni. Az egyik legfontosabb újdonság a felsőfokú tanítói-tanári alapképzést követő pedagógus-továbbképzési rendszer főbb elemeinek (akkreditált pedagógusképzési programok, szakirányú képzések) összehangolása a pedagógus életpálya különböző minősítési állomásaival, továbbá az újjáépülő pedagógiai szakmai szolgáltató rendszerrel.

Fejlesszünk együtt! – Tanulókonferencia Budapesten (Indri Dániel)

2013. május 31-én rendezte meg az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet a TÁMOP-3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) projekt 3. alprojektjének (Nevelés-oktatás fejlesztése, komplex pilot programok) nyitókonferenciáját a budapesti Városmajori Gimnáziumban.

A kétszázfős konferencia interaktív formában azt a kölcsönös tanulási folyamatot szolgálta, amelynek révén az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (OFI) pilotiskolákkal szoros együttműködésben nevelési-oktatási programokat dolgoz ki egész napos iskolák számára.

Dr. Kaposi József, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet főigazgatója megnyitó beszédében kiemelte, hogy az alprojekt fejlesztő munkája új paradigmát valósít meg: az új nevelési-oktatási programok kifejlesztése a pedagógusokkal együtt történik, és ez a közös munka az új programok bevalásának kulcsa. A szakmai párbeszéd eredményeként az új nevelési-oktatási programok kifejlesztése a gyakorló pedagógusok innovációira, illetve a hagyományos, kipróbált és bizonyítottan eredményes módszerekre épül. A konferencia plenáris előadásában *Dr. Varga Attila* alprojektvezető bemutatta az alprojektet, amelynek fókuszja az egész napos iskola nevelési-oktatási programjainak kidolgozása, emellett a felzárkóztatás, a fenntarthatóság pedagógiája (ökoiskolák), és pedagógiai jó gyakorlatok terjesztése is a célja. A fejlesztő munkát az alprojekt hét tématerületének munkatársai az iskolai partnerekkel szoros együttműködésben végzik majd. A rendezvényen interaktív akváriumgyakorlat, poszterszekció és panelbeszélgetések szolgálták a téma minél szélesebb körű tárgyalását.

Hazatértünk a Staféta-táborból (Trencsényi László)

11. alkalommal került sor a Magyar Pedagógiai Társaság Staféta-táborára, ezúttal Győrben, a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kara gondos házigazdasága mellett. A hagyományosan június utolsó hétvégéjén megrendezett szakmai találkozók célja, tartalma és formája a különböző pedagógus-nemzedékek és a különböző pedagógiai szakmák képviselőinek kötetlen eszmeceseréje.

Így volt ez Győrben is, ahol a tagozat- és hagyományalapító karizmatikus személyiség, *Kovátsné Németh Mária* méltó növendékekre és utódokra talált. A *Kövecsesné Gósi Viktória* vezette „csapat” gazdag programot biztosított, lehetővé tette a legifjabbak részvételét is, s betekintést engedett egy sajátos úton járó műhely világába.

Az MPT izgalmas kérdést tett fel vitára ez évben: Mire való az iskola? E kérdés köré szerveződött a tábori program. A választ szolgálta a bevezető játék, ahol dramatikus eszközökkel idéztük fel különböző korok iskola iránti elvárásait, illetve a csoportok megfogalmazták – tárgyak segítségével – saját iskolaképüket. E kérdésre kereste a választ *Benedek András* professzor, az MPT elnöke *Párbeszéd a konszenzusért* című, rendszert és stratégiát kereső, igénylő előadásában; gyakorlatias választ kísérelt meg *Széles Imre*, a megyei pedagógiai intézet igazgatója.

Témához illő helyszínen, a ravazdi erdei iskolában és környékén ismerkedhettek az ország minden tájáról érkezett résztvevők az erdőpedagógia, a környezeti nevelés jelentőségével és kihívásaival, *Orbán Tibor* erdészet-igazgató, *Kövecsesné Gósi Viktória* és *Lampert Bálint* oktatók kalauzolásával.

A tábor lakói felkeresték a magyar iskola közeli bölcsőhelyét és mai fellegvárát, Pannonhalmát is.

Poór Zoltán indított diskurzust a „jó pedagógusról”. Majd „jó gyakorlataikkal” a város kiváló intézményei mutatkoztak be, Csenger Lajosné a gyakorló iskolát, Somogyi Angéla a nevelési tanácsadás előtt álló feladatokat, Papp Gyöngyi a hejőkeresztúri mintát követő, az etnikai kihívások megoldására vállalkozó Kossuth Lajos Általános Iskolát, Józsa Tamás a „pedagógiai remekművet”, a Hild Szakközépiskolát mutatta be (ahol például „szakmai és emberi gyakorlatnak” nevezik a diákok terepmunkáját).

Kraiciné Szokoly Mária az egész életen át tartó tanulás fontosságát emelte ki, Farkas Annamária drámapedagógus a különböző életkorú gyerekek igényeihez adaptálható fejlesztő módszereit mutatta be.

A program várakozással telített légkörében hárman – Fábry Béla, Nahalka István, Trencsényi László, akik egyben a Hálózat a Tanszabadságért, az Agóra Közoktatási Kerekasztal aktivistái is – kezdeményeztek tartalmas párbeszédet a konszenzusért. Megvitatták az MPT közreműködésével készült, a foglalkoztathatóságot, a méltányosságot és az alkalmazkodóképességet szolgáló közoktatási rendszer kívánatos jellemzőit bemutató tanulmánykötetet, a Fehér Könyvet. A beszélgetés során szó esett arról, hogy félelem, apátia vagy éppen a 2010 óta bekövetkezett változások a fő okai a pedagógustársadalom „csendjének”; szó esett a centralizálás és a demokratikus önkormányzatiság köré szerveződő két markáns társadalom- és iskolaképről, a helytállás, a romlás, a káosz, a remény és reménytelenség egymás mellett jellemezték a megszólalások főbb szövegeit.

A táborozók hazatértek, a párbeszéd folytatódik. Veszprém máris jelentkezett: 2014-ben szívesen fogadná a Staféta-tábort. Egy év a következő júniusig. Az MPT-nek addig még nagyon sok a dolga. Folytatni kívánja a párbeszédet – a konszenzusért.



Rézműves Melinda a Hodászi Roma Tájház előtt

PEDAGÓGUS KUTATÓI PÁLYADÍJ 2013.

PÁLYÁZATI FELHÍVÁS

A Magyar Tudományos Akadémia főttkára pályázatot hirdet a Pedagógus Kutatói Pályadíjra, középiskolában (gimnáziumban, szakközépiskolában) legalább öt éve – egymást követő, de nem feltétlenül folyamatos – foglalkoztatásra irányuló jogviszonyban jelenleg is oktató pedagógusok érdemes tudományos munkásságának elismerésére. Az öt éves, oktatói munkakörben töltött időszakokkal a pályázat benyújtásának időpontjában kell rendelkezni.

Pályázni lehet olyan tudományos munkával (monográfiával, nagyobb terjedelmű tanulmánnyal, kísérleti eljárási eredménnyel, forráskiadvánnyal stb.), amelynek hozama tényleges előrelépést jelent az adott kérdéskör alaposabb tudományos feltárása terén. A pályázathoz mellékelni kell a jelen pályázati felhívás mellékletét képező kitöltött jelentkezési lapot, a pályázó szakmai önéletrajzát, valamint a középiskola igazolását a tanári pályán eltöltött évekről.

A pályázatot és annak mellékleteit a Magyar Tudományos Akadémia főttkára részére az **MTA Titkárság Kutatóintézeti Főosztálya** címére (1245 Budapest, Pf. 1000) nyomtatott formában, egy példányban kell benyújtani. A pályázatot – amennyiben annak jellege megengedi – mellékleteivel együtt elektronikus formában is el kell küldeni (CD/DVD-n, vagy e-mailen a ped@titkarsag.mta.hu címre).

A pályamunka beérkezési határideje **2013. szeptember 20.**

A korábbi években Pedagógus Kutatói Pályadíjat elnyert díj birtokosa, a Pályadíj elnyerését követő öt év eltelte utáni évben pályázhat ismételt.

A benyújtott pályaművet a tudományterületileg illetékes akadémiai kutatóintézet bírálja el, majd az Akadémiai Kutatóintézetek Tanácsának szakbizottságai rangsorolják. A bírálók és szakbizottságok értékelő véleményére támaszkodva az Akadémiai Kutatóintézetek Tanácsa kialakítja a díjazásra vonatkozó javaslatát, amely alapján az MTA elnöke dönt a díjazottak személyéről.

Évente legfeljebb 12 pályadíj kerül kiosztásra. A pályadíj összege egyénekenként bruttó százötvenezer forint. A pályázat eredményéről a pályázók névre szóló értesítést kapnak.

Az oklevelek ünnepélyes átadására 2013. december közepén kerül sor, amelyről az MTA honlapján és a sajtó útján tájékoztatja a nyilvánosságot.

Budapest, 2013. április

Németh Tamás
az MTA főttkára