

UP SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2018 / 1–2.

SÚLYOSAN-HALMOZOTTAN FOGYATÉKOS FELNŐTTEK
TALÁLKOZÁSA A ZENÉVEL
NEMZETKÖZI EGYÜTTMŰKÖDÉS KERETÉBEN MEG-
VALÓSULÓ DOKTORI KÉPZÉSEK TANULSÁGAI
Táncművészeti Főiskolából Táncművészeti Egyetem
Lóasszisztált tevékenységek hatása a serdülőkre
A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai
Ady és Kosztolányi útja a Parnasszus felé
Iskolai emlékek (1944–52)

Szemle, Napló



**MAKAI ÉVA:
JANUSZ KORCZAK ÉLETPÁLYÁJA
A GETTÓNAPLÓ TÜKRÉBEN**

A képekről

Művészetoktatás. Tehetséggondozás. A Magyar Táncművészeti Egyetem ezzel – és valójában *csak ezzel!* – foglalkozik. Aki itt diák lehet, az biztosan tehetséges, és biztosan művészeti oktatásban-képzésben részesül. Hogy aztán a tehetséges kisdíákok közül ki válik majd valódi művésszé – ez néha ki sem derül a diákévek alatt.

Különleges, zárt világ a táncművészképzés: kisgyerekek lépnek be az iskolába tízévesen, akik nagy fegyelemmel, sok lemondással készülnek választott hivatásukra, a táncművészpályára. Előfordulhat, hogy ez a pálya kezdetben még csak a szülők választása (volt), de nagyon hamar kinek-kinek a sajátjává válik – mert ha mégsem, akkor inkább iskolát vált.

A fegyelem korán megéreleli ezeket a gyerekeket: amikor mások még épp csak a pályaválasztáson töprengenek, ők 19 évesen már diplomával a zsebükben megkezdik felnőtt életüket.

A diákévek itt tripla terhelésben telnek: a szakmai képzés mellett a közismereti tantárgyakat is teljesíteni kell (ott az „érettségi-mumus”!), és közben már a színpadon is helyt kell állni, élményt kell tudni nyújtani.

A teljesítményekhez kiváló tanárookra van szükség: nélkülük nem működhetne az egyetem, de nem létezne semmiféle művészetoktatás és tehetséggondozás máshol sem. A folyamatosan megújuló próbavezető-képzés (BA) és tánctanárképzés (MA) szolgálja azt, hogy egyfelől legyen, aki a legkisebbeket bevezeti a mozgás, a tánc örömébe és szépségébe; legyen, aki az amatőr mozgalomban vállal szerepet, és képes felfedezni, irányítani a tehetség-ígéreteket; másfelől akadjanak olyanok is, akik a kibontakoztatásban, a „tehetséggyémántok csiszolásában” dolgoznak, sőt: végigkísérik a táncosok pályafutását az iskolán túli években is.

Az Egyetem így válik teljes egészé, ahol együtt szolgálják Terpszikhorét – no, meg a közönséget – kicsik és nagyok, diákok és mesterek, alkotók és előadók, táncosok és háttérmunkások. És valamennyiükre szükség van!

A lapszámban olvasható tanulmányban Bolvári-Takács Gábor az egykori főiskola közelmúltbeli egyetemmé alakulását, képzési rendszerének változásait foglalja össze. A 35., 58., 66–71., 86., 101. és B3 oldalakon látható képsorozatban az intézménytörténet száraz adatait szeretnénk életre kelteni a látvánnyal, a táncművészeti képzés egy-egy pillanatának felidézésével.

A címlapon látható felvételt Mészáros Csaba készítette.

Schanda Beáta



68. évfolyam
2018 / 1–2.

TARTALOM

A képekről



LÁTÓSZÖG

5 MAKAI ÉVA: Janusz Korczak életpályája a Gettónapló tükrében

TANULMÁNYOK

18 BAKOS ANTÓNIA JUDIT – TISZAI LUCA: Súlyosan-halmozottan fogyatékos felnőttek figyelmi és emlékezeti működésének elemzése zenehallgatás közben

36 ERDEI LUCA ALEXA – VERDERBER ÉVA – HORVÁTH LÁSZLÓ – VELKEY KRISTÓF – KOVÁCS ISTVÁN VILMOS – KÁLMÁN ORSOLYA: Nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzések mint a szervezeti tanulás forrásai

MŰHELY

59 BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR: A Magyar Táncművészeti Főiskola oktatási rendszerének fejlődése a bolognai rendszer bevezetésétől az egyetemmé alakulásig (2006–2017)

72 PELYVA IMRE ZOLTÁN – KRESÁK RÉKA – DR. BODA-UJLAKY JUDIT: A lóasszisztált tevékenységek szociális viselkedésre gyakorolt jótékony hatásáról

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

87 KOJANITZ LÁSZLÓ – KERBER ZOLTÁN: A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai

PEDAGÓGIAI JELENETEK

102 JÁKI LÁSZLÓ: Ady és Kosztolányi útja a Parnasszus felé

112 BOGA BÁLINT: Első iskolás éveim

SZEMLE

- 118** Radó Péter: Az iskola jövője (Nahalka István)
- 123** Szávai Ilona (szerk.): A mese hídszerepe; Bárdos József: Család a tündérmesékben; Bárdos József: Másik világok, másik világi lények a tündérmesékben (Veszprémi Attila)
- 133** Józsa Krisztián – Zentai Gabriella – Hajduné Holló Katalin: A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban – Módszertani kézikönyv szülőknek (Gál-Szabó Zsófia)

136

ABSTRACTS

NAPLÓ

- 138** GYETVAN RENÁTA: Egy este Arannyal – Tanárok éjszakája a Petőfi Irodalmi Múzeumban
- 144** Szerkesztői jegyzet
- A címlapon és a belső oldalakon a Magyar Táncművészeti Egyetemen készült felvételek láthatók. A fotókat Mészáros Csaba, Gyarmati Zsófia, Kanyó Béla és Jókúti György készítették.
- B4** Részletek Ablonczy Bálint és Korniss Péter *A Mezőségtől Moldváig – Kallós Zoltán útjai* című interjúkötetből

UJ

Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

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

Szerkesztők

TAKÁCS GÉZA | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VEZSPRÉMI ATTILA

Olvasószerkesztő

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

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

Felelős igazgató: Kamp Alfréd

1074 Budapest, Rákóczi út 70. III. em. 100/A

Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu

Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:

Dr. Liptai Kálmán

Megjelenik kéthavonta.

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

SZÁMUNK SZERZŐI:

BAKOS ANTÓNIA JUDIT

óvodapedagógus | gyógypedagógus végzős hallgató | SZTE

DR. BODA-UJLAKY JUDIT

sportpszichológus | egyetemi adjunktus | TE Pszichológia és Sportpszichológia Tanszék

BOGA BÁLINT

ny. belgyógyász, onkológus, geriáter szakorvos | oktató | DE Egészségügyi Kar | ZSKE

DR. BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR

történész | kulturális menedzser | jogász | egyetemi tanár | rektorhelyettes | MTE Elméleti Tanszék

ERDEI LUCA ALEXA

okleveles andragógus és neveléstudomány szakos bölcsész | doktorandusz | ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

GÁL-SZABÓ ZSÓFIA

doktorandusz | SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola

GYETVAN RENÁTA

magyartanár, mozgóképkultúra- és médiaismeret-tanár

HORVÁTH LÁSZLÓ

andragógus-közgazdász | tudományos segédmunkatárs | ELTE PPK Neveléstudományi Intézet | doktorandusz | ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

JÁKI LÁSZLÓ

neveléstörténész | bibliográfus | OFI-OPKM | Budapest

KÁLMÁN ORSOLYA

magyar-pedagógia szakos középiskolai tanár | egyetemi adjunktus | ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

KERBER ZOLTÁN

kutató-elemző | EKE OFI

KOJANITZ LÁSZLÓ

szakmai tanácsadó | EKE OFI

KOVÁCS ISTVÁN VILMOS

igazgató | BCE Nemzetközi és Innovációs Igazgatóság

KRESÁK RÉKA

középiskolai tanár | lovaskultúra-oktató | MTMT adminisztrátor | SZTE Klebelsberg Könyvtár | szakfordító | Szegedi Biológiai Kutatóközpont

DR. MAKAI ÉVA

főiskolai tanár | társelnök | MPT Gyermekérdekek Szakosztálya – Korczak Munkabizottság

NAHALKA ISTVÁN

nyugalmozott egyetemi docens | egyetemi óraadó | előadó | ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola | EKE Neveléstudományi Doktori Iskola

PELYVA IMRE ZOLTÁN

biológia–testnevelés–etika szakos tanár | Kiskunfélegyházi Batthyány Lajos Általános Iskola és AMI | lóhasználat és -versenyzési ismeretek-tanár | Kiskunfélegyházi Mezőgazdasági és Élelmiszeripari Szakképző Iskola és Kollégium | lótenyésztő szakmérnök | oktatási szakértő

SCHANDA BEÁTA

ének-zene tanár | okleveles művelődésszervező | tánc-történet-tanár | művészeti menedzser | Magyar Táncművészeti Egyetem

TISZAI LUCA

szomatopedagógia-terapeuta és -tanár | ének-zene tanár | andragógus | gyakorlati oktatást segítő munkatárs | SZTE JGYPK Gyógypedagógus-képző Intézet | doktorandusz | EKE Neveléstudományi Doktori Iskola

VELKEY KRISTÓF

tanár | Piarista Gimnázium és Kollégium, Vác | doktorandusz | ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

VERDERBER ÉVA

intézményfejlesztő | készségfejlesztő tréner | doktorandusz | ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle



MAKAI ÉVA

Janusz Korczak életpályája a *Gettónapló* tükrében

Széljegyzetek egy Korczak-kötethez

LÁTÓSZÖG

KORCZAK MŰVEI MAGYARORSZÁGON

Vannak idők, amikor az ember – mert mélységesen benne van a folyamatok sűrűjében – nem látja, nem érzékeli, hogy akaratlanul történelmet ír. Visszatekintve az idők folyamára már jóval egyszerűbb ilyen megállapítást tenni. Talán nem tévedek, ha azt állítom, hogy egy ilyen történelmi pillanat Janusz Korczak¹ *Gettónapló*-jának első hazai megjelenése 2017-ben, a Magyar Pedagógiai Társaság kezdeményezésére, szponzorok és magánszemélyek támogatásával.

A humanista, gyermekközpontú pedagógiai, gyermeki jogok mellett elkövetett civil szervezet, a Magyar Pedagógiai Társaság immár harmadízben bábáskodhatott Janusz Korczak-mű magyar nyelvű kiadása körül, hogy a hazai közbeszédben

is ismertté tegye az „Öreg Doktor” nevét és munkásságát.

A nagyvilágban jól ismerik, s különös, élő, eleven tisztelet övezi hazájában, Lengyelországban. Idehaza először a gyerekolvasók találkozhattak Janusz Korczak nevével, az 1969-ben magyarul kiadott *I. Matyko király* című meseregénnyel (Korczak, 1969). Aztán 13 évnyi szünet után, 1982-ben jelent meg az egyik legnépszerűbb, legnagyobb sikereket elért pedagógiai munkája *Hogyan szeressük a gyermeket* címmel (Korczak, 1982).² A korczaki pedagógia és életút összefüggéseinek bemutatásával *Köte Sándor* (1982) értő tanulmánya segítette az olvasót. Újabb 12 év elteltével, 1994-ben az MPT kezdeményezésére és tagjai közreműködésével adta ki két másik civil szervezet *Az „alkotmányos” pedagógus: Janusz Korczak* című, a naplóhoz hasonló terjedelmű könyvet (Korczak, 1994), részben eredeti korczaki

¹ A név helyes kiejtése: 'jánus korcsák'. Mint ismert, ez írói álneve volt. 20 évesen egy irodalmi pályázata beadásához a lengyel történelmi hős, *Janusz Korczak* nevét vette kölcsön írói álnévként (Cohen, 1995), és elírás miatt lett Janusz. Íróként J. Korczak néven vált világszerte ismertté. A hétköznapiokban Pan Doktorként, népszerű rádióadásai kapcsán Öreg Doktorként tisztelték. Nemzetközi ismertségét is megteremtő könyvének (Korczak, 1906) hírneve kapcsán orvosként keresetté vált – felekezettől függetlenül – a tehető polgári családokban. A gazdag családokhoz Henryk Goldszmitként járt, míg a szegény családok szuterénjeit és padlásszobáit az ezt a világot is jól ismerő Janusz Korczakként látogatta, betegeit ingyen kezelte.

² Itt jegyezzük meg, hogy az UNICEF Magyar Bizottsága kezdeményezésére 2001-ben hasonló címmel széles horizontú tanulmánykötet jelent meg, mely szemelvényeket is közölt e műből. (Takács, Csillag és Trencsényi, 2011.)

szövegek újraközlésével, részben reflektív tanulmányokkal.³ Ugyanezen civil szervezetek adták ki Korczak 1929-ben (!) megjelent, jelentős gyermekjogi munkáját, *A gyermek joga a tiszteletre* című írást. (Korczak, 1995) Újabb 11 év elteltével, 2006-ban az MPT Janusz Korczak Munkabizottsága is megjelentette az esszét. (Korczak, 2006) A *Gettónapló* 2017. évi megjelenéséig újabb 11 év telt el. (Korczak, 2017) A Napló hazai megjelentetésének éve nem véletlen: 2017 augusztusában volt a 75. évfordulója Korczak és árvaházi növendékei tragikus halálának.

A könyv fordításakor, a kiadás előkészítésekor, az eredeti mű tanulmányozásakor (Korczak, 1984)⁴ voltak kétségeink afelől, vajon a Napló önmagában, csak a *legszükségesebb* lábjegyzetekkel ellátva, Korczak életútjának, alkotói munkásságának ismerete nélkül követhető, átékelhető, megérthető lesz-e a hazai olvasóknak. A centenáriumi lengyel kiadás (Korczak, 2012) gazdag képanyaggal, jegyzetekkel és Korczak leveleivel együtt jelent meg, de egy civil szervezet ezúttal nem vállalkozhatott egy ilyen, teljesebb kiadás megjelentetésére. Már annak is örültünk, hogy hosszas kijárási munkát követően – állami támogatás híján is – sikerült a Napló kiadásához szükséges forrás megteremtése.

A Napló önmagában is sodró erejű, erős irodalmi élményt adó mű. Ezen

írás keretei között megpróbálok előhívni néhány olyan motívumot Korczak életéből, amelyek naplójában csak utalásszerűen jelennek meg. Úgy vélem, ezáltal nem csupán a napló „holdudvara” lesz gazdagabb, érthetőbb a rejtett utalások felfejtésével, kibontásával, de a korczaki életút megértéséhez is közelebb kerülünk. Alapvetően a szerző életútját követem a „szélgjegyzetekkel”, párhuzamba állítva

annak eseményeit a töredékes utalásokkal. Korczak visszaemlékezéseiben nem haladt kronologikus sorrendben, így én sem követem bejegyzéseinek sorrendjét. Vezérfonalam az életút, a pálya. Előre jelzem, nem elfogulatlanul. Megjelenése óta tanári pályám iránymutatója, s pedagógiai hitvallásom lett mindaz, amiről Korczak írt a *Hogyan szeressük a gyermeket* című munkájában.

A NAPLÓ KELETKEZÉSE

Közeli munkatársa és titkára, Igor Newerly szerint (Newerly, 1967) az elhatározás egy testamentum megírására már 1939 őszén, Lengyelország német megszállását követően megszületett, és Korczak 1940 januárjától kezdte el írni a naplót.⁵ Mint írja, e néhány oldal – a napló műfajának megfelelően – nagyon tudatosan szerkesztett és

³ A hazai Korczak-mozgalom úttörője, *Gyóni Lajosné (Zofia Pośpiech)* – Zoska – kezdeményezésére, a kiadást közvetlenül megelőzően szokatlanul népes MPT-delegáció vehetett részt 1994-ben a jeruzsálemi nemzetközi Korczak-konferencián. A tanulmányok e konferencia tapasztalatain alapultak.

⁴ *Pászt Patricia* és *Borzon Daniel* fordítása a jelzett kiadás alapján készült

⁵ Korczak 1926-ban hozta létre az első lengyel nyelvű, gyermekeknek és fiataloknak szóló újságot. A *Maly Przegląd* (1926–1930) (Kis Hírmondó, más fordításokban: Kis Szemle) a *Nasz Przegląd* (1926–1939) zsidó cionista napilap periodikájaként jelent meg. A lap ifjú szerkesztőit az olvasók mintegy 2000 fős országos „tudóstíró hálózata” segítette hírekkel, információkkal. A nagyszámú levelezés segítségéhez vette maga mellé titkárnak, majd lett később munkatársa is az Árvaházban a joghallgató *Jerzy Abramow*, aki Igor Newerly néven vált ismert publicistává, a korczaki hagyományok őrzőjévé, értő tolmácsolójává. 1942 augusztusában Igor Newerly kalandos körülmények között mentette meg – biztonságos rejtékhelyre falaztatva – Korczak Gettónaplóját, s publikálta később elsőként. (Newerly, 1967) <http://culture.pl/pl/artykul/maly-przeglad-gazeta-inna-niz-wszystkie>.

összerendezett. Ám az akkori események miatt az első néhány oldal megírását követően a naplóirás félbeszakadt, s csak 1942 májusától folytatta. Az utolsó bejegyzés dátuma 1942. augusztus 4. A vékony kis füzet három hónap emlékeinek, gondolatainak sokaságát őrzi. Írói bravúrnak tekinthető, hogy a szövegben – túl a napló műfaján – fellelhetjük a tartalmas életút szinte valamennyi mozzanatának reflexióit is.

Ha nem tudnám, hogy mikor íródott a napló, és csak úgy találokra felítve e vékony könyvet, beleolvasok, majdnem idilli a kép:

„Május. Hűvös májusunk van idén. A mai éjszaka a legcsendesebb a csendesek között. Hajnali öt óra. A gyerekek alszanak. Tényleg kétszázan vannak. Jobb oldalon Stefa asszony,⁶ én balra az úgynevezett elkülönítőben. Az ágyam a szoba közepén fekszik. Az ágy alatt egy üveg vodka. Az éjjeli szekrényen rozskenyér és egy kancsó víz.”⁷ (10. o.)

Az Öreg Doktor ott ül a csendes éjszakában, ami most csak az övé, mert az Árvaház kétszáz gyereke alszik, ő meg ül, és ír. Naplójában egyszerre leszünk külső és belső történések részesei. Párhuzamosan zajlanak a történések. Éjszakánként ír mindarról, amit fontosnak gondol az életében. Nappalai a növendékei sorsa iránt érzett felelősségből adódó teendőikkel zsúfoltak. E kettő kontrasztjában bomlik ki élete utolsó három hónapja – 1942 májusától augusztusáig – a megszállt varsói gettóban. Az éjszaka a gondolkodás, a

befelé figyelés ideje. Visszatekintés életese-ményekre, reflexiók a napi történésekre. Majdnem szabad asszociációk, egy olyan ember gondolatai, akinek a körülményektől szinte függetlenül, mindig is fontos volt belső autonómiája, akinek a gondolkodásra, filozofálásra való hajlama kora gyerekkorától jellemzője volt, s ez mindig egyfajta belső szabadságot teremtett.

„... elmerülök gondolataimban [...] Mindig is így volt. Nagymamám mazsolát adott, és azt mondta: – Filozófus.

Állítólag nagymamámnak egy meghitt beszélgetés során már akkor bevallottam a világ átalakítására vonatkozó merész tervemet. Summa summarum: minden pénzt ki kell dobni. Hogy hová és hogyan, és később mit kell kezdeni, azt alkalmasint nem tudtam. Nem kell túl szigorúan itélkezni. Még csak ötödik évemben jártam, a kérdés pedig kínosan nehéz: mit kellene

tenni, hogy ne legyen annyi koszos, rongyos és éhes gyerek, akikkel nem szabad játszanom azon az udvaron, ahol a gesztenyefa alatt, egy pléh cukorkásdobozban, vattában feküdt eltemetve az első halott hozzátartozóm és szerettem, a kanárim. Halála felébresztette a vallás rejtélyes kérdéseit. Sírjára egy keresztet akartam állítani. A szolgálólány azt mondta, hogy ne, mert ez csak egy madár, ami sokkal alacsonyabb rendű, mint az ember. Még sírni is bűn. Ennyit a szolgálólányról. De ami rosszabb, a házmester fia kijelentette, hogy a kanári zsidó volt. És én is. Én is zsidó vagyok, ő pedig lengyel, katolikus. Ő a paradicsomba kerül, én pedig, ha nem fogok csúnya szavakat használni és engedelmesen hozom

a házmester fia kijelentette,
hogy a kanári zsidó volt

⁶ *Stefania Wilczyńska* (1886–1942). Tanári képzettségét adó tanulmányait Belgiumban a Liege-i Egyetemen, és Svájcban, a Genfi Egyetemen végezte. 1909-től ismerték egymást Korczakkal, segítette Korczakot a varsói zsidó Árvaház megalapításához szükséges pénzüsszeg gyűjtésében, majd annak megalapításában 1912-ben. 30 éven át hű munkatársa (1912–1942) mint az Árvaház tanára, később mint igazgatója. Korczak katonarvosi szolgálatai alatt ő vezette az intézményt. 1942 augusztusában Treblinkában halt mártírhalált Korczakkal és az árvaházi gyerekekkel együtt.

⁷ A kiemelt idézetek mindegyike a szóban forgó kiadás szövegeleme, zárójelben az oldalszámot tüntetem fel.

neki az otthonról lopott cukrot – akkor halálom után olyan helyre kerülök, ami bár nem a pokol, de mégis sötét van. Én pedig félttem a sötét szobától. Halál. Zsidó. Pokol. Fekete, zsidó paradicsom. Volt min gondolkodni.” (12. o.)

Bizony volt miről gondolkodnia zsidóként, lengyelként, lengyel zsidóként. Bonyolult viszony, bonyolult identitás útkeresésekkel, elfogultan és elfogulatlanul, kritikusan.

CSALÁD ÉS IDENTITÁS

Időzzünk el még kicsit a családnál, az anyai nagyanya alakjánál. A biztos támpont az anyai nagymama. „*Csupán egyik nagymamám hitt a csillagzatomban.*” (11. o.) Azt az adottságát, hogy kicsi korától szeretett elmélkedni, nagyanyja értékelte leginkább. Az emléképpel nagyon érzékeny kisfiú alakját idézi fel, s a felbukkanó gyerekkori emlékek mögé látnunk kell a családot. A felvilágosult, asszimilálódásra törekvő zsidó családot, ahol az apa, József Goldszmit jónevű ügyvéd, a Haskala mozgalom⁸ követője, aki ugyanolyan fontosnak tartja a héber kultúra és a vallási tradíciók ápolását, megőrzését és a tanulást, a művelődést, mint a lengyel hazafivá válást. Mindezt abban a bonyolult történelmi helyzetben, amikor a függetlenség és szabadság csak vágy volt a poros, osztrák, orosz fennhatóság alatt álló, szabadságától megfosztott országban. Korczak életének 64 évéből negyvenet a cári Oroszország

fennhatósága alatt álló tartományban élt meg. A függetlenség csak 1918-ban jön el a második Lengyel Köztársasággal. Ám az ezt követő időszak is csak alig-alig nyugalmas, a belső és külső feszültségek, a határokért folytatott harcok időszaka, majd minderre következik 1939-től a német megszállás, a háború pokla.

Ebbe a sűrű történelmi közegbe, az asszimilálódó varsói zsidó családba született Henryk Goldszmit, aki születésének évében sem lehetett biztos, hogy az 1878-ban vagy 1879-ben történt. Így ír erről a naplójában, 1942 július 21-én:

„Holnap leszek hatvanhárom vagy hatvannégy éves. Apám néhány évig intézte a születési kivonatokat. Emiatt pár nehéz pillanatot is megéltem. A mama ezt büntetendő hanyagságnak nevezte: ügyvédként apámnak nem szabadott volna az anyakönyvezést halogatnia. A nagypapám után kaptam a nevem, Hersz (Hirsz). Apámnak joga volt Henryknek elnevezni, mert ő maga József volt. Nagypapa a többi gyermekét is keresztény névvel illette: Mária, Magdaléna, Ludwik, Jakub, Karol. Mégis habozott és halogatott.” (78. o.)

Az apjával való korántsem egyszerű viszony már a napló elején megjelenik, amint felidézi apjának reá vonatkozó lekicsinylő, durva, sértő megjegyzéseit: *bamba, tökfilkó, idióta, számár, lusta, pityeri, bögömásina, idióta, semmirekellő.* A fájó gondolatsor megszakítása („*De erről majd később.*” /11. o./) bonyolult apa-fiú viszonyt sejtet. Hol szidalmakat, hol az ünnepváró együttlétek alkalmait, hol a felnőtti meg nem értést, hol

⁸ A 'haskala' (hászkalá), a zsidó felvilágosodás mint intellektuális mozgalom, a késői XVIII. században vette kezdetét és hirdette az európai felvilágosodás eszméinek és értékeinek átvételét az Európában élő zsidók között. Hangsúlyozott célja volt a világi tanulmányok színvonalának jelentős mértékű emelése a zsidók között, valamint a héber nyelv, a héber kultúra, a zsidó ismeretek elsajátítása, a zsidó történelem céltudatos és hangsúlyozott tanulása. Célkitűzése volt, hogy minden érvvel és eszközzel nyomást gyakoroljon az európai zsidóságra: az erőteljesebb betagozódásra az európai társadalomba, a tudatosabb közeledésre az európai keresztény népekhez, kultúrákhoz. Szűkebb értelemben a haskala jelentheti a bibliai héber nyelv, a héber irodalom költői és tudományos, kritikai részeinek tanulmányozását, jobb megismerését. A haskala fogalma néha kiterjed a zsidó vallástudományi művekre, mint a *Misná* és a *Talmud* modern módszerek szerinti tanulmányozására. Forrás: <http://www.or-zse.hu/alapfog/alap-haskala2007.htm>

cinkos összemosolygást. Az sem véletlen, hogy naplójában az apával töltött boldogfájdalmas időkből kisgyerekkori emlékei bukkannak fel sorra, pl. a karácsonyi ünnepek előtti bábjátékok, amit hol odahaza, hol az utcán, hol közösségi helyeken (így pl. az árvaházban is) néztek.

„Az egész bábéledés alatt a Miodowa utcai és a Freta utcai betlehemes játékokra emlékeztem. Így történt: karácsonytól munkanélküli kőművesek jártak be a gazdagabb udvarokba, és ha behívták őket, előadásokat tartottak a lakásokban. Láda-színpad, harmonika vagy kintorna. A színpadon megjelenő figurák: Heródes király a trónuson, ördög vasvillával.” (26. o.)

„Kíváncsiság... Aggodalom... Szabadság. Teljes odafigyelés, teljes szabadság, a szürkeségbe szőtt teljes mese.” (27. o.)

„A betlehemesben úgy kapaszkodom az öregbe, mint egy utolsó szalmaszállba, ami az élet varázslatos meséjéhez köt, az élet varázslatos misztériumához, az ünnepek [...] mágikus meghatottságához.” (28. o.)

Korczak nagyon plasztikusan, egyszerűre jeleníti meg a kisgyerek vonzódását a misztikus mesevilág csodáihoz, félelmét a látottaktól, és a felnőtt világ gyermekek iránti meg nem értését. Arról töpreng, hogyan kellene jobban figyelnie a felnőtteknek a gyerek reakcióit, értőbben rezonálni azokra, vagy rendkívüli alkalmakkor akár engedni is a szükséges hétköznapi rutinokból.

„Kétségbeejtő a felnőttek tartózkodása. Ne lepjétek meg a gyerekeket, ha ők maguk nem akarják. Tudniuk kell, időben tájékoztatni kell őket, lesz-e lövöldözés, biztos-e, mikor és hogyan. Fel kell készülni a hosszú, messzi, veszélyes utazásra.” (26. o.)[...] „Rosszabb: fárasztó mosakodási szertartás lefekvés előtt, tán még csukamájolaj is?

Kivételes napokon nem kellene terhelni a gyermeket és bosszantani mindazzal, amit a történelem, a tudás, a tapasztalat méltán adott hasznukra.” (27. o.)

„Az öreg dajkák és kőművesek gyakran jobb pedagógusok, mint egy okleveles pszichotechnikus”. (28. o.)

Az előkelő Miodowa utca, majd a Freta utca, Szmurla magániskolájával (ahová a cári líceum előtt járt) még a majdnem édes gyerekkor helyszíne. Varsó e sajátságosan kettős világának élményeihez kapcsolódó korai társadalmi tapasztalatai a szegénységében pénzéhes bábos-koldusról,

a szegénységről, az utca-
gyerekekről, a gyerekek
és felnőttek világának
különbözőségeiről később
megjelennek mint olyan
társadalmi tapasztalatok,
amelyek kora ifjúságától

bekapcsolják az önkéntes, társadalmi feladatvállalásokba, s ifjúságától kezdve megjelennek írói munkásságában, majd orvosi és pedagógiai gyakorlatában is, a gyerekek pontos megfigyelésében, s erre épülő nevelési rendszerében.

„Sok helyet kellene szentelnem apámnak: azt valósítom meg az életben, amit ő tűzött ki célul, amit nagypapa oly makacsul igyekezett elérni. És az anyám. Később, majd. Anyám is vagyok, apám is. Ennek köszönhetően sokat tudok és megértek. A dédapám üveges volt. Örülök: az üveg világozást és meleget ad.” (79. o.)

Korczak értette apját, aki maga is kiváló publicista volt, írásaiban hol a zsidó történelem és szokások, hol a talmudi jogértelmezés megértését segítette, hol a két nép erkölcsileg, morálisan kiemelkedő alakjait mutatta be lengyel nyelven. Az apa kézműves mesterségeket tanító lengyel iskolákat támogatt, ahol zsidó gyerekek

ne lepjétek meg a
gyerekeket, ha ők maguk
nem akarják

tanulhattak, mert az iskolázottság, a tanulás híd volt a két kultúra között, egy lehetséges út a lengyel hazafivá váláshoz. Orvos nagyjapja is hasonlóan gondolkodó, kultúrák közötti hídépítő volt. (Lifton, 1988.) Korczakra jellemző lezárása a különös történetnek, hogy a hangsúly a megértésen van. Érdemes felfigyelnünk a szüleiről szóló előbbi idézet záró fordulatára, mert tanúi lehetünk nem csupán egy írói fogásnak, hanem a korczaki humanizmusnak is. Az üveges foglalkozást űző dédnagypapa alakjának felidézésével az apa miatt rávetülő komor árnyékokat az üveg melegével és világosságával oldja emberibbé, emeli már-már éteri magasságokba.

Apja 1891-ben bekerül a pszichiátriára. Henryk ekkor kisiskolás még, de az örültségtől való félelem végigkíséri életét.

„Pánikszzerűen rettegtem az örültek házáztól, ahová édesapámat többször beutalták. Én tehát – egy háborodott fia vagyok. Tehát örökletesen terhelt. Több évtizede, mégis máig kísért olykor e gondolat. Túlságosan szeretem az örültségeimet ahhoz, hogy ne rémítsen meg a gondolat, hogy egyszer valaki akaratom ellenére kezelni akar.” (71. o.)

Apja halálakor, 1896-ban 17 (vagy tán 18) éves. „Tizenhét évesen még egy regényt is elkezdtem írni *Öngyilkosság* címmel. A hős abbéli félelmében, hogy megbolondul, megutálja az életét.” (71. o.) A napló egy későbbi bejegyzésében láthatjuk, hogyan tudja elengedni majd az apjával kapcsolatos fájó emlékeket. A megannyi halállal körülvett gettóban, a háború örületében nővéréhez, Annához írt levelében már fanyar iróniával, de aggodalom nélkül néz szembe az örültséggel.

„A pihentető olvasás kezd megbízhatatlanná válni. Veszélyes tünet. Megörültem – és ez már nem aggaszt. Nem akarok teljesen megbolondulni.” (61. o.)

A családjára történő visszaemlékezéseiben felidézi az édesanyja alakját is. „*És az anyám. Később, majd.*” – írja. (11. o.) S aztán ez a szál elakad. Mert hogyan is lehetne hitelesen és pontosan elmondani mindent arról az édesanyjáról, aki borzongatóan szép történeteket mesélt az árva zsidó fiúként felnőtt dédapáról, de inkább azt tartotta szem előtt, hogy jó lengyelnek nevelje a gyermekeit – bár a tradicionális zsidó ünnepeket is megtartották a Goldszmit-házban. (Cohen, 1995). Az anya alakja rejtőzködően ott van egy fájóbb, másik történet mögött.

„*A tifusz idején volt egy látomásom...*” (18. o.) – kezdi a történetet Korczak, s ahogyan mesélni kezdi a különös álmot, az olvasó a háborúban kibomló látomásra figyel. Korczak az álombeli látomásában egy színpadon állva lengyelül tart beszédet. Háború, éhezés, árvaság helyett jobb sorsot álmodik a gyerekeknek. Bár az anya alakja nem szerepel a tifuszos lázalomban, de Korczak életrajzából ismert, hogy tifuszos betegként édesanyja ápolta. Ő meggyógyult, de őt ápoló anyja belehalt a tifuszba. (Cohen, 1995). A személyes tragédia a háttérben marad a látomás felidézésekor, s marad a választott sors, a küldetés.

Térjünk vissza még az írás és Korczak viszonyához.

„*Lusta... valóban... Nem szeretek írni. Gondolkodni, töprengeni igen.*” (11. o.)

Tényleg erről van szó? Sejthető, hogy ennél bonyolultabb az íráshoz való viszonya.

„*Olyan csönd van és biztonság. ... maga a biztonságérzet fogalma azt bizonyítja, hogy szubjektíven egy igen mély belső világ lakójának érzem magam. Ezt nem érti, aki nem tudja, mi is a front. Jól érzem magam és sokáig akarok írni, az utolsó tintacsöppig.*” (36. o.)

Több forrásból is tudjuk (Newerly, 1967; Lewowicki, 1994), hogy Korczak 13

éves kora óta írt naplót (a különös egybeesés apja pszichiátriai intézetbe kerülésének idejével talán nem véletlen). Korczaknál tehát korántsem a lustaság, az alkalmatlanság az oka a naplóirás gettóbeli elmáradásának. A jelen és a régebbi körülmények együttesen adják az okot, ami miatt az éjszaka lett a naplóirás ideje. *„Elfelejtettem megemlíteni, hogy most is háború van.”* (13. o.)

Az ember, akinek a szabadság lételeme volt, a háborúk zűrzavarában is megteremtette magának azt a belső szabadságot, ami az íráshoz szükséges. Szembeszállt a háborúval, s nem először. Naplójában csak egy-egy félmondatnyi utalás van a korábbi háborúkra, bár nem egyszer volt részese. A belső csönd kialakításának képességéhez a háborúk „élményei” kellettnek.

„Aztán a háború. Olyan, amilyen. Messzire kellett érte menni, az Urál mögé, a Bajkálon is túlra, tatárokon, kirgizeken, burjátokon át egészen Kínáig. Megpihentem a mandzsúriai Taolaj-dzou faluban, aztán újra forradalom. Majd egy rövidebb nyugodt időszak.” (10. o.)

1905 – orosz–japán háború, Mandzsúria, tábori kórházi szolgálat, hadnagy; 1918 – lengyel–orosz háború, a lengyel hadsereg tisztje, kijevi hadikórház, árvaházak, gyermekotthonok, orvosi és pedagógiai tapasztalatok. Az ukrainai közös árvaházi munka Kijevben a montessoris *Marina Falskával*, aki később majd a lengyel gyerekeknek alapít Nasz Dom néven árvaházat (1919) Varsó közelében, s ennek is pedagógiai vezetője lesz 1919–1936 között Korczak.

A mostani háború, a kétszáz gyermek ellátásnak, életben tartásának nyomasztó gondjai, valamint az Árvaház korábbi életrendje a gettó-lét alatti megőrzésének erkölcsi kötelezettsége miatt nem tud elég időt szentelni gondolatainak lejegyzésre, több személyes időt adni önmagának. A másik ok: a gyerekekkel kapcsolatos megfigyeléseiről, méréseiről folyamatosan feljegyzéseket készít. Pedig ha kedvére ír-

hatna, több emberöltőnyi időre elegendő megírandó témája is lenne, s ezek közül csak az egyik a gyerekekhez kapcsolódó megfigyelések.⁹

„Éjszaka. Jegyzeteket írtam az éjről és az alvó gyerekekről. Harmincnégy tömbnyi jegyzet. Ezért nem tudtam ilyen sokáig rávenni magam a naplóirásra.” (12. o.)

„Hogy is lehetne elpazarolni félezer növendék súly- és méret-grafikonjának dokumentumait és nem megírni egy gyönyörű, tárgyyszerű, örömteli értekezést az emberi növekedésről? Majd az elkövetkezendő ötezer évben.” (13. o.)

AZ ÖREG DOKTOR

Más írásából is tudjuk, hogy a Varsói Cári Egyetem Orvosi Karának hallgatójaként az orvosi pályára készülve, külföldi tanulmányútjai és gyakorlatai során klinikákat, gyermekintézményeket, gyermekkórházakat, pszichiátriákat, árvaházakat látogatva folyamatosan leírta a gyerekekről készített megfigyeléseit. A megfigyelések, a mé-

⁹ Korczak naplójában van néhány arra vonatkozó utalás, hogy börtönben is volt. Első alkalommal a szabadságmozgalmak, szociális mozgalmak ifjú aktivistájára rótt a hatalom büntetését. A második elzárásra már a gettóban került sor, amikor tilalom ellenére lengyel tisztí egyenruhában, a származására utaló megkülönböztető jelzés nélkül keveredik összeütközésbe a megszállókkal krumpli-visszaszerző útja során. (*Lifton*, 1988)

rések, az adatok összehasonlító elemzése tanította meg a tények tisztelétére, a logikus gondolkodásra. E tudását transzponálta előbb az oktatás megújításáról gondolkodva az oktatásra, majd később nevelői, pedagógiai munkájára, gyakorlatára. (Kot, 2014; Korczak, 1982). Orvosi munkája során is folyamatosan készített feljegyzéseket a gyerekekről, s egyre inkább előtérbe került nevelői elhivatottsága.

„Az első hét évben épp egy ilyen szerény helyi orvos voltam egy kórházban.” (33. o.)
 „Śliska, Pańska, Mariańska, Komitetowa. Emlékek – emlékek – emlékek. Minden egyes ház, minden udvar. Itt zajlottak a félrubeles vizitjeim, főleg éjszaka. A gazdag utcákban, gazdag családoknál a nappali konzultációkért három vagy öt rubelt kértem. (48. o.) „Ingyen kezeltem a szocialisták, tanárok, újságírók, fiatal ügyvédek, még az orvosok gyerekeit is. Mindannyian haladó szelleműek.” (19. o.)

„Otthagytam a kórházat az Árvaházért. Büntudatom van. Először kényszerből utaztam el – háború. Másodszor Berlinbe egy évre. Harmadszor – nem egész fél évre Párizsba. A fényért, tudásért.” (51. o.) „A Doktor úr visszaemlékezései Londonról.” (64. o.)

„A következő időszakban egy kellemetlen érzés kísért, hogy dezertáltam. Elárultam a beteg gyereket, az orvostudományt és a

kórházat. Hamis ambíció ragadott magával: orvos és egyben a gyermeki lélek szobrása. A léleké. Se több, se kevesebb. [...]

Jaj, te vén bolond, elrontottad az életet és az ügyet! ... A megérdemelt büntetést kaptad... Ezért csavarogtam éhesen Európa három fővárosának klinikáin! Jobb nem beszélni erről.” (33. o.)

Kétkedő önváddal „csavargásnak” minősíti azt az időszakot, amikor 1905 után

már végzett orvosként, afféle peregrinusként, külföldi tanulmányúttjait során a legtöbb tapasztalatot gyűjtötte. Pedig kiváló érzéssel választotta

meg mestereit, mert a kor leghaladóbb gondolkodású, legkiválóbb gyermekgyógyászaitól tanulhatott.¹⁰ Londont éppen csak megemlíti a naplóban, holott sorsfordító hely volt több szempontból is. A Forrest Hillen tett árvaházi látogatása döntő elhatározásokra juttatta, s ennek emlékei többször is visszatérnek az életműben. Először a közvetlen élményekről tudósító hasonló című elbeszélésében (Korczak, 1911), majd 1937-ben a Mieczysław Zylbertalnak írt levelében. (Zylbertal in Veerman, 1991) Az elbeszélésben pontosan leírja, milyen rendkívüli hatással volt rá az a haladó szellemű nevelési rendszer, amit az ottani árvaházban látott, s ami a maga ter-

¹⁰ E kapcsolatok közül kiemelkednek a következő személyiségek. Victor Henri Hutinel (1849–1933) francia gyermekorvos, gyermekgyógyász professzor, a párizsi Gyermekkórház (Hôpital des Enfants-Malades) igazgatója; Antoine Bernard-Jean Marfan (1858–1942) a francia gyermekgyógyászat úttörője, kiemelkedő alakja, folyóirat-alapító. A párizsi egyetem mellett elsőként létrehozott gyermekgyógyászati klinikát vezette, majd az egyetem professzora lett. Több gyermekgyógyászati innováció fűződik nevéhez (angolkór és diftéria kezelése, csecsemőtáplálás stb.); Adolf Baginsky (1843–1915) német gyermekorvos, a berlini egyetem gyermekgyógyász tanára, alapítója a Zentralzeitung für Kinderheilkunde (1877), majd később az Archiv für Kinderheilkunde című lapoknak. Dr. Tulassay Tivadar és Dr. Cserháti Endre (210) tanulmányából közelebből is megismerkedhetünk ezekkel a korszakalkotó századeleji gyermekorvos-nagyságokkal. A magyar szakember számára különösen érdekes, hogy a gyermekgyógyászok nemzetközi találkozóinak és szervezetének (IPA – International Paediatric Association) létrehozásában a magyar szakorvosoknak is kezdeményező szerep jutott. Bókay János a Nemzetközi Orvoskongresszuson 1909-ben emelt szót mindezért. Nem feledkezhetünk meg arról sem, hogy a pedológia, a gyermektanulmány kialakulásának történelmi idejében járunk, mely természettudományos ismeretekre alapozott, egyben komplex gyerekképpel lépett a nevelésügyi közbeszéd színpadára. (Molnár, 1913) Az orvostudományok és a pedagógiai tudományok kapcsolatának részletesebb bemutatása meghaladja ezen írás kereteit.

mészetességében valósította meg mindazt, amiről ő is sokat gondolkodott. Későbbi levelében arról írt, hogy Londonban, az árvaházi látogatást követően döntött arról, hogy nem alapít saját családot, hanem egész életét az árván maradt gyerekek felnevelésének szenteli. Korczak 33 éves volt ekkor. Ugyanannyi idős, mint az édesapja volt az ő születésekor, s talán a ket-
tős identitás súlyos terhei és az örült apa rávetülő árnya is hozzájárultak a krisztusi korban hozott döntéséhez. Egy év múlva megalapítja a varsói Zsidó Árvaházat.

AZ ÁRVAHÁZ

A gyerekek pontos megfigyeléseiből is következtetett, s nagyon jellemző Korczak neve-
löi felfogásra, hogy folyamatosan tanult a gyerekektől. „Szegény négy éves Iou-Ja a ja-
pán háború idejéből. Lengyel nyelven dedi-
káltam neki. Tűrelmesen tanította kínaiul
tehetségtelen diákját. [...] De mindenkinek
el kellene töltenie egy évet egy hasonló keleti
faluban és elvégezni egy bevezető tanfolyamot
egy négyévesnél. (33. o.) [...] Erna tanított meg németül –
Walter és Frieda már túl
idősek, nyelvtanósok,
könyvesek, tankönyvesek,
iskolások voltak.” (34. o.) A
kidobós labdajáték szabá-
lyairól „Egy tízéves szakértő tartott nekem
előadást.” (23. o.)

A gyerek-felnőtt, gyerek-gyerek vi-
szonyú kölcsönös egymástól tanulás
jellemző volt az Árvaház életrendjére is.
Ezt a békésebb időkből kialakított ne-
velési rendszert, a megszokott életrendet

emberfeletti erőfeszítések árán próbálta
megőrizni az Öreg Doktor a gettóban is,
s ezzel a viszonylagos állandósággal adott
valamelyes biztonságot a gyerekeknek.
Naplójában csak az utcanevék változásai
jelzik a beavatottak számára, hogyan kel-
lett a gettón belül is többször költöznie az

Árvaháznak, egyre ros-
szabb, zsúfoltabb, szegé-
nyebb körülmények közé:
*Krochmalna 92, Chłodna
33, Śliską 9, Sienna 16.*

„Regináról majd ak-
kor mesélek, amikor a
*Krochmalna utcán álló fe-
hér ház neveltjeinek furcsa
sorsára kerül a sor. A szürke Varsóban.*” (19.
o.) Az Árvaház Krochmalna utcai épületé-
nek elhagyása után, a háborútól szürkévé
vált varsói gettóban majdnem ugyanúgy
működik tovább az árvaház. Majdnem.

„A napot mérésel kezdtük. A május
nagy visszaeséseket hozott. Az idei év ko-
rábbi hónapjai nem voltak rosszak, a május
sem rémisztő. A legjobb esetben két hónap
ínségesebb időszak vár ránk. ... A gyerekek
szombati mérésének órája – az erős érzelmek
órája. Reggeli után iskolai ülés... A gyűlés
után újság és bírósági ítéle-
tek [...] Az új gyermekek
számára felfedezés lesz az
újság.” (37. o.)

a kölcsönös egymástól
tanulás jellemző volt az
Árvaház életrendjére

Hosszan lehetne so-
rolni a vállaltan is haladó

szellemiségű pedagógiai hagyományokra
és reformpedagógiai előzményekre épü-
lő rendszer jellemzőit, amely a korczaki
árvaház különleges, egyedi sajátja volt
(Korczak, 1982). Bemutatni azt a gazdag
tevékenység- és viszonyrendszert, amely a
szimmetrikus gyerek-felnőtt viszonyra, a
gyermeki aktivitásra, felelősi rendszerre,

önellátó munkára, öngazgatásra, döntési szabadságra és felelősségre épül, saját újsággal, a gyerekek naplóival, a növendékek önkormányzatával (Halasi, 2012), saját törvénykönyvvel, gyermekparlamenttel. Mindez éles ellentéte volt kora merev, poroszos cári iskoláinak, a nevelésről vallott felfogásnak, ahol a növendék tudásvágya, sajátos érdeklődése csak a játéktól ellopott időben kaphatott teret (Korczak, 2017. 63. o).

Naplójában Korczak visszaidézi azt a rendszert, amit az Árvaházban vezetett be. A gyermekek leírhatták (vagy lediktálhatták nevelőiknek) korábbi életük nyomasztó emlékeit, s ez sokat segített nekik abban, hogy feldolgozzák a traumákat, megszabaduljanak azoktól. (Wolins, 1967). Ezekben a naplókban kérdéseket is tehettek fel. Kérdezhettek nevelőiktől, gyerek pártfogójuktól (a 8 éves a 10 éves-től!), de az Öreg Doktortól is. Megszokták, hogy mindig kapnak válaszokat. Ezt a hagyományt a gettóban is megőrizték.

„Jakub ma írt egy verset Mózesről. Ha ma nem olvasom el, még megbántódhat. [...] Elégedettséggel vegyes szomorúsággal olvasom a naplókat, az övét és Moniusét. Korban különbözőek, olyannyira eltérőek az értelmi képességeik és életstílusuk is – mégis érzelmi-leg hasonlítanak.” (53. o.)

szimmetrikus gyerek-felnőtt viszonyra, a gyermeki aktivitásra, felelősi rendszerre, önellátó munkára, öngazgatásra, döntési szabadságra és felelősségre épül

A naplóírás hagyománya itt is ugyanaz, a helyzet most mégis más. „Az Árvaház most öregek otthona. Az elkülönítőben hét lakóm van, belőlük három új jövevény. Koruk a hétévestől a hatvanéves Azrylig terjed, aki lelógó lábbal az ágyon ül, és a szék karfájára támaszkodva jajgat.” [...] A gyermekek árnyékként közlekednek. Csak a felhámjuk ép. Alatta ott lappang a fáradtság, kedvetlenség, harag, lázadás, bizalmatlanság, szomorúság,

vágyakozás. [...] Naplóiék fájdalmas komolysága. Vallomásaikra válaszolva az egyenlőség jegyében osztom velük. A mi közös élményeink – az övék és enyémeink. Talán, talán kissé cseppfolyósabbak, higabbak, ám ezt leszámítva ugyanolyanok.” (72. o.)

A gettóban is működtek a közös döntések fórumai, a gyűlések, ahol az Árvaház minden tagja – így a személyzet is – egyenrangú részese a hozott döntéseknek. „A mosónőt és a gondnokot nem azért hívtam meg a Krochmalna utcai megbeszélésekre, hogy örömet okozzak számukra, hanem hogy szakértőként javasoljanak és segítsenek nekünk olyankor, amikor egy nehéz helyzet a részvételük nélkül 3-as paragrafussal végződné.”¹¹ (84. o)

Úgy tűnik, minél ijesztőbbekké váltak a külső körülmények, annál nagyobb felelősséget érzett Korczak a falak közé zárt gyerekek egyre aggasztóbbá váló sorsa iránt. Bonyolult, szövevényes viszonyok

¹¹ Korczak az Árvaház Törvénykönyvének azon paragrafusára utal, mely szerint a tények pontos ismerete hiányában a (gyerek)bíróság eltekint az ítélethozataltól. Meggyőződése volt, hogy a gyermekeknek széleskörűen vannak jogaik, így joguk van ahhoz is, hogy panaszukat komolyan vegyék, ügyeiket komolyan kezeljék. Az esetek differenciált megítélésében az „elkövető” szándékát is vizsgálva hoztak döntést. Nem a büntetés volt a cél, hanem a konfliktusok, a viselkedések okainak feltárása, a felek rávezetése hibáik belátására, a közösségben elfogadott normák betartására, s hogy ösztönözzék a változás-változtatás szándékát. (Korczak, 1982. 248–289. o.) Az sem véletlen, hogy Piaget, miután két alkalommal is meglátogatta az Árvaházat, a legnagyobb elismerés hangján szólt erről a nagy emberről, „akinek volt bátorsága felelősséget adni a gyermekeknek fejelemli kérdésekben, s az egyes gyermekekre bízni a legnehezebb feladatokat”. (Halasi, 2012)

uralkodnak a gettón belül,¹² s a hivatalok közt lavírozva próbálja a gyerekek napi el-látásához szükséges élelmet megszerezni.

„Nebéz napom volt. Konferencia két úrral, népjóléti mágusokkal. Majd két vizsgálat – az egyik az említett botrányhössel. Majd az igazgatótanács ülése. Holnap – Dzielna utca 39. (Központi Menhely).” (47.o.) „Voltam az Egészségügyi Hivatalban, valahogy elsimult az ügy, megbeszéltük, mi legyen a jövőt illetően. Két levelet írtam, két hivatalnak. Az egyik hivatalnak megírtam, hogy ígéretet teszek és az ígéretet nem tartom meg. A másik hivatalhoz kérdést intéztem, mit szándékoznak tenni velem és új telephelyemmel a Dzielna utcában.” (17. o.)

A Dzielna utcában volt a Zsidó Tanács felügyelete alatt álló központi árvaház és menhely, az utcáról behozott, elhagyott, haldokló gyermekek halál előtti utolsó menedéke. Naponta 10-15 gyerek is meghalt itt. Korczak lelkiismerete nem viselte el, hogy emberhez méltatlan körülmények között, mocsokban halnak meg itt az éhezés és a betegségek miatt végső stádiumban lévő gyerekek, amit még csak tetéz a lelketlen személyzet hanyagsága. 1942 februárjában kérelemmel fordult a Zsidó Tanácshoz, melyben 200 árvaházi gyerekének gondjai mellett a gettó legkritikusabb menhelyének kurátori teendőire is vállalkozik. (Korczak: *The Application*. In: *Wolins*, 1967). Egészségét is kockáztatva mintegy 500 fő gondjait vette vállára, hadakozva a méltóbb körülmények megteremtéséért.

Korczak naplóján folyamatosan végigvonul a halál gondolata. Gyermekként gondolkodott el először a halálról, s aztán orvosként és háborúban gyakorta felme-

rültek a halállal kapcsolatos gondolatai. Fiatal orvosként meglepődéssel tapasztalta, hogy a gyermekek mennyire éretten és méltóságteljesen néznek szembe a halállal. (Korczak: *The Application*. In: *Wolins*, 1967). Ezért is foglalkoztatták különösen a gyermek és a halál, a gyermek joga a halálra és az eutanázia kérdései. (Ez utóbbiról hosszabban, külön is szól a naplóban.)

„Nebéz dolog megszületni és megtanulni élni. Egy sokkal könnyebb feladatom maradt: meghalni. A halál után megint nehéz lehet, de nem gondolok erre. Az utolsó év, hónap, vagy óra. Szeretnék tudatosan és józanul meghalni. Nem tudom, mit mondanék a gyerekeknek búcsúzóul. Sok mindent szeretnék

mondani, és úgy, hogy teljes szabadságuk legyen abban, melyik utat választják.” (79. o.)

Az utolsó percig hitte, s tette, hogy így legyen.

„Másnap, azaz tegnap – előadás. Tagore: *Posta. Közönségsiker, kézfogások, szívélyes társalgási kísérletek. Az elnök asszony az előadás után végiglátogatta a házat és megállapította, hogy szűkös itt ugyan, de a zseniális Korczak szemmel láthatóan bebizonyította, hogy egy egérlyukban is képes csodát művelni. Ezért ítéltek másoknak a palotákat.*” (74. o.) A szikár tényközlő mondatok felett átsiklik a darabot nem ismerő olvasó, s inkább a színjáték utáni történéseket kommentáló keserűen fanyar szavakra, Korczak gúnyos iróniájára figyel. Pedig nem véletlenül választották Rabindranáth Tagore darabját, nem véletlenül játszották el a mesében, játszották mesebeliévé – valahol a dráma-pedagógia és a pszichodráma határán – a halált a gyerekek jó két héttel az utolsó, végzetes gettóbéli nap előtt.

éretten és méltóságteljesen néznek szembe a halállal

¹² Hosszú Gyula a holokausztról szóló szöveggyűjteményében (*Hossz*, 2002) jelentős terjedelmet szentel a varsói gettó életének, így idézi *Czerniakownak*, a varsói Zsidó Tanács elnökének naplóját, *Marek Edelmann Hanna Krallnak* adott interjút (ebben Korczak név szerint is szerepel).

Korczak nem gondolt félelemmel a halára. A személyes számvetés sem keserű. „Az életem nehéz volt, ámde érdekes. Épp ilyet kértem az Istentől ifjúkoromban. Adj nekem, Istenem, nehéz, ámde szép, gazdag, magasröptű életet.” (71. o.) Pedig a gettó legreménytelenebb, „legsomorúbb kórházában” írja naplójának sorait, a „fizetés órájában”.

A konkrét hely – mint láttuk másutt is – csak kiindulópont ahhoz, hogy a gondolatok a végtelen felé nyíljanak ki, elemelve mindent a reménytelenségtől, hogy az a pillangóig, szöcskéig, Istenig érjen. Önmagáért nem aggódik. „Nem azért létezem, hogy engem szeressenek és csodáljanak, hanem hogy én cselekedjek és szeressek. Nem a környezetem feladata, hogy engem segítsen, az én feladatom, hogy törődjek a világgal, az emberrel.” (56. o.) Kamaszkori felismerése kitarított egy életre. Az emberekre, a gyerekekre figyelte folyamatosan.

Naplójának utolsó előtti bejegyzése egy gyerekkori élményére rimel. Kisgyerekként sajátos Istent képzelt el magának, akihez saját imát költött, s ezt mondta magának minden este. Arról, hogy ártatlan szívű tudjon maradni, soha ne térjen le erről a választott útról, soha ne veszítse el a

reményt. (Cohen, 1994). Anyja halálát követően is született a halált nagyon egyéni módon megközelítő munkája. (Silverman, 2017) A borzalmak örült káoszában születik egy hasonló ima. Az utolsó kiválasztott naplórészlet (89. o.), azt hiszem, nem igényel külön szövegmagyarázatot.

„Mi Atyánk, aki a meny-nyekben vagy.

Ezt az imát az éhség és rabság faragta.

Mindennapi kenyereünket.

Kenyeret.

Hisz mindaz, amit meg-élek, valóban megtörtént.

Volt.”

Megtörtént, valóban. Bevégeztetett. S hogy mégsem ez a kép marad meg bennünk, hanem valami sokkal emberibb, az a korczaki humanizmusból adódik, ami az utolsó bejegyzésig jellemezte naplóját: a gyerekek, az emberek iránti felelősség. Vér és pokol körülötte, s ő – mint más reggeleken – a virágokat locsolja az ablakban. Üzenet ez is. A fegyvercsövekkel szembenéző humanista üzenete, aki szinte testével védi a gyerekeit, s aki a reá fölpillantó fegyveres katonáról is emberként próbál gondolkodni.

IRODALOM

- Cohen, A. (1994): *The Gate of Light: Janusz Korczak, the Educator and Writer Who Overcame the Holocaust*. Associated University Presses, London, Toronto.
- Halasi Zoltán (2012): A gyermek évszázada. Jichak Katzenelson gyászéneke elé. *Tiszatáj*, április (68-70. o.)
- Hosszú Gyula (2002, szerk.): *Utak a holokauszthoz, történetek a holokausztról*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (128-139. o.)
- Korczak, J. (1995): A gyermek joga a tiszteletre. Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest. [Az MPT-nek a szövegben említett kiadványa ezen kiadás alapján készült.]
- Korczak, J. (1906): *Dziecko salonu*. Księgarnia Powszechna, Warszawa.
- Korczak, J. (1911): *Forest Hill*. Letöltés: <http://korczakowska.pl/wp-content/uploads/2017/03/Janusz-Korczak-Forest-Hill.pdf>

- Korczak, J. (2017): *Gettónapló*. Könyv és Kávé Kiadó, Budapest.
- Korczak, J. (1982): *Hogyan szeressük a gyermeket?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Korczak, J. (1937): Letter to Mieczyslaw Zylbertal, March 30, 1937, in Korczak Archives, Kibbutz Lohamei Haghtaot, Ghetto Fighters House, Israel. Idézi: Veerman, E. (1991) *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrest, Boston, London.
- Korczak, J. (1969): I. Matyko Király. Móra Kiadó, Budapest.
- Korczak, J. (1919): *Momenty wychowawcze*. Książka Polska, Warszawa.
- Korczak, J. (1984): *Pamiętnik*. Wydawnictwo Poznańskie, Poznań.
- Korczak, J. (1967): The Application. In: *Wolins* (1967).
- Kot, A. (2014): *Warsztat diagnostyki edukacyjnego wczoraj i dziś*. XX Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, Krakow.
- Köte Sándor (1982) Janusz Korczak élete és nevelési rendszere. In.: Janusz Korczak (1982): *Hogyan szeressük a gyermeket*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lewowicki, T. J. (1994): Janusz Korczak (1878–1942). Prospects: *The Quarterly Review of Comparative Education*. 24, no. 1, 2, UNESCO: International Bureau of Education. Paris. Letöltés: <http://bit.ly/VQGyDI>
- Lifton, B. J. (1988): *The King of Children. A Biography of Janusz Korczak*. Farrar, Straus & Giroux, (FSR) New York.
- Lifton, B. J. (2003) Who was Janusz Korczak? In: Korczak, J.: *Ghetto Diary*. Yale University Press, New Haven.
- Maka, Éva (2016): A korczaki örökség. In: Trencsényi László (szerk.): *Jubileumi kötet. Tanulmányok a Magyar Pedagógiai Társaság 125 évéről*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest.
- Makai Éva (2017): A táborozás pedagógiai metodikájának kezdetei Janusz Korczak műveiben. In: Nagy Ádám (szerk): *Tizenkilencre lapot. Szociálpedagógia a XXI. században*. Pallasz Athéné Egyetem – Iuvenis Ifjúság-szakmai Műhely – ISZT alapítvány, Kecskemét.
- Molnár Oszkár (1913): *Bevezetés a gyermektanulmányba*. Stief Jenő és Társa Könyvsajtója, Kolozsvár.
- Newerly, I. (1967): Memoirs. In: *Wolins* (1967).
- Papp György (1994, szerk.): *Az „alkotmányos” pedagógus, Janusz Korczak*. Iskolapolgár Alapítvány – Állampolgári Tanulmányok Központja, Budapest.
- Silverman, M. (2017): *A Pedagogy of Humanist Moral Education. The Educational Thought of Janusz Korczak*. Pelgrave Macmillan, New York.
- Takács István, Csillag Ferenc és Trencsényi László (2011, szerk.): *Hogyan szeressük a gyermeket?* ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Dr. Tulassay Tivadar és Dr. Cserhádi Endre (2010, szerk.): Történelmi visszatekintés. (sz. n.) In: *I.sz. Gyermek-klinika évkönyve 2009*. Semmelweis Egyetem I. sz. Gyermekklinika, Budapest.
- Veerman, E. (1991): *The Rights of the Child and the Changing Image of Childhood*. Dordrest, Boston, London.
- Wolins, M. (1967, szerk.): *Selected works of Janusz Korczak*. National Science Foundation, Washington – ISTEI, Warszawa.



BAKOS ANTÓNIA – TISZAI LUCA

Súlyosan-halmozottan fogyatékos felnőttek figyelmi és emlékezeti működésének elemzése zenehallgatás közben

„Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be.”¹

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek képességprofilja – a sérülés természete és a társuló fogyatékoságok által – egészen egyedi lehet. Közös jellemző a kommunikáció, a mozgás és a szenzoros funkciók akadályozottsága. A WHO 1992-es közismert definíciója szerint az ebbe a csoportba tartozó emberek IQ-pontja 20-nál kisebb értékű. Ezt a meghatározást a szakma egyöntetűen elavultnak tartja, és a szakemberek legtöbbször kételkedik a mért vagy becstelt alacsony intellektuális képességekben. Ennek ellenére az alacsony, 20–30 IQ-pont továbbra is a diagnózis központi eleme, annak ellenére, hogy az intelligencia mérésére használt standardizált eszközök ezeknél az átlagostól extrém módon eltérő képességekkel rendelkező személyeknél nem megbízhatóak. A kutatás célja, hogy új utakat keressünk a súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek kognitív funkciói, azon belül is a figyelmük, emlékezetük és tanulási képességeik mérésében. *Kokas Klára* módszere, a mozdulatokkal való zenebefogadás programja és ennek videóelemzéssel végzett kutatásai szolgáltak alapul a zenebefogadó mozdulatok videóelemzéséhez.

Chopin a-moll keringőjének többszöri meghallgatását vettük videóra, az elemzést pedig *Dr. Pásztor Zsuzsa* tanulmányunkban ismertetett szempontjai alapján végeztük. A zene és a mozdulat ősi kapcsolatát, melyek a test és a kéz különböző mozgásaiban nyilvánultak meg, *Marc Leman* „embodied music cognition”² elmélete alapján értelmeztük. Ez a teória a zene időbeli és egyéb minőségi jellemzőivel való összehangolódást és az érzelmi ráhangolódást testi, mozgásos tapasztalatként értelmezi. Ez a nézőpont új perspektívát jelenthet a kognitív képességek feltérképezésében. Az arckifejezések és a mosolyok zenei anticipációra és annak beteljesülésére utalhatnak, amely a dopaminrendszer működésével is kapcsolatba hozható.

Kulcsszavak: súlyos-halmozott fogyatékoság, Kokas-módszer, zenehallgatás, kognitív funkciók, gyógypedagógia

¹ Kodály Zoltán: *Mire való a zenei önképzőkör?* In: Kodály Zoltán (1982): *Visszatekintés I.* (Sajtó alá rendezte Bónis Ferenc.) Zeneműkiadó, Budapest. 154–157

² A kifejezésnek nincs elfogadott magyar fordítása; a jelentése a testi tapasztalatok és a zene megértésének összekapcsolódása.

BEVEZETÉS

Magyarországon a súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek oktatásának, fejlesztésének története az 1800-as évek végén, *Frim Jakab* munkásságával kezdődött, aki hangsúlyozta, hogy „nem elég emberbaráti szempontból megvédeni őket a szegénységtől, éhezéstől és kiközösítéstől, hanem 'gyógyítással-neveléssel' képezni kell őket” (*Hatos*, 1959, idézi *Gál*, 2010). Felhívta a figyelmet a személyre szabott bánásmód fontosságára és a zene nevelő erejére. 1961 és 1993 között a törvényi szabályozás „képezhetetlenné” nyilvánította őket, kizárva őket a gyógypedagógiai nevelésből. Kirekesztetté váltak – úgy vélekedtek felőlük, hogy csak „felügyelőre” van szükségük, aki ápolja őket. *Márkus Eszter* ennek kapcsán gyógypedagógiai pesszimizmusról beszél, hiszen a „képezhetetlen”, „nevelhetetlen” vagy „oktathatatlan” mind olyan fogalmak, amelyek negativitást sugallnak. Ám a fogyatékos állapotról való közgondolkodás megváltozása jelentős változást hozott; annak a folyamatnak lehetünk részesei, amikor „a gyógypedagógiai pesszimizmust felváltja az optimizmus, a nevelhetőségbe, fejleszthetőségbe vetett hit, ami a szűkebb értelmű iskolai 'oktathatóság' követelményeit megváltoztatja, a nevelés lehetőségének fogalmát jelentősen kitágítja” (*Márkus*, 2005. 32. o.).

Bár a súlyos-halmozott sérülés meghatározása az évek során sokat alakult, ma sem egységes. Az orvosi, jogi és gyógypedagógiai megközelítés más szempontokat emel ki, a nemzetközi szakirodalomban

pedig mind a célcsoport megnevezésében, mind meghatározásában jelentős különbségek vannak. Sokáig a WHO 1992-es kritériumrendszerét tekintették mérvadónak. Ennek alapján súlyosan-halmozottan sérültek tekinthetőek a 20 pontnál alacsonyabb IQ-val rendelkező személyek. Ez a kategorizálás annál is inkább megkérdőjelezhető, mert az átlagostól extrém módon eltérő képességstruktúra miatt az IQ ebben az esetben hagyományos tesztekkel nem mérhető. A standardizált tesztek megbízhatóságát számos szerző megkérdőjelezi az érzékelés-észlelés és a mozgás területét érintő fogyatékoságok esetében, mint például a siket-vakság vagy a cerebrálparézis³ (*Crisp*, 2007; *Fagan*, 2000; *Klassen* és *mtsai*, 2005; *Sattler* 2002).

Nakken és *Vlaskamp* 2007-es, szintén vitatható definíciója szerint az értelmi sérülés ez esetben

„olyan súlyos, hogy hagyományos tesztekkel nem mérhető” (84. o.) Ezzel szemben *Lányiné* (2001) meghatározása megkérdőjelezi az értelmi fogyatékoság diagnózisát, és a gyógypedagógiai szemlélet változását is megemlíti:

A halmozottan fogyatékos személyek között jellegzetes típust képviselnek a súlyosan-halmozottan fogyatékosok. Esetükben a leggyakoribb a súlyos, agyi eredetű mozgáskorlátozottság és a súlyos beszédzavar kombinálódása, de a súlyos értelmi fogyatékoság is előfordulhat. Ők voltak a populációból a leginkább elhanyagoltak; emberi szükségleteiket, kommunikációs igényeiket sokáig nem ismerték fel, képezhetetlennek tartották őket. (109–110.)

³ agyi eredetű bénulás

Márkus (2005) kiegészítése alapján ez a definíció „tovább finomítható azzal, hogy az adott pillanatban a súlyos értelmi fogyatékoság tüneti képét mutat(hat)ja a vizsgált személy” (45. o.).

A súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek kognitív funkcióinak objektív vizsgálata a beszéd hiánya és a manipuláció, valamint a fixálás gyengesége miatt hagyományos tesztekkel a legtöbb esetben nem megvalósítható. A gyógypedagógiai gyakorlatban a PAC tesztet, a Fröhlich-féle fejlődésdiagnosztikai lapot és a Straßmeier-fejlődési skálát használják, amelyet gyakran nem az érintett személy közvetlen vizsgálatával, hanem a szülő vagy a gondozó kikérdezése alapján töltnek ki. Ezek az eljárások nem tekinthetők tesztnek, mert a vizsgált személyt nem helyezik egy általános skálára az elért pontszámok alapján. A szemlélet és a definíció változásai lassan válnak a gyakorlat részévé; *Márkus* 2005-ben leírt szavai a mai állapotot is jellemzik.

Az egészségügyi adminisztráció dokumentációiban általában, de gyakran a szakértői és rehabilitációs bizottságok orvosi, gyógypedagógiai, pszichológiai szakvéleményeiben is a BNO-10 kódrendszerét találjuk. A súlyosan, legsúlyosabban fogyatékosok esetében – az „értelmi elmaradást” vezető tünetként kezelve – a mentális retardáció fogalmán belül a hagyományos intelligenciatesztekkel mért elmaradás fokával jellemzik leginkább a gyermekeket, illetve az egyéb vizsgálatok és megfigyelések alapján sorolják a gyermekeket a „súlyos” és „igen súlyos” kategóriákba. (39. o.)

mosollyal jelzik
várakozásuk beteljesülését

Ez azt jelenti, hogy annak ellenére, hogy több szakma képviselőinek egyetértése szerint a standardizált tesztek súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek esetén nem megbízhatóak, a diagnózis felállítása, különösen felnőttek esetén, ma is az említett BNO-10 protokollja szerint történik. A sok esetben csak becslött IQ

pontszám továbbra is mint diagnosztikus kritérium szerepel az orvosi dokumentációban (F72, súlyos mentális retardáció – IQ 20–34 között, illetve

F73 igen súlyos mentális retardáció, IQ 20 alatt), megerősítve a korábbi pesszimista attitűdöt.

KUTATÁSUNK ELŐZMÉNYEI, CÉLKITŰZÉSEI

Kutatásunk tíz év gyakorlati tapasztalaton alapul. Ipolytölgyesen, a Szent Erzsébet Otthonban a lakóknak 2007 óta van lehetőségük Kokas-foglalkozásokon részt venni. *Kokas Klára* módszere az individuum spontán, sajátos, zene indította mozgásait használja (*Kokas*, 1992; 1999). Korábbi videóelemzések alapján elmondhatjuk, hogy a zenehallgatás közben spontán megjelenő mozdulatok, gesztusok, mimikai változások közvetlen kapcsolatban vannak a hallgatott zenemű formai, szerkezeti, metrikai sajátosságaival (*Szűcs-Ittész és Tiszai*, 2016); többszöri meghallgatás esetén a mozdulatok egyre pontosabban követik a zenei változásokat. Tapasztalt zenehallgatók gyakran először hallott zenére is pontosan mozdulnak, és bizonyos zenei motívumokat megjegyeznek, például várják egy-egy zenei részlet visszatérését, mosollyal jelzik várakozásuk beteljesülését, a zenei csúcspontot vagy zárlatot.

Pásztor Zsuzsa videóelemzései Kokas Klára zene-mozgás programjáról

Kokas Klára *Pásztor Zsuzsát* kérte fel az óráin készült videófelvételek elemzésére, aki rögtön meglátta a zene és a gyermekek mozgása közötti mélységes kapcsolatot. Arra a következtetésre jutott, hogy a mozgásos zenehallgatás már egészen fiatal életkorban a zene teljes befogadásához juttatja el a gyermekeket, akár évekkel a módszeres zenetanulás megkezdése előtt. Megfigyelte a mozgásrögtönzések zenei összefüggéseit, a tempók, ritmusok, dallamok, harmóniák, formák, érzelmek és gondolatok tükröződését a kisgyermekek mozgásaiban.

A zene-mozgás gyakorlat olyan ősi kódolású idegrendszeri programot hoz működésbe, mely minden embernek veleszületetten a sajátja. Ennek anatómiai, élettani bázisát az ember szervezete öröklötten magában hordozza. Mivel a hangingerre való reflexes, ösztönös mozgásreagálásokat hordozó, ősi öröklésű idegrendszeri struktúrák az ember

egyedfejlődése folyamán korábban érnek be, mint a fejlődésánál fiatalabb intellektuális területek, ezért jóval hamarabb kondicionálhatók a zenei nevelés által. Így lehetséges az, hogy az ösztönös megközelítésű zene-mozgás gyakorlatban a gyerekek már kicsi korban megélnék olyan zenei élményeket, amelyek tudatos tanulás útján csak később lesznek megközelíthetők. (*Pásztor, 2003, o.n.*)

Megfigyelte, hogy a zene által kiváltott reflexes, ösztönös mozgások idomulnak az elhangzó zeneművekhez: a gyerekek a

zene frazeálását, ritmikai, formai elemeit, a periódust, rondót, visszatérést, a kisebb és nagyobb zenei formákat megjelenítik a mozgásban, mindezt virtuóz ügyességgel (*Pásztor, 2003; 2016*).

A zene-mozgás koncepció már a tanulás kezdetétől fogva a nagy egészet, a teljeséget ragadja meg, és abból bontja ki az elemi összefüggéseket. Egyedülálló módon viszonyul a zene hatására kiváltódó reflexes, ösztönös mozgáshoz és ezt használja föl a zene megközelítésére. A zenét kísérő spontán mozgás segítségével olyan információs csatornát nyit meg, amely az alapfoktól kezdve lehetővé teszi a zenével való teljes azonosulást. (*Pásztor, 2016. 15. o.*)

A zene-mozgás program egyszerre tanulás is: a gyermekek mozgáskompozíciói többszöri meghallgatás során folyamatosan fejlődnek, finomodnak, az elsöre meglegő zenei fordulatokat – pl. hirtelen tempóváltást, generálpauzát, a darab végét jelző zárlatot – megjegyzik, és a többszöri meghallgatás során ehhez alakítják mozgáskompozíciójukat (*Kokas, 2003*).

A modern kutatók közül többek között *Marc Leman* (2007) foglalkozik a mozgás és a zene kapcsolatának feltárásával. Teóriáját, amely sok közös vonást mutat Pásztor Zsuzsa magyarázatával, az *Embodied Music Cognition Meditation Technology* című könyvében foglalta össze. Elmélete szerint a zenei folyamatok során az emberi test közvetítőként vesz részt az információközlés folyamatában: az emberi agy a zene értelmezéséhez mozdulatokat használ, amely egyszerre tekinthető tanult és született kogníciónak. A gesztusok és mozdulatok elengedhetetlen részét képezik a zene befo-

a gesztusok és mozdulatok
elengedhetetlen
részét képezik a zene
befogadásának

adásának, fontos szerepük van a kognitív és az emocionális feldolgozás összetett belső hálózatában. A kifejezés több, mint a zene hatására végzett cselekvés: sokkal inkább tekinthető a zene értelmezésében elengedhetetlen eszköznek. *Leman* (2007) konklúziója, hogy a zenét mozgással értjük meg, melynek három szintje van: a mozgásnak a zene ritmusával, tempójával, időbeli egységeivel való összehangolódása (synchronisation), a mozgás komplex zenei jelenségekre való válasza (embodied attuning) és a zenehallgatás érzelmi összetevője (empathy).

Kokas Klára módszerének adaptációja

Kokas Klára módszerét a cikk egyik szerzője adaptálta az otthon lakóinak igényeihez. (A másik szerző, aki a mozgások kódolását végezte, a vizsgálat előtt nem ismerte a kutatás alanyait.) Az intézményben van egy kizárólag erre a célra használatos szoba, melynek berendezése az évek során fokozatosan alakult ki. A zenehallgatásra használt terem bútorzata gumimatracokból és gumifotelekből áll. A levegővel telt matracok több zenehallgató kedvelt helyévé váltak, így újabb, hasonló bútor került a szobába. E matracok kettős funkciója a mozgás segítése és a zene hullámainak közvetítése. A speciális bútorok rugalmasságukkal segítik a mozgást, a saját testről való proprioceptív tapasztalatok⁴ szerzését. A levegővel telt közeg az akusztikus élményt fizikailag érezhető rezgésekké alakítva teszi teljessé a zene élvezetét. A vibroakusztikus terápiák is ezt a jelenséget használják ki: a hangvib-

ráció olyan ingereket stimulál, melyek újabb reakciókat válthatnak ki, ezzel hatva több érzékszervre is (*Fekete*, 2009). Tíz év tapasztalatai azt mutatták, hogy a résztvevők élvezik ezeket az alkalmakat, figyelemkoncentrációjuk zenehallgatás közben megnövekszik. Az évek során az agresszív reakciók szinte teljesen megszűntek, a zenére való odafigyelést gyakran a zenével összehangolt mozgások megjelenése, míg

más esetben éppen a sztereotip mozgások, az autostimuláció, autoagresszió zenehallgatás közbeni csökkenése vagy megszűnése jelzi. *Sziúcs-Ittész és Tiszai* (2016) megfigyelési sze-

rint nagyon beszűkült mozgásrepertoár esetén nem jelennek meg új mozgások, viszont a gyakran végzett sztereotip mozgásformák összehangolódnak a zenével.

Zenei anticipáció⁵

A zenei anticipáció a zenehallgatás egyik sokat kutatott területe: a zenehallgatás a dopaminrendszerhez kapcsolható, a zenei jutalom pedig a függőségekhez hasonlóan működik (*Salimpoor*, 2011). *Gebauer, Vuust és Kringlebach* (2012) szerint a dopaminrendszert a zenei anticipáció hozza működésbe. Vagyis elképzelünk egy zenei szerkezetet, jelenséget, ami az agyunkban a függőségekben jellemző sóvárgás állapotát idézi elő, a várt harmónia meghallása pedig beteljesíti a várankozást: dopamin termelődik, amit jutalomként érzékelünk. Például egy fűgában várjuk a téma újraindítását, egy rondó formájú zenében a téma újabb és újabb visszatérését, bizonyos har-

⁴ A propriocepció jelentése testérzékelés, a végtagok, testrészek helyzetének érzékelése

⁵ Jelentése: megelőlegezés – olyan előzetes feltevés, amit később a tapasztalat igazol.

móniak esetén a zárlatot. Olyankor, amikor nem az elképzelt módon folytatódik a zene, két eset lehetséges: vagy tetszik a zenehallgatónak, hogy a zeneszerző „megviccelte”, vagy sem. Az utóbbi esetben semmi nem történik, ám az első esetben szintén dopamin termelődik, sőt, ez az állapot, amelyet a szakirodalom „positive prediction error”⁶-nek nevez, erőteljesebb zenei jutalomként funkcionál, mint a várakozás beteljesedése. Megfigyeléseink szerint zenehallgatóink, különösen L. gyakran válaszol mosollyal egy-egy zenei részletre, többszöri meghallgatás során a kedvenc részei előtt gyakran mosolyog. Megfigyelünk mosolyokat olyan zenei meglepetéseknél is, ahol a zeneszerző eltért az addigi rendszertől, és valamilyen váratlan fordulatot alkalmazott (tipikusan ilyen az álzárlat jelensége, vagy az addigi metrumérzet ideiglenes megváltozása, pl. hemiolák⁷ esetén).

Zenehallgatóink az először hallott műveknél is gyakran a mozgás megváltoztatásával jelzik a szerkezeti egységeket, új zenei gondolatokat. Ezen jelenségek felismerése absztrakció révén lehetséges: a zenehallgató tudja, hogy egy adott stílusban mi „szokott” történni, vagyis induktív módon szabályt alkot, és ez alapján az adott helyzetben elképzeli az ilyenkor szokásos folytatást. Pásztor Zsuzsa megfogalmazásában:

A zenei benyomások transzponálása a mozgás közegébe hasonló elvonatkoztató művelettel valósul meg, mint amilyen a beszédben történik. A mozgásnyelven való megnyilatkozás lényegében szintén elvont tartalmakat kifejező jelképek alkotását és kezelését jelenti, mint amilyen a beszéd fogalomalkotása és szóhasználata. (Pásztor, 2003, o.n.)

A KUTATÁS LÉPÉSEI

Jelen kutatás célja az volt, hogy a zenehallgatás során megtapasztalt látható testi reakciókat leírjuk abban a reményben, hogy a zenére adott válaszok által betekintést nyerhetünk a zenehallgatók tanulási folyamataiba. Különösen a figyelem, az emlékezet és az anticipáció előbb leírt jelenségeire kerestünk közvetett bizonyítékokat. A vizsgálatot az otthon két, egymástól független, nem rokoni kapcsolatban álló súlyosan-halmozottan fogyatékos felnőtt lakójával végeztük, a résztvevők gondnokainak beleegyezésével.

A kutatás során *Chopin a-moll keringőjének* többszöri meghallgatása során alanyaink mozgását rögzítettük. A reakciókat elemeztük, értékeltük. Elsődleges célunk a figyelemkoncentráció és az emlékezet működésére utaló jelek megfigyelése és leírása volt, pl.: arckifejezés, kézmozdulatok, ujjak mozgatása, a test helyzete. Összefüggéseket kerestünk a hallgatott zene és a mozdulatok között. A kutatás alanyaival tíz éve dolgozó egyik szerző a vizsgálat lebonyolításában segített, míg az elemzést – mozgáselemzésben jártas szakértő bevonásával – a vizsgált személyeket azelőtt nem ismerő másik szerző végezte.

Zeneválasztás

A vizsgálathoz azért választottuk Frédéric Chopin a-moll keringőjét, mert visszatérő motívuma könnyen megjegyezhető, rövid, így fülbemászó. Emellett Chopin romantikus stílusa kirobbanó érzelmekkel teli, így hallgatója is teljes lélekkel átélheti ezt a ze-

⁶ pozitív előjelzési hiba

⁷ A reneszánsz zenében gyakori ritmusképlet, két ritmikai egység alatt három azonos értékű hang szólal meg.

nei hatást. Az alaphangnem a-moll, ami a középésznel is domináns marad, annak dacára, hogy a melléktéma A-dúrban íródott (1. ábra). Ez a megoldás Chopin sajátos fordulata, több művében is fellelhető. A 3/4-es feszes lüktetés klasszikus keringőjellegzetesség, ami meghatározza a lassú, kissé melankolikus, ám mégis feszes tempót. A mollos hangnem a köztudatban a szomorúságot szimbolizálja – e műnél azonban fontos megemlíteni, hogy a melléktéma dúrban íródott.

Az egész darab 56 ütemből áll. A művet A (1–16 ütem), B (17–24 ütem), C (25–40 ütem), és A variáns (41–56 ütem) részekre osztottuk (A variáns, mert 10 ütem teljesen megegyezik a 15 ütemből). Az A rész a főtémával kezdődik, ez visszatér a C és A variáns részekben. Fontos, hogy a főtéma mindig felütéssel kezdődik. A trillák sokasága a B és C részekben található, ezeket a részeket a szerző meg is ismétli.

1. ÁBRA

A Valse en la mineur
BAG Frédéric Chopin

Allargretto

C

A videófelvétel körülményei

A Kokas-foglalkozások az intézmény legfelső emeletén található teremben folynak, viszonylag messze a mindennapos zajoktól. Ebbe a matracos terembe kísértük eltérő időben, külön-külön az alanyainkat, és ké-

nyelmesen leültettük őket egy jól látható helyre, az egyik gumifotelbe. A zenefoglalkozások során megszokott szobában ismerős és ingerszegény környezet fogadta őket, így csak a zenére koncentrálnak. Az elején elmondtuk, hogy egy új zenedarabot hoztunk meghallgatásra, és kíváncsiak vagyunk, hogy mennyire tetszik nekik. Nem

volt új a helyzet, hiszen máskor is segédkeztek hasonló vizsgálatok során. Elhelyeztük a kamerát velük szemben. Amikor elhelyezkedtek a nyugalmi pozícióban, megkezdődött a felvétel. Azokat a mozgásokat is rögzítettük, amikor még nem szólt zene (hogyan elemezni lehessen a legelső mozdulatoktól, attól a pillanattól, amikor meghallják a hangokat). Többször meghallgattattuk velük az a-moll keringőt. L. négy-szer hallgatta meg a zenét, E. a harmadik meghallgatás után kilépett a vizsgálati helyzetből, így csak három meghallgatást rögzítettünk.

A lejárások között nem tartottunk szünetet, csak annyit, amíg újra elindítottuk a darabot. Az elemzéshez összesen 30 percnyi videóanyag állt rendelkezésünkre.

A vizsgált személyek bemutatása

Vizsgált alanyaink L. és E. Mindketten kezdettől résztvevői a Kokas-foglalkozásoknak. Kutatásunk során azért esett rájuk a választás, mert mindketten szinte folyamatosan mozognak a zenére. L. a teljes zenei folyamatot mozgással szokta követni, míg E. mozgása szakaszos, de kifejező.

L. 33 éves nő, 30 éve az otthon lakója. Mozgáskorlátozott, segítséggel vagy kapaszkodva jár, izmai spasztikusak (feszesekek, görcsösek). Gégekanülje van, verbálisan nem kommunikál. Diagnózisa „retardatio psychomotorica”, 2003-ban kelt pszichiátriai szakvéleménye szerint „éber tudatú, kontaktusba nem vonható”. Értelmi képességeiről ezt olvashatjuk: „igen súlyos fokban mentálisan retardált”, „IQ 20 alatt”, és

„2 éves kor alatti gyermek szellemi szintjének felel meg”. 2017-ben készült elmeszakértői véleménye szerint „a legegyszerűbb utasításokat sem érti, nem teljesíti”, „kritikusan alacsony, idiotia szintű szellemi fogyatkozás jellemzi”. A pedagógiai dokumentációból megtudható, hogy súlyos értelmi fejlődésbeli elmaradottsága mellett vak, beszélni nem tud, folyamatos felügye-

letre, ápolásra, gondozásra és teljes ellátásra szorul. Pozitívumként azt említik, hogy szobatiszta, az elé tett ételt képes egyedül elfogyasztani, és szívesen hallgat zenét. Tapasztalataink szerint is szeret zenét hallgatni, a zenét mozgásával akár egy órán át is folyamatosan, nagy pontossággal követi. Jellemzően törzsével mozog, hintázik, kiegészítve ezt a kezek, illetve leginkább a kézfejenek és lábfejenek, sőt nyáron, szandálban lábujjainak mozgásával.

E. 32 éves nő. Diagnózisa minden részletezettség nélkül „mentális retardáció”, szakértői véleményéből kiderül, hogy gyengénlátó. 2003-ban kelt pszichiátriai szakvéleménye szerint „egy-egy szót mond, kommunikálni nem lehet vele”, „súlyos fokú mentális retardáció IQ: 30”, „szellemi kor 4 évesnek felel meg”. 2017-ben kelt elmeszakértői vélemény szerint „egyetlen artikulált szó tőle nem nyerhető”, „figyelme nem kelthető fel és nem irányítható”, „súlyos szellemi elmaradottsága miatt semmiféle fejlesztő foglalkozásban nem képes részt venni”. Tapasztalataink szerint E. szereti a zenét, a hallott zenére mozog. Mozgásában nem korlátozott, zenehallgatás közben ülő és álló testhelyzetben is a leggyakrabban törzsével, fejével, karjaival követi a zenét.

a zenét mozgásával akár egy órán át is folyamatosan, nagy pontossággal követi

elmaradottsága miatt semmiféle fejlesztő foglalkozásban nem képes részt venni

Az elemzés módszerei

A kutatás módszereként a videóelemzést választottunk. *Wosch és Wigram* (2007) összefoglaló gyűjteménye mutatja be a zenére adott mozgások, gesztusok és tekintetek elemzését: a mikroanalízis módszereit és alkalmazási lehetőségeit a zeneterápiában. Magyarországon Dr. Pásztor Zsuzsa végzett Kokas Klára felkérésére hasonló kutatásokat. Jelen kutatásban Pásztor Zsuzsa tanácsait követve választottuk ki az elemzés szempontjait. Megfigyeltük a vizsgált személy testhelyzetét, a gerinc ízületeinek elmozdulását. A következő szempont a fej helyzete: a fej leszegése, felemelése vagy oldalra fordulása érzelmi állapotokról árulkodik. Végül megfigyeltük, hogy a végtagok egyes ízületeiben, a vállban, könyökben, csuklóban, ujjakban, illetve a csípőben, térdben, bokában, lábujjakban milyen elmozdulások történnek; leírtuk ezen mozgások irányát, sebességét, erőki-fejtését, súlyozását, szimmetriáját, aszimmetriáját. Az arckifejezésekre külön hangsúlyt fektettünk. A kutatás során többször visszaneztük a felvételeket, a lényeges mozdulatokat lejegyeztük.

Az elemzés megkönnyítéséhez a darab kottaképét használtuk, és a keringőt négy részre osztottuk fel. Ezeket A, B, C, Av betűkkel jelöljük. A reakciókat ütemről ütemre elemeztük. Minden mozdulatot, arckifejezést, kézmozdulatot összeegyeztettünk a kottában szereplő hanggal, és jelöltük a helyét. Ezt megismételtük minden meghallgatásnál, majd összehasonlítottuk a reakciók helyét, intenzitását, előfor-

dulásuk gyakoriságát. A különbségeket, egyezéseket, változásokat és folyamatokat rögzítettük.

Első vizsgálat: L. reakciói

Az első hallgatásnál a vizsgált személy, L. nyugalmi pozícióban ült, szokás szerint már várta, hogy zeneszót halljon. Enyhe ringatózó mozgást végzett.

Első meghallgatás

Amint elkezdődött a darab, rögtön megváltozott mozgásának ritmusa, és összehangolódott a keringő egyenletes lüktetésével.

Minden hangra pontosan mozdult, akár csak egy metronóm. Az 5. hang után, azaz a második ütemben hajszálpontosan sikerült visszaadnia a tempót. Egész testével rugózó mozgást végzett egészen az utolsó ütemig.

Amint meghallotta a B és C részek ismétléseit, észrevehetően sokat nyúlt az arcához. Ilyet vélhettünk felfedezni a B rész ismétlés végén a 23–24. ütemben, amit azután a C részben már sokkal tovább megtartott, itt volt a legintenzívebb az archoz érése több ütemen keresztül. A részek közötti váltásnál mindig letette a kezét, így pl. a 40–41. ütem között; mintha ezzel jelezte volna, hogy valami más fog következni, pedig még sosem hallotta a darabot.

Az utolsó hangoknál, az 55. ütemben pedig észrevehetően leengedte a vállait, egyfajta jelzésként a zárásra (*1. táblázat*).

minden mozdulatot, arckifejezést, kézmozdulatot összeegyeztettünk a kottában szereplő hanggal, és jelöltük a helyét

1. TÁBLÁZAT

Az első meghallgatás eredménye, L.

Ütemszám	1–2.	2.	23–24.	40.	55.
Zenei forma	kezdés	kezdés	B rész zárása	C rész vége, felütés	lezárás
Reakció	ringatózás (1. ütem előtt kezdődik)	5. hangtól egyenletes lökületésre ringatózik	arcához nyúl	leteszi a kezét	leengedi a vállát

FORRÁS: saját szerkesztés

Második meghallgatás

Ahogy másodjára elindult a darab, L. felvette a lökületést a 3. ütemtől, de az előzőhöz képest most felezte a tempót. A felismerés volt az első reakció. Amint meghallotta a felütést a darab elején, azonnal elmosolyodott és az arcához nyúlt, ahogyan azt korábban tette – ez elartott egészen az 5. ütemig.

A továbbiakban újra több helyen megjelentek mosolyok. A 12. ütemben egy trillánál mosolyodott el, majd elsősorban ott, ahol magasabb hangokat hallott. A B és C részekben nagyon sok trilla és magas

hang hallható. L. mosolygott a 17–19. ütemig, a 28–30.-ig, a 34.-ben és 36–40.-ig is. Majdnem az összes trillát mosollyal jelezte. A C rész ismétlésénél a mosolyogás mellett arcsimogatás is megjelent egy rövid időre.

A C és Av rész között, a 40. ütem (C rész) utolsó hangja egy felütés, ami átvezet az Av részre, a 41. ütemre. Ez a zenei rész megegyezik a darab legelső ütemével. Ezt ő is felismerte, mosolygott. Az utolsó ütemben (56. ütem) az utolsó hangnál az első meghallgatáshoz hasonlóan megjelent a vállak leeresztése, jelezve a zárást (2. táblázat).

2. TÁBLÁZAT

A második meghallgatás eredménye, L.

Ütemszám	1.	3.	3–5.	12.	17–19. 28–30. 36–40.	40.	56.
Zenei forma	kezdés	kezdés	kezdés	trilla	trilla, magas hangok	felütés	lezárás
Reakció	mosoly az ütemben	ringatózó mozgás lökületésre	archoz nyúlás	mosoly	mosoly	mosoly a felütés hallatán	vállak leengedése

FORRÁS: saját szerkesztés

Harmadik meghallgatás

A harmadik hallgatás során jegyeztük fel a legtöbb érzelmi reakciót. Teljesen eltűntek az archoz nyúlások, L. helyette mosolygott, illetve vigyorgással reagált. Az A résznél mosolyokat láthattunk. Becsukta a szemét és látszott az arckifejezés változásain, hogy mennyire átszellemülve hallgatta a harmóniákat.

A B rész ismétlődik. Első játszaskor a B rész végén, pontosabban a 23–24. ütemben L. elmosolyodott. Ismétlés alatt eltűnt a mosoly az arcáról. A B rész ismétlés végén, a 23–24. ütemben megint elmosolyodott. A C résznél intenzívebb lett a mosolygás. Az Av rész kezdeténél újra mosolygott, amint meghallotta azt a felütést a 40. ütemben, ahogyan az egész darab is kezdődik.

Negyedik meghallgatás

Ez alatt a meghallgatás alatt L. sokkal szabadabbnak látszott, itt már nem tűnt olyan feszültnek, mint az első hallgatások alkalmával. A negyedik meghallgatás során a 40. ütemben a felütés előtt elmosolyodott. A 41. ütemtől tovább mosolygott (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

A negyedik meghallgatás eredménye, L.

Ütemszám	40.	41.	56.
Zenei forma	felütés	főtéma	lezárás
Reakció	mosoly a felütés előtt	mosoly	várakozó pozíció az ütem után

FORRÁS: saját szerkesztés

Második vizsgálat: E. reakciói

Első meghallgatás

Az első meghallgatás során E. türelmetlenül várta, hogy megszólaljon a zene. Négy lábmozgatással indult a reakció a negyedik ütemben. Kettőt tapsolt a hetedik ütemben, jelezve az egyenletes lüktetést. Ugyanaz a zenei anyag megismétlődik a 11. ütemben. Ugyanazon a helyen tapsolt kettőt, ugyancsak jelezve az egyenletes mérőt.

Ujjaival kezdett el játszani. A 21–24. ütemben végig az ujjaival játszott, lejátszott minden hangot, majd kézlegyintéssel jelezte az ütemváltásokat. A B rész lezárásánál még az ismétlés előtt ezzel a játékkal megállt, feltételezéseink szerint ezzel jelezve, hogy most más fog történni, új szerkezeti részhez érkeztünk. A B rész ismétlésnél, a 21–24. ütem között az egyenletes lüktetésre kezdett el teljes törzsszel előre-hátra dülöngélni. Ekkor az ujjaival kezdett játszani a gumifotelon a lábai között, miközben lehajolt, s ebben a pózban maradt egészen a 31. ütemig. A 32. ütemben történik egy zenei váltás, ekkor összezárta a lábait és tartott egy szünetet, egy pillanatra megállt, majd a trillák hallatán a 34. ütemtől újra előre-hátra dőlt az egyenletes lüktetésre (lábai zárva), kezével közben mozgást végzett. Amikor az előredőlt pozícióból felemelkedett, jobb kezével a combjától jobbra, a testétől távolodó, integető mozgást végzett, majd vissza, a teste felé a combjához, közben előre-hátra dőlt. A 40. ütemben van egy szünet, ekkor összezárta a kezét.

A C rész ismétlésénél, a 25. ütemtől újra dülöngélt az egyenletes lüktetésre, közben bal kezét forgatta ritmusra, csuklóból (tenyér felfelé néz, majd lefelé). A 30. ütemben ő is megállt a kitartott hanggal,

hátradólt, lelassult a mozgása, majd a 31. ütemben az első hanggal újra együtt moz-

dult meg, ekkor kezét váltott és visszatért az integető mozgás (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT

Az első meghallgatás eredménye, E. – az első 40 ütem

Ütemszám	4.	7.	11.	21–24.	21–31. (Ismétlés)	30.	34–40.
Zenei forma	trilla	zárlat előtti lassítás (titik)	megegyezik a 7. ütemmel	B rész zárlat (trillák, magas hangok)	trillák, magas hangok	kitartott hang	Av zárlat (trillák, magas hangok)
Reakció	lábmozgatás	két taps	két taps	ujjak játéka	dülöngélés	megáll	dülöngélés, karmozdulatok

FORRÁS: saját szerkesztés

A 40. ütemben a felütésre összezárta combjait, majd a 41. ütemben az első hangra kinyitotta és folytatta az előző mozgáskombinációt. Az 51. ütemben, ahol eltért az A résztől az A variáns, a 4. hangnál felemelte a fejét, kiegyenesedett, megigazította a haját, majd teljesen lelas-

sult a mozgása a zárás előtt. A darab utolsó két ütemében pedig lehajtotta a fejét és újra dülöngélt, az előzőnél lassabban. Amikor megállt a zene, a két meghallgatás közötti csendben ő is megállt és felnézett (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

Az első meghallgatás eredménye, E. – a 40. ütemtől

Ütemszám	40.	25–40. (C rész ismétlés)	30.	41.	51.	55–56.
Zenei forma	szünet	főtéma	kitartott hang	főtéma	eltérés az A résztől	zárlat
Reakció	kezeit összecsukja	dülöngélés, játék a kézzel	megáll a mozgással	combok nyitása	felnéz	lassított mozgás, dülöngélés

FORRÁS: saját szerkesztés

Második meghallgatás

A mutatóujjával combját ütötte az egyenletes lüktetésre a második ütemtől az 5. ütemig váltott kézzel. Ezután intenzív kézzáték következett. A 7. ütem 5. hangjára tapsolt és a 8. ütem első hangjára is tapsolt egyet. A 13. ütemtől bal kezével a gumifotel felületét simította végig az egyenletes lüktetésre. Ezt folytatta, majd a 16. ütem-

ben bekapcsolódott a jobb kézfej mozgása felváltva a bal kézzel, egészen a B rész ismétléséig. Az ismétléskor a 18. ütemben maradt a simító mozdulat duplázott tempóval, a 20. ütemig. Az utolsó szakaszban az Av résznél újra az egyenletes lüktetésre dülöngélt, közben ujjával játszott, fejét lehajtotta. Felézett, amikor már nem hallotta a zenét (6. táblázat).

6. TÁBLÁZAT

A második meghallgatás eredménye, E.

Ütemszám	2–5.	5–12.	8.	13–16.	17–24.	18–20. ismétlés	41–56.
Zenei forma	főtéma	nagyobb zenei részlet	lezárás	főtéma	B rész, trillák	B rész ismétlés, trillák	főtéma
Reakció	ujj mozgása	játék a kezekkel ritmusra	két taps	simító kézmozdulat	marad a simító mozdulat, plusz két forgatás	simító mozdulat dupla tempóval	egyenletes dülöngélés

FORRÁS: saját szerkesztés

7. TÁBLÁZAT

A harmadik meghallgatás eredménye, E.

Ütemszám	1–16.	33–ism. 36.	56.
Zenei forma	főtéma	trillák, magas hangok	lezárás
Reakció	simító mozdulat a kezével	fej lengetése	ütem után megáll a mozgása

FORRÁS: saját szerkesztés

Harmadik meghallgatás

Az első hangtól kezdve simító mozdulatot végzett a bal kezével, az egyenletes lüktetést jelezve. Fejét lehajtotta. Ezt a mozgást

folytatta a B résznél, majd a trillák hallatán jobb kezének ujjával apró, finom mozdulatokkal jelezte a trillák helyét. A 33. ütemtől, ahol megjelennek a trillák és a magas hangok, fejét jobbra-balra lengette a lükte-

tésre, közben jobb kezével játszadozott a dallam intenzitására egészen a C rész ismétlés 36. ütemig. Ezután kezével, ujjaival ismét szabadon követte le a B rész zárlat dallamvonalát (7. táblázat).

ÉRTEKELÉS, ÉRTELMEZÉS

A zenére való ráhangolódás

L. minden hangra pontosan mozdult, akár csak egy metronóm. Ez azért különleges teljesítmény, mert még egy zenében jártas embernek is szüksége van valamennyi időre ahhoz, hogy hallás alapján (mit sem tudva a darabról) felvegye az egyenletes lüktetést, vagyis megvalósuljon a *Marc Leman* által *synchronisation*-nak nevezett jelenség. Neki elég volt öt hang az első meghallgatás során. Szokatlan, hogy valaki ennyire összehangolódjon már elsőre egy általa sohasem hallott darabban. E. első reakciója a zenére intenzív volt, rögtön megmozdult a keze a megszólaló dallamra, és követte az egyenletes lüktetést a combján ütve. Bár a zenét nem követte az elejétől a végéig mozgásaival, a tekintetéből, mimikájából és mozdulatlan testhelyzetéből figyelmének összpontosítására következtettünk.

Figyelemkoncentrációra utal, hogy a hosszabb mozdulatlan periódus után kezének mozgása mindig pontosan hangolódott össze a darab ritmusával, karakterével, esetenként frazeálásával; volt, hogy egy-egy zenei gondolatot vagy motívumot kísért a mozgásával. *Daniel Stern* pszichológus és csecsemőkutató a mozgás és a hang ezen ősi kapcsolatát a vitalitási affektusok

jelenségével magyarázza, melyeket a csecsemővel való interakció alapvető összetevőinek tart. A vitalitási affektus olyan belső, szubjektív tapasztalás, amely a stimulus időkontúrját kíséri (a stimulussal egyidejűleg zajlik), s amelyet leggyakrabban mozdulattal és hangadással fejezünk ki. *Stern* (2012) a jelenséget fiziológiás és interperszonális történésekre vezeti vissza. A hang és a mozgás kölcsönösen megfeleltethető elemei az intenzitás, a tempó, a ritmus, a hangsúly és az alak. A zenetanulás során ezek a reflexek tanult folyamatokkal együtt válnak a zenész eszköztárának fontos részévé, például a karmester a mozdulataival rávezeti a zenekar tagjait a kívánt zenei karakter intenzitásának, tempójának és más

összetevőinek kifejezésére. Bár nem hivatkozik közvetlenül a vitalitási affektusokra, *Pásztor* (2003) igen hasonló szavakkal írja le a zenebefogadó

mozgásokat: „a dallam rajza, karaktere, a harmónia változásai, a modulációk, a hangszínkülönbségek, a dinamikai rajz ki-fejeződik a mozgás hajlékonyságában vagy szögletességében, erő kifejtésében, tempójában, terjedelmében, irányváltásaiban.” (4. o.) *Marc Leman* idézett elméletében az *embodied attuning* kifejezést hasonló tartalommal használja.

Érzelmi bevonódás – empathy

L. esetében a bevonódás, érzelemkifejeződés testi jelei fokozódtak a zenehallgatás során. A kezdeti reakció (archoz nyúlás) érzelemhordozó gesztusnak tűnik: átérzeve, egyfajta előkelőséggel simította meg az arcát azoknál a részeknél, amelyek kedvesek neki. Jobb kézzel mindig csak az orca egy részéhez nyúlt. Szembetűnő változások je-

egyfajta előkelőséggel
simította meg az arcát

lentek meg a második hallgatásnál, hiszen felezte a mozgás tempójának gyorsaságát. Míg első hallgatásnál a tempó volt az első zenei paraméter, amire reakciót mutatott, másodjára már felismerte a darabot, ezt mosollyal jelezte. Ebből következtetünk arra, hogy itt emlékezeti működésről van szó. Bár nem tudjuk, hogy milyen mértékben, vagy pontosan mennyi információt, mennyi időre tud elraktározni, a zenehallgatás és videóelemzés módszere ebben az esetben alkalmasnak tűnik a memórfunkciók alaposabb feltérképezésére. Az egyik kulcs lehet a mosolyok megfigyeltése, amelyek nagyon sokszor megjelennek a felvételeken. L. esetében a harmadik meghallgatás során körvonalazódott a kedvenc része. A B rész megismételődik. Első játszaskor a B rész végén, pontosabban a 23–24. ütemben L. elmosolyodott, feltehetőleg jelezve ezzel, hogy ő már várja a C részt, hogy folytatódjon a darab. De amint meghallotta, hogy nem a C rész folytatódik, hanem előtte a B rész ismétlődik, akkor hirtelen abbahagyta a mosolyt és csalódottság volt megfigyelhető az arcán. Majd újra elmosolyodott a 23–24. ütemben, és amint folytatódott a C rész, ez a mosoly sokkal intenzívebb volt, és egészen a motívum végéig tartott. Ebből arra következtetünk, hogy ez a kedvenc része, hiszen az Av rész kezdeténél újra mosolygott, amint meghallotta azt a felütést, ahogyan az egész darab is kezdődik. Tehát a főtéma, a fő dallam a kedvence. Ebből a reakcióból arra következtethetünk, hogy (mint gyakorlott zenehallgató) feltételezte, hogy a zárlat után a szerző meg fogja ismétetni az első témát. E. bevonódásáról első sorban arckifejezéséből következtetünk, már az első pillanatban átadta magát a zenének. Feje megemelkedett, tekintete koncentrációt mutatott. Átszellemülve, magá-

magáról is megfelelkezve mozgatta testrészeit a zene lüktetésére

ról is megfelelkezve mozgatta testrészeit a zene lüktetésére és a dallam változásaira az ismétléseknél.

A zenei jutalom és a dopaminrendszer kapcsolata tágabb perspektívába helyezi a leírt viselkedést, új kutatási távlatokat nyitva a kognitív képességek vizsgálatában, hiszen az anticipációhoz zenei mintázatokat kell felismerni (jelen esetben alanyunk a zárlat után várta a dallam újbóli megjelenését), ez pedig az absztrakt gondolkodás egy sajátos nonverbális formájaként is értelmezhető. A dopaminrendszernek a figyelmi és emlékezeti működésben is fontos szerepe van, ami magyarázhatja a zenehallgatók hosszas koncentrációját, s emellett új távlatokat nyithat a tanulás folyamatának megsegítésében.

Tanulási folyamat

Elsősorban L. reakcióiból tudtunk tanulási folyamatra következtetni. A 40. ütemet szeretnénk ebből a szempontból kiemelni. Ebben az ütemben található a C rész utolsó hangja, egy szünet és az Av rész felütése. Minden meghallgatásnál volt lényeges reakció ennél az ütemnél, ami folyamatot alkot a negyedik meghallgatásig.

L. az első hallgatás során jelezte kezével a lezárást. Egyszerűen letette a kezét az ölébe az arcsimogatás után. Második meghallgatásra, miután meghallotta a felütést, rögtön mosolygott. A harmadik meghallgatás alkalmával együtt mosolygott a felütés hangjával, teljesen egyidőben. Ez azt jelenti, hogy a fejében, gondolatban már számítania kellett arra, hogy ez következik. A negyedik meghallgatás során viszont szemmel láthatóan előre

mosolygott a szünetben, a felütés előtt, itt is anticipációt véltünk felfedezni. Már ennyi meghallgatás után tudta, megtanulta, hogy mi is várható a C rész lezárása után: a kedvenc dallam motívumának a kezdete. Tehát egy tanulási folyamatot kísérhettünk figyelemmel.

Csikszentmihályi Mihály a zenehallgatás három módját ismerteti velünk: az első, ami az érzékszerveinket hozza mozgásba. Ez az a fázis, amikor a kellemes hangokra, dallamokra koncentrálnak. A második mód a hallgatás analóg módja. Ebben az állapotban megtanulunk a hangminták alapján érzéseket és képeket előhívni magunkból. A zenehallgatás egy magasabb fokának tartja, amikor már analitikusan is képesek vagyunk zenét hallgatni. Ekkor szinte egygyé válunk a zenedarabbal, igazán élvezzük azt. Felismerünk különböző akkordokat, harmóniákat, egy-egy zenei részletet teljesen a magunkévá teszünk és a zeneszerzővel is azonosulhatunk. Belemerülünk a tevékenységbe és minden figyelmünket összpontosítjuk, ezáltal összehangolódnak a zenével, és kiaknázzuk a birtokunkban lévő képességeink lehetőségeit. A zenedarabot már kritikus érzékenységgel hallgatjuk. Ha ezt a zenehallgatási készséget elsajátítjuk, jobban tudjuk élvezni a zene adta élményeket (*Sziklai*, 2014). Bár a súlyosan-halmozottan fogyatékos állapotot a figyelemkoncentráció súlyos zavarai társítjuk, a vizsgált személyek – különösen L. – a zenehallgatás során látható jelét adták a zenére való figyelemnek (a zenével összehangolódo pontos mozdulatok arra utalnak, hogy L. a kibontakozó zenei folyamatra végig odafigyelt). A figyelmét látószólag kevésbé koncentrálo E. is pontosan mozdult, az általa először hallott zenemű szerkezeti váltásaival teljesen egyidőben.

Következő lépések

A tíz év tapasztalatát megerősítő videóelemzések alapján levont következtéseket a kutatás következő szakaszában műszeres vizsgálatokkal (hordozható EEG eszközzel) szeretnénk ellenőrizni. Kutatási kérdéseink között szerepel a figyelem, az emlékezet és az anticipáció mozgások és gesztusok alapján feltételezett összefüggésének vizsgálata, illetve ezen funkciók EEG-vel kimutatható megléte és a látható reakció kapcsolata.

megtanulunk
a hangminták alapján
érzéseket és képeket
előhívni magunkból

ÖSSZEGZÉS

A kutatás során olyan eredményeket kaptunk, melyek hasznosak lehetnek a gyógy-pedagógia, a pedagógia és a zenetudományok területén. Megfigyeléseinkre további kutatásokat építünk. Vizsgált személyeink kitarotán, koncentrálnak, hosszú ideig hallgatták a zenét, reakcióik összetett kognitív funkciókra engednek következtetni. Pásztor Zsuzsa szerint „a zenei mozgáselemzés olyan titokfejtés, amely eddig ismeretlen törvényeket tár föl egy újonnan fölfedezett zenei megismerési és elsajátítási folyamatról” (*Pásztor*, 2003. 1. o.). A zene-mozgás program súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek esetén is hatékony. Tanulmányunk elején Frim Jakab munkásságát idéztük, aki az 1800-as évek végén hazánkban úttörő módon hirdette a súlyosan-halmozottan sérült gyermekek képezhetőségét, és hitt a zene nevelő erejében. Az azóta megjelent kutatások és tanulmányok, például *Daniel Stern* elmélete a vitatási affektusokról, *Marc Leman*

„embodied music cognition” elmélete, illetve a zenei jutalom idegrendszeri hátterének feltérképezése erőteljes alapot adnak arra, hogy a megfigyelt jelenségeket behatóbban vizsgáljuk, és a súlyosan-halmozottan fogyatékos felnőttek életét jelenleg is meghatározó pesszimizmussal szembeszállva, gondolkodásuk megismeréséhez a Kokas-módszer segítségével új utakat keressünk. A videóelemzés módszere csak közvetett bizonyítékokat szolgáltat a zene-

befogadás során megjelenő komplex kognitív folyamatok jelenlétére, bizonyosságot valószínűleg az agy működését közvetlenül vizsgáló eljárások adhatnak. Gyakorlati szempontból elmondható, hogy a szabad improvizációra épülő zene-mozgás program súlyosan-halmozottan fogyatékos személyek esetén is hatékony; fontos, hogy az igényes zene befogadására való nevelés részévé váljon a pedagógiai gyakorlatnak.

IRODALOM

- Crisp, C. (2007): The Efficacy of Intelligence Testing in Children with Physical Disabilities, Visual Impairments and/or the Inability to Speak. In: *International Journal of Special Education*. **22**. 1. sz.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow – Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fagan, J. F. (2000): A theory of intelligence as processing implications for society. *Psychology, Public Policy, and Law*. **6**. 1. sz. 168–179.
- Fekete Anna (2009): Integratív Zenepszichoterápia II. *Pszichoterápia* **18**. 2. sz. 4–11. o.
- Gál Anikó (2010): A gyógypedagógiai iskola „egységes tanterve” 1947–61 között. In: *Gyógypedagógiai Szemle* 2. sz. Letöltés: https://www.prae.hu/prae/gyosze.php?menu_id=102&jid=32&jaid=474. (2017. 01. 26.)
- Gebauer, L., Kringelbach, M. L. és Vuust, P. (2012): Ever-changing cycles of musical pleasure: The role of dopamine and anticipation. In: *Psychomusicology: Music, Mind, and Brain*. **22**. 2. sz. 152–167.
- Hatos Gyula (1959): A súlyosan értelmi fogyatékos gyermekek nevelésének-oktatásának alapvető szempontjairól. In: *II. Országos Gyógypedagógiai Tudományos Konferencia. Tájékoztató. (Előadás kivonat)*, Felsőoktatási Jegyzet-ellátó Vállalat, Budapest. 13–15.
- Klassen, R. M., Neufeld, P., és Munro F. (2005): When IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. *School Psychology International*. **26**. 3. sz., 297–316.
- Kokas Klára (1999): *Öröm, bűvös égi szikra*. Akkord, Budapest.
- Kokas Klára (1992): *A zene felemeli kezeimet*. Akadémiai, Budapest.
- Kokas Klára (2003): Joy through the Magic of Music. *1st Arts and Therapies World Congress, Budapest*. Letöltés: arttherapy.worldcongress.hu/admin/kepek/downloads/219kokas.doc (2018. 03. 19.)
- Lányiné Engelmayer Ágnes (2001): Halmozott fogyatékoság; halmozottan fogyatékosok; szócikkek. In: Mesterházi Zsuzsa (szerk.): *Gyógypedagógiai lexikon*. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar, Budapest. 109–110.
- Leman, M. (2007): *Embodied Music Cognition and Mediation Technology*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Márkus Eszter (2005): *Súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek nevelésének elméleti és gyakorlati problémái*. Doktori értekezés. Eötvös Loránd Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola.
- Márkus Eszter (2009): A súlyosan-halmozottan fogyatékos gyermekek bemutatása. *Fogyatékoságtudományi Tanulmányok VII*. 35. o.
- Nakken, H. és Vlaskamp, C. (2007): A Need for a Taxonomy for Profound Intellectual and Multiple Disabilities. *Journal of Policy and Practice for Intellectual Disabilities*. **4**. 2. sz. 83–87.
- Pásztor Zsuzsa (2003): Az egészből a részekhez – Kezdeti tapasztalatok a zenei mozgásrögtönzések elemzéséről. *Parlando*, **45**. 4. sz. 2–7.
- Pásztor Zsuzsa (2016): *Tanulmányok a Kokas-pedagógia köréből*. Perfect Lines Kft., Budapest.

- Salimpoor, V. N., Benovoy, M., Larcher, K., Dagher, A. és Zatorre, R. J. (2011): Anatomically distinct dopamine release during anticipation and experience of peak emotion to music. *Nature Neuroscience* **14**. 2. sz. 257–262.
- Sattler, J. M. (2002): *Assessment of Children: Behavioral and Clinical Applications*.
- Stern, N. D. (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Animula, Budapest.
- Sziklai Anett Gabriella (2014): Zenepszichológia. A zene lélektani hatásmechanizmusa. *Parlando* **56**. 4. sz.
- Szűcs-Ittés Zsuzsanna és Tiszai Luca (2016): How music moves us? Receptive understanding of music of adults living with severe disabilities. *Nordic Journal of Music Therapy* **25**. 1. sz. 74. o.
- Wosch, T. és Wigram, T. (2007, szerk.): *Microanalysis in Music Therapy*. Jessica Kingsley Publishers, London.



*Művészképzés a Magyar Táncművészeti Egyetemen
Mészáros Csaba fotója*

ERDEI LUCA ALEXA – VERDERBER ÉVA – HORVÁTH
LÁSZLÓ – VELKEY KRISTÓF – KOVÁCS ISTVÁN VILMOS
– KÁLMÁN ORSOLYA

Nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzések mint a szervezeti tanulás forrásai

ÖSSZEFOGLALÓ

A hazai felsőoktatásban a képzési programok nemzetköziesedése a hallgatók és az oktatók mobilitása kapcsán is erősödik, a kutatás világában pedig szinte a kezdetektől fogva alapvető értéknek számít. Bár a felsőoktatás viszonylag nehezen reagál a változásokra, a nemzetköziesedés éppen ezt segíti eltérő perspektívákkal, jó példákkal. A legújabb kutatási eredmények szerint az összes oktatási szektor közül a doktori iskolák azok, amelyek a legkevésbé nyitottak és aktívak az oktatás megújítására, innovatív gyakorlatokra. Éppen ezért a felsőoktatásban különös jelentősége van a tanulás, a megújulás lehetőségét ígérő kezdeményezések feltárásának és elemzésének. A nemzetközi együttműködések keretében megvalósuló közös doktori programok bizonyosan ilyenek: az oktatók számára is erősítik az egyéni, a szervezeti és az egymástól való tanulás lehetőségét, a tudásmegosztást, miközben új, a rutintól eltérő innovatív gyakorlatokat indukálnak mind a képzési program fejlesztése, mind a nemzetközi és belső szervezeti együttműködések terén.

Kutatásunkban a hazai partnerintézmény részvételével működő, nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori programok tanulási tapasztalatainak feltárására vállalkoztunk, hogy mélyebben megértsük ezen tapasztalatok egyes elemeit, jellegzetességeit és rendszerezzük azokat. A felsőoktatás világában ez több szempontból is hiánypótló vizsgálatnak számíthat: egyrészt a felsőoktatási nemzetközi együttműködések indukálta tanulási tapasztalatokról alig készült szisztematikus, pedagógiai fókuszú vizsgálat; másrészt a hazai doktori képzések világa is meglehetősen feltáratlan. Hazánkban összesen három közösen működtetett doktori programot találtunk. Az eddigi tapasztalatok feldolgozásához az esettanulmány módszerét használtuk. A tanulási tapasztalatokat és a közös doktori programok révén megjelenő változásokat, újításokat szervezeti orientációjuk mentén elemeztük, az intézményi hatásokra, a tudás menedzselésének folyamatára, illetve a programok implementációja során felmerülő nehézségekre, kihívásokra fókuszálva.¹

Kulcsszavak: nemzetköziesedés, felsőoktatás, szervezeti tanulás, képzési program, joint doctoral degree

¹ A tanulmány az ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar 2016. évi kutatástámogatási pályázatának keretében, 2016/2017-ben valósult meg.

BEVEZETÉS

Nemzetközi együttműködések a felsőoktatási képzések területén

A nemzetköziesedés a felsőoktatás egyik meghatározó trendje, a felsőoktatás-politika stratégiai területe, a nemzetközi rangsorok egyik fókuszterülete (Kovács, Tarrósy és Kovács, 2015; Berács, 2018), melynek gyökerei a középkor egyeteméhez is visszavezethetők (Kasza, 2017). Napjainkban ez a folyamat nemzeti és nemzetközi szinten is szakpolitikai beavatkozások és ösztönzők támogatásával valósul meg, melyek vizsgálatakor az európai dimenzió sem hagyható figyelmen kívül (Halász, 2012). Az Európai Unióban zajló nemzetköziesedési folyamatok jelentős része a bolognai folyamathoz köthető: a „joint degree” programok például – a határon átnyúló együttműködések és a hallgatói, illetve oktatói mobilitás ösztönzőiként – fontos szerepet töltenek be a bolognai reform célkitűzéseinek megvalósításában (Aerden, Braathen és Frederiks, 2010). A nemzetközi „joint degree” programok – melyeket közös diplomát adó képzési programoknak fordíthatunk – lényege abban áll, hogy legalább két, autonóm diploma kiadására jogosult felsőoktatási intézmény együttműködve kínál végzettséget, közös képesítést, és általában tartalmaznak valamilyen mobilitási elemet is. Az uniós szakmai diskurzusokban ugyanakkor már korábban, a bolognai folyamat előfutárá-

nak tekinthető Sorbonne-i Nyilatkozatban is található utalás a nemzetközi közös képzési programokra mint az európai felsőoktatás harmonizációjának lehetséges eszközeire (Varga, 2014).

A közös képzések meghatározó szerepet töltenek be az EU-szintű nemzetköziesítési folyamatokban. Ezt támasztja alá az Erasmus Mundus program 2003–2013 közötti működése is, ami *Knigh* (2008) szerint egyedülállóan komplex stratégiai célokkal, illetve forrástámogatással ösztönözte a közös képzések létrejöttét. A program támogatásával körülbelül 300 közös mesterképzési program és több mint 40 közös doktori képzés valósult meg (*Blakemore*

és *Burquel*, 2012).² A bolognai folyamat 2009-es értékelése ennél jóval többre, körülbelül 2500-ra becsülte az európai felsőoktatási térségben megvalósuló közös képzések számát. Ezek legjelentősebb része, akárcsak az Erasmus Mundus esetében, mesterképzési szinten valósult meg, ráadásul számos ország egyáltalán nem rendelkezik doktori szintű „joint degree” programmal (*Rauhvargers, Deane és Pauwels*, 2009). Az Erasmus Mundus mellett közös képzési programok interregionális megvalósítását támogatta a 2013-ig működő EU–US Atlantis Program, illetve az EU–Russian Joint Programmes is. Ezek a programok túlnyomó részben mesterképzések megvalósítását ösztönözték, s szinte elenyésző mértékben (az EU–Russian program keretében csupán 2%-ban) támogatták doktori szintű képzések megjelenését (*Burquel, Shenderova és Tvorogova*, 2014).

legalább két, autonóm diploma kiadására jogosult felsőoktatási intézmény együttműködve kínál végzettséget

² Az Erasmus Mundus mesterképzések 2014-től az Erasmus+ programba kerültek át, míg a közös doktori képzéseket átalakított szakmai célokkal a Horizon 2020 programból támogatják.

A felsőoktatás világát befolyásoló, folyamatosan változó globális környezet elvárja a felsőoktatási intézmények vezetésétől, hogy támogassák a képzési programjaik interdiszciplinárisra tételét, csökkentse a képzési programok elszigeteltségét és bővítsék a kurrikulum által lefedett területeket, ezáltal hozzájárulva a hallgatók széles körű tanulási tapasztalataihoz, kreativitásának és alkalmazkodóképességének fejlődéséhez. A közös diplomát adó képzések ennek stratégiai eszközei lehetnek

(*Michael és Balraj, 2003; Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2011*). A többszöri pályamódosítás, az új szakmák megjelenése is egyre inkább rákényszeríti a felsőoktatási intézményeket, hogy minél szélesebb képzési kínálatot, s abban nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programokkal rendelkezzenek. Erre mutatott rá *Sursock és Smidt (2010) EUA Trends 2010* című jelentése, mely szerint a legtöbb felsőoktatási intézmény az egyre erősödő globális munkaerőpiac kihívásaira reflektálva hozza létre „joint degree” programjait. A globális hálózatépítés, mobilitás és együttműködés felértékelődése egyértelműen tükröződik a közös képzési programok elterjedésében. A közös képzések integrált kurrikuluma és az azokban alkalmazott innovatív oktatási módszerek pedig segítik a felsőoktatási intézményeket a sokszínű hallgatói összetételhez, elvárásrendszerhez való alkalmazkodásban (*Halász, 2010; OECD, 2016*).

A közös diplomát adó képzések kialakításának számos célja lehet. *Obst, Kuder és Banks* 2011-ben 28 ország 245 felsőoktatási intézményének részvételével zajlott felmérése szerint a felsőoktatási intézmények a képzési kínálat szélesítése, a kutatási együttműködések erősítése, a nemzetköziesedés támogatása,

illetve a felsőoktatási intézmény nemzetközi láthatóságának, presztízsének, versenyképességének növelése érdekében szorgalmazták a közös képzéseket (*Obst, Kuder és Banks, 2011*). A programok bevezetésének általános céljai között szerepel a változó munkaerő-piaci igényekre való reagálás mellett a hagyományos képzés átstrukturálása, a hallgatók vonzása és a specializáció biztosítása. A különböző együttműködési formák kialakítása tehát kívánatos cél, ám a felsőoktatásban

az egyre erősödő globális munkaerőpiac kihívásaira reflektálva

a sajátos struktúra és hagyományok következtében nem evidens azok megvalósítása. Így a nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programok nagy kihívást

jelentenek az intézmények számára, hiszen azok teljes elköteleződést és jelentős erőforrásokat igényelnek. Nehézséget jelent továbbá, hogy a közös képzések kidolgozásában, elismerésében, akkreditációjában jogi akadályok is felmerülnek. A közös diploma kiadásához mindezeket túl még erőteljes összehangoló tevékenység is szükséges (tanév rendje, kreditek, tandíj, tanulás-tanítás megközelítése), mely a harmonizáció jelentette nehézségeken túl számos szervezeti tanulási folyamatot indíthat el (*Michael és Balraj, 2003*).

A közös képzési programok jellemzői

A közös képzési programok gyakorlati felértékelődésével párhuzamosan megerősödött a téma tudományos jellegű megismerésének igénye is. A szakirodalmi áttekintések során számos olyan tanulmánnyal találkozhatunk, amelyek a témához köthető fogalmi sokszínűséget próbálják eltérő szempontok szerint rendszerezni

(pl. „joint”, „double”, „multiple” vagy „consecutive” programok)³ (Aerden, Braathen és Frederiks, 2010; Knight, 2008; Knight, 2011; Michael és Balraj, 2003). A szakirodalmi források megegyeznek abban, hogy nemzetközi közös képzésen olyan – kettő vagy több partnerország akkreditált felsőoktatási intézménye által létrehozott – programot érthetünk, amely konzorciumi együttműködés keretében valósul meg, a

partnerek eltérő szakmai megközelítéseit integráló kurikulum áll a középpontjában, általában mobilitási komponenssel rendelkezik, s melynek végén a hallgatók közös diplomát vagy diplomamellékletet kapnak (Obst és mtsai, 2011; Knight, 2008; Knight, 2011; Michael és Balraj, 2003). Kutatásunkban a „joint degree” programok azonosítására az alábbi keretrendszert használjuk (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

A „joint degree” programok típusai

		Intézmények száma	
		Egy	Kettő vagy több
Megszerezhető képesítések száma	Egy	I. Hagyományos diplomás programok	II. Joint degree programok
	Kettő vagy több	III. Dual degree programok	IV. Joint dual degree programok

FORRÁS: Michael és Balraj, 2003

A keretrendszer alapján a közös képzési programokon nem csupán a több partner által egyetlen közös diplomát kiállító programokat érhetjük, de a közösen tervezett és meg szervezett képzés végén több diplomát adó képzéseket is ide sorolhatjuk. Ebben az értelmezésben a *közös képzés* kifejezés nem a jogi értelemben vett egységesítésre korlátozódik, így nem a megszerezhető végzettségek számára, sokkal inkább az integrált szemléletre, illetve a konzorciumi formában történő megvalósításra utal.

jelentősen támogatják a későbbi elhelyezkedési esélyeik növelését

A közös diplomát adó képzések bevezetése sok előnnyel járhat egyéni (hallgatói és oktatói), intézményi, nemzeti vagy akár regionális szinten is. A közös képzési programok a hallgatók számára a több intézményhez való tartozás presztízsét, a széles körű tapasztalatszerzés és a több intézmény erőforrásaihoz való hozzáférés lehetőségét biztosítják, de jelentősen támogatják a későbbi elhelyezkedési esélyeik növelését és további idegen nyelvek magas szintű elsajátítását is. A programok oktatóinak, témavezetőinek

³ A témában megjelenő fogalmi és koncepcionális sokszínűség értelmezése, összehangolása túlmutat jelen tanulmány korlátain, így arra nem vállalkozunk. Jelentősnek tekinthető azonban Jane Knight Joint and Double degree – Vexing questions and issues c. 2008-as tanulmánya, amely a fogalmak és megközelítések egy lehetséges rendszerezését nyújtja. Letöltés: http://ecahe.eu/w/images/c/c/Joint_and_double_degree_programmes_-_vexing_questions_and_issues_-_september_2008.pdf

a tanulás-tanítási folyamatok innovációjára, a nemzetközi kutatóközösséghez való tartozásra, így a közös kutatási tevékenységekre ad lehetőséget egy-egy közös képzés. Kedvező lehet az ilyen jellegű képzési együttműködés az állam számára is, hiszen növeli nem csupán az egyes intézmények, de a nemzeti felsőoktatási rendszer egészének versenyképességét, erősíti státuszát, s az együttműködések révén országos szintű kapacitásbővítést is jelenthet, míg regionális szinten a konvergencia és az átláthatóság egyik fontos eszköze (Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2008; Knight, 2011).

Kutatásunk szempontjából ki kell emelnünk, hogy a közös diplomát adó képzéseknek egyértelmű hozadékai vannak a megvalósító intézmények számára is, hiszen lehetővé teszik a kapacitásbővítést, a képzési program diverzifikációját, a nemzetköziesedési agenda támogatását, az oktatói-kutatói mobilitást, az infokommunikációs technológiák jobb kihasználási lehetőségét, a külső befektetők vonzását, valamint az alulreprezentált csoportok bevonását (Asgary és Robbert, 2010; Knight, 2008; Knight, 2011). Bizonyos intézmények ezen túlmenően saját szervezeti tanulásuk katalizátoraként tekintenek a programokra, így a partneregyetemeken elérhető szakértelemhez való hozzáférés, a kurikulum innovációja és az eltérő szakmai-módszertani megközelítések összehangolása is ezt támogatják (Hénard, Diamond és Roseveare, 2012; Knight, 2008).

Természetesen a lehetséges hátrányokat sem szabad figyelmen kívül hagynunk, hiszen ha a képzés megtervezése nem megfelelő, akkor a hallgatók nem kapnak minőségi oktatást, fragmentált támogatásban részesülnek és egyszerűen szétszakadnak az intézmények között (akár logisztikai problémák miatt). Az intézményeknek arra

is figyelniük kell, hogy vajon megfelelő mélységig sikerül-e eljutni a képzés során, hiszen időben ezek nem hosszabbak, mint a hagyományos képzések. Továbbá a speciális végzettségek esetén számolni kell azzal, hogy az ismeretlen lesz a munkaerőpiac számára (Michael és Balraj, 2003). Mivel a közös diplomát adó képzések megvalósítása nagy energiabefektetést igényel az intézmények részéről, számtalan ponton ellenállásba ütközhet a megvalósítás: ennek tényezői többek között az intézményvezetés, a jogi szabályozás, a bürokrácia, a munkatársak viszonyulása, a programért érzett felelősség kérdésköre, a munkaterhelés megoszolása, a kommunikációs infrastruktúra, az akkreditáció, a nyelvi akadályok stb. (Knight, 2011).

A doktori képzések a közös képzések fényében

A közös képzési programok több szinten is értelmezhetőek, ahogyan azt az Erasmus Mundus program, illetve a bolognai folyamat értékelése kapcsán is említettük. A nemzetközi közös képzések a legjellemzőbben a mesterképzés szintjén valósultak meg, így a kutatási eredmények java része is ennek a képzési ciklusnak az elemzésére épül. Ezek az eredmények a programok eltérő céljai, struktúrája, formája okán nem fordíthatóak le egyszerűen a doktori képzések szintjére.

A doktori képzés, a 2003-as berlini kommuniké értelmében a felsőoktatás harmadik képzési ciklusaként értelmezhető (Bátyi, 2014), melyet Magyarországon a 2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról, illetve a 387/2012. (XII. 19.) dok-

saját szervezeti tanulásuk katalizátoraként tekintenek a programokra

tori kormányrendelet szabályoz. Európában a doktori képzésnek alapvetően kétféle modellje valósul meg. Míg a hagyományos modell a mester-tanítvány megközelítést alkalmazza, s dominánsan a társadalomtudományban van jelen, addig a strukturált, szervezett modell keretében erőteljesebben építenek a kutatócsoportos működésre, élesen elkülönítik a tanulmányi és kutatási fázisokat, és általában személyes fejlesztési terveket alkalmaznak (Bátyi, 2014; EUA, 2015). Nerad és Heggelud (2008) megközelítése szerint a közös doktori programok az utóbbi, „jövőorientált” modell követelményei szerint valósulnak meg, melyet önálló típusként kezelnek.

A doktori képzés nem csupán képzésként működik, hanem erőteljes szocializációs funkciója is van, így a tudományos pálya előkészítésében játszik fontos szerepet, amire a kutatásunkban vizsgált képzési programok is reflektálnak. Mindezt megerősítik az EUA salzburgi irányelvei és ajánlásai is (EUA, 2005; 2010).

A doktori képzések tekintetében találkozhatunk önmagukat közös képzési programokként definiáló kezdeményezésekkel. Ezek számos alkalommal már meglévő intézményközi kapcsolatokra és nemzetközi mobilitásra épülnek, ám integrált kurrikulumot nem foglalnak magukba, ilyenformán nem tesznek eleget a már meghatározott közös képzések kritériumainak (de Rosa, 2008). Közös doktori képzésnek tekinthetők azonban azok a programok, amelyek mind a képzés, mind a kutatás tekintetében közös kurrikulummal, harmonizált szakmai megközelítésekkel bírnak, lehetőséget biztosítanak a mobilitásra, és közös minőségbiztosítási rendszerrel támogatják a program megfelelő színvonalú működését

(EUA, 2005). A közös doktori programok kialakításának két típusa van: egyrészt az alulról szerveződő (bottom-up) programfejlesztés, amelynek részeként az intézmények egyéni partnerei vagy kutatócsoportjai alkotnak egy nagyobb kutatói

hálózatot, másrészt a felülről kezdeményezett (top-down) fejlesztés, melynél az intézményi nemzetköziesítési agenda része a közös doktori program, s a konzorcium általában valamilyen központi forrásra való

jelentkezés érdekében jön létre (de Rosa, 2008). Ilyen forrást jelentett az Erasmus Mundus Joint Doctorate alprogram, amelynek koncepciója nagyban segítette a doktori képzések strukturált jellegének erősítését, vagyis a szervezett képzési keretek között, a kutatócsoportokkal és a témavezetővel szoros kapcsolatban működő doktori programok térnyerését (Varga, 2014; Bátýi, 2014). A program befejezését követően a Horizon 2020 program alprogramja keretében nyernek támogatást a közös doktori programok. Ez a program a közös kutatási témákra épülő doktori képzések kialakítását szorgalmazza (Európai Bizottság, 2016).

A közös doktori képzéseknek négyféle modelljét különböztethetjük meg, amelyek eredményes elvégzését az alábbi végzettségek kiadásával ismerik el az intézmények (EUA, 2015; de Rosa, 2008):

- egyetlen diploma a fogadó intézménytől, kiegészítve egy mobilitási igazolással;
- kettős diploma, amely két intézmény közötti bilaterális egyezményen alapszik (kettős témavezetéssel: co-tutelle formában valósul meg);
- kettős diploma közös konzorciumi diplomamelléklettel kiegészítve; vagy

erőteljes szocializációs funkciója is van, így a tudományos pálya előkészítésében játszik fontos szerepet

- közös diploma, amelyet a koordináló egyetem rektorának aláírása hitelesít.

Ebből a felosztásból újból látható, hogy a közös képzésekre használt „joint” jelző nem feltétlenül a végzettségek számára, sokkal inkább az integráltság fokára, a képzés közös szemléletű kialakítására és megvalósítására utal. Kutatásunkban ezért az ilyen szemléletben megvalósított közös doktori képzéseket vizsgáljuk.

Szervezeti tanulás a felsőoktatásban

Míg a nemzetköziesítés törekvése és gyakorlata (agendája) a felsőoktatási rangsorokban az intézmények versenyképességének egyik indikátora (Berács, 2012; Hrubos, 2014), a szervezetek megújuló- és versenyképességének megítélése szempontjából a tudásmenedzsment, illetve a szervezeti tanulás jelenti a legmeghatározóbb problématerületet (Vera, Crossan és Apaydin, 2011). A felsőoktatás vonatkozásában, bár napjainkban egyre többen foglalkoznak a területtel, a szervezeti tanulás tudományos igényű kutatása hiányterületnek számít (Kezar, 2005). Nincs egységes definíció a szervezeti tanulás fogalmára, és a főbb pontokat gyakran szakmai viták övezik: képes-e egy szervezet tanulni vagy csak az egyének tanulásáról beszélhetünk, szükséges kritériuma-e a tanulásnak a viselkedésváltozás stb. Bakacsi és Gelei (1999) szerint a szervezeti tanulás az a folyamat, amelynek eredményeként a szervezetben tudás jön létre, ami beépül a szervezet kultúrájába (a szervezeti „memóriába”), ezáltal a döntésekhez és a konkrét akciók megva-

lósításához tartósan elérhetővé és felhasználhatóvá válik más szervezeti tagok és egységek számára.

Ezt a folyamatot általában támogatja a decentralizáció, a munkatársak közötti bizalom, az ösztönzők és jutalmak, a tanulás támogató szervezeti kultúra, a nyílt kommunikáció, a tudásmegosztás, a munkatársak fejlesztése és képzése és a szervezetben működő kisebb csoportos szerveződések (pl. kutatócsoport) (Kezar, 2005). Fontos kiemelni, hogy a szervezeti tanulás értelmezésében egy entitás csak akkor tanul, ha potenciális viselkedésének repertoárja megváltozik (Huber, 1991), így jelen tanulmányban is elsősorban a szervezeti tanulással összefüggésben lévő viselkedésváltozásra irányul a figyelmünk. A szerve-

az integráltság fokára, a képzés közös szemléletű kialakítására és megvalósítására utal

zeti tanulással foglalkozó irodalom előtérbe helyezi az abszorpciós kapacitást. Ez a szervezet azon képességének mértékét jelenti, melynek megfelelően képes kollektív tudását felhasználni. A magas ab-

szorpciós kapacitással rendelkező szervezetek proaktívak és képesek élni a kínálkozó lehetőségekkel (Cohen és Levinthal, 1990). A közös képzési programok bevezetése és implementációja kapcsán az abszorpciós kapacitás kiemelt figyelmet kap, így ebből a szempontból érdemes megvizsgálni a rendszerkörnyezetet, a szervezeti tanulásra fókuszálva.

A szervezeti tanulás rendszerkörnyezetét tekintve a szervezeti tanulás diszkurzusában egyre inkább előtérbe kerül a munkahely tanulási környezetként való értelmezése (Billet, 2010). A szervezeti tanulás egyik markáns területe lehet az oktatók és munkatársak oktatási és képzési célú mobilitása, illetve ehhez kötődően a munkatársak szakmai fejlődése. Svetlík és Braček (2016) tanulmányukban po-

zitiv korrelációt találtak a felsőoktatási intézmények nemzetköziesítési törekvései (különösen a nemzetközi oktatási és kutatási aktivitásokban való részvétel tekintetében) és az oktatók szakmai fejlődése között. A szervezeti tanulás ezen aspektusának támogatásához jó feltételeket biztosíthat a közös képzési programok tervezése és megvalósítása. A közös képzési programok tartós és mély hatásának szempontjából pedig kulcsszerepe van a tudásteremtő és tudásmegosztó tevékenységeknek, illetve ezek szervezeti támogatásának (Fazekas, 2014).

A szervezeti tanulás operatív vizsgálatára irányult *Teo, Wang, Wei, Sia és Lee* (2006) kutatása, melyben elsősorban a

tudás-intenzív innovációk bevezetésével kapcsolatban mutattak ki pozitív összefüggéseket az általuk kialakított szervezeti tanulási kapacitás modelljével. Esetünkben az innovatív, nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési program implementációját is érthetjük ezen, így témánk szempontjából ennek kiemelt jelentősége van. Modelljünkben négy orientáció keretében foglalják össze a szerzők a szervezeti tanulási kapacitást:

- **rendszerorientáció:** a szervezet kulcszereplői mennyire tágnak gondolkoznak a szervezeti változók összefüggéseiről;
- **szervezeti klíma a tanulásért:** milyen mértékben támogatják és becsülik a tanulást a szervezetben;
- **tudásszerzés és -felhasználás:** milyen mértékben képes a szervezet megszerezni és beépíteni az innovációhoz, fejlődéshez, átalakuláshoz szükséges tudást.
- **tudásmegosztás és disszemináció:** milyen mértékben hozzáférhető a tudás a szervezetben.

a szervezeti tanulás gazdag lehetőségeit felvonultató fejlesztés

Tanulmányunkban úgy tekintünk a nemzetközi együttműködésben kialakított és megvalósuló doktori képzési programokra mint a szervezeti tanulás gazdag lehetőségeit felvonultató fejlesztésre, mely magában foglalja a szervezeten belüli tanulást, az egyes szervezeti egységek közötti tudásmegosztást, illetve a szervezetek közti tudásmegosztást, tapasztalatcserét. Az erre vonatkozó tapasztalatainkat a fentiekben bemutatott orientációk mentén írjuk le,

de az első két orientációt együtt vizsgáljuk az esettanulmányban. Vizsgálatunk fókuszában alapvetően a képzési programot megvalósító doktori iskola mint szervezeti

egység áll, hiszen a lehetséges hatások ezen a szinten figyelhetőek meg először.

A KUTATÁS MÓDSZERTANA

A minta kiválasztása, az esetek bemutatása

A minta kiválasztása során az Európai Bizottság Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, illetve a Community Research and Development Information System adataira, továbbá a magyar felsőoktatási intézmények honlapjára támaszkodtunk, amikor azonosítottuk a nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzési programokat. Négy ilyen képzési program került a látóterünkbe:

⁴ Honlap: <http://www.dcg.eu/>

- **DCGC:** Doctorate in Cultural and Global Criminology (Erasmus Mundus projekt)⁴
- **EDiTE:** European Doctorate in Teacher Education (Horizon 2020 projekt)⁵
- **IERM:** International Joint Cross-Border PhD Programme in International Economic Relations and Management (pályázati finanszírozás nélkül)⁶
- **DocHort:** Joint Doctorate Programme in Horticulture Sciences (nem indult el a projekt)⁷

A negyedik doktori program Magyarországon a Budapesti Corvinus Egyetem keretében működött volna, de a képzés nem indult el, illetve a magyarországi felsőoktatási változások következtében az egyetem érintett kara azóta a Szent István Egyetemhez tartozik, így végül ezt a képzési programot nem vizsgáltuk és csak a három működő esettel foglalkoztunk (2. táblázat). A programok és hátterük részletes bemutatására az alábbiakban kerül sor.

Doctorate in Cultural and Global Criminology

A Doctorate in Cultural and Global Criminology (továbbiakban: DCGC) az Európai Unió támogatásával létrejött interdiszciplináris doktori program, amelyet a Kenti, Utrechti és a Hamburgi Egyetem, hazai partnereként pedig az Eötvös Loránd Tudományegyetem (továbbiakban: ELTE) közösen kialakított szakmai profil és kurrikulum alapján valósít meg. A kritikai

szemléletű globális és kulturális kriminológiára specializálódott doktori képzési program a részt vevő egyetemek Common Study Programme in Critical Criminology hálózat tagjaként végzett közös munkájának eredményeként indulhatott el 2012-ben. A számtalan Európai Unió kívüli partnert és hallgatót bevonó, globális kutatási kérdéseket középpontba helyező DCGC doktori program célja – összhangban az Erasmus Mundus programok célkitűzéseivel –, hogy segítse az Európai Unió tagországai és harmadik országok felsőoktatási intézményei közötti

együttműködés és mobilitás kialakítását, ezzel hozzájárulva az európai felsőoktatási térség fejlesztéséhez, kiválóságának erősítéséhez (EACEA,

2008). A végzett hallgatók kettős diplomát (IV. joint dual degree; *Michael* és *Balraj*, 2003 alapján) kapnak, amely utal a „joint” szemléletben megszervezett programra, s ennek birtokában tudnak elhelyezkedni – az eddigi tapasztalatok szerint főként kutatóintézetekben, szakpolitikai szerveknél vagy felsőoktatási intézményekben.

European Doctorate in Teacher Education

Kutatásunk második esete a European Doctorate in Teacher Education (továbbiakban EDiTE) doktori képzési program. Az EDiTE program a Lisszaboni, az Innsbrucki, az Alsó-Sziléziai, a brnói Masaryk Egyetem és hazai résztvevőként az ELTE együttműködésében, az Európai Unió Horizon 2020 keretprogram

a végzett hallgatók kettős diplomát kapnak

⁵ Honlap: <http://www.edite.eu/>

⁶ Honlap: <http://www.fh-burgenland.at/studieren/joint-cross-border-phd-programme/international-economic-relations-and-management/>

⁷ Honlap: <http://doc-hort.globalhort.webfactional.com/>

2. TÁBLÁZAT

A vizsgált esetek összefoglalása

Szempontok	DCGC	EDiTE	IERM
Fókusz	Kulturális és globális kriminológia, kritikai szemlélet	Transzformatív tanári tanulás, tanárképzési rendszerek, trendek európai uniós kontextusban	Nemzetközi gazdálkodás és menedzsment, közép- és kelet-európai határokon átvívelő fókusszal
A program létrehozását megalapozó döntések	A Common Study Programme in Critical Criminology hálózat partnerintézményeinek döntése egy közös doktori program kialakításáról (2011)	A European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) partnerintézményeinek döntése egy közös doktori program kialakításáról (2011)	Partnerintézmények közös megállapodása a program kialakításáról (2012–2014, 2014. március 1-től hatályos)
Hazai megvalósító intézmény	Eötvös Loránd Tudományegyetem Állam- és Jogtudományi Kar, Állam- és Jogtudományi Doktori Iskola	Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Neveléstudományi Doktori Iskola	Nyugat-magyarországi Egyetem, Széchenyi István Gazdálkodás- és Szervezéstudományok Doktori Iskola (jelenleg: Soproni Egyetem)
Partneregyetemek	University of Kent (konzorciumvezető), Utrecht University, University of Hamburg	University of Innsbruck (konzorciumvezető), Masaryk University (Brno), University of Lisbon, University of Lower Silesia	University of Economics in Bratislava, Juraj Dobrila University of Pula, University of Applied Sciences Burgenland (adminisztratív és szervezési partner, konzorciumvezető)
Finanszírozási háttér	Az Erasmus Mundus Program, 1. akció (joint programok) keretén belül – Erasmus Mundus Joint Doctorates (EMJDs)	A Horizon 2020 program 1. pillér (Kiváló Tudomány) keretén belül – Marie-Sklodowska Curie Akciók (MSCA) – Innovatív Képzési Hálózatok (ITN) – Európai Közös Doktorátusok (EJD)	Önfinanszírozó program, nincs mögötte pályázat (1660 EUR / szemeszter tandíj)
A program megvalósításának keretei	<ul style="list-style-type: none"> • 5+2 éves támogatási időszak, esetleg folytatás • 7–8 hallgató beiskolázása 5 alkalommal, partnerek között arányosan elosztva • főleg kutatási profil 	<ul style="list-style-type: none"> • 3+1 éves támogatási időszak, esetleg folytatás • 15 hallgató beiskolázása 1 alkalommal, partnerenként 3–3 fő • kutatási és képzési profil 	<ul style="list-style-type: none"> • nincs támogatási időszakhoz kötve • hallgatók beiskolázása minden tanévben • főleg kutatási profil
A képzési szakasz időtartama, a megszerzhető kreditek száma, eloszlása a hazai partnerintézménynél	3 év, 180 ECTS <ul style="list-style-type: none"> • képzési kredit: 72 • kutatási kredit: 108 • oktatási kredit: – + 1 év a disszertáció megírására (külön kérvény esetén)	3 év, 180 ECTS <ul style="list-style-type: none"> • képzési kredit: 105 • kutatási kredit: 47 • oktatási kredit: 28 + 2 év a disszertáció megírására	3 év, 180 ECTS <ul style="list-style-type: none"> • képzési kredit: 56 • kutatási kredit: 74 • publikációs kredit: 50 • oktatási kredit: – + 2 év a disszertáció megírására
Mobilitási utak	1. félév: Kent (képzés), további félévek a doktori hallgató témája alapján kiválasztott két partnerintézménynél	Hallgatónként egy anyaintézmény és egy partnerintézmény egyéni megállapodás szerint (min. 3 hónapos mobilitási időszakkal)	1. félév: Eisenstadt (képzés), további félévek a doktori hallgató témája alapján a választott témavezető intézményében

finanszírozásában valósul meg. A közös doktori képzés gondolata a European Network for Teacher Education Policies (ENTEP) hálózaton belül született meg. A partnerek 2012–2014 között egy Erasmus Kurrikulumfejlesztési Program során dolgozták ki a program legfőbb célkitűzéseit, határozták meg a képzési struktúrát és a várt tanulási eredményeket. Erre alapozva nyílt lehetősége a konzorciumnak az említett uniós központi finanszírozásra pályázni, melyet 2015-ben meg is kapott. Így indíthatta el doktori programját, melyet folyamatos együttműködésben, konzorciumi testületek bevonásával, a mobilitásra és a szakmai gyakorlatra nagy hangsúlyt fektetve valósít meg, s amelynek végén az anyain-tézmények és a mobilitás-ban részt vevő partnerintézmények kettős diplomát bocsátanak ki egy konzorciumi diplomamelléklettel együtt, amely a doktori képzés konzorciumi irányítású, „joint” megvalósítását hivatott igazolni.

International Joint Cross-Border PhD Programme in International Economic Relations and Management

Utolsó esetünket a Pozsonyi Közgazdasági Egyetem, a Juraj Dobrila Egyetem, a Burgenlandi Alkalmazott Tudományok Egyeteme és a Nyugat-magyarországi Egyetem (továbbiakban: NyME, 2017-től Soproni Egyetem) együttműködésében létrejött International Joint Cross-Border PhD Programme in International Economic Relations and Management (továbbiakban: IERM) doktori program elemzése adja. Az eddig bemutatott két programtól eltérően az IERM teljesen önfenntartó doktori képzési program, amelyet a konzorciumot lét-

rehozó partneregyetemek már korábban is meglévő együttműködéseikre és az ezek alapján kialakult bizalomra építve indítottak el 2014-ben. A nemzetközi gazdálkodást és menedzsmentet, azon belül is a közép- és kelet-európai dimenziót fókuszba helyező program működése és fenntartása az IERM esetében kizárólag a konzorciumi partnerek felelőssége, így az csak a partnerek közös elhatározása és munkája alapján valósulhat meg, eleget téve a „joint” képzések követelményeinek. A hallgatók a program elvégzésekor a konzorcium által kiállított közös diplomát kapnak, amellyel számos országban építhetik további szakmai karrierjüket, esetleg kutatói pályájukat.

teljesen önfenntartó doktori képzési program

Az esettanulmány módszere

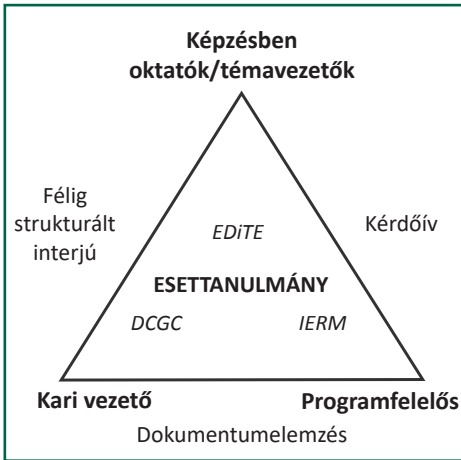
A nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programok hatása a felsőoktatási intézményekre még kevésbé feltárt terület, így nem álltak rendelkezésünkre korábbi hazai vizsgálatok, melyekre jelen kutatásunk támaszkodhatott volna. Ebből a megfontolásból vált indokolttá kutatásunkat feltáró jellegűvé alakítani és az esettanulmány módszerére építeni (Sudabby, 2006).

Jelen tanulmány egy többesetes (3 eset), beágyazott, több elemzési egységű esettanulmányt (Yin, 2003) mutat be. Fajtaját tekintve leíró-feltáró jellegű kutatás, melyben az esetek egyediségét, valós közegbe ágyazott megjelenését vizsgáljuk (Szokolszky, 2004). Az esettanulmány megbízhatóságának növelésére alapelveként fogalmazódik meg, hogy a kutatott jelenségeket több forrásból, több módszerrel kell vizsgálni. Vizsgálatunkban törekedtünk az adat, személyi, elméleti és módszertani

trianguláció alkalmazására (Sántha, 2010). Ezt szemlélteti a következő, 1. ábra:

1. ÁBRA

Az esettanulmány terve



FORRÁS: saját szerkesztés

Kutatásunkban esetnek a nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori képzési programot tekintettük, tágan értelmezve a képzési program fogalmát. Minden esetet félig strukturált interjú, kérdőív és dokumentumelemzés módszerével vizsgáltunk (módszertani trianguláció), megkérdeztük az adott kar egyik vezetőjét, a képzési program felelősét, illetve a képzésben részt vevő oktatókat és témavezetőket (adat trianguláció). A félig strukturált interjúk a kontextus megismerésére, a programfejlesztésre, a program működésére, eredményeire, hatásaira, valamint a további tervekre vonatkoztak. A kérdőív segítségével a szervezeti tanulási kapacitást mértük fel *Teo, Wang, Wei, Sia és Lee* (2006) kérdőíve alapján. A dokumentumelemzéssel a kar szervezeti és működési szabályzatát, a képzési program doku-

mentációját és a kari nemzetköziesedési stratégiát (vagy hasonló elemet tartalmazó dokumentumokat) elemeztünk a kontextus megismerése érdekében. Az egyes elemek egymást kontrolláló szempontokat is tartalmaztak. Az adatgyűjtést a 2016/17-es tanévben végeztük.

EREDMÉNYEK

Az eredményeket a *Teo, Wang, Wei, Sia és Lee* (2006) által használt szervezeti tanulási keretrendszer egyes elemeire építve (intézményi rendszerszintű formális és informális hatások, tudásszerzés és -felhasználás, tudásmegosztás és disszemináció) mutatjuk be, továbbá külön kitérünk a képzési program megvalósítása során felmerülő nehézségekre, kihívásokra is.

Intézményi rendszerszintű, formális és informális hatások

A DCGC doktori program négy egyetem konzorciumában valósul meg, mely leginkább informális hatások útján formálja a hazai partneregyetem működését. A hazai partneregyetem bevonása a program indulásakor azon az EU-s elvárás alapján, hogy frissen csatlakozott EU-s ország is legyen részt a projektben. Ezzel a céllal keresték meg a program azóta is kulcsszerepet betöltő hazai vezetőjét. A doktori program működtetésében mindvégig kiemelt jelentősége van a kulcsszereplők elköteleződésének. A hazai szervezet a szükséges támogatásokat reaktív módon megadja, azonban a képzés működtetése teljes egészében a doktori iskolától elkülönülten zajlik, annak adminisztrációjába sem épült be szervesen.

A program adminisztratív és szakmai felügyeletét a konzorciumi partnereket tömörítő tudományos tanácsadó testület (Academic Board) látja el. A doktori képzés az ezen testület által gyakorolt erős központi irányítás mellett működik. Ez a testület határozza meg a felvett hallgatók körét, jelöli ki a témavezetőiket végző egyetemüket, témavezetőiket és folyamatosan monitorozza a program egészének működését, a hallgatók előrehaladását és az oktatók témavezetői feladatainak ellátását. Emellett kiemelt szerep jut a megvalósításért felelős tanácsadó testületnek is (Management Board), amely a konzorcium és a képzési program egészének működését támogatja, minőségbiztosítási feladatokat lát el, monitorozza a hatékonyságot és hosszútávú stratégiai döntéseket hoz. A konzorciumi szintű döntéshozatal tehát nagyban befolyásolja a hazai partner működését.

A legszembetűnőbb különbség a konzorciumi partneregyetemek és a hazai intézmény között a hallgatók bevonásában látszik. Amíg a másik három egyetemen mindez tudatosan zajlik, addig a hazai intézményben szinte kizárólag hallgatói kezdeményezések hatására történtek változások, egy-egy problémahelyzet vagy hallgatói visszajelzés, kérés megoldására szorítókozó válaszok érzékelhetők a szervezet részéről. A szervezeti kultúra és a kialakult működésmódok tehát nem támogatták a külföldi hallgatók integrálását a tanszéki munkába, azonban a partneregyetemek jó gyakorlatai a hallgatók révén mégis megjelentek a mindennapokban.

Az öt nemzetközi partneregyetem szervezésében megvalósuló EDiTE programban a szervezeti kultúra és identitás formálására a program indulásától kezdve

tudatosan törekednek a részt vevő egyetemek. A tagok már a 2012-ben kezdődő Erasmus Kurrikulumfejlesztési projektben, majd a Horizon 2020 projektben is kiemelt figyelmet fordítottak a partnerek szakmai megközelítéseinek összehangolására, a közös szakmai identitás kialakítására, melyben kulcsszerepet játszanak a nemzeti koordinátorok és a megvalósításért felelős intézményi projektmenedzsment tagjai is. Hasonlóan a DCGC programhoz, a formális találkozók, illetve a projekt közben folyamatosan működő informális egyeztetések segítik a konzorcium egészét

a zavartalan működésben, azonban a partneregyetemek egyéni felelőssége a program intézményi beágyazódásának támogatása és a konzorcium közös döntéseinek helyi szintű implementálása.

Az EDiTE doktori program az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar (továbbiakban: ELTE PPK) első nemzetközi doktori képzéseként indult el 2016-ban. A program úttörő szerepéből adódóan az intézményi szabályozások csak részben vagy egyáltalán nem rendelkeztek az angol nyelvű programokról, és nem működtek rutinszerű folyamatok sem a nemzetközi doktori képzés, sem a mögötte álló, hatalmas volumenű pályázat menedzsmentjéhez kapcsolódóan. Így az előírások és folyamatok átláthatóvá tétele, módosítása, majd a projekt mindennapi megvalósítása olyan szervezeti egységek és kollégák együttműködését hívták életre, akik azt megelőzően lazán vagy egyáltalán nem álltak egymással kapcsolatban. A projekt eredményeként tehát új intézményi kapcsolódások, szinergiák jöttek létre a szervezetben, ami a szervezeti tanulás gazdag forrása.

A DCGC-vel ellentétben az EDiTE program teljes egészében szervesült az

egy-egy problémahelyzet vagy hallgatói visszajelzés, kérés megoldására szorítókozó válaszok

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola (továbbiakban: ELTE NDI) képzési kínálatába. Így születhetett meg az a stratégiai döntés is, amely támogatta az ELTE NDI teljes angol nyelvű képzési kínálatának kialakítását, benne öt tematikus alprogrammal. Az EDiTE program, az eddigi gyakorlattól eltérően a program megvalósításáért felelős intézetek kutatási irányainak összehangolásával létrejött átfogó, előre megtervezett kutatási programra épül, amelynek eredményeként a hallgatók kutatásai egymást támogatva és kiegészítve valósulhatnak meg. Az EDiTE program hatására tovább erősödött a doktori képzés és a szakmai partnerintézmények, az oktatás világának szereplői közötti együttműködés is, melynek eredményeként az angol nyelvű mellett a magyar nyelvű doktori képzésben is felértékelődött a szakmai gyakorlat szerepe.

Az IERM speciális helyzetben van a többi esethez képest, mivel itt nincs a doktori képzési program mögött olyan átfogó projekt, illetve finanszírozás, mint a másik két esetben. Ez a sajátosság különösen ráírnyítja a figyelmünket a képzési program fenntarthatóságára, illetve arra a kérdésre, hogy „mitől működik” a program. Az IERM megvalósításában négy ország felsőoktatási intézménye vesz részt (Pozsony, Szlovákia; Pula, Horvátország; Eisenstadt, Ausztria és Sopron, Magyarország), melynek különlegessége, hogy a részt vevő városok gyakorlatilag az ókori kereskedelmi útvonalon, a borostyánúton⁸ fekszenek. Ez a tény a részt vevő intézmények számára közös identitásképző elemként jelenik meg.

Az informális kapcsolódáson túl több formális kapcsolódási pont is megjelenik az intézmények között, hiszen a múltban több nemzetközi együttműködésben is közösen vettek részt – akárcsak az EDiTE programnál –, mely megalapozta a köztük lévő bizalmat, ismeretséget. Közös képzések megvalósításakor gyakran előfordul, hogy a felek bizalmatlanok egymás képzési programjának minőségével kapcsolatban, de esetükben a hosszú időre visszatekintő együttműködések ezt a problémát kiküszöbölték. Jól bizonyítja ezt a kölcsönös bizalmat, hogy például a NyME (2017-től Soproni Egyetem) Széchenyi István Gazdálkodás- és Szerveztudományok Doktori Iskola törzstagjai között két olyan oktató is található, akik a külföldi partneregyetemen szereztek korábban a fokozatukat.⁹

A formális és informális hatásokon túl, ami erős integráló szerepet tölt be a képzési program megvalósításában, az maga a képzési program fókusz; hiszen az a közép- és kelet-európai, határon

a hallgatók kutatásai egymást támogatva és kiegészítve valósulhatnak meg

átívelő gazdálkodási és menedzsment problémákat helyezi előtérbe, vagyis nem csak megvalósítását, hanem tartalmát tekintve is nemzetközi érdekeltségű. Ezen felül lehetséges támogató elemként jelenik meg a képzési program integrálódása különböző európai szintű szakmai hálózatokba (European Joint PhD Programmes Association in Management and Business Administration és Central and South-East European PhD Network), azonban a programvezető állítása szerint ezeknek a szervezeteknek nincs jelentős szerepük a program megvalósításában.

⁸ Legfőképpen borostyánkő szállítására használt ókori kereskedelmi útvonal a Földközi-tengertől Észak-Európaig, melyet Tiberius császár uralkodása alatt kezdtek kiépíteni (i. sz. 14–37). (Gömöri, 1999)

⁹ Lásd a doktori iskola adatlapját az Országos Doktori Tanács honlapján. Letöltés: http://www.doktori.hu/index.php?menuid=191&lang=HU&di_ID=219 (2018. 03. 30.)

Tudásszerzés és -felhasználás

A DCGC doktori programot ugyan az ELTE Jogtudományi Doktori Iskola gondozza, azonban az, interdiszciplináris jellegéből adódóan, sajátos gondolkodási formát kíván meg az érintettektől. Ez az újfajta látásmód a témavezetők hatására begyűri a doktori iskola és a kar más képzéseibe is, ám nem tervszerűen, sokkal inkább azon kulcsszereplők által, akik a képzés életre hívásában és működtetésében is aktív szerepet vállalnak, kvázi személyes missziójukként tekintenek a képzés fenntartására.

A bevont oktatók témavezetői feladatokat látnak el, hiszen a hallgatók az első féléves, kötelezően Kentben töltött időszak alatt végzik el kurzusaikat, kapják meg a szakmai alapot a kutatásuk elvégzéséhez. Az első félév szakmai tartalmait a konzorciumi partnerek közösen alakították ki, ami lehetőséget teremtett a különböző egyetemi nézőpontok, fókuszok ütköztetésére, és egy valóban konszenzuson alapuló képzési tartalom összeállítására. A kettős témavezetés rendszere lehetőséget biztosít az oktatók számára újszerű témavezetői gyakorlatok megismerésére, ami egyidejűleg kihívás elé is állítja őket, hiszen az eltérő megközelítéseket össze kell tudniuk hangolni saját gyakorlatukkal a hallgató támogatásának érdekében. A tapasztalati tanulás tehát a témavezetők körében jelentős. A hallgatók rengeteg új tudást hoznak be a szervezetbe atipikus kutatási témájuk és EU-n kívül töltött terepmunkájuk révén, ez pedig nélkülözhetetlenné teszi, hogy a témavezetők folyamatos szakmai fejlődésükre kiemelt figyelmet fordítsanak.

az újfajta látásmód a témavezetők hatására begyűri a doktori iskola és a kar más képzéseibe is

Fontos még megemlíteni, hogy a hallgatók minden félévet más partneregyetemnél töltenek, így ők a különböző jó gyakorlatok elsődleges hordozói a tudományos tanácsadó testület ülései mellett. Ezen új impulzus nemcsak az oktatók tudományos látókörét bővíti, hanem az intézmény további képzéseire is befolyást gyakorolnak (pl. tematikák újragondolása, új kriminológia tankönyv megjelenítése). A képzés révén létrejött legjelentősebb változások tehát a szakmai gondolkodás szintjén ragadhatóak meg.

Az EDiTE programban részt vevő egyetemek közös munkája egyaránt támogatja a tudásszerzési és -felhasználási folyamatokat; az intézmények a konzorciumi partnerekkel való együttműködés során képet kaphatnak egymás oktatásszervezési

folyamatairól, a doktori képzések eltérő értelmezéséről, így közvetve a partnerszágok felsőoktatási rendszereiről is. Nagyobb jelentőségű azonban, hogy a közös munka révén az EDiTE program

középpontjában álló kutatás eltérő megközelítései, tematikái keverednek egymással – például eltérő módszertanok, illetve az európai dimenzióra vagy a nemzeti, esetleg intézményi szintre fókuszáló kutatások révén –, gazdagítva ezzel az egyes intézmények kutatási irányait, akárcsak a DCGC programban. Az együttműködés továbbá az IKT-technológiák megismerésére és alkalmazására is jó lehetőséget teremt, ilyenek a virtuális megbeszélésekhez és szemináriumokhoz használt streaming rendszerek, felhő alapú szolgáltatások, közös webfelületek és adattárolók.

A program egyik sajátossága, hogy a kurzusokat kizárólag tömbösített formában szervezik. Bár ez a képzésszervezési mód már korábban is megjelent a hazai

partnerintézményben, elterjedt alkalmazása mégis az EDiTE programhoz kötődik. Az angol mint munkanyelv nem csupán a programban részt vevő hallgatók tanulásában játszik közre, de az érintett oktatóknak, az adminisztratív munkatársaknak és a projektmenedzsmentnek is kiváló lehetőséget nyújt az idegen nyelvi kompetenciák folyamatos fejlesztésére. Ez egyre erősödő hatást gyakorol a szervezeti kultúrára is, mivel az idegen nyelvű kommunikáció, illetve a vele járó multikulturális szemlélet egyre inkább a mindennapos gyakorlat részévé válik, bekapcsolva így az ELTE NDI-t és a mögötte álló szervezeti egységeket a nemzetközi vérkeringésbe, mely egyben a kar vezetése felől érkező elvárás is.

Az IERM esetében a tudásszerzési és -felhasználási folyamatok megvalósításának kulcsszereplője az eisenstadti University of Applied Sciences Burgenland (UAS), mely az együttműködési megállapodásban¹⁰ adminisztratív és szervezési partnerként szerepel. Jelentősége van ennek a megkülönböztetésnek, hiszen alkalmazott tudományok egyetemként, főiskolaként (Fachhochschule) a hatályos osztrák szabályok szerint az UAS nem indíthat doktori képzési programot, ezért az IERM-ben sem vesz részt ilyen oldalról, viszont oktatásszervezési, adminisztratív és egyéb feladatokat elláthat és el is lát.¹¹ Ez közvet-

ve mégis lehetőséget ad az UAS számára, hogy „saját” doktori képzése legyen. Az együttműködés keretében az UAS oktatói PhD fokozatot és habilitációt szerezhetnek a Soproni Egyetem Doktori Iskolájában,

cserébe a doktori iskola nemzetközi oktatókat, kutatókat kap a személyükben. Ez az átjárás erősíti az intézmények közötti tudásmegosztást, az egymástól való tanulás lehetőségét is. Az UAS ezzel párhuzamosan megnyitja az erőforrásait (könyvtár,

informatikai felszereltség) a partnerei számára, így például a Soproni Egyetem Doktori Iskolájának oktatói és hallgatói olyan könyvtári ellátottsághoz, folyóirat-

hozzáférésekhez és informatikai eszközrendszerhez juthatnak, amire saját intézményükben nem lenne lehetőségük. Ez egy kölcsönös, szimbiotikus kapcsolat az intézmények között, ahol mindkét fél ad is és kap

is, saját erősségeik és gyengeségeik szerint, amit természetesen a földrajzi közelség is nagymértékben segít (Sopron és Eisenstadt között autóval kb. 20 km a távolság).

Az UAS másik központi szerepét a képzés szervezése kapcsán tölti be. A tanulmányi szakasz első éve az UAS eisenstadti intézményében valósul meg, ide érkeznek a hallgatók, illetve a társegyetemekről az oktatók is. Ez szintén lehetőséget teremt a tudásszerzésre, hiszen azáltal, hogy a különböző intézményekből származó oktatók

az idegen nyelvű kommunikáció, illetve a vele járó multikulturális szemlélet egyre inkább a mindennapos gyakorlat részévé válik

a különböző intézményekből származó oktatók egy térbe kerülnek

¹⁰ Az együttműködési megállapodás online elérhető. Letöltés: http://ktk.nyme.hu/fileadmin/dokumentumok/ktk/Doktori_Iskola/dokumentumok/Joint_PhD.pdf (2018. 03. 30.)

¹¹ Az osztrák hatóságok külön akkreditációs folyamatnak vetették alá a főiskolát, hogy képes-e megvalósítani az IERM megállapodásban foglaltakat és ennek pozitív eredménye egyfajta minőségbiztosításként erősítette az UAS szerepét. Az eredmény online elérhető. Letöltés: http://www.fh-burgenland.at/fileadmin/user_upload/PDFs/Christina_Diverses/QM_Dokumente/Ergebnisbericht_FH_Burgenland_Joint_PhD.pdf (2018. 03. 30.)

egy térbe kerülnek, a közöttük lévő kommunikáció és együttműködés is indukálhat ilyen folyamatokat.

Tudásmegosztás és disszemináció

A DCGC program egészét tekintve – a konzorcium szintjén – állandóak a tudásmegosztást segítő megbeszélések, illetve a működés folyamatos monitorozása, ám a magyar partnerintézmény szintjén a tudatosan tervezett horizontális tudásmegosztás mechanizmusai nem jelentek meg. A felmerülő problémák megoldására a hallgatók és témavezetők szintjén a tudományos tanácsadó testület, míg a képzési program egészének tekintetében a megvalósításért felelős tanácsadó testület hivatott választ találni. Ez a két testület biztosítja az átlátható működést és adja a szervezeti tanulás elsőszámú bázisát, hiszen kiemelt tudásteremtő és -megosztó szerepük van. A megbeszélések lehetőséget teremtenek nemcsak a konzorcium egészének működésére, hanem a részt vevő intézmények saját belső mechanizmusaira vonatkozó reflexiókra, gyakorlataik felülvizsgálatára és a jövőbeni fejlesztési utak megtervezésére.

A kettős társtémavezetés rendszere és a kevés kontaktóra miatt alakulhatott ki az a gyakorlat, hogy miközben az érintett hazai oktatók egymás közötti tudáscseréje kevésbé valósul meg, ugyanez a társtémavezetők között folyamatos. A tudományos tanácsadó testület magyar tagja próbálja a tudásmegosztó, információáramoltató funkciót betölteni a hazai felek között, de ennek nincsen bejárattott, jól követhető rendszere, a siker inkább az egyéni ambíciókon mú-

lik. Mindez összefüggésben áll a hazai jogtudomány területét jellemző szervezeti kultúrával, amely interjúalanyaink elmondása szerint tipikusan individualista munkamódszerben gondolkodik. A közös doktori képzés hatására tehát a témavezetők saját munkájukról alkotott képe kitágul, a témavezetői szerepet összefüggéseiben értelmezik, s mindezt alkalmazzák, disszeminálják is további szakmai fórumokon, pl. egy új, kritikai szemléletet is alkalmazó kriminológia tankönyv elkészítése során.

Az EDiTE program tudásmegosztási folyamatai konzorciumi szinten folyamatossá, melynek vannak formális és informális platformjai is. A formalizált platformok között szerepelnek a megosztott, felhő

a témavezetők saját munkájukról alkotott képe kitágul

alapú fájl tárolók, ahol a partnerek által kidolgozott szabályzatok, útmutatók és sablonok sokasága mellett megtalálhatóak a negyedévenként elkészülő jelentések és a közösen

szervezett programokról, találkozókról (pl. Summer School, Virtual Seminar) készített értékelések is, segítve ezzel a projekt folyamatos fejlesztését. Természetesen arra is nyílik lehetőség, hogy az egyes intézmények jó gyakorlataikat ajánlás jelleggel megosszák egymással; erre az évente 2 alkalommal megszervezendő személyes konzorciumi találkozók adják a legjobb alkalmat. A projektben működő bizottságok, így a témavezetők testülete (Supervisory Board) és a tudományos tanácsadó testület (Scientific Advisory Board) a formális, az emailek és az alkalmoszerűen megszervezett skype-megbeszélések pedig az informális tudásmegosztás formáiként működnek a partnerek között.

A hazai partnerek közötti a belső, intézményi tudásmegosztást segítik a különböző szakmai közösségeket megszólító, havi rendszerességgel megbeszélések, melyek

közül kiemelkedik az oktatói közösség működése. Ez lehetőséget teremt arra, hogy az adott félévben oktatók már a szemesztert megelőzően kapcsolatba kerüljenek egymással és a megelőző félévben oktató kollégáikkal. Az oktatói megbeszéléseken a kurzusokhoz kapcsolódó szakmai egyeztetés folyik, de itt nyílik arra is lehetőség, hogy a hallgatói képviselő visszajelzést adjon az oktatóknak a kurzusokról, vagy szükség szerint változtatási javaslatokat tegyen. Ezt egészíti ki az oktatói munka hallgatói véleményezésének félévközi formája, ami segíti az oktatókat, hogy menet közben – ha az indokoltnak tűnik a visszajelzések alapján – módosíthassanak a kurzusok tematikáján, tanulásszervezési módszerein.

Az oktatói egyeztetéshez hasonló elv alapján működnek a fiatal kutatók (early stage researchers, a továbbiakban: ESR) és témavezetők havi találkozói is, amelyeken az ESR-ek beszámolhatnak előző havi tevékenységeikről, inspirálhatják a közös gondolkodást és egy-egy területen ösztönözhetik az együttműködést (pl. közös tanulmányok, beszámolók, konferencia-előadások formájában). Ezen a fórumon keresztül tudja továbbá a projektmenedzser monitorozni az előrehaladást a félév közben, valamint itt kapnak lehetőséget a témavezetők is a teljes kutatási folyamat áttekintésére. Harmadiként a projektkoordinációs csoportról kell szót ejteni, ami a projekt stratégiai döntéshozó szerve. A projekt működésébe bevont legfontosabb szervezeti egységek vezetői és munkatársai, a projektmenedzser és a hallgatói képviselő részvételével zajló megbeszélések a projekt működésének stratégiai jellegű támogatását, irányítását hivatottak segíteni, hidat képezve a nemzetközi konzorcium és a gyakorlati megvalósításért felelős egységek között.

Az IERM program tudásmegosztási folyamatai kapcsán alapvetően a képzési programot működtető konzorcium szerepét kell kiemelni, akárcsak a DCGC program esetében. A konzorcium működése jelent olyan folyamatokat, melyek ténylegesen azt a célt szolgálják a szervezeti tanulás nézőpontjából, hogy a gyakorlatban keletkező tudást, problémák megoldását, felmerülő kérdéseket operacionalizálják, folyamatokká alakítsák, dokumentálják, vagyis a problémák megoldása során született tudást beépítsék a szervezeti memóriába (rutinokba, folyamatokba). A konzorciumi tanács ülésein felülvizsgálják a megjelenő eseteket és a tagok reflektálnak rá, majd megpróbálnak valamilyen folyamatot, úrlapot kialakítani a probléma sztenderdizált

kezelésére a jövőben, mely beépül a program menedzsmentjébe. Ez a formalizált folyamat lehetőséget ad minden résztvevő intézménynek a szervezeti tanulásra.

a konzorcium egyfajta szolid kormányzási módszert alkalmaz

A konzorciumnak egyfajta értelmezésteremtő, összehangoló és transzparencia-elősegítő szerepe is van, mely a képzési program továbbélése szempontjából kulcsfontosságú. Ebben a tekintetben a konzorcium egyfajta szolid kormányzási módszert alkalmaz, nem előíró jellegű a tevékenysége. Ezt támasztja alá például, hogy a különböző intézményekben eltérő hagyományok alakultak ki arról, hogy hány százaléktól kap a doktorjelölt a védésére *summa cum laude* minősítést. Ahelyett, hogy a konzorcium közös pontrendszert kényszerített volna a résztvevő intézményekre, meghagyta minden résztvevő sajátos hagyományát, viszont erőfeszítéseket tett annak érdekében, hogy ezek a sajátosságok explicit módon megjelenjenek az oktatók és a hallgatók számára, transzparenssé téve a különbségeket. Ahhoz,

hogyan ez a folyamat jól működjön, erőteljes feltétel, hogy a konzorcium jól ismerje az egyes intézmények sajátos működését, ami ismét egy tanulási lehetőség a különböző folyamatokról, megvalósításokról. Másrészt azáltal, hogy a transzparenciát segíti elő, de nem korlátoz és nem ír elő, megint azt az előzetes, már meglévő bizalmat építi és erősíti meg, amely a program fenntartásához szükséges.

Ha önálló szervezetként tekintünk a konzorciumra, a hálózatkoordinációs szerepén túl egyfajta tanulószervezeti jelleget is azonosíthatunk a működésében, hiszen folyamatos reflexióval és felülvizsgálattal törekszik a közös mentális modellek, belső meggyőződések megismerésére, erősítésére és tudatosítására, illetve folyamatainak előfeltétele, hogy a tagok közösen megismerjék egymás sajátosságait. Szükséges, hogy rendszerben gondolkodjanak, és figyelembe vegyék a közös és eltérő tulajdonságokat, lehetőségeket. A közös múltnak köszönhetően erőteljes közös értékrendszert, jövőképet tudnak képviselni, melyet a képzési program regionális fókuszja is erősít (vö. *Senge*, 1990 tanuló szervezetének öt alapelveivel).

Nehézségek és kihívások

A DCGC program finanszírozásának kifizetése miatt a fenntarthatóság kérdése a legnagyobb kihívás a partnerek számára. A doktori képzés stabil működéséhez szükséges minőségbiztosítási folyamatokat, a belső ellenőrzési és kontroll állomásokat a konzorciumi partnereknek sikerült az évek során kialakítani. Ennek ellenére a képzés

folytatása kérdéses, hiszen a partneregyetemek eltérő mértékben kívánják, tudják önerőből támogatni a képzés további működését. A doktori képzés folytatása a hazai intézménynek lehetőséget nyújtana azoknak a szervezeti változásoknak a meggyökeresedésére, amelyek elindultak, és amelyek fennmaradása a képzés nélkül kétséges. Amennyiben a képzés folytatása biztosítottá válik, az új finanszírozási

a tömbösített kurzusok jóval intenzívebb felkészülést, széles módszertani repertoárt és nagyfokú rugalmasságot igényelnek az oktatóktól

struktúra sokkal tudatosabban építkező működésmódot kíván meg az érintettekől, így a szervezeti kultúrában bekövetkező változások felgyorsítására is lehetőséget teremtenek.

Az EDiTE programban a nehézségek között említhető, hogy mivel

Magyarországon jelenleg ez az egyedüli Marie-Sklodowska Curie Akció keretében támogatott European Joint Doctorate, így a program kevés már kidolgozott anyagra, dokumentumra, eljárásra tud építeni a működése során. Ez számos kihívás elé állítja az intézményt például a pályázati előírások és a nemzeti, illetve intézményi szabályozások harmonizációja terén, azonban komoly lehetőséget is jelent új, szervezeti szintű gyakorlatok kialakítása és a doktori képzés átfogó fejlesztése tekintetében. Az ELTE NDI szintjén az EDiTE megjelenése számos újítást és ezzel járó kihívást hozott az intézmény életébe. A tömbösített kurzusok jóval intenzívebb felkészülést, széles módszertani repertoárt és nagyfokú rugalmasságot igényelnek az oktatóktól. Újdonságot és egyben folyamatos készenléteket jelent az angol nyelv mindennapos kommunikációban való megjelenése és alkalmazása is, azonban az oktatók, a fókuszcsoporthoz interjú alapján, mindkét kihívásra pozitívan tekintenek. Nehézséget jelent továbbá, hogy a megkérdezettek szerint „meeting

dömping” van az intézményben, ahol sok esetben a projekt működését biztosító találkozók ütköznek más megbeszélésekkel, ez pedig nehezíti a kommunikációt és lassítja a döntéshozatalt is.

Természetesen a program hosszú távú fenntartása és a hozzá kapcsolódó menedzsment feladatok jelentik a legnagyobb nehézséget intézményi szinten is, mivel a projekt kifizetésével a menedzsment szerepét esetleg más munkatársak, szervezeti egységek vennék át, ahol nem biztosított jelenleg a többletfeladatok ellátásához szükséges idő és erőforrás. A fenntartás egyben megnövekedett óraszámot és munkaterhelést is jelentene a doktori iskola oktatói számára, ami pedig az oktatók kompenzációján túl szervezési nehézségeket is okozhat. Konzorciumi tekintetben a fenntartás legnagyobb nehézsége, hogy a magyarországi jogszabályi környezet változásával a doktori képzés struktúrája, hossza és megszerzendő kreditjeinek száma is megváltozott, ami felveti az ekvivalencia kérdését és számos menedzsment-jellegű problémát is okozhat. Mindez azzal a szakmai kihívással is társul, hogy a konzorciumvezető Innsbrucki Egyetemen a nemzeti koordinátor nyugdíjba vonulása várható a közeljövőben, aki a kezdetektől kulcsszereplője volt a közös fejlesztésnek, így ez a változás a konzorcium működésére is hatással lehet.

Végül érdemes megemlíteni az IERM eset kapcsán is azokat a nehézségeket, kihívásokat, melyekkel a megvalósítás során találkozottak. Az első ilyen nehézség a képzési program azon sajátosságából fakad, hogy nincs mögötte pályázat, így a finanszírozása a hallgatói tandíjából lehetséges. Ez előnyt is jelent, hiszen a pályázatból finanszírozott projektek fenntarthatósága általában nehéz kérdés, amennyiben nem

sikerül jó alapokat kiépíteni. Ezek az alapok az IERM esetében megvannak.

A második nehézség intézményi szintű, belső jellegű. Értelemszerűen az IERM által generált bevételek a magasabb tandíj miatt meghaladják az egyetem más képzési jellegű bevételeit, azonban az interjúk tapasztalatai alapján a bevételek egy pénzügyi központba érkeznek, a visszaosztásuk pedig már nem tükrözi a hozzájárulás mértékét. Ez nehezíti a program fenntartását és egyértelműen utal a képzési program szervezetben betöltött helyére. Mögöttes indokként az interjúban a képzési program iránti féltékenység, illetve az idegen nyel-

ven oktatók elismerésének hiánya is megjelent. Ebben a problémában nagy szerepet játszik az intézmény vezetősége. Ez egy olyan konfliktus, amelyet a képzési programnak az

intézményen belül kell megoldania annak érdekében, hogy a továbbiakban is képes legyen működni.

ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓK

A tanulmányban a nemzetköziesedés egyik fontossá váló megjelenési formáját: a nemzetközi együttműködésben megvalósuló doktori kurrikulumfejlesztés és implementáció tapasztalatait, hatását vizsgáltuk, elsősorban a szervezetre, a szervezeti tanulásra vonatkozóan. A „joint” doktori képzések bemutatott esetei (EDiTE, DCGC, IERM) sajátos intézményi kontextusban, partnerhálózatban, sajátos támogatási háttérrel valósulnak meg. Kutatásunkkal igyekeztünk rávilágítani ennek a világnak a gazdagságára, a résztvevők különböző tapasztalataira, értelmezéseire. Emellett több, a szervezeti tanulás szempontjából

a pályázatból finanszírozott projektek fenntarthatósága általában nehéz kérdés

meghatározó tényezőt, problémát azonosítottunk. Ezek közül a legfőbbek: a nemzetközi együttműködésben megvalósuló képzési programok kapcsán a rendszerben való gondolkodás akadályai, a tudásfelhasználás és -megosztás transzparenssé válása, a formális és informális tudásmegosztás egyensúlyának kérdései, a témavezetői szerep, az oktatói együttműködések újfajta értelmezései, a hallgatók szerepének felértékelődése a szervezeti tanulásban. A tapasztalatok elemzésével a magyarországi felsőoktatási intézmények nemzetközi együttműködésben tervezett képzéseinek megvalósítását is szeretnénk volna segíteni.

Természetesen az itt bemutatott esettanulmányok csupán néhány szereplő szűrőjén keresztül mutatták be ezt a rendkívül összetett világot, ami okozhat torzításokat. Az esettanulmány módszerével összhangban, különböző triangulációs módszerek alkalmazásával törekedtünk az eredmények megbízhatóságának és érvényességének, illetve objektivitásának biztosítására, mindemellett jelen tanulmány mindenképpen csak első lépésnek tekinthető a téma mélyebb és összetettebb kutatása felé.

IRODALOM

- Aerden, A., Braathen, K. és Frederiks, M. (2010): *Joint programmes: Too many cooks in the kitchen?* European Consortium for Accreditation. Letöltés: <http://ecahe.eu/w/images/c/c0/Eca-publication---joint-programmes-too-many-cooks-in-the-kitchen-final.pdf> (2018. 03. 10.)
- Asgary, N. és Robbert, M. A. (2010): A cost-benefit analysis of an international dual degree programme. *Journal of Higher Education Policy and Management*, **32**. 3. sz. 317–325.
- Bakacsi Gyula és Gelei András (1999): Szervezeti tanulás – tanulószervezet. In: Bakacsi Gyula és mtsai (szerk., 2004): *Stratégiai Emberi Erőforrás Menedzsment*. KJK, Budapest. 307–346.
- Bátyi Emese (2014): A bolognai folyamat és a doktori képzés. *Publicationes Universitatis Miskolcensis Sectio Juridica et Politica, Tomus*. **32**. 21–37. Letöltés: http://www.matarka.hu/koz/ISSN_0866-6032/tomus_32_2014/ISSN_0866-6032_tomus_32_2014_021-037.pdf (2017. 12. 10.)
- Berács József (2012): Nemzetköziesedés, nemzetközi piaciorientáció. In: Hrubos Ildikó (szerk.): *Elefántcsonttoronyból világtítótorny. A felsőoktatási intézmények misszióinak bővülése, alakulása*. Aula, Budapest. 133–179.
- Berács József (2018): Nemzetköziesedés és hallgatói mobilitás. In: Kovács Gergely és Temesi József (szerk.): *A magyar felsőoktatás egy évtizede. 2008–2017*. NFKK, Budapest. 147–170. Letöltés: http://unipub.lib.uni-corvinus.hu/3302/1/MF_2008-2017.pdf (2018. 03. 14.)
- Billet, S. (2010): Workplace Learning Frameworks. In: Peterson, P., Baker, E. és McGaw, B. (szerk., 2010): *International Encyclopedia of Education*. 1. kötet. Elsevier, Oxford. 58–63.
- Blakemore, M. és Burquel, N. (2012): *EMQA – Erasmus Mundus Quality Assessment Handbook of excellence – Doctoral Programs*. Letöltés: <http://emqa.eu/Downloads/Handbook%20of%20Excellence%202012%20-%20Doctoral%20-%20Final.pdf> (2018. 03. 06.)
- Burquel, N., Shenderova, S. és Tvogorova, S. (2014): *Joint Education Programmes between Higher Education Institutions of the European Union and Russian Federation*. Európai Bizottság, Brüsszel. Letöltés: https://www.researchgate.net/profile/Nadine_Burquel2/publication/272168796_Innovation_and_Transformation_in_Transnational_Education_European_and_Russian_Joint_Study_Programmes/links/54dd16130cf28a3d93f891a9.pdf (2018. 03. 10.)
- Cohen, W. és Levinthal, D. (1990): Absorptive Capacity. A New Perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*. **35**. sz. 128–152.
- de Rosa, A. S. (2008): New Forms of International Cooperation in Doctoral Training: Internationalisation and the International Doctorate – One Goal, Two Distinct Models. *Higher Education in Europe*, **33**. 1. sz. 3–25.

- de Wit, H., Hunter, F., Howard, L. és Egron-Polak, E. (2015): *Internationalisation of Higher Education*. European Parliament Policy Department, Brüsszel. Letöltés: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU\(2015\)540370_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU(2015)540370_EN.pdf) (2017. 12. 01.)
- EUA (2005): *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report on the EUA Doctoral Programmes Project*. European University Association, Brüsszel. Letöltés: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf (2018. 03. 14.)
- EUA (2010): *Salzburg II Recommendations. European Universities' Achievements Since 2005 in Implementing the Salzburg Principles*. European University Association, Brüsszel. Letöltés: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/Salzburg_II_Recommendations (2018. 03. 14.)
- EUA (2015): *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. EUA, Brüsszel.
- Európai Bizottság (2016): *Horizon 2020 Work Programme 2016–2017: 3. Marie Skłodowska-Curie Actions*. Európai Bizottság, Brüsszel. Letöltés: http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2016_2017/main/h2020-wp1617-msca_en.pdf (2018. 02. 18.)
- Fazekas Ágnes (2014): A szervezeti jellemzők hatása a fejlesztési programok iskolai szintű megvalósulására. *Neveléstudomány*, 4. sz. 43–66. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_4_43-66.pdf (2018. 03. 14.)
- Gömöri János (szerk., 1999): *A Borostyánkő út*. Scarbantia Társaság, Sopron.
- Halász Gábor (2010): A felsőoktatás globális trendjei és szakpolitikai válaszok az OECD országokban és az Európai Unióban. In: Drótos György és Kovács Gergely (szerk.): *Felsőoktatás-menedzsment*. Aula, Budapest. 13–31. Letöltés: [http://halaszg.ofi.hu/download/BCE_\(teljes\)_\(2010\).pdf](http://halaszg.ofi.hu/download/BCE_(teljes)_(2010).pdf) (2017. 11. 29.)
- Halász Gábor (2012): *Az oktatás az Európai Unióban – Tanulás és együttműködés*. Új Mandátum, Budapest.
- Hénard, F., Diamond, L. és Roseveare, D. (2012): *Approaches to internationalisation and their implications for strategic management and institutional practice*. OECD IMHE Institutional Management in Higher Education, Párizs. Letöltés: <http://search.oecd.org/edu/imhe/Approaches%20to%20internationalisation%20-%20final%20-%20web.pdf> (2017. 12. 17.)
- Horváth László (2017): A szervezeti tanulás és az innováció összefüggései a magyar oktatási rendszer alrendszerében. *Neveléstudomány*, 4. sz. 44–66. Letöltés: http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2017/nevelstudomany_2017_4_44-66.pdf (2018. 03. 13.)
- Hrubos Ildikó (2014): Verseny – értékelés – rangsor. *Educatio*, 23. 4. sz. 541–549. Letöltés: http://epa.oszk.hu/01500/01551/00070/pdf/EPA01551_educatio_2014_04.pdf (2018. 03. 13.)
- Huber, G. P. (1991): Organizational Learning. The Contributing Processes and the Literatures. *Organization Science*, 2. sz. 88–125.
- Kasza Georgina (2017): A felsőoktatás nemzetközivé válása: reflexiók és megközelítések a nemzetközi szakirodalomban. In: Kereszty Orsolya, Kovács Zsuzsa és Kraiciné Szokoly Mária (szerk.): *A felhőtték tanulásának és képzésének meghatározó trendjei*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 49–66.
- Kezar, A. (2005): What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Education*, 131. sz. 7–22.
- Knight, J. (2008): *Joint and Double Degree Programmes: Vexing Questions and Issues*. The Observatory, London. Letöltés: http://ecahe.eu/w/images/c/c/Joint_and_double_degree_programmes_-_vexing_questions_and_issues_-_september_2008.pdf (2018. 03. 14.)
- Knight, J. (2011): Doubts and Dilemmas with Double Degree Programs. *Globalisation and Internalisation of Higher Education*, 8. 2. sz. 297–312.
- Kovács István Vilmos, Tarrósy István és Kovács Krisztina (2015): *A felsőoktatás nemzetköziesítése. Kézikönyv a felsőoktatási intézmények nemzetközi vezetői és koordinátorai számára*. Tempus Közalapítvány, Budapest. Letöltés: <http://www.tka.hu/docs/palyazatok/a-felsooktatás-nemzetkoziesítése-c-kiadvány.pdf> (2017. 12. 01.)
- Michael, S. O. és Balraj, L. (2003): Higher Education Institutional Collaborations: an analysis of models of joint degree programs. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 25. 2. sz. 131–145.
- Nerad, M. és Heggelund, M. (szerk., 2011): *Toward a global PhD? Forces and Forms in Doctoral Education Worldwide*. University of Washington Press, Washington.
- Obst, D., Kuder, M. és Banks, C. (2011): *Joint and Double Degree Programs in the Global Context – Report on an International Survey*. Institute of International Education. Letöltés: <http://blog.univ-provence.fr/gallery/32/>

- Joint%20and%20Double%20Degree%20Programs%20in%20the%20Global%20Context.pdf (2017. 04. 10.)
- OECD (2016): *Trends Shaping Education 2016*. OECD Publishing, Párizs. Letöltés: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oced/education/trends-shaping-education-2016_trends_edu-2016-en#page4 (2017. 02. 27.)
- Rauhargers, A., Deane, C. és Pauwels, W. (2009): *Bologna Process Stocktaking Report 2009*.
- Sántha Kálmán (2010): A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban. *Iskolakultúra*, 7–8. sz. 54–62.
- Senge, P. M. (1990): *The Fifth Discipline. The Art & Science of The Learning Organization*. Random House, London.
- Suddaby, R. (2006): From the editors: what grounded theory is not. *Academy of Management Journal*, 49. 4. sz. 633–642.
- Sursock, A. és Smidt, H. (2010): *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education*. European University Association, Brüsszel. Letöltés: <http://www.eua.be/Libraries/higher-education/trends2010.pdf?sfvrsn=0> (2018. 01. 14.)
- Svetlik, I. és Braček, L. A. (2016): The impact of the internationalisation of higher education on academic staff development – the case of Slovenian public universities. *Studies in Higher Education*, 41. 2. sz. 364–380.
- Szokolozsky Ágnes (2004): *Kutatómunka a pszichológiában*. Osiris, Budapest.
- Teo, H. H., Wang, X., Wei, K. K., Sia, C. L. és Lee, M. K. O. (2006): Organizational Learning Capacity and Attitude Toward Complex Technological Innovations: An Empirical Study. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 57. 2. sz. 264–279.
- Varga Bálint (2014): Az Erasmus Mundus közös mesterképzések: Jó gyakorlatok az ELTE példáján keresztül. In: Órsi Gábor (szerk.): *Tudásexport: A felsőoktatás nemzetköziesítésének eszközei. Campus Hungary esettanulmányok 2014*. Balassi Intézet, Budapest. Letöltés: <http://www.campushungary.hu/rolunk/sajtoszoba/kiadvanyok> (2018. 01. 19.)
- Vera, D., Crossan, M. és Apaydin, M. (2011): A Framework for Integrating Organizational Learning, Knowledge, Capabilities, and Absorptive Capacity. In: Easterby-Smith, M. és Lyles, M. A. (szerk.): *Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*. John Wiley and Sons Ltd, Chichester, 153–182.
- Yin, R. K. (2003): *Case study research design and methods*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.



*Művészképzés a Magyar Táncművészeti Egyetemen
Mészáros Csaba fotója*



BOLVÁRI-TAKÁCS GÁBOR

A Magyar Táncművészeti Főiskola oktatási rendszerének fejlődése a bolognai rendszer bevezetésétől az egyetemmé alakulásig (2006–2017)¹

MŰHELY

1950 szeptemberében nyílt meg az Állami Balett Intézet, amely 1990. július 1-jétől a Magyar Táncművészeti Főiskola, 2017. február 1-jétől a Magyar Táncművészeti Egyetem nevet viseli.

Az 1983-ban főiskolává átszervezett, alapításától kezdve saját általános iskolát és (utóbb nyolcosztályos) gimnáziumot, továbbá középiskolai kollégiumot fenntartó intézmény a hazai művészeti felsőoktatásban egyedülálló modellt honosított meg. A megszerezhető végzettségi szintek folyamatosan emelkedtek: 1950-től középfokú, 1975-től felsőoktatási jellegű intézmény, 1983-tól főiskola, 2006-tól alap- és mesterképzést folytató főiskola, 2017-től alap- és mesterképzést folytató egyetem.

Az intézmény oktatási rendszerének 1950–2010 közötti alakulását az *Új Pedagógiai Szemle* 2011/11–12. számában mutattam be. A következő évek további jelentős fejlődést eredményeztek, amelynek nyomán a Magyar Táncművészeti Főiskola 2017. február 1-jével Egyetem elnevezést

és jogállást kapott. E közlemény az utóbbi évtized eseményeit tekinti át, az előzmények rövid, a tárgy megértéséhez szükséges összefoglalását követően. A leírtak az in-

tézmény sajátosságainak bemutatásán túl a hazai felsőoktatás jogi környezetének változásait is illusztrálják.

a hazai művészeti felsőoktatásban egyedülálló modellt honosított meg

A FELSŐFOKÚ TÁNCMŰVÉSZ- ÉS TÁNCPEDAGÓGUS-KÉPZÉS FEJLŐDÉSE A BOLOGNAI RENDSZER BEVEZETÉSÉIG (1950–2006)

A hazai művészeti felsőoktatás alapjait a 19. század második felében rakták le. A színművész-, zeneművész-, képzőművész- és iparművész-képzés önálló intézményei a századfordulóra megszilárdultak, mai utódaik a Színház- és Filmművészeti Egyetem, a Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, a Magyar Képzőművészeti Egyetem és a Moholy-Nagy Művészeti Egyetem. Ez a fejlődési folyamat a hazai táncművészkép-

¹ Az írás a NKFIH K115676 számú kutatás keretében készült.

zésben csak a második világháború után, 1950-ben indult meg. Az Állami Balett Intézet kilencéves képzési idejű balettművész szakának növendékei számára az Intézet keretein belül általános iskolát és középfokú képzőt is létrehoztak, ez utóbbit 1954-ben gimnáziummá alakították. 1956–63 között hároméves képzési idejű balettoktató tanfolyam is működött.

Az Intézetben az 1963/64. tanévben kétéves, ún. „művészképző” kezdte meg működését, amely a már érettségizett

növendékek felsőfokú elméleti továbbképzését szolgálta. Ez a modell biztosította később a főiskolává válás alapját.

1971 szeptemberében középfokú néptánc tagozat létesült (1992-től néptánc–színházi tánc tagozat), 1974 szeptemberében pedig újraindult a táncpedagógusok képzése, hároméves esti tagozat formájában.

1983. szeptember 1-jei hatállyal az intézményt – nevének változatlanul hagyása mellett – főiskolává szervezték át. A meglévő balettművész és táncpedagógus szakok mellé további, négyéves képzési idejű főiskolai szakokat alapítottak: koreográfus, táncelméleti szakíró. Az átszervezés mindenképp a kilencéves képzési idejű balettművész szakot érintette, mert itt meg kellett oldani az életkori párhuzam kérdését. Az átszervezés után a balettművész szakon a főiskolai képzés első két évében a hallgatók – a főiskolai tanulmányok mellett – gimnáziumi tanulmányokat folytattak. Másképpen fogalmazva: a növendékek a szakra a gimnázium második osztályának elvégzése után (tehát a kilencéves szakmai képzés VI. évfolyamát követően) nyertek főiskolai felvételt, s a 3–4. gimnáziumot már lecke-könyvvel rendelkező hallgatóként végezték el. A lényegesen kibővült képzési kínálat és a főiskolai jogállás egyértelmű

feltüntetése végett a minisztertanács az Állami Balett Intézet nevét 1990. július 1-jei hatállyal Magyar Táncművészeti Főiskolára változtatta.

A táncpedagógus szakon az alapfokú művészetoktatás nagyarányú országos fellendülése következtében 1996-tól évente indultak képzések. Az addig létező balett, néptánc és társastánc szakirányok gyermektánc, modern tánc, modern társastánc, divattánc szakirányokkal, továbbá kihelyezett tagozatokon – Budapesti Tanítóképző

Főiskola, Magyar Testnevelési Egyetem, Győr, Kecskemét, Nyíregyháza, Pécs, Sárospatak, Szombathely – bővültek, ahol egy vagy több ciklusban

hallgatók százai szereztek táncpedagógus oklevelet

hallgatók százai szereztek táncpedagógus oklevelet.

Az 1998/99. tanévben a néptánc–színházi tánc képzés az intézmény ötödik főiskolai szakjává alakult, a balettművész szak mintáját követve: a növendékek a gimnázium második osztályának elvégzése után főiskolai hallgatókká váltak, az eredetileg négyéves középfokú szakmai képzés pedig további két – elméleti képzésre és szakmai gyakorlatra szolgáló – tanévvel bővült, összesen tehát hat év időtartamú lett. 2002-ben valamennyi szakon áttértek a kreditrendszerre.

A BOLOGNAI RENDSZER HATÁSA A TÁNCMŰVÉSZ- ÉS TÁNCPEDAGÓGUS-KÉPZÉSRE (2006–2015)

Az európai felsőoktatási szerkezethez való alkalmazkodást célzó ún. bolognai folyamat a magyar felsőoktatást sem hagyta érintetlenül. Az országgyűlés a felsőoktatásról szóló 2005. évi CXXXIX. törvény-

ben előírta a három ciklusú képzési szerkezet bevezetését: alapképzés (BA/BSc), mesterképzés (MA/MSc), doktori képzés (PhD/DLA). Az alap- és mesterképzést egymásra épülő ciklusokban, osztott képzésként, illetve jogszabályban meghatározott esetben egységes, osztatlan képzésként lehetett megszervezni. Az addig csak az egyetemek vezetői részére biztosított rektori címet a főiskolákra is kiterjesztették, így a törvény hatályba lépésétől, 2006. március 1-jétől a Magyar Táncművészeti Főiskolát főigazgató helyett rektor vezette.

A szakszerkezet átalakításából a Főiskolának kétségtelenül előnyei származtak. Nemcsak a képzési kínálat bővült, hanem lehetőség nyílt a korábbi egyetemi szintnek megfelelő képzési formák bevezetésére.

A művészképzésben a

főiskolai balettművész és néptánc–színházi táncművész szakokat felváltotta a 180 kredites táncművész alapszak, amelyen belül klasszikus balett, néptánc,

modern tánc, kortárstánc és színházi tánc szakirányok végezhetőek. Az előző főiskolai szakok kifutásához igazodva a balett szakirány 2007-ben, a néptánc 2008-ban indult. Az újonnan indított modern tánc 2007-ben létesült. Színházi tánc eddig még nem indult, a kortárstánc szakirány pedig a magánalapítású Budapest Kortárstánc Főiskola profilja. A szak képzési ideje a korábbi négy helyett három év, amelyet a tantervben a korábbi balettművész szak X., illetve a néptánc–színházi táncművész szak VI. évfolyamának megszüntetésével oldottak meg. Ennek eredményeként a balett szakirányon – akár csak 1983 előtt – a IX. szakmai évfolyam végén fejeződik be a képzés, s a szakdolgozat megvédése és a záróvizsga a képesítővizsgával és a vizsgaelőadással egy tanévben zajlik. Ez persze komoly megterhelést jelent a hallgatóknak,

ugyanakkor optimális esetben akár 19 éves korban lehetővé teszi a felsőfokú végzettség megszerzését. A néptánc és a modern tánc szakirány öt éves szakmai képzés keretében végezhető el, ebből a III–V. évfolyamok jelentik a BA-képzés I–III. évét.

A sajátos életkori felvételi bemenetet a jogalkotó minden eddigi megfogalmazásnál egyértelműbben meghatározta, amikor a törvényben rögzítette, hogy a táncművészeti képzési ágban a felsőfokú tanulmányok a középiskolai oktatás ideje alatt, az érettségi vizsgát megelőzően is megkezdhetőek oly módon, hogy a tanulói jogviszony mellett a felsőoktatási intézménnyel hallgatói jogviszony jön létre. Ennek során a hallgató egyidejűleg sajátítja el az érettségi vizsga letételéhez szükséges követelménye-

ket és a művészeti képzés követelményeit. Mindezen túl a jogalkotó jelentős lépést tett a Főiskolán a balettművész szakon 10 éves kortól, a néptánc és modern tánc szakon 14

éves kortól tanuló növendékek főiskolai képzést megelőző szakmai oktatásának rendezésére.

A 2005-ös felsőoktatási törvény bevezette az „előkészítő jogviszony” fogalmát. Kimondta, hogy a művészeti felsőoktatási intézmény a középiskolába járó tanulót előkészítheti a művészeti felsőoktatási intézménybe való belépésre. A tanulót a felsőoktatási intézmény – hallgatói jogviszony létesítése nélkül – nyilvántartásba veszi. A képzésben résztvevőt megillető jogokat és kötelezettségeket a felsőoktatási intézmény szervezeti és működési szabályzata határozza meg. A Főiskolán folyó művészképzés tehát 2006-tól kettős megerősítéssel legitimálódott: egyrészt az érettségit megelőzően megkezdhető főiskolai tanulmányok, másrészt a hallgatói jogviszonyt megelőző, a növendéket a

19 éves korban lehetővé teszi a felsőfokú végzettség megszerzését

főiskolához kapcsoló előkészítő jogviszony bevezetésével.

A művészeti jellegű főiskolai szakok alapképzéssé történt átalakulása mellett

a kormány 2006-ban

120 kredites, négy féléves

táncművészeti mestersza-

kokat alapított: klasszikus

balettművész, néptáncmű-

vész, moderntánc-művész,

kortárstáncművész, színhá-

zi táncművész. Ezek közül

a Főiskola az első kettő

indította el. E szakok nem

az alapképzések automatikus folytatásai.

Felvételi követelményeik – egyebek mellett

– három év szakmai gyakorlatot és magas

szintű előadóművészi teljesítményt írnak

elő a jelentkezők számára.

A koreográfus szak 2006-ban három

éves koreográfus alapszakká alakult át, első

alkalommal 2013-ban indult. Ugyanek-

kor a táncelméleti szakíró szak megszűnt.

Helyette a kormány a kritikusok és ku-

tatók utánpótlásának biztosítására 120

kredités táncelmélet mesterszakot (szakíró

és producer szakirányokkal), valamint 60

kredités táncművészeti menedzser mester-

szakot alapított, de képzési

igény hiányában a képzési

és kimeneti követelménye-

ket végül nem határozta

meg. Ez utóbbi történt a

moderntánc-művész és a

színházi táncművész sza-

kokkal is. Mindezek indokolatlanná tették

valamennyi mesterszak fenntartását: 2014

áprilisától csak a klasszikus balettművész,

néptáncművész, kortárstáncművész és ko-

reográfus mesterszakok léteznek.

*

A pedagógusképzésben a bolognai rendszer bevezetése a művészképzésnél lényegesen erőteljesebben érintette a Főiskolát, amennyiben a tanárszak önálló mester-

képzés keretében történő indítása teljesen új feltételrendszert követelt. A táncpedagógus szakot táncos és próbavezető alapszakra, valamint a mesterképzésben végezhető

tánctanári szakra bontva,

összességében négyről öt-

éves képzési időre bővítve,

egyetemi szintre fejlesztve

szabályozták újra. Mes-

terfokozat birtokában

lehetőség nyílt táncmű-

vész-tanári oklevél meg-

szerzésére, a mesterfoko-

zat szerinti szakirányon.

A Főiskola a 180 kredités, hároméves

képzési idejű, nappali és esti tagozaton

végezhető táncos és próbavezető alapszak

szakirányait – a kortárstánc kivételével,

eltérő ütemezésben és tagozatokon – meg

is hirdette (zárójelben az első évfolyamok

indításának éve): modern tánc (2007),

néptánc (2007), klasszikus balett (2008),

modern társastánc (2008), divattánc

(2009), színházi tánc (2011). A létező

gyakorlatot folytatva a kihelyezett képzé-

seket a Főiskola a táncos és próbavezető

alapszak létrejötte után is fenntartotta,

míg nem e lehetőséget a kormányzat

2013-ban megszüntette.

A szándékok

megváltozásának

köszönhetően 2016-tól

ismét van lehetőség vidéki

képzési helyszínek mű-

ködtetésére, ebben első-

ként a Nyíregyházi Egyetem a partner.

A 2005-ben egységes tanári szakként

alapított tánctanár mesterszakon (klasszi-

kus balett, néptánc, modern tánc, kortárs

tánc, színházi tánc, társastánc, divattánc,

tánc történet és -elmélet szakirányokkal) a

képzést a táncos és próbavezető alapszakra,

valamint a táncművész, illetve koreográfus

alapszakra megfelelő kiegészítő előfelté-

telekkel épülő 120 kredités (4 féléves),

a pedagógusképzésben a bolognai rendszer bevezetése a művészképzésnél lényegesen erőteljesebben érintette a Főiskolát

ismét van lehetőség vidéki képzési helyszínek működtetésére

továbbá a főiskolai szintű táncpedagógus diplomával már rendelkezők számára 60 kredites (2 féléves) formában egyaránt engedélyezték. A tánctanár szak jelenleg működő szakirányai a Magyar Táncművészeti Egyetemen: a 2010-ben indult klasszikus balett, néptánc, modern tánc, modern társastánc, divattánc, valamint a 2013-ban indult tánc történet és -elmélet. A klasszikus balett és néptánc szakirányokon a művész mesterszakra épülő, 60 kredites formában táncművész-tanár szak is végezhető.

A táncművészeti szakképzésben felmerülő igényeknek engedve a Főiskola 2006-ban indított először a felsőoktatási törvénynek megfelelő szakirányú továbbképzési szakot, mégpedig tánc történet tanári szakon, négy féléves képzéssel, táncpedagógus oklevéllel rendelkezők részére. 2006-tól az ilyen típusú szakok képzési és kimeneti követelményeit az indító felsőoktatási intézmény képzési programjának részeként kell meghatározni. A Főiskola ennek alapján készítette elő és indította 2010-ben és 2012-ben a gyakorlatvezető mentortanár szakirányú továbbképzést.

A pedagógusképzés kapcsán megemlítendő még a Semmelweis Egyetem Testnevelési és Sporttudományi Karával (2000-ig és 2014-től: Testnevelési Egyetem) 2003-ban indított közös képzés, az egészség-tanár – táncpedagógus szakpár, amelyen először 2007-ben adtak ki oklevelet.

*

A felsőoktatás rendszerét az országgyűlés 2011-ben ismét szabályozta. A nemzeti felsőoktatásról szóló 2011. évi CCIV.

törvény 2012. január 1-jén lépett hatályba és a táncművészképzéssel kapcsolatos sajátosságokat változatlan formában emelte át. Nem módosultak azok az előírások sem, amelyek szerint, ha a felsőoktatási

intézmény kizárólag a művészeti képzési ág valamelyikében folytat képzést, az egyetem vagy főiskola elnevezést akkor is használhatja, ha csak egy képzési területen jogosult alap- vagy mesterképzésre,

illetve egy tudományterületen doktori képzésre és doktori fokozat odaítélésére.

A tanárszakok rendszerében sem a tánctanár (szakirányok: klasszikus balett, néptánc, modern tánc, kortárs tánc, színházi tánc, társastánc, tánc történet és -elmélet), sem a táncművész-tanár (szakirányok: klasszikus balett, néptánc, modern tánc, kortárs tánc, színházi tánc, társastánc) szakok tekintetében nem történt változás. A főiskolai táncpedagógus

szakképzettséggel rendelkezők számára továbbra is fennmaradt a lehetőség a tánctanár szakképzettség megszerzésére klasszikus balett, néptánc, modern tánc és társastánc szakirányokban, két félév alatt, 60 kredit teljesítésével.

Az alap- és mesterszakok felsőoktatási képesítési jegyzéke 2015. szeptember 1-jén lépett hatályba. A táncművészet terén három alapképzés maradt: koreográfus, táncművész, valamint táncos és próbavezető, a két utóbbi szakirányok megjelölése nélkül. A mesterszakok között továbbra is megtaláljuk a klasszikusbalett-művész, koreográfus, kortárs-tánc-művész és néptáncművész szakokat. Nem sokkal később a tanári mesterszakok jegyzékét is módosították, összhangba hozva a 2013-

három alapképzés maradt: koreográfus, táncművész, valamint táncos és próbavezető

a mesterszakok között továbbra is megtaláljuk a klasszikusbalett-művész, koreográfus, kortárs-tánc-művész és néptáncművész szakokat

ban megjelent képzési és kimeneti követelményekkel. A tánctanár szak színházi tánc szakiránya megszűnt, a táncművésztanár mesterszakon pedig csak a klasszikus balett és a néptánc szakirányok maradtak meg.

A Főiskola közoktatási intézményeinek életében 2014-ben fontos szervezeti változás történt. A 2008-tól Forgách József Kollégium néven működő egykori Diákotthont egyesítették a Nádasi Ferenc Gimnáziummal, azóta a két intézmény összevontan, de saját szakmai vezetőkkel működik, mai neve: a Magyar Táncművészeti Egyetem Nádasi Ferenc Gimnáziuma és Kollégiuma.

FŐISKOLÁBÓL EGYETEM (2015–2017)

Az országgyűlés törvénymódosítással 2015. szeptember 1-jei hatállyal bevezette az „alkalmazott tudományok egyeteme” intézménytípus fogalmát, amelynek működési feltételei között – egyebek mellett – négy alapképzési szakon és két mesterképzési szakon folytatott képzés szerepel. Az állami főiskolák jelentős része ezeknek nyilvánvalóan megfelelt, így megkezdődött a főiskola mint intézménytípus kivezetése az intézményrendszerből. A felsőoktatási törvény melléklete 2014-ben még tíz állami főiskolát tartalmazott, ebből 2016 szeptemberére három maradt, közte a Magyar Táncművészeti Főiskola. A többi egyetem alakult vagy egyetemhez csatlakozott.

Időközben a táncművész szakon 2015-ben kormányrendelettel megszüntetett szakirányokat specializációk váltották fel (klasszikus balett, modern tánc, kortárs tánc, néptánc, színházi tánc), az oklevél-

ben feltüntetett szakképzettség egységesen táncművész lett. Ugyanez történt a táncos és próbavezető szakkal, a választható specializációk: klasszikus balett, modern tánc, néptánc, modern társastánc, divattánc, színházi tánc. A tánctanár szak szakirányai közé visszakerült a 2013-ban törölt kortárs tánc.

A művészeti felsőoktatás állami intézménytípusainak egységét immár csak a táncművészképzés főiskolai jogállása törte

meg. A változás annál inkább indokolt volt, mert a Főiskolán ekkor már lassan tíz éve folyt a korábbi egyetemi szintnek megfelelő mesterképzés. Ezt felismerve a kormány kezdeményezte az országgyűlésnél a Magyar Táncművészeti Főiskola egyetemé nyilvánítását. A jogalkotó a Magyar Táncművészeti Főiskolát nem az alkalmazott tudományok egyetemei, hanem az állami egyetemek közé emelte. Eszerint a Magyar Táncművészeti Főiskola 2017. február 1-jétől Magyar Táncművészeti Egyetem megnevezéssel működik, s alapító okiratában eltérhet az egyetemek számára előírt általános feltételektől. Így – többek között – attól, hogy legalább nyolc alapképzési és hat mesterképzési szakon oktasson, doktori képzést folytasson és tudományos diákkört működtessen.

A doktori (DLA) képzés megindítására a Magyar Táncművészeti Főiskola már 2010-ben kísérletet tett. A Táncművészeti Doktori Iskola létesítésére vonatkozó kérelem képzési programot tartalmazó részét a MAB elfogadhatónak ítélte, ám a program indításához szükséges személyi feltételek (elsősorban egyetemi tanárok) hiánya miatt az akkreditációt nem támogatta. A jelenleg hatályos, 2017. január 30-án kiadott alapító okirat ezért úgy rendelkezik, hogy a

alapító okiratában eltérhet az egyetemek számára előírt általános feltételektől

Magyar Táncművészeti Egyetem legalább három alapképzési és három mesterképzési szakon folytat képzést, és doktori iskolát nem, de tudományos diákkört működtethet.

A 2006-ban indult képzési szerkezet-átalakítási folyamat tehát sikeresnek mondható. Ennek révén érhetette el az egykori Állami Balett Intézet a legmagasabb szintű, egyetemi jogállást.

FORRÁSOK ÉS IRODALOM

- Bolvári-Takács Gábor (2011): A Magyar Táncművészeti Főiskola és a jogelőd Állami Balett Intézet oktatási rendszerének fejlődése (1950–2010). *Új Pedagógiai Szemle*, **61**. 11–12. sz., 248–258.
- Bolvári-Takács Gábor (2017, szerk.): *Táncos tanúvek. Szemelvénygyűjtemény a Magyar Táncművészeti Egyetem történetéhez 1950–2017*. MTE, Budapest.
- Schanda Beáta (2016, szerk.): *Magyar Táncművészeti Főiskola – Tizenöt év története 2000–2015*. MTF, Budapest.
2005. évi CXXXIX. törvény a felsőoktatásról
2011. évi CCIV. törvény a nemzeti felsőoktatásról
2015. évi CXXXI. törvény egyes, a felsőoktatás szabályozására vonatkozó törvények módosításáról
2016. évi LXXX. törvény az oktatás szabályozására vonatkozó és egyes kapcsolódó törvények módosításáról
2016. évi CXXVI. törvény az oktatás szabályozására vonatkozó egyes törvények módosításáról
- 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről
- 283/2012. (X. 4.) Korm. rendelet a tanárképzés rendszeréről, a szakosodás rendjéről és a tanárszakok jegyzékéről
- 132/2014. (IV. 18.) Korm. rendelet a felsőoktatási alap- és mesterképzésről, valamint a szakindítás eljárási rendjéről szóló 289/2005. (XII. 22.) Korm. rendelet módosításáról
- 139/2015. (VI. 9.) Korm. rendelet a felsőoktatásban szerezhető képesítések jegyzékéről és új képesítések jegyzékbe történő felvételéről
- 169/2016. (VII. 1.) Korm. rendelet a felsőoktatás szabályozására vonatkozó egyes kormányrendeletek módosításáról
- 5/2005. (III. 11.) OM rendelet egyes művészeti szakirányú továbbképzési szakok képzési követelményeiről
- 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről
- 10/2006. (IX. 25.) OKM rendelet a szakirányú továbbképzés szervezésének általános feltételeiről
- 14/2006. (XII.13.) OKM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet módosításáról
- 18/2007. (III. 19.) OKM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet módosításáról
- 26/2008. (VIII. 15.) OKM rendelet az alap- és mesterképzési szakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 15/2006. (IV. 3.) OM rendelet módosításáról
- 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról

Schanda Beáta: Művészképzés a Magyar Táncművészeti Egyetemen – képekben

Mészáros Csaba, Gyarmati Zsófia, Kanyó Béla és Jókúti György fotóival

A klasszikus balettművész-képzés az 5. osztállyal párhuzamosan kezdődik; nap mint nap 3–4 órányi fegyelmezett termi munkával.



Az évek múlásával
nehezednek
a gyakorlatok...



...és szépülnek
a mozdulatok.

Mészáros Csaba fotói



A közös munka mellett az egyéni teljesítmény
tökéletesítése is fontos szerephez jut.



A balettórákat egyéb tantárgyak egészítik ki:
képességfejlesztés, történelmi társastánc, magyar néptánc,
magasabb évfolyamoknál a modern tánc
és az emelés (pas de deux).





A módszeres termi munkából a balettművész-képzés mellett kiveszik részüket a modern tánc és a néptánc specializációk hallgatói is...



A második sor első képe Gyarmati Zsófia fotója, a többi a 67-68. oldalon Mészáros Csaba felvétele.

...akik szakmai tanulóiraikat általában a 9. osztállyal párhuzamosan kezdik meg az intézményben.



A termi munkát kiegészíti a színpadi gyakorlat az MTE házi színpadán, az Ifj. Nagy Zoltán Színházteremben és külső – akár hazai, akár külföldi – helyszíneken.

Itt az egyéni és a csoportos műsorszámok egyaránt fontosak.

Ezekben a műsorokban megjelenik a képzés sokszínűsége, és annak is jelentősége van, hogy kisebbek és nagyobbak, az éppen kezdők és a már majdnem végzők együtt lépnek fel.







A Táncművész szak (művészeti felsőoktatásra előkészítő képzés és felsőoktatási alapképzés; BA) mellett időről időre megmutatkoznak a Táncos és próbavezető szak (BA) különböző specializációin tanulmányokat folytató hallgatók is.



A 69. és 70. oldalon, illetve a 71. oldal felső részén Mészáros Csaba fotói, a jobb alsó kép Jókúti György munkája, a többi felvételt Kanyó Béla készítette.

PELYVA IMRE ZOLTÁN – KRESÁK RÉKA
– DR. BODA-UJLAKY JUDIT

A loasszisztált tevékenységek szociális viselkedésre gyakorolt jótékony hatásáról

BEVEZETÉS

Gyermekek és lovak közelében dolgozva óhatatlanul felmerül a gondolat, hogy vajon milyen hatással vannak ezek az állatok a velük foglalkozó diákokra? A lószerező emberek egyetértenek abban, hogy lovak közelében lenni ajándék: kismul a lélek, tisztán gondolkodik a fej. Ha ezt elfogadjuk, akkor azt is feltételeznünk kell, hogy a lovak a felnövekvő generációt is csak jóra tanítják, jelenlétük pozitívan befolyásolja fejlődésüket. Konkrét és mások számára is meggyőző bizonyítékokat találni

azonban már nem ilyen egyszerű. Valóban jótékonyan hat a gyermekek viselkedésére a lovakkal töltött idő? Ezt a kérdést

járjuk körül – középiskolai lovas szakoktatóként, lovasiskolai oktatóként és sportolókkal foglalkozó pszichológusként szerzett tapasztalataink alapján – ebben a tanulmányban. Cikkünkben összefoglalunk néhány gondolatot a loasszisztált tevékenységekkel kapcsolatban, kitekintünk a lovasterápia világába és megosztunk néhány személyes tapasztalatot. Végül három esettanulmány keretében részletesebben ismertetjük olyan fiatalok történetét, akiknek a sorsa valamilyen módon összefonódott a lovakkal, ezzel megváltoztatva

gondolkodásmódjukat és az élethez való hozzáállásukat.

A LOVAK KÖZELSÉGÉNEK JÓTÉKONY HATÁSA

Az a nézet, hogy a lovaglás jót tesz az ember testének és lelkének, már az ókorban is elfogadottnak számított. Gondoljunk csak *Kheirónra*, a mitológiai kentaurra, aki életének jelentős részét a gyógyításnak és a gyógyítás tanításának szentelte. Az ő tanai szerint a lovaglás a sérüléseket, a sebeket és a betegségeket egyaránt orvosolja (*Hallberg*, 2008). A középkorból is ismert olyan feljegyzés, amelyben az orvos lovaglást javasol

azokra a betegségekre, melyek gyógymódja ismeretlen, mert az felvidítja a beteget (*Haskin, Erdman, Bream és Mac Avoy*, 1974). Az 1700-as években egyes források szerint a pápának is lovaglást írtak fel, mert az elősegíti a gyógyulást (*Woods*, 1979). 1870-ben egy skót orvos a depresszió kezeléseként ajánlotta a tüzes lovon való lovaglást, mert az feléleszti az életösztönöket (*Mayberry*, 1978). A 19. században *Florence Nightingale* állatok bevonását kezdeményezte az egészségügybe (*Fine*, 2010). Az első világháború után a sé-

egy skót orvos a depresszió kezeléseként ajánlotta a tüzes lovon való lovaglást

rült katonáknak terápiás lovaglást javasoltak, később pedig *Winston Churchill* is megfogalmazta azt a gondolatot, miszerint „van valami a ló külsejében, ami jót tesz az ember belsejének”¹.

Mindebből az látszik, hogy bár a lovaglásra alapvetően mint testmozgásra gondolunk, és talán jótékony fizikális hatásai azok, amelyek elsősorban eszünkbe jutnak (erő, állóképesség, egyensúly, izomtónus, reakcióidő, szenzomotoros képességek stb. fejlesztése), kedvező pszichés befolyása is tagadhatatlan.

Ennek bizonyítására több vizsgálatot is folytattak az 1990-es évek végétől kezdődően, melyek úgy találták, hogy a lovak, a lovaglás, a lovak körüli tevékenységek több pszichés és viselkedési tényezőre is kedvezően hatnak a kommunikáció, a kognitív képességek és a szocializáció területén (*Puskorics*, 2000). Ilyen például az önbizalom, az egészséges énkép, az önelfogadás, a kreativitás és az asszertivitás fejlődése, a szorongás és az izoláció csökkenése (*Frederick, Hatz és Lanning*, 2015). Mindezek segítik a kommunikáció finomodását, az érzelmek felismerését és tudatos kontrollját, ezáltal pedig a társadalmi integrációt. A személyiségfejlődés terén előrelépést érhetnek el a metakogníció, az önbecsülés és a felelős életvezetés kialakításában (*Carlsson, Ranta és Traeen*, 2015). Az önbecsülés és az önhatékonyság érzésének formálása mellett a lovakkal végzett munka a társas támogatás érzését is erősítheti (*Hauge, Kvaalem, Berget, Enders-Slegers és Braastad*, 2014), illetve kedvezően hathat a kooperációra, a szociabilitásra és a tiszteletre (*Cuypers, De Ridder és Strandheim*, 2011). Az egyén saját fejlődése és társadalmi beilleszkedése tehát

egyszerre, illetve egymást kölcsönösen segítve történik.

MIÉRT A LOVAK?

Számos magyarázatot lehet adni arra a kérdésre, hogy miért fejtenek ki jótékony pszichés hatást az emberre a lovak, illetve a lovak társaságában, egy vezető személy felügyelete alatt zajló, úgynevezett lóasszisztált tevékenységek (*Schéder*, 2015), és hogy ezek hogyan segítik a személyiség és a szociális érzék fejlődését. A fenti vizsgálatok és saját tapasztalataink alapján három fő területet emelünk ki.

A lovaglás szükségszerű feltétele, a természetes környezet és a ló állati volta segíthet a civilizáció keretei és korlátai között élő embernek visszatárlni természetes szükségleteihez és ezek kielégítésének fontosságához

(*Kendall, Maujean, Pepping és Wright*, 2014). Olyan szükségletekre gondolunk itt, mint a szabadság és a biztonság érzése, ami lehetővé teszi az elfogadást, a bizalmat, azt, hogy az egyén képes legyen figyelni önmagára és másokra (*Veenhoven*, 2000, *Carlsson és mtsai*, 2015). *Wilson* 1984-es biofilia elmélete szerint evolúciós örökségünk, hogy a körülöttünk nyugodtan letelező állatok azt üzenik számunkra, nincs veszély a közelben, így mi is nyugodtak lehetünk (*Wilson és Kellert*, 2013). A ló menekülő állat; azok a példányok, amelyek nem észlelték időben a rájuk leselkedő veszélyt, elpusztultak. Ezért aztán alapösztöneik közé tartozik, hogy figyeljék környezetüket, és a lehető legpontosabban és leggyorsabban értelmezzék a változások

alapösztöneik közé tartozik, hogy figyeljék környezetüket

¹ Angol eredetiben: „There is something about the outside of a horse that is good for the inside of a man.”

kat. A lovak körül dolgozó embernek pedig alkalmazkodnia kell ehhez a viselkedésformához, hiszen csak akkor tud az állattal hatékonyan együttműködni, ha ő maga is megtanul figyelni a másakra, megismeri saját reakciói valódi üzenetét és megtanulja kontrollálni viselkedését (*Kendall és mtsai, 2014; Carlsson és mtsai, 2015*). Ez a tanulási folyamat fejlesztheti a társas kapcsolatokat (*Füz, 2011*), támogathatja a társadalomba való beilleszkedést, segíthet összeegyeztetni az egyén és a közösség érdekeit.

A lovak is „társadalomban”, szigorú hierarchiában élnek; ezen a struktúrán belül viszonyulnak az emberhez, ezt az attitűdöt közvetítik felé. Viselkedésük természetes, testbeszédük által közvetített reakcióik őszinték és azonnaliak, valamint mentesek a verbális kommunikáció csúsztatásaitól. Emellett feltétel nélküli elfogadással fordulnak ez ember felé, és mindenféle előítélettel is teljesen mentesek (*Carlsson és mtsai, 2015*). Mindez egy olyan, „tisztá” és közvetlen kommunikációs teret biztosít, mely nemcsak azt segít megismerni, megérteni és elfogadni, hogy mi zajlik a másokban, hanem saját viselkedésünket és a tágabb közegben, a társadalomban zajló folyamatokat is jobban megvilágítja.

Más társállatoktól eltérően (mint például a kutya és a macska vagy egyéb, házi kedvencként tartott kisállatok), a ló fizikai ereje jóval meghaladja az emberét. Ez azt jelenti, hogy a vele való bánásmód akár veszélyt is jelenthet az ember számára. Ahhoz, hogy egy 4-500 kilós állat körül valaki biztonságban mozogjon, kölcsönös és feltétlen bizalom és tisztelet szükséges. Ennek kiépítése nélkül nem lehetséges a kapcsolat kialakítása. Az pedig, hogy irányítani tudunk egy nálunk jóval nagyobb

és erősebb lényt, növelheti önbizalmunkat és magabiztosságunkat.

KITEKINTÉS A LOVASTERÁPIA FOGALMÁRA ÉS MŰKÖDÉSÉRE

Bár az iskolában és a lovasiskolában végzett munka elsődleges célja nem a terápia, és az általunk ismert és használt eszközök és környezet – vagyis a szakmai oktatást, futószárazást, hajtást és lovaglást célzó hagyományos felszerelések és képzési módszerek, illetve a lovasiskolában zajló egyéni és csoportos lovaglás és lovasorna-órák – sokban eltérnek a lovasterápiában szigorúan megkövetelt feltételektől, úgy gondoljuk, hogy a lovak által közvetített jótékony hatások jelen

vannak a foglalkozásokon. Ezen hatások pontosabb megértését segíti, ha közelebről megismerkedünk a lovasterápiával, annak eszközeivel és módszereivel.

Az alábbiakban röviden bemutatjuk a lovasterápia ágait *Bozori Gabriella* tanulmánya (2008) alapján, és összefoglaljuk testre és lélekre gyakorolt pozitív hatását. Mivel érdeklődésünk leginkább a lóasszisztált pszichoterápiában is használt mechanizmusokra irányul, ezt a területet kicsit részletesebben ismertetjük.

A lovasterápia lényege, hogy a lovat, a ló különböző adottságait és képességeit használják fel a gyógyításban, természetesen a páciens sérülésének, károsodásának vagy fogyatékosságának megfelelően. A terápiás lovaglás négy különböző módon hat: szenzomotorikus, neuromotorikus, pszichomotorikus és szociomotorikus módon. Ezeket a jótékony hatásokat aknázzák ki a lovasterápia különböző ágai.

a ló különböző adottságait és képességeit használják fel a gyógyításban

A **hippoterápia** tulajdonképpen egy fizioterápiás kezelés. Azt a jelenséget használja fel a tartási és mozgási funkciók javítására, hogy lovaglás közben a ló mozgása a lovasból háromdimenziós, járásspecifikus törzsreakciókat vált ki. Egy speciális gyógytornáról van tehát szó, melyet leginkább fizikai rehabilitáció céljából alkalmaznak. A kezelések során a lovat lépésben, legtöbbször hosszúszáron vezetik, szakképzett gyógytornász-lovasterapeuta irányítása alatt.

A **gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna, speciális fogathajtás** már nemcsak a ló mozgására épít, hanem a ló adottságaira, viselkedésére és a lovardai környezetre is. Ez a komplex hatás alkalmazható a különböző (értelmi vagy fizikai) fogyatékoságokkal, problémákkal vagy akadályozottsággal küzdő páciensek fejlesztésében. A lovaglás során mindhárom jármód,² illetve lovastorna és különböző, lovak körüli feladatok is használhatók a cél elérése érdekében. A foglalkozásokat szakképzett gyógypedagógus-lovasterapeuta vezeti.

A **lóasszisztált pszichoterápia** a lovasterápia legkésőbb kialakult ága. A ló mint mediátor vesz részt a foglalkozásokon, feladata a páciens és a terapeuta közötti kapcsolat és bizalom kiépítése, a pszichés folyamatok facilitálása. A kezeléseket csak szakképzett pszichológus- vagy pszichoterapeuta-lovasterapeuta végezheti.

A **parasport** szigorúan véve nem lovasterápia, mégis több szálon kötődik ide, a lovasterápia kialakulásában is szerepet játszott. Fogyatékos személyek lovas sporttevékenységét jelenti, mely lehet versenysport, élsport vagy amatőr, szabadidős tevékenység is.

HOGYAN HAT A LOVASTERÁPIA?

A terápiás lovaglás számos és sokféle módon fejti ki jótékony hatását. Bár írásunkban leginkább a pszichés hatásokra koncentrálunk, nem hagyhatók figyelmen kívül az eddig igazolt jótékony fizikai hatások sem, hiszen a ló által közvetített behatások és impulzusok mindig együttesen, komplex módon vannak jelen.

Jótékony fizikai hatások

hozzájárul a tartás javításához, a törzs és a lábak izmainak erősödéséhez

A lovaglás egyedülálló és kiemelkedő tulajdonsága a járásspecifikus törzsreakciókat kiváltó mozgása, ami azt jelenti, hogy a lovaglás a járáshoz nagyon hasonló érzést ad a csípőben, a törzsben és a felső-

testben (*Benda, McGibbon és Grant, 2003; Pálincás, 2008*). Járás közben a csípő és a vállöv ellentétes irányú rotációs mozgást végez, és a lovaglás ugyanezt a fordított mozgást segíti elő (*Ritter, 2000*). Mindez hozzájárul a tartás javításához, a törzs és a lábak izmainak erősödéséhez, tónusuk és szimmetriájuk javulásához és az egyensúly fejlődéséhez (*Benda és mtsai, 2003; Silkwood-Sherer, Killian, Long és Martin, 2007; Pálincás, Szabó, Harasztosi, Vass, Soga és Csernáttonyi, 2009*). Az egyensúly eléréséhez ugyanis a lovasnak használnia kell izmait, egyenesen kell ülnie, és csípőjével követnie a ló mozgását. Ezáltal nem csak olyan izomcsoportok mozognak együtt, amelyek kerekesszékekben például elképzelhetetlenek, hanem a lovas a vállait is kihúzza, a fejét felemeli, tudatába kerül

² A ló mozgásformáit nevezik jármódoknak; a három alapvető jármód a lépés, az ügetés és a vágta.

testtartásának, testmozgásának a térben. Ez és a térbeli koordináció és tájékozódás fejlődése például vak személyek esetében is igen jelentős (Ritter, 2000). Emellett Down-szindrómás gyerekeknél növeli a lépéshosszt és a haladási sebességet, illetve csökkenti az aszimmetria és a csípődeformitás mértékét (Steiner és Szilágyi 2003; Steiner, 2011).

A ló ritmikus mozgása, az egyenletes tempó az izmok ellazulását, a rugalmasság javulását segíti elő (Snider, Korner-Bitensky, Kammann, Warner és Saleh, 2007). A ritmikus, szimmetrikus mozgás emellett a szenzomotoros integrációt is fejlesztheti (Debus, Gibb és Chandler, 2009), illetve hozzájárulhat a mozgástartomány növeléséhez (Koca és Ataseven, 2015).

A ló testmelege is hozzájárulhat az izmok görcös-ségének és feszültségének feloldásához (Snider és mtsai, 2007).

A lovaglás mint mozgásforma összetettsége miatt minden érzékszervre hat, így a lovas taktilis, vizuális és auditív észlelését egyszerre célozza meg, ami a szenzoros folyamatokat, illetve ezek összehangolását javítja, így járulva hozzá a mindennapi tevékenységek végrehajtásának megkönnyítéséhez (Timári, 2009; Koca és Ataseven, 2015). A finommotoros mozgásokat a szárkezelés, a ló ápolása és a lóháton végzett ügyességi feladatok fejleszthetik (Bozori, 2002). Ezek közül a szárkezelés az, amelyet bizonyos helyzetekben, még ha szeretné, sem tud elkerülni a lovas, hiszen feltétlenül szükséges a ló irányításához. Ez többek között autista személyek kezelésében lehet kiemelkedő jelentőségű.

Mozgássérült páciensek esetében a lovaglás független mozgást biztosíthat, mégpedig úgy, hogy nincsenek megkülönböztetve ép társaiktól. Nem kell valami-

lyen eszközt, pl. kerekesszéket használniuk, amelyben ülve fizikailag lejjebb kerülnek a közlekedő emberektől. Ehelyett kiemelkednek a többiek közül, és lóháton ülve (esetenként speciális nyergek használatával) ugyanolyan helyváltoztató mozgásokra képesek, mint ép társaik, ami pszichésen is nagyon kedvezően hat.

Jótevény pszichés hatások

A lovak terápiás célú használatának történeti áttekintése azt mutatja, hogy a lovaglást kezdetben elsősorban kedvező pszichés hatásai miatt ajánlották. Ezeket a hatásokat objektívan bizonyítani nehéz, a tapasztalatok alapján azonban jelenlétük tagadhatatlan.

Ahogy korábban már említettük, a lovaglás természetközelsége, és az, hogy egy állattal kell együttműködni, segíthet eltávolodni a modern világ szabályaitól és elvárásaitól, és rávezetheti az embert az olyan ősi szükségletek felismerésére és újrafelfedezésére, mint a szabadság és a biztonság igénye. Ezek pedig jó alapul szolgálhatnak az elfogadás és a bizalom, illetve a másokra és magunkra való figyelés képességének kialakulásához (Carlsson és mtsai, 2015). Mindez nem mond ellent a társadalmi szabályoknak, inkább segít összeegyeztetni az egyén és a közösség érdekeit. A lovak természetes viselkedése, őszinte és azonnali reakcióik – melyeket a verbális kommunikáció csúsztatásaitól mentes, egyértelmű testbeszéddel közvetítenek –, az ember iránt tanúsított feltétel nélküli elfogadás és az előítéletek hiánya segíthetnek megismerni, megérteni és elfogadni, mi zajlik az egyénben, mi zajlik a társadalomban

a lovak természetes viselkedése, őszinte és azonnali reakcióik

(*Carlsson és mtsai, 2015, Kendall és mtsai, 2014*). Ugyanezt a jelenséget írja le *Hartje (2012)*, mikor a terápiás háromszögön belül zajló szociomotoros tanulást helyezi a középpontba, mely a személy egyéni pszichés és szociális problémáinak, a ló rá jellemző viselkedésének és magatartása kifejezőképességének, illetve a terapeuta szakértelmének és empátiájának a következménye.

A LÓASSZISZTÁLT PSZICHOTERÁPIA ELMÉLETI KERETEI – A TERÁPIÁS HÁROMSZÖG

A lóasszisztált pszichoterápia mindig az úgynevezett terápiás háromszögben zajlik, melynek szereplői a páciens, a ló és a terapeuta. A ló a mediátor szerepét tölti be, vagyis hídként, összekötőként szolgál a páciens és a terapeuta között, segíti az auten-

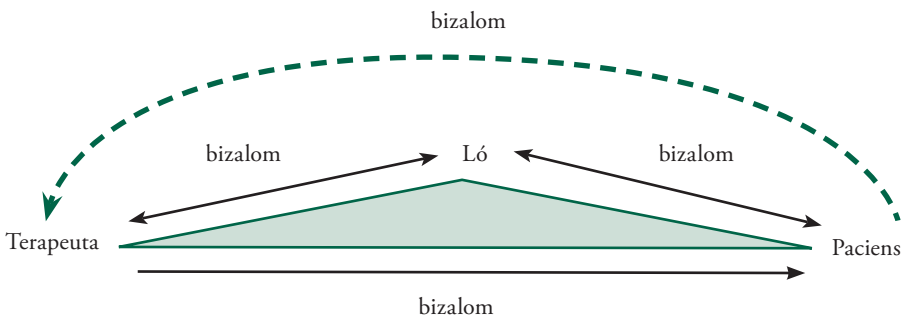
tikus kapcsolat és a bizalom kialakítását, melyek a terápia hatékonyságának alapkövei. Ezt a folyamatot az *1. ábra* szemlélteti.

A bizalom és az autentikus kapcsolat kiépülése csökkenti a páciens változással szembeni ellenállását, kiotlja védekezési mechanizmusait és elősegíti a kommunikációt (*Carlsson és mtsai, 2015*).

Ahhoz, hogy a ló betölthesse ezt a közvetítő szerepet, természetes körülmények között, társaival együtt, jólétben kell élnie. Csak így őrizheti meg ugyanis ló mivoltát és azon adottságait, melyeket az előző részben ismertettünk, és melyekre a terápia épít. Emellett fontos, hogy a ló nem olyan, mint egy gyógyszer, amit ha beveszünk, elmúlik a fájdalom. A páciens érzékennyé kell tenni a ló által képviselt és közvetített érzelmi és kommunikációs tartalmakra és folyamatokra. Ez az, amit *Carlsson és munkatársai (2015)* a ló szubjektumként való kezelésekként fogalmazzák meg.

1. ÁBRA

A bizalom kialakulása a terápiás háromszögben



FORRÁS: saját szerkesztés

A ló mediátor szerepe mellett gyakran említik, hogy tükörként funkcionál az ember-ló interakcióban. Ez azt jelenti, hogy a

ló mindig reflektál az emberi viselkedésre, sohasem közömbös, mindig azonnali és őszinte választ ad a felé közvetített érzések-

re, szándékokra. Ösztönösen értelmezi az emberi testbeszédet, érzékeli a kibocsátott feromonokat, és reagál ezekre. Ez segíthet abban, hogy a lóval foglalkozó személy is felismerje és értelmezze saját érzéseit, esetleg fel is dolgozza azokat. Ezáltal pedig képes legyen őszintén megélni és/vagy kontrollálni ezeket az érzelmeket (uo.).

A ló tükör funkciója emellett azt is nyilvánvalóvá teszi, hogy a külvilág az emberi viselkedést értelmezi, annak alapján bizonyos feltételezéseket fogalmaz meg, és végül reagál rá, ami pedig a páciens saját viselkedésének értelmezéséhez és annak kontrollálásához járulhat hozzá (*Kendall és mtsai*, 2015).

A terápiás háromszögön belül tehát a ló többféle szerepet is betölthet. Talán a legfontosabb, hogy nyitottá tegye a páciens a kezelésre, bizalmat ébresszen a terapeuta és a terápia iránt – enélkül ugyanis elképzelhetetlen bármiféle változás. Ezután tudja csak a páciens visszavezetni önmagához, saját érzelmei és problémái megértéséhez és elfogadásához, hogy aztán új feltételek között alakíthassa át meglévő kapcsolatait, alakíthasson ki új kapcsolatokat és keressen helyet magának a társadalomban.

A PEDAGÓGUS SZEMÉVEL

Pedagógusként meggyőződésünk, hogy a lovakkal való foglalkozás jót tesz a gyerekeknek. Igazán kimagasló változásokról, csodaszamba menő eseményekről nem számolhatunk be, de az évek során sok olyan apró dolog történt, ami alátámasztja meggyőződésünket.

A lovas szakmákat oktató középiskolákba bekerülő gyerekek esetében rögtön

szembetűnik, hogy kik azok, akik már korábban is foglalkoztak lóval. Ez a csoport jóval magabiztosabb és nyitottabb, nemcsak az állatokkal, hanem a társakkal szemben is. Természetesen először a lovak körül végzett gyakorlaton tapasztalható, hogy mennyivel otthonosabban mozognak ebben a környezetben, de ha igazán odafigyelünk, akkor látjuk, hogy ez a nyugalom és bizalom az osztályteremben is jelen van. Az istállóban elvárt higgadt, de határozott

ez a csoport jóval magabiztosabb és nyitottabb, nemcsak az állatokkal, hanem a társakkal szemben is

viselkedés, a szándékok egyértelmű és nyílt kifejezése a többiek felé is érvényesül, így segítve a kommunikációt és a beilleszkedést. Az, hogy segíteni tudnak kevésbé jártas társaiknak, hogy a tanár őket kéri meg egyes

csoportos feladatok vezetésére, önbizalmat ad és elismeréssel jár. A ló megfelelő reakciói és viselkedése biztosítják számukra a sikerélményt, az pedig már a pedagógus feladata, hogy a kevésbé ügyes diákokat is biztassa, dicsérje, hogy azok is megfelelő magabiztossággal forduljanak az állathoz. Ha ezt sikerül elérni, a ló nekik is engedelmeskedni fog, és ez a folyamat igazából már magától generálja a további sikereket, az elégedettség és a jó teljesítmény érzését – aminek jelentősége a pedagógiai folyamatban felbecsülhetetlen.

A lovasiskolába járó gyerekeknél a lovasz nem iskolai kötelezettség, hanem szabadon választott hobby. A pedagógus egyik legnehezebb feladata, a belső motiváció kialakítása ezzel meg is oldódott, hiszen a gyerekek megfelelően motiváltan érkeznek, ők akarnak ott lenni, ők akarnak tanulni. Persze gyakran van úgy, hogy a szülő vagy a tanár valamilyen egyéb céllal küldi lovak közelébe a gyereket, például hogy többet legyen szabad levegőn, többet mozogjon, tanuljon rendet és fegyelmet, illetve meg-

tanuljon felelősséget vállalni vagy éppen fejlődjön a kommunikációs- vagy beszéd-készsége. De a gyerek ettől még ugyanúgy szeret a lovasiskolában lenni.

A lovas környezetből érkező diákoknál ugyanakkor időnként nehézséget okoz, hogy azt gondolják, már mindent tudnak, nem lehet nekik újat mutatni. Ez a probléma is könnyen leküzdhető a lovak segítségével. Hosszas példabeszédek helyett egyszerűen olyan feladatot kell adni, amelyet önállóan nem tudnak megoldani, így hallgatniuk kell a pedagógus útmutatására. (Ember és állat biztonsága természetesen mindig elsődleges szempont.) Ilyen lehet például egy fejtő féltő ló fel- vagy lekantározása. Lehet, hogy a diák ezerszer is kantározott már lovat, és úgy gondolja, ez nem kihívás, de ha a ló nem működik együtt, akkor bizony kivitelezhetetlen. Ekkor meg kell értenie, hogy nem mindegy, hogy egy beteg fog, nem megfelelő zabla használata, korábban túl szorosra húzott kantár vagy durva szerszámozás, esetleg bántalmazás-e a ló ellenállásának oka. Mert ettől függően kell türelmesen megvárnia, hogy a ló magától bevegye, illetve kiejtse a szájából a zablát, felülvizsgálja, hogy megfelelő-e a zabla mérete és erőssége, odafigyelnie a szíjak meghúzásának fokozatosságára és finomságára, az érzékeny fülek finom kezelésére vagy a ló szempontjából minimálisan is fenyegetőnek érezhető mozdulatok elkerülésére. Ezzel egyrészt kénytelen elismerni, hogy szüksége van a pedagógus útmutatására és hogy van még mit tanulnia, hiszen

a ló tehát egyszerre tanít szakmára és megfelelő szakmai és emberi hozzáállásra

hogy ne is említsük azt a kitérőt örömet, ami lóháton sugárzik a gyermekek arcáról

minden ló más és más, másrészt pedig azt is megérti, miért fontos figyelni a fogak egészségére, a szerszámok kiválasztására és megfelelő használatára, a mindig nyugodt és kiegyensúlyozott viselkedésre, illetve a durva bánásmód és az erőszak teljes kizárására. A ló tehát egyszerre tanít szakmára és megfelelő szakmai és emberi hozzáállásra.

A gyerekek általában szeretik a lovakat, illetve ha kicsit esetleg félnek is, vonzódnak hozzájuk, így a félelem könnyen legyőzhető. Persze van olyan, hogy valaki nem tudja megszokni a nála

jóval nagyobb állatokat vagy az egyéb körülményeket, mint a legyek vagy az istállószag, de ez általában hamar kiderül. Aki azonban marad, az hosszú távra marad, és teljes szívvel csinálja. Ezért történhet meg az, hogy az a kislány, aki az apukája halála után nem hajlandó beszélni, akkor szólal meg először, mikor megkérdezik tőle, hogy voltizshevederben³ vagy nyeregben szeretne-e lovagolni. Tudja, hogy mit szeretne, és érdemesnek is tartja ezt kifejezni, hiszen lovagolni jó, és (szerinte)

nyeregben még jobb! Nincs tehát ebben semmi rendkívüli, kérése azonnal valóra válik, és ő azonnal jobban érezheti magát, ha nyeregbe kerül. Ugyanígy, ha a figyelemzavaros kislány iskolai teljesítménye kicsit is javul, miután a lovardában megtapasztalja (természetesen valós veszélyhelyzet kialakulása nélkül), hogy koncentráció és figyelem nélkül a lovaglás nemcsak lehetetlen, hanem akár veszélyes is lehet, az megint csak apróság, de a gyermek szempontjából mégis jelentős dolog. Hogy ne is

³ A lovastornát, a ló hátán végzett különböző gyakorlatokat voltizsálásnak is nevezik. Az ehhez szükséges, kapaszkodókkal ellátott, a ló hátára erősített heveder a voltizsheveder. Kezdő lovasok és kislányok oktatásánál is hasznos.

említsük azt a kitörő örömet, ami lóháton sugárzik a gyermekek arcáról, azt a büszkeséget és elégedettséget, ami egy-egy feladat megoldása után tölti el őket.

Az sem ritka jelenség, hogy kamaszkorú gyereket vagy fiatal felnőttet szerelmi csalódás vagy sikertelen egyetemi felvételi, esetleg az egyetem okozta stressz miatt egy nyárra elküldenek lovak mellé dolgozni a szülők. Az állatok közelsége, a munka és az elvégzéséhez szükséges odafigyelés nemcsak fizikailag, hanem szellemileg is lekötik a fiatalokat – így kevesebb idő marad a bánatán rágódni. A feladatok ugyanakkor mindig megoldhatók (úgy kell őket kiadni, hogy azok legyenek), és azonnali eredménnyel szolgálnak: az istálló tiszta lesz, a ló már nem éhes vagy szomjas, mindenki elégedett. Sikerélményeik és saját hasznosságuk érzésének hatására a fiatalok a nyár végére megnyugszanak, visszanyerik magabiztosságukat és bátrabban indulnak neki az őszenek. Hiszen ha náluk jóval erősebb állatok vannak rájuk utalva, és nem csak hogy gondoskodni képesek róluk, hanem irányítani is képesek őket, akkor könnyebb szembenézni az élet más kihívásaival is.

A következőkben részletesebben ismertetünk három esetet, ahol a lovak és a velük való kapcsolat gyökeres változásokat hozott a szereplők életébe.

ESETTANULMÁNYOK

Tamás

A kamaszkorral párhuzamosan zajló középiskolai évek minden diák számára nagy kihívást jelentenek. Sokan elbizonytala-

nodnak abban, hogy tanulmányaik valóban hasznukra lesznek-e későbbi életük során, hogy megéri-e a sok erőfeszítést a szakma elsajátítása. Néhány évvel ezelőtt volt egy diák – nevezzük Tamásnak –, aki hasonló kétségekkel küzdött, egyáltalán nem hitt abban, hogy az iskolában eltöltött idő valaha is meghozza a gyümölcsét. Szülei sem támogatták, biztatták szakmaválasztását illetően; örültek, hogy a fiú to-

vábbtanult, de nem igazán értették vagy érdekelték őket, hogy mi zajlik a középiskolában. Tamás így csak sodródott, bejárt az iskolába, de sosem készült, több tárgyból is bukásra állt. A gyakorlati órákon is rossz teljesít-

ményt nyújtott, többször elmondta, hogy ő fél a lovaktól, és nem szeret lovagolni. Nagydarab, nehézkes fiú volt, így felmerült a kérdés, hogy ez az állítólagos félelem és kedvetlenség nem csupán a gyakorlati órák kudarcainak eredménye-e. Egyértelműnek tűnt, hogy ha kibukik az iskolából, nem fog máshol továbbtanulni, ezért is kellett mindent megtennünk a helyzet megoldásáért. A lovaglás órákon Tamás jó ideig mindig valamilyen más feladatot kapott, így óvtuk őt az újabb sikertelenségtől, a társak gúnyolódásától. Cserében azonban le kellett győznie a félelmét, be kellett mennie egy-egy lóhoz a boxba, kivezetni, leápolni, felszerszámozni, előkészíteni a többiek számára. Az első néhány alkalom elteltével – miután rájött, hogy ha megfelelő módon fordul az állathoz, akkor nincs oka félelemre – meglepő önbizalommal végezte el a feladatot. Képes volt ráhangolódni az állatra, megtanult figyelni annak testbeszédére, és ehhez alakítani saját viselkedését. Alapvetően lassú mozgása és kimért mozdulatai itt segítségére voltak, a természetére jellemző nyugalom pedig – ami más körülmé-

képes volt ráhangolódni az állatra, megtanult figyelni annak testbeszédére, és ehhez alakítani saját viselkedését

nyek között talán lustaságként vagy nem-törődömségként lett volna értelmezhető – végre a lovak közelében is visszatért. Megszabadult a szorongástól, amit korábban az okozott, hogy rá kell majd ülnie a lóra, és felszabadultan, magabiztosan dolgozott a lovak körül.

A következő nagy áttörés az volt, amikor hajtás órákon, a bakon ülve ez a magabiztosság szintén megmutatkozott, társai között kiemelkedően jól hajtott, szívesen, ügyesen végezte a feladatokat. Sőt, Tamás arra vetemedett, hogy kijelentse: hajtani igazából szeret. Persze hogy szeret, hiszen a hosszú hónapok alatt szerzett lovak körüli rutin végre sikereket biztosított számára. Képes volt elvégezni a kiadott feladatot, megtanulta vezetni, pucolni, szerszámozni a lovakat, s eközben megtanult bánni velük. Ha pedig a földről jól bánik valaki a lóval, ha megtanul bízni az állatban és elnyeri annak bizalmát, az a bakon is nagy előnyhöz juttatja. Olyan tudást szerzett Tamás, amit igazából nem lehet megtanítani, csak a sok-sok lovakkal töltött óra, a munka során megtanulni. Ez a tudás ösztönzőleg hatott Tamásra, aki végre elkezdett hinni abban, hogy van helye a lovak mellett. Belátta, hogy lovászként el tud majd helyezkedni a környező lovas tanyák, istállók egyikében, hogy ez megélhetést biztosíthat a számára a jövőben. Azzal, hogy megtanult bízni a lovakban, megtanult bízni önmagában és a jövőjében. Így azután elkezdett tanulni, ki-javította a jegyeit, és nem csak azért, hogy így befejezhesse az iskolát, hanem mert rájött, hogy az elméleti órákon elhangzottak jól hasznosíthatók a gyakorlatban is. A hajtásnak egyenesen a szerelmese lett, az iskolában eltöltött további évek ennek a jegyében zajlottak. Lovaglásban nem vált

virtuózzá, de teljesítette a vizsgákat, megszerzte a végzettséget.

Tamás ma egy lovas tanyán dolgozik, rendben tartja az istállót, eteti és ápolja a lovakat, kocsikáztatja a vendégeket. A csikósbemutatókon nem ő szerepel, saját bevallása szerint továbbra sem érzi magát felhőtlenül lóháton, de a bakon annál inkább elemében van. A kiábrándult, útját kereső kamaszból életvidám, szorgalmas fiatalember lett, aki kibékült önmagával és a világgal.

Levente

A lovak jelenléte nem feltétlenül sorsfordító tényezőként játszik szerepet; olyan eset

is van, hogy menedéket, nyugalmat jelentenek egy fiatal számára. Így volt ezzel Levente is.

Ahogy már említettük, a kamaszkor sok kihívás elé állítja a fia-

talokat, sok minden megváltozik bennük és körülöttük. A gyermekkor és a felnőtt élet közötti senki földjén találják magukat, új érzések ébrednek bennük, új gondolatok foglalkoztatják őket. Megváltozik viselkedésük és értékrendjük, megváltozik kapcsolatuk a szüleikkel, a kortársaikkal, keresik a helyüket a társadalomban. A sok változás és bizonytalanság mellett nagy biztonságot adhat egy kis állandóságra találni. Valaki olyanra, aki pont ugyanúgy viselkedik, mint legutóbb: akit nem érdekel, hogy a kamasz nem készült a dolgozatra vagy éppen elkésett az óráról, későn ért haza az este, túl kedvesen mosolygott egy másik lányra a buliban, nem elég menő a mobiltelefonja. Aki ugyanazt a fiút látja, akit legutóbb, függetlenül attól, hogy mi

azzal, hogy megtanult bízni a lovakban, megtanult bízni önmagában

történt a két találkozás között. Akivel csak az itt és a most számít.

De térjünk vissza Leventére. Egy dolgozatban a gyerekeknek meg kellett fogalmazniuk, mit jelentenek számukra a lovak. Levente a fenti gondolatokat a maga egyszerűségével és őszinteségével az alábbi módon írta le: *„A ló közelsége számomra a legfontosabb. Mikor szomorú vagyok, bemegyek hozzá, gyengéden megsimogatom, átölelem a nyakát, és teljesen megnyugszik a lelkem.”*

A ló tehát vigaszt jelent, békét, megnyugvást. Mindig ott van, és mindig ráér meghallgatni őt. S ha tanácsot nem is tud adni, pusztán jelenlétével és ítélkezéstől mentes hallgatásával segíteni tud. A kamasz fiú vallomása azonban nem ért itt véget, egy további érdekes momentumra hívja fel a figyelmünket: *„Szeretek lovagolni, szeretek hajtani, egyszerűen imádom a lovakat. Egy sima ápolás is feldobja a napom. A lovaglás az annyira ki tud zárni mindent, hogy csak a lóra figyelek, és olyan, mintha mi ketten lennénk a világban.”*

Levente itt egy olyan meghatározó élményét fogalmazza meg, mely segít kiszakítani őt a hétköznapi egyhangúságból, segít elfelejteni a mindennapi problémáit. A lóval való foglalkozás képes annyira lekötni az ember figyelmét, hogy minden másról megfeledkezik. A mozgás, az érintkezés, a koncentráció, a közös munka egy külön kis világot teremt, ahol megszűnik minden más. Mindez hasonlóságot mutat a Csíkszentmihályi (1991) által megfogalmazott flow-élményhez, mely során az ember teljesen belemerül valamilyen cselekvésbe, amiben örömet leli.

Levente megtanulta, hogy a lovak közelében ki tud kapcsolni és fel tud tölteni, és ezt a mai napig tudatosan használja is. Munkája nem kapcsolódik a lovakhoz – futárként dolgozik –, de rendszeresen időt szakít arra, hogy a számára oly fontos élményben újra és újra része legyen, így szabadidejében sokszor eljár egy ismerőshez lovagolni és segíteni az állatok körül.

Bea

Bea a kamaszkor sűrűjében lévő, nagyon visszafogott, szerény lány volt, akinek problémát okozott az önérvényesítés, egyáltalán nem hitt a képességeiben, úgy érezte, nem tud megfelelni az

egy sima ápolás is feldobja a napom

íránta támasztott elvárásoknak. A lovakat nagyon szerette, örömet okozott neki a velük való foglalkozás, bizonytalansága miatt mégis gyakran érte kudarcélmény. A futószáras oktatás során nagyon gyorsan fejlődött, látszott, hogy jó a mozgása és van érzéke a lovagláshoz. A bajok akkor kezdődtek, amikor a lórlól lekerült a futószár, és Bea megpróbált osztályban lovagolni.⁴ Annak ellenére, hogy technikailag nagyon ügyes volt, biztos volt az ülése, érzékenyen tudott reagálni a ló minden mozdulatára és a segítségeket is jól adta, gyakran nem engedelmeskedett neki az állat. Hamar kiderült, hogy nem a lovaglással, hanem az önbizalommal van a probléma. A ló hamar megérzi, ha a hátán ülő személy nem biztos a dolgában, és átveszi az irányítást. Mivel Beának alapvetően nagyon jó volt a kapcsolata a lovakkal, soha nem került veszélyes szituációba emiatt, az állat egyszerűen csak megtagadta a mun-

⁴ Osztályban lovaglás: futószár nélküli, önálló gyakorlás a lovasoktató felügyeletével és instrukciói alapján.

kát, nem volt hajlandó végrehajtani a kitűzött feladatot, visszaesett ügetésbe vagy lépésbe, sőt olyan eset is volt, hogy edzés közben hozzáfogott legelészni.

Ennek orvoslására Bea nagyon sok földről elvégzendő feladatot kapott. A lovat először kantárral kellett végigvezetnie egy rudakból és bójákból álló pályán. Azért döntöttünk a földi munka mellett, mert egyértelmű volt, hogy nem a lovaglással van a baj, hanem a lóval való kapcsolattal, az irányítással. Mindig is jól kijött a lovakkal, de valahogy hagyta, hogy a ló mondja ki az utolsó szót, így kiegyeztek abban,

hogy a lehető legkevesebbet dolgozzanak. Úgy gondoltuk, ha lekerül a ló hátáról, nem kell azt éreznie, hogy ő ügyetlen lovas, és így talán csökken frusztrációja, elhisi, hogy képes irányítani a lovat.

Az első alkalom nagyon tanulságos volt. A lovat végig lépés jármódban kellett vezetnie, bóják között szalalomoznia, rudakon átléptetnie. A ló egyáltalán nem akart ennek engedelmessé válni, leginkább nem vette komolyan a feladatot. Beának be kellett látnia, hogy nem az a baj, hogy szegény ló elfáradt, vagy túl megerőltető dolgot kér tőle – egyszerűen szabotálta a munkát. Ahogy korábban az edzéseken is. Meg kellett értenie végre, hogy amíg nem tudatosítja a lóban, hogy ő a főnök és azt kell csinálni, amit ő mond, addig nem fognak tudni együtt dolgozni. Egy megoldás van: kétségek nélkül el kell indulnia a pályán, és nem arra várni, hogy a ló vajon majd együttműködik-e vele, hanem abban a tudatban vezetni, hogy ezt igenis meg fogják csinálni ők ketten – ha Bea ezt komolyan eldönti magában, akkor igazából nem kérdés, hogy ezt a valójában egyszerű feladatot meg tudják-e oldani. Az első próbálkozás alkalmával ez sajnos önállóan nem sikerült, edzői közbeavatkozás volt

szükséges ahhoz, hogy a ló végül elvégezze a feladatot. Bea pedig úgy ment haza, hogy végképp elkeseredett a lovas jövőjét illetően. Bár nem ez volt a foglalkozás célja, tudható volt, hogy ez is bekövetkezhet. Amiatt kockáztattuk meg mégis ezt a kimenetelt, mert Bea lovak iránti rajongása olyan kezelhető volt, hogy bízhattunk benne: nem fogja feladni. Némi edzői biztatás után valóban újra eljött a lovasiskolába. Az volt az utasítás, hogy a legutóbbi kudarc miatt semmiképp ne érezzen szomorúságot vagy elkeseredettséget: ha nem is tudja teljesen elengedni a negatív

érzéseket, legyen inkább mérges, akár saját magára, akár a lóra, de csinálják már meg azt az egyszerű pályát! Bea pedig kellőképp dacosan indult neki a pályának, és ő volt a

abban a tudatban vezetni, hogy ezt igenis meg fogják csinálni ők ketten

legjobban meglepődve, hogy a ló minden ellenállás nélkül ment vele, és elvégezte az összes feladatot. Ezután végigbeszéltük, hogy mi is történt, mire gondolt a feladat közben Bea. Először valóban mérges volt, aztán pedig az első apró sikerek után egyszerűen biztos volt abban, hogy végig fogják csinálni. A feladat tehát elérte a célját, a lovas megértette, hogy ilyen egyszerű ez az egész – ha a ló azt érzi, hogy lehet lazálni, akkor lazálni fog. Ha viszont azt érzi, hogy a feladatot mindenképp meg kell csinálni, akkor együttműködik. A ló hátán tehát nem szabad azon töprengeni, hogy vajon sikerülni fog-e, amit szeretnének elérni, hanem tudatosan haladni kell a cél felé. Persze nem állítjuk, hogy a lovak gondolatolvasók, viszont borzasztó érzékenyen észlelik a lovas lelkiállapotát annak testbeszédéből, viselkedéséből, mozdulataiból. Ha az ember is megtanul ugyanilyen érzékenyen figyelni rájuk, ugyanakkor pedig asszertív módon cselekedni, akkor igazán nagyszerű párost alkothatnak.

Bea néhány további, földről végzett foglalkozás után természetesen visszakerült a ló hátára, és lovaglása azóta is töretlenül fejlődik. A lovardában a viselkedése is megváltozott: határozottabb, magabiztosabb, jobban megnyílt a többiek felé. Persze megőrizte csendes, szerény önmagát, de láthatóan nem érzi már azt, hogy ő a legügyetlenebb, akivel jobb, ha nem is foglalkoznak. Bár a lovardán kívüli életére kevés a rálátásunk, szeretnénk azt hinni, hogy a lovak mellett szerzett önbizalom és sikerek talán más területeken is hozzásegítik céljai eléréséhez.

ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KÖVETKEZTETÉSEK

Írásunkban összefoglaltunk néhány gondolatot a lovak jótékony hatásával kapcsolatban, kitekintettünk a lovasterápia területére, meséltünk gyermekek lovagoltatása során tapasztalt élményeinkről és ismertettünk néhány esetet.

Az e területen lefolytatott vizsgálatok száma nem túl magas, a legtöbb vizsgálat mégis azt mutatja, hogy a lovakkal végzett munka pozitívan befolyásolhatja a pszichés fejlődést (Kaiser, Spence, Lavergne és Vanden Bosch, 2004), 2004; Kemp és mtsai, 2014; Kendall és mtsai, 2014) és segíthet az érzelmi problémák kezelésében, különösen serdülők esetén (Frederick és mtsai, 2015). A maga szerény módján ez a tanulmány is ezt a megállapítást igyekszik alátámasztani olyan esetek bemutatásával, melyek tanúsítják, hogy a kamaszkorukkal küzdő középiskolás diákoknak jól tesz, még tanul-

mányaik szempontjából is, ha rendszeresen lovak közelében töltik az idejüket.

Amit nem szabad elfelejteni, hogy mindez nem működhet, ha az érintetteket nem teszik érzékennyé a lovak által közvetített hatásokra. Fontos, hogy az alanyok megtanulják szubjektumként, társként kezelni az állatot, így értelmezni annak reakcióit (Carlsson és mtsai, 2015). Ezeknek az ismereteknek az átadása az oktatók felelőssége; szükség van tehát megfelelő szakemberekre, akik ezt a hozzáállást közvetítik. A ló nem csodaszer, de benne rejlik a lehetőség, hogy olyan értékeket adjon át és építsen be a személyiségbe, amelyek jobbra teszik az embert, megkönnyítik az életét. Ez természetesen minden ló-ember viszonyra érvényes, legyen az iskolai vagy szabadidős tevékenység, általános, lovakkal kapcsolatos feladatok elvégzésére irányuló elfoglaltság vagy célzott terápia.

A lovak pszichés hatásainak kutatása további, nagy mintákat magukba foglaló,

hosszú távra kidolgozott vizsgálatokat igényel.

Véleményünk szerint hazánkban ennek nagyon jó terepet biztosíthatnának az iskolai keretek között folytatott lovas foglalkozások. A gyermekekben végbemenő változások

nyomon követhetők lennének, a módszereket egységesíteni lehetne, így az eredményekből megbízható következtetéseket lehetne levonni. Az iskolai lovasoktatás erre elsőrangú terep lenne, de ez a kezdeményezés sajnos elakadt. Ott vannak azonban a lovas szakmákkal foglalkozó iskolák, melyek jó kiindulópontot jelenthetnek, illetve maguk a lovasiskolák, melyeken keresztül a serdülőkorú fiatalok mellett a vizsgálatokba a kisiskolásokat is be lehet vonni. A különböző képességeket, részképességeket mérő vizsgálatok nagyban elősegíthetnék a

fontos, hogy az alanyok megtanulják szubjektumként, társként kezelni az állatot, így értelmezni annak reakcióit

kutatások fejlődését, a lovas tevékenységek hatásainak vizsgálatát, ami pedig hozzájárulhat a végső célhoz, a nevelés hatékonyságának növeléséhez.

Mindenestre, ha a lovasiskolákban dolgozó szakemberek kellő hozzáértéssel

és empátiával foglalkoznak gyerekekkel és lovakkal egyaránt, az biztosan sok örömet adó sikerélmény lesz az összes érintett számára.

IRODALOM

- Benda, W.; McGibbon, N. H. és Grant, K. L. (2003): Improvements in Muscle Symmetry in Children with Cerebral Palsy After Equine-Assisted Therapy (Hippotherapy). *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, **9**. 6. sz. 817–825.
- Bozori Gabriella (2002): *Lovasterápia. Gondolatok és vázlatok a gyógypedagógiai lovaglás és lovastorna témaköréből*. Magyar Lovasterápia Szövetség, Budapest.
- Bozori Gabriella (2008): A lovasterápia ágai. *Gyógypedagógiai Szemle*, **36**. 1. sz. 54–56.
- Carlsson, C., Ranta, D. N. és Traeen, B. (2015): Mentalizing and Emotional Labor Facilitate Equine-Assisted Social Work with Self-harming Adolescents. *Child and Adolescent Social Work Journal* **32**. 4. sz. 329–339.
- Cuyper, K., De Ridder, K. és Strandheim, A. (2011): The Effect of Therapeutic Horseback Riding on 5 Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A pilot Study. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine* **17**. 10. sz. 901–908.
- Csikszentmihályi, M. (1991): *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial, New York City NY.
- Debus, D.; Gibb, C.; Chandler, C. (2009): Effects of hippotherapy on people with cerebral palsy from the users' perspective: A qualitative study. *Physiotherapy Theory and Practice*, **25**. 3. sz. 174–192.
- Fine, A. H. (2010): *Handbook on Animal-Assisted Therapy: Foundations and Guidelines for Animal-Assisted Interventions*. Academic Press, Cambridge MA.
- Frederick, K. E., Hatz, J. I. és Lanning, B. (2015): Not Just Horsing Around: The Impact of Equine-Assisted Learning on Levels of Hope and Depression in At-Risk Adolescents. *Community Mental Health Journal* **51**. 7. sz. 809–817.
- Füz Nóra (2011): A lovaglás mint eszköz a személyiségfejlesztésben. *Új Pedagógiai Szemle*, **61**. 1-5. sz. 499–510.
- Hallberg, L. (2008): *Walking the Way of the Horse: Exploring the Power of the Horse-Human Relationship*. iUniverse, Bloomington IN.
- Hartje, Wipke C. (2012): *Lovasterápia. Gyógypedagógiai lovaglás, lovas pszichoterápia*. Mezőgazda, Budapest.
- Haskin, M.R., Erdman, W. J., Bream, J. és Mac Avoy, C. G. (1974): Therapeutic horseback riding for the handicapped. *Archives of Physical Medicine and Rehabilitation* **55**. 10. sz. 473–474.
- Hauge, H., Kvalem, I. B., Berget, B., Enders-Slegers, M-J. és Braastad, B. (2014): Equine-assisted activities and the impact on perceived social support, self-esteem and self-efficacy among adolescents—an intervention study. *International Journal of Adolescence and Youth* **19**. 1. sz. 1–21.
- Kaiser, L., Spence, L. J., Lavergne, A. G. és Vanden Bosch, K. L. (2004): Can a week of therapeutic riding make a difference? – A pilot study. *Anthrozoös* **17**. 1. sz. 63–72.
- Kemp, K., Signal, T., Botros, H., Taylor, N. és Prentice, K. (2014): Equine Facilitated Therapy with Children and Adolescents Who Have Been Sexually Abused: A Program Evaluation Study. *Journal of Child and Family Studies* **23**. 3. sz. 558–566.
- Kendall, E., Maujean, A., Pepping, C. A. és Wright, J. J. (2014): Hypotheses about the Psychological Benefits of Horses. *Explore* **10**. 2. sz. 81–87.
- Koca, T. T.; Ataseven, H. (2015): What is hippotherapy? The indications and effectiveness of hippotherapy. *Northern Clinics of Istanbul*, **2**. 3. sz. 247–252.

- Mayberry, R. P. (1978): The mystique of the horse is strong medicine: riding as therapeutic recreation. *Rehabilitation Literature* **39**, 6-7. sz. 192–196.
- Pálinkás Judit (2008): A hippoterápia (lovasterápia) módszertanáról és hatásrendszeréről röviden. *Háziorvos Továbbképző Szemle*, **13**, 8. sz. 610–611.
- Pálinkás Judit, Szabó István, Harasztosi Lajos, Vass Szilvia, Soga Ferenc és Csernátonyi Zoltán (2009): Különböző egyensúlyvizsgáló rendszerek összehasonlítása. Előtanulmány a lovasterápia egyensúlyfejlesztő hatásának vizsgálatára. *Biomechanica Hungarica*, **2**, 1. sz. 51–58.
- Puskorics Lívia (2000): A lovasterápia – mint kiegészítő terápiás eljárás – helye a szomatopedagógiában. *Gyógypedagógiai Szemle*, **28**, 2. sz. 109–116.
- Ritter, W. L. (2000): Therapeutic Horseback Riding for the Blind. *Future Reflections*, **19**, 1. sz. Paper f190110.
- Schéder Veronika (2015): Különleges bánásmód lóasszisztált foglalkozásokon. *Különleges Bánásmód* **1**, 1. sz. 79–89.
- Silkwood-Sherer, D. J.; Long, T.; Killian, C. B. és Martin, K. (2012): Hippotherapy—An Intervention to Habilitate Balance Deficits in Children With Movement Disorders: A Clinical Trial. *Physical Therapy*, **92**, 5. sz. 707–717.
- Snider, L.; Korner-Bitensky, N.; Kammann, C.; Warner, S. és Saleh, M. (2007): Horseback Riding as Therapy for Children with Cerebral Palsy: Is There Evidence of Its Effectiveness? *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics*, **27**, 2. sz. 5–23.
- Steiner Henrietta, Szilágyi Tibor (2003): A hippoterápia hatásai a Down-szindrómás gyermekek mozgáskoordinációjára. *Rehabilitáció*, **13**, 2. sz. 2–9.
- Steiner Henriette (2011): Egy alternatív gyógymód: a lovasterápia. *Országépítő*, **22**, 1. sz. 48–54.
- Tímári Valéria (2009): A lovasterápia alkalmazási lehetőségei a gyógypedagógiában. *Fókusz: pedagógiai, közéleti lap*, **11**, 2. sz. 43–47.
- Veenhoven, R. (2000): Freedom and happiness: A comparative study in forty-four nations in the early 1990s. In Diener, E. és Suh, E. M. (szerk): *Culture and subjective well-being*. MIT Press, Cambridge, MA. 257–288.
- Wilson, Edward O. és Kellert, Stephen R. (2013): *The Biophilia Hypothesis*. Shearwater, Washington D. C.
- Woods, D. (1979): Horseriding: catching on as a therapy for the disabled. *Canadian Medical Association Journal* **121**, 6. sz. 631–650.



Művészképzés a Magyar Táncművészeti Egyetemen
Mészáros Csaba fotója



KOJANITZ LÁSZLÓ – KERBER ZOLTÁN

A kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata és tapasztalatai

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

A 2013 óta eltelt négy évben, jórészt uniós források felhasználásával valósult meg az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben¹ a kísérleti tankönyvek fejlesztése és kipróbálása, illetve a tanári észrevételek alapján átdolgozott, véglegesített újgenerációs tankönyvek elkészítése. 2017 őszén megtörtént a 4., 8. és 12. évfolyamos tankönyvek átdolgozása és jóváhagyása, így a jövő tanévtől már minden évfolyamon rendelkezhető lesznek az átdolgozott, újgenerációs tankönyvek. Ezzel a 2013-ban elindult kísérleti tankönyvfejlesztés folyamata lezárul. Az alábbi műhelytanulmány azt mutatja be, hogy milyen célkitűzések alapján, milyen formában, és milyen szakaszokban zajlott le a négyéves kutatási és fejlesztési folyamat. A kísérleti tankönyvek kipróbálása során összegyűlt kutatási eredmények összegzése és részletes bemutatása egy következő műhelytanulmány témája lesz.

1. SZAKMAI ELŐZMÉNYEK

1.1 Igény a tankönyvek előzetes iskolai kipróbálására

2013-ban az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) projektje arra kereste a választ, hogy milyen változtatásokra lenne szükség a tankönyvek minőségének javításához.² A kutatás részeként összegyűjtöttük a tankönyvkiadóknál dolgozó szerkesztők és a tankönyvi akkreditációt végző szakértők véleményét is. A válaszadók leginkább a tankönyvek bevéltásvizsgálatát és a gyakorló pedagógusok tankönyvfejlesztésekbe történő bevonását ítélték szükségesnek ahhoz, hogy ér-

¹ 2017. január elseje óta az intézmény neve: Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutató és Fejlesztő Intézet (EKE-OFI)

² TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. szakasz elnevezésű kiemelt projektjében, az 1. alprojekt, 3. témája: Tankönyv- és tanszék-fejlesztés keretrendszerének kutatás-fejlesztése, szakemberek felkészítése (Témavezető: Kerber Zoltán)

demi javulás történhessen a tankönyvek taníthatósága és tanulhatósága terén.³ A Nemzeti alaptantervhez és a kerettantervekhez illeszkedő új taneszközök fejlesztésének tervezése során ezért ezt az igényt is érdemes volt figyelembe venni.

A 2014-ben elindult TÁMOP 3.1.2-B⁴ projekt keretében lehetőség nyílt a tankönyvek és munkafüzetek iskolai kipróbálására úgy, hogy ebben a hazai gyakorlatot és feltételeket megfelelően reprezentáló széles iskolai kör vehessen részt. Mindezt annak céljából, hogy a taneszközök végső változatai a pedagógusok és diákok javaslatainak beépítésével készülhessenek el.

1.2 A tankönyvi kipróbálás folyamatának és eszközeinek kialakítása

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet a TÁMOP 3.1.1-es kutatásának keretében (ld. a 2. lábjegyzetet) a tankönyvi kipróbálás módszereinek kialakítása is megkezdődött. E feladat részeként a 2013/2014-es tanévben az új 9. évfolyamos *Szakiskolai közismereti tankönyvet* minden tanuló ingyenesen megkapta. Ez az első kísérleti tankönyv tekinthető a későbbi nagy tankönyvfejlesztési projekt (TÁMOP 3.1.2.B)

közvetlen előzményének. A 2014-es tanév második félévében nemcsak a tankönyv, hanem a kipróbálás eszközszerkezetének tesztelése is megtörtént. Teljes körű kutatás zajlott le a szakiskolai tankönyv használhatóságának vizsgálata céljából hét régióban, 28 intézmény és 123 tanár részvételével. E kutatás eredményei alapján dolgozták át a szakiskolai közismereti kísérleti tankönyvet 2015 elején.

a taneszközök végső változatai a pedagógusok és diákok javaslatainak beépítésével készülhessenek el

A szakiskolai tankönyv kipróbálását végző pilotkutatás legfontosabb célja az volt, hogy az itt szerzett tapasztalatok hasznosuljanak a későbbi átfogó kísérleti tankönyvfejlesztések során is.

Ezért a kutatók egyszerre többféle vizsgálati módszert is alkalmaztak annak érdekében, hogy kiderüljön, ezek közül melyek válnak be a gyakorlatban.⁵ A vizsgálati módszerek értékelése során azonban azt is figyelembe kellett venni, hogy több tucat tankönyv egyszerre történő iskolai kipróbálása más nagyságrendű logisztikai és kutatói kapacitást igényel majd, mint egyetlen kísérleti tankönyvé.⁶ Végül a TÁMOP 3.1.2-B projekt megvalósítása során a következő módszereket és vizsgálati eszközöket választották a kutatók: év eleji és év végi kérdőívek, elektronikus munkanaplók, fókuszcsoporthozos interjúk a pedagógusokkal és diákokkal. Az a megoldás is a pilotkutatás mintáját követ-

³ A kutatásról részletes beszámoló olvasható az alábbi tanulmányban: Kerber Zoltán, Kojanitz László és Meixner Boglárka: A tankönyvvé nyilvánítási eljárás megítélése a tankönyvi szakértők és tankönyvkiadói szerkesztők körében. *Iskolakultúra*, 24. 1. szám, 18–33.

⁴ TÁMOP 3.1.2-B/13-2013-0001: *A Nemzeti alaptantervhez illeszkedő tankönyv, taneszköz és Nemzeti Köznevelési Portál fejlesztése* című kiemelt projekt megvalósítása 2014–2015-ben zajlott az OFI-ban. A projekt célja a köznevelés tartalmi kínálatának megújítása, bővítése volt, új típusú tankönyvek, digitális tananyagok és egyéb taneszközök kifejlesztésének segítségével. A szakmai vezető Kojanitz László volt.

⁵ Pedagógus és diák interjúk, kérdőívek, munkanaplók, óralátogatások, esettanulmányok, adatlapok.

⁶ A pilotkutatás módszertani tapasztalatairól részletes összefoglalás olvasható az alábbi tanulmányban: Kerber Zoltán és Lakatos Zsombor: A tankönyvkipróbálás módszerei és eszközei, egy pilotkutatás tapasztalatai. In: Bánkuti Zsuzsa és Lukács Judit (szerk., 2015): *Tanterv – tankönyv – vizsga*. OFI, Budapest. 211–233. o.

te, hogy a tankönyvszerkesztők számára összegző tanulmányok készültek a tanárok és a diákok körében végzett vizsgálatok eredményeiről és az azokból levonható következtetésekről. A legfőbb cél az volt, hogy a kísérleti tankönyvek átdolgozása során minél jobban érvényesüljenek és hasznosuljanak a tankönyvhasználók kritikai észrevételei és javaslatai.

2. A TANKÖNYVFEJLESZTÉS CÉLJAI ÉS FELADATAI

2.1 Oktatáspolitikai célok

A 2011-ben elfogadott Nemzeti köznevelésről szóló törvényben⁷ az állam kötelezettséget vállalt arra, hogy 2013-tól felmennyő rendszerben térítésmentessé teszi a diákok számára a tankönyvhöz jutást. Ezzel párhuzamosan az állam nagyobb szerepet és felelősséget kívánt vállalni a korábbi két évtizedben teljesen piaci alapon működő tankönyvfejlesztésben és tankönyvellátásban is.

Az új Nemzeti alaptervben előtérbe kerültek a nemzeti hagyományokra épülő új műveltségterületi tartalmak és a tanulói aktivitást támogató pedagógiai módszerek. További célkitűzésként fogalmazódott meg az egyéni és közérdek összhangjának megteremtése és a társadalmi összetartozás érzésének megszilárdítását eredményező értékeltű nevelés megerősítése.

A TÁMOP 3.1.2-B/13-2013-0001 projekt alapvető célja az volt, hogy a köz-

oktatás tartalmi kínálatának megújításával, bővítésével, a Nemzeti Alaptantervhez és a kerettantervekhez illeszkedő új típusú tankönyvek, tananyagok és egyéb taneszközök elkészítésével elősegítse a közoktatás minőségének fejlődését, és ezáltal a Társadalmi Megújulás Operatív Program 3. prioritásában (Minőségi oktatás és hozzáférés biztosítása mindenkinek) meghatározott eredményességi és hatékonysági célok teljesülését. A tartalmi fejlesztés célja egy olyan országosan egységes taneszközrendszer kialakítása és iskolákhoz való eljuttatása volt, amely megfelelő feltételt teremt az új tartalmi szabályozókban foglalt követelmények sikeres megvalósításához.

2.2 Fejlesztési feladatok

A legfontosabb feladat a tartós tankönyvek, tananyagok és egyéb taneszközök fent leírt célkitűzések és igények mentén történő fejlesztése, megvalósítása volt. Ehhez

kapcsolódott az új tankönyvek tartalmán alapuló, azok feldolgozását támogató digitális tananyagok készítése és fejlesztése. Olyan tartós tankönyveket kívántak fejleszteni, amelyek bizto-

érvényesüljenek és
hasznosuljanak a
tankönyvhasználók kritikai
észrevételei és javaslata

sítják a digitális tartalmakkal, feladatbankokkal, adaptív értékelési eszközökkel való kapcsolódás lehetőségét, és a korábbinál nagyobb interaktivitási lehetőséget biztosítanak a diákok számára, így segítve elő a nevelő-oktató munka minőségének javulását és a kulcskompetenciák fejlesztését. Kiemelt szempont volt az életkorhoz és tanulói sajátosságokhoz való illeszkedés biztosítása, a hagyományos és digitális tan-

⁷ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: https://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2017. 10. 19.)

eszközök, tartalmak összhangjának megteremtése, valamint a folyamatos fejlesztés, bővíthetőség lehetősége.

Mindeközben olyan új tankönyvfejlesztési modell kidolgozására volt szükség, amelyben lehetőség nyílt a tankönyvek iskolai kipróbálására, tesztelésére, és az itt szerzett tapasztalatok felhasználásával a tankönyvek továbbfejlesztésére. A projekt keretében a kísérleti tankönyv fogalmát a következőképpen definiáltuk: a diákok számára készített oktatási eszköz, amely a tantervi tartalmak és követelmények didaktikai szempontú feldolgozását tartalmazza, és amelynek taníthatóságát és tanulhatóságát valóságos körülmények között, iskolai kipróbálás keretében ellenőrzik és vizsgálják. Az iskolai kipróbálás elsősorban a tanárok és a diákok észrevételeinek és javaslatainak összegyűjtését és feldolgozását jelenti. A kísérleti tankönyvet ezek alapján dolgozzák át, és így nyerik el végleges tartalmukat.

3. A MEGVALÓSÍTÁS MUNKAMÓDSZEREI

3.1 A projektben folyó munka szervezeti feltételei

A TÁMOP 3.1.2.B projekt keretében az 1. alprojekt feladata volt az új Nemzeti Köznevelési Portál elkészítése.

A 2. alprojekt végezte a tartalomfejlesztést, vagyis a Nemzeti alaptantervhez és a kerettantervekhez illeszkedő új típusú tankönyvek, munkafüzetek és az ezekhez tartozó digitális tananyagok, tanári segéd-

anyagok kidolgozását a magyar nyelv és irodalom, matematika, környezetismeret, természetismeret, történelem, erkölcsstan, etika, biológia, kémia, fizika, földrajz tantárgyakhoz a köznevelési rendszer mind a 12 évfolyama számára.

a tanári/tanulói vélemények figyelembevétele, megfontolása révén megteremtette a javítások és átdolgozások elvégzésének feltételeit

A 3. alprojekt foglalkozott a tankönyvekhez kapcsolódó képzetek, programok szervezésével, valamint a projekt által készített új taneszközök iskolai kipróbálásával, elemzésével és értékelésével. A tanári/tanulói

vélemények figyelembevétele, megfontolása révén megteremtette a javítások és átdolgozások elvégzésének feltételeit. Ehhez a következő eszközöket és munkaformákat alkalmazta:

- 1) online formában történő adatgyűjtés (elektronikus munkanaplók, év eleji és év végi kérdőív, ajánlott tanmenetek értékelése)
- 2) személyes találkozásra alkalmas rendezvények szervezése (tájékoztatók, felkészítő, workshopok, interjúk, fókuszcsoportos beszélgetések)
- 3) az adatok feldolgozása, elemzése (gyorsjelentések, összegzések, összegző tanulmányok stb.)

A hazai gyakorlathoz képest változást jelent az is, hogy a digitális tananyagok fejlesztését szorosan összekapcsolták és összehangolták a nyomtatott tankönyvek fejlesztésével. A tankönyvek szerzői és szerkesztői tervezték meg azt is, hogy milyen műfajú és milyen tartalmú digitális tananyagok készüljenek a tankönyvekhez. Ez növelheti az esélyét annak, hogy a tankönyveket használó tanárok kedvet kapjanak a digitális tananyagok kipróbálásához is.

3.2 Az egyetemek bevonása a fejlesztések megtervezésébe és értékelésébe

A projekt lehetőséget adott az egyetemek bevonására is a tartalomfejlesztés előkészítésébe és az elkészült anyagok értékelésébe. A Szegedi Tudományegyetem az alsó tagozatos tanításról és a természettudományi oktatásról, a Pécsi Tudományegyetem a történelemtanításról, az ELTE a matematikatanításról, valamint a digitális tananyagokról és az oktatási portálokról készített szakirodalmi tanulmányt a fejlesztések megtervezéséhez. Ezek feltárták, melyek azok a szemléletbeli és módszertani újdonságok az egyes műveltségterületek tanítása és tanulása terén, amelyek eredményességét a nemzetközi és a hazai vizsgálatok megerősítették, és amelyek adaptálása a tankönyvek korszerűsítése szempontjából fontos lenne. A projekt számára készült háttér tanulmányok foglalkoztak a jelenleg használatos tankönyvek erényeivel és hiányosságaival is, és ennek alapján ajánlásokat is tartalmaztak az új tankönyvek készítői számára.

3.3 A fejlesztési koncepcióban meghatározott feladatok

Az egyetemektől kapott előtanulmányokat felhasználtuk a projektben folyó fejlesztés közös szakmai koncepciójának elkészítéséhez is. A koncepció tanulmány formájában is megjelent,⁸ és az interneten is elérhető volt bárki számára. Így a kísérleti tan-

könyvfejlesztés támogatói, kritikusai és a kísérleti tankönyveket kipróbáló tanárok egyaránt megismerhették. A közös koncepció alapján készítették el a projektben dolgozó alsó tagozatos, anyanyelvi, természettudományi és társadalomtudományi szerkesztőségek a tankönyvek fejlesztési terveit.

Közös szakmai elvárás volt, hogy a kísérleti tankönyvek megbízható és korszerű ismereteket tartalmazzanak, és segítsék elő,

hogy a pedagógusok tanítás során a lényeges ismeretekre, összefüggésekre és kompetenciákra koncentrálhassanak. Keltsék fel a tanulók érdeklődését a különböző témák iránt, ösztönözzék őket önálló gondolkodásra. Adjanak

mintákat a hatékony tanulási stratégiák és módszerek elsajátításához és alkalmazásához. Teremtsenek minél több kapcsolatot az iskolai tananyag és a mindennapi életben tapasztalt jelenségek és problémák között. A tankönyvek kérdései, feladatai és problémafelvetései biztosítsák, hogy a tanulók az új ismeretek megismerése során is aktív szerephez juthassanak. Segítsék elő a különböző műfajú és jellegű, iskolai és iskolán kívüli ismeretforrások együttes használatát a tanulásban. Adjanak segítséget a pedagógusoknak a személyre szabott tanulás megvalósításához. Az is elvárás volt, hogy a kísérleti tankönyvek teremtsenek változatos lehetőségeket a gyerekek tapasztalatainak, élményeinek mozgósítására és felhasználására a tanulás során.

Az új tankönyvek igyekeztek elkerülni a tankönyvkutatások által korábban feltárt problémákat és hiányosságokat. A tankönyvszerzők ezért fokozottan figyelembe vették a tanulók előzetes tudását és tapasztalatait.

teremtsenek változatos lehetőségeket a gyerekek tapasztalatainak, élményeinek mozgósítására és felhasználására

⁸ Kojanitz László: A kísérleti tankönyvek fejlesztésének koncepcionális háttere. *Új Pedagógiai Szemle*, 64. 5–6. szám 45–67.

talait. Kerülték, hogy a tankönyvekben túl sok olyan állítás és információ legyen, amely külön magyarázat nélkül még nem magától értetődő a tanulók számára. A szerkesztők különös gondot fordítottak a szövegek logikai strukturáltságára, hogy ezzel is elősegítsék a magyarázatok és okfejtések megértését. A tanulási folyamatot lépésekre bontották, és külön is felhívták a tanulók figyelmét a megértés szempontjából kritikus részekre és körülményekre.

El akartuk kerülni azt is, hogy a tankönyvek túl sokat markoljanak. Ezt azonban a kerettantervekben meghatározott ismeretek túlzott mennyisége miatt nem sikerült megvalósítani. Ennek ellenére törekedtünk arra, hogy a tankönyvi leckék ne csak az ismeretátadáson, elbeszélésen alapuló tanítási stratégiához, hanem a problémamegoldó, a projekt-tanításhoz is megeremtsék a feltételeket. Támogassák a tanulók közötti kooperáción alapuló és csoportmunkában végezhető tanórai feladatok megtervezését és megvalósítását. Végül, de nem utolsósorban az új tankönyveknek minél többféle módon segítséget kellett adniuk ahhoz is, hogy az internet a tanítás és a tanulás hasznos ismeretforrásává és integráns részévé váljon.

A TÁMOP 3.1.2-B/13-2013-0001 projekt szerkesztői és szerzői közös koncepciót követtek a tekintetben is, hogy milyen típusú tanári gyakorlatot támogassanak leginkább a projekt keretében készülő új tankönyvek. Leegyszerűsítve: ma jellemzően három tanártípussal találkozhatunk az

iskolákban. Egyikük „a bölcs a dobogón”, aki elsősorban előadja a megtanulandókat, és aztán megpróbálja az általa megtanított ismereteket minél pontosabban számon kérni a diákjaitól. Másikuk „a partvonalról irányító edző”, aki nagyon sok ismeretforrást rak a diákok elé, stimuláló tanulási környezetet teremt, és arra épít, hogy ezek segítségével a tanulók képesek lehetnek belülről motiváltan maguk felfedezni, felépíteni és megkonstruálni a tudásukat. Mindközben a hatékony tanulás módszereit és az ismeretek alkalmazását is elsajátítva. A harmadik típus, aki bizonyos értelemben

az előző két gyakorlatot ötvözetét jelenti: „a változást mozgatója”. Erre a tanári szerepre a következő gyakorlat jellemző: pontosan meghatározza a tanulás célját, a tanulók számára is világossá teszi, milyen feladatok állnak előttük. Jól strukturált ismereteket, megoldási mintákat,

tanulási modelleket nyújt az új dolgok elsajátításához. Közben már önálló feladatokat is ad, majd az új ismeretek alkalmazása során már egyre inkább háttérbe húzódik, erősítve a diákok önállóságát a tanulásban. A kísérleti tankönyvek ez utóbbi tanári gyakorlat elterjedését kívánták leginkább szolgálni.

A kedvezőtlen hazai PISA-eredmények⁹ ismeretében a kísérleti tankönyvek készítőinek nagy figyelmet kellett fordítaniuk a tartalomhoz kötődő szövegértési képességek fejlesztésére is. Az volt a feladatuk, hogy különböző tantárgyakhoz készülő tankönyvekben mintákat adjanak ahhoz, miként lehet az új ismeretek megtanítását

az új tankönyveknek minél többféle módon segítséget kellett adniuk ahhoz is, hogy az internet a tanítás és a tanulás hasznos ismeretforrásává és integráns részévé váljon

⁹ A tankönyvfejlesztés koncepciója szempontjából elsősorban a PISA 2012 eredményei voltak meghatározóak, melyek eredményei magyarul 2013-ban jelentek meg az Oktatási Hivatal kiadványában. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2012_osszefoglalo_jelentes.pdf (2017. 10. 16.)

a tanulók speciális szövegértési és szövegalkotási képességeinek fejlesztésével összekapcsolni.

Végül még egyet kértünk nagyon hangsúlyosan minden szerkesztőtől és szerzőtől: kerüljék el, hogy valamiféle unalmas, „tankönyvszagú” világot közvetítsenek a tankönyvek a diákok számára. A könyvekben jelenjenek meg az adott műveltségterület és tudomány különlegességei és megoldandó problémái. A szerzők igyekezzenek minél több érdekességet bemutatni a hajdani és a mai művészek és tudósok életéből, munkájából. Ezenkívül helyezték a feladatokat olyan kontextusokba, amelyek révén a gyerekek is meggyőződhetnek arról, hogy érdekes és a mindennapi életben is hasznos lehet az, amiről tanulnak.

A fejlesztés indulásakor rendelkezésre álló fejlesztési koncepció lehetőséget biztosított arra is, hogy menet közben is ellenőrizni lehessen, az elkészült kísérleti tankönyveknek mennyit sikerült mindeből megvalósítaniuk. Az 1–2., az 5–6. és a 9–10. évfolyamos tankönyvek esetében a pécsi egyetem szakértői F. Dárdai Ágnes vezetésével végezték el ezt az értékelést. Az átdolgozás során tanárok véleményén kívül ennek a rendkívül alapos és kritikus elemzésnek és értékelésnek az eredményeit is hasznosítani tudták a fejlesztők.

3.4 Az új digitális tanítási és tanulási környezet megtervezése

A fejlesztést úgy kellett megtervezni és végrehajtani, hogy a közvetített tartalom, a pedagógiai módszerek és a technikai kivi-

telezés összhangba kerüljenek az elmúlt évtizedben lezajlott információrobbanás és technológiai fejlődés következtében megváltozott tudásfelfogással, az információszerezés és -tárolás megváltozott lehetőségeivel, illetve a diákok új tanulási szokásaival. Olyan új, tanulásra és alkotásra motiváló tanítási és tanulási környezetet kellett létrehozni, amely pedagógiai

és technikai tekintetben is összhangban van a 21. századi elvárásokkal.

Az iskolai tanulás hatékonyságát javítani szükséges abból a célból is, hogy eredményesebben

készítsen fel a mindennapi élet feladataira, ezzel pedig csökkenjen a távolság az iskolában elsajátítható tudás és az iskolán kívüli világ igényei között. Ezért határozott elvárás volt, hogy a tartalomfejlesztők teremtsenek lehetőséget arra, hogy a gyerekek minél több való életből származó, autentikus ismeretforrással és problémával találkozhasanak. A Nemzeti Köznevelési Portált¹⁰ pedig igyekeztünk úgy kialakítani, hogy a diákok az elsajátított ismereteiket és tudásukat az új technikai eszközök alkalmazásával, kreatív módon és a mai fiatalok körében népszerű formákban és műfajokban mutathassák be, vagy oszthassák meg egymással.

Kiemelt célunk volt, hogy elősegítsük az áttérést a nyomtatott tankönyvekről a digitális tananyagok használatára. Ez azért is fontos, mert az IKT-eszközök lehetővé teszik, hogy az eddig tankönyvekbe zsúfolt sokféle funkció egy részét digitális tananyagok vegyék át. A ma iskolába járó nemzedék már magától értetődően igényli az online digitális tananyagok állandó elérhetőségét, emellett pedig a kooperatív és kreatív tanulás lehetőségeit. A Nemzeti

csökkenjen a távolság az iskolában elsajátítható tudás és az iskolán kívüli világ igényei között

¹⁰ Elérhető: <https://portal.nkp.hu/>

Köznevelési Portál ebben a tekintetben is sok új lehetőséget nyújt a diákok számára, a területen azonban folyamatos fejlesztésre van szükség. Ezért a TÁMOP 3.1.2/B projekt folytatásának tekinthető EFOP 3.2.2 projektben¹¹ már az új digitális tananyagok készítésére, a HTML alapú okostankönyvek kialakítására és a Nemzeti Köznevelési Portál szolgáltatásainak bővítésére helyeződött át a hangsúly.

3.6 A fejlesztések szakmai minőségének biztosítása

A feladattal megbízott szerzők és a szerkesztők többsége régóta a tankönyvkiadás területén dolgozó, széles körű tapasztalattal és tudással rendelkező szakember volt. A kísérleti tankönyveket minden esetben külső szakmai és pedagógiai lektorok is ellenőrizték. Ezért már első változatukban is a tanítás és a tanulás megbízható eszközei lehettek.

A szakmai háttér további megerősítését szolgálta, hogy tantárgyi bizottságok is segítették a tankönyvkészítők munkáját. E bizottságokban a maguk tudományterületén már jelentős eredményeket elért akadémikusok, kutatók és pedagógiai szakértők vettek részt. A bizottsági munka keretében alkalmuk volt a tankönyvek fejlesztési koncepciójáról és az elkészült tankönyvi kéziratokról előzetesen is konzultációkat tartani és véleményt formálni. Mindezeket közvetlenül és kötetlen formában is megbeszélhették a tankönyvek készítőivel, így a bizottságok tagjainak hasznos és értékes észrevételei beépültek az elkészült taneszközökbe.

Szakmailag és jogi szempontból is fontos mozzanat volt, hogy a tankönyvet megvitatta és véleményezte a Nemzeti Tankönyvtanács. A tankönyvvé, pedagógus-kézikönyvvé nyilvánítás, a tankönyvtámogatás, valamint az iskolai tankönyvellátás rendjéről szóló 17/2014. (III. 12.) EMMI rendelet 11. §-ának előírásai szerint ugyanis a miniszter a Nemzeti Tankönyvtanács szakmai véleménye alapján nyilváníthatta kísérleti tankönyvekké a TÁMOP 3.1.2-B/13-2013-0001 projekt keretében kifejlesztett tankönyveket. Így kerülhettek fel kísérleti tankönyvekként a tankönyvjegyzékre, és váltak megrendelhetővé és használhatóvá az iskolák számára. A Nemzeti Tankönyvtanács feladatköréből adódóan alapvetően azt vizsgálta, hogy a kísérleti tankönyvek megfelelnek-e a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Korm. rendelet, valamint a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről szóló 51/2012. (XII.21.) EMMI rendelet előírásainak és alkalmasak-e az adott műveltségi terület, tantárgy tananyagtartalmának oktatására.

3.7 Az iskolai kipróbálás legfontosabb adatai

A kísérleti tankönyvek kipróbálása három tanéven keresztül folyt. A 2014/2015-ös tanévben az 1–2., 5–6. és 9–10. évfolyamra készült kísérleti tankönyvek, a 2015/16-os tanévben a 3. 7. és 11. évfolyam tankönyvei, illetve a 9. és 10. évfolyamos természettudományos tankönyvek (biológia, földrajz, kémia, fizika), a 2016/17-es

¹¹ EFOP-3.2.2-VEKOP/15: A köznevelés tartalmi szabályozóinak megfelelő tankönyvek, taneszközök fejlesztése és digitális tartalomfejlesztés c. projekt megvalósítása 2016 őszén indult el az EKE-OFI-ban.

tanévben pedig a 4., 8. és 12. évfolyamos tankönyvek kipróbálása zajlott. (A folyamat legfontosabb adatait az 1. táblázat öszesíti.) Az OFI-val szerződést kötő tanárok vállalták, hogy az adott kísérleti tankönyv összes leckéjét kipróbálják, és tapasztalataikat valamilyen formában megosztják velünk, illetve eljuttatják hozzánk. Lehetőséget adtunk arra is, hogy minden

olyan pedagógus, aki kísérleti tankönyvből tanított, de nem volt az OFI-val szerződésben, ugyancsak kifejtse véleményét az év végi, tapasztalatokat összegző, interneten elérhető kérdőívben. A három tanévben összesen 4200, a kísérleti tankönyvet használó, illetve kipróbáló pedagógus mondta így el a véleményét.¹²

1. TÁBLÁZAT

A kipróbálás legfontosabb adatai

Tanév: 2014/15	A szerződéses kipróbáló tanárok száma: 850 fő Kipróbált tankönyvek száma: 27 Tantárgyak és évfolyamok: Magyar nyelv és irodalom 1., 2. (Olvasókönyv, Fogalmazás, Anyanyelv és kommunikáció); Nyelvtan 5., 6., 9., 10.; Irodalom 5., 6., 9., 10.; Matematika 1., 2., 5., 6., 9., 10.; Környezetismeret 1., 2.; Természetismeret 5., 6.; Történelem 5., 6., 9., 10.; Erkölcstan 5., 6.; Szakiskola 10–11.
Tanév: 2015/16	A szerződéses kipróbáló tanárok száma: 542 fő Kipróbált tankönyvek száma: 30 Tantárgyak és évfolyamok: Magyar nyelv és irodalom 3. (Olvasókönyv, Fogalmazás, Anyanyelv és kommunikáció); Irodalom 7., 11.; Nyelvtan 7., 11.; Matematika 3., 7., 11.; Erkölcstan 7.; Etika 11.; Történelem 7., 11.; Környezetismeret 3.; Biológia 7., 10., 11.; Fizika 7., 9., 10., 11.; Földrajz 7., 9., 10.; Kémia 7., 9. (A és B), 10 (A és B)
Tanév: 2016/17	A szerződéses kipróbáló tanárok száma: 438 fő Kipróbált tankönyvek száma: 19 Tantárgyak és évfolyamok: Magyar nyelv és irodalom 4. (Anyanyelv és kommunikáció, Fogalmazás, Olvasókönyv); Irodalom 8., 12.; Nyelvtan 8., 12.; Környezetismeret 4.; Biológia 8., 12.; Földrajz 8.; Fizika 8.; Kémia 8.; Matematika 4., 8., 12.; Történelem 8., 12.; Erkölcstan 8.

FORRÁS: Saját szerkesztés

3.8. A pedagógusok bevonása a fejlesztési folyamatba – és a kipróbálás eszközei

A TÁMOP 3.1.2/B/13-2013-0001 projekt először valósított meg egy olyan tankönyv-

fejlesztést Magyarországon, amelynek keretében szervezett módon, részletesen dokumentált formában a gyakorló tanárok javaslatait is összegyűjtötték és így beépülhettek a tankönyvek átdolgozott változataiba. A tankönyvkipróbálás ilyen méretű és szervezetszerű megvalósítására

¹² A kipróbáló tanárok egy része (128 fő) mindhárom tanévben részt vett a kutatásban, ők a teljes kutatást folyamatban is követni tudták. A tankönyvet használó (tehát nem szerződéses) pedagógusok megoszlása a 3 tanévben a következő volt: 2014/15: 1135 fő; 2015/16: 435 fő; 2016/17: 895 fő.

nemzetközi szinten sem lehet példát találni.

Legfontosabb eszközei a következők voltak:

Munkanaplók

Az elektronikus felületen elérhető munkanaplókban a tanárok tankönyvvel kapcsolatos tanítási tapasztalataikat részletesen, leckékre bontva tudták kifejtetni. Lehetőségük volt az egyes leckék egyes elemeit (főszöveg, források, képek, ábrák, kérdések, feladatok, munkafüzet stb) külön-külön is értékelni – pontszámmal és szövegesen – például abból a szempontból, hogy az adott elem mennyire volt használható a tanórán. Véleményt írhattak arról, hogy mi hiányzik vagy mi bizonyult fölöslegesnek az egyes leckék tankönyvi feldolgozásában, javaslatokat adhattak a változtatásra. Mivel pontszámmal is értékelték, statisztikai összességeik segítségével is képet kaphattunk az egyes leckék megítéléséről. A munkanapló elektronikus volta miatt követhető volt a pedagógusok haladása a kitöltés során, lehetővé vált tehát minden tankönyvi lecke átfogó elemzése, értékelése.

A munkanaplókban a kerettantervre vonatkozó kérdések is szerepeltek. Erre azért is szükség volt, mert a tanárok számos alkalommal maguk jelezték, hogy a taníthatósággal és tanulhatósággal kapcsolatban tapasztalt problémáik alapvetően a kerettantervre vezethetők vissza.

A munkanapló vezetése volt a kipróbálást vállaló pedagógusok legfontosabb és legtöbb munkát igénylő, a tanítás folyamatához kapcsolódva rendszeresen végzendő feladata. Összességében pedig ez a kipróbálási eszköz a legalkalmasabb arra, hogy

a tankönyv részletekbe menő javítását, fejlesztését a tankönyv szerzői el tudják végezni, hiszen a pedagógusoknak sokoldalú értékelésre ad lehetőséget, a szerzők számára pedig a legközvetlenebb, legrészletesebb adatforrást nyújtja.

Csoportos interjúk a pedagógusokkal

A tankönyv kipróbálását végző pedagógusokkal a személyes vélemények, értékelések összesítésére adott alkalmat a csoportos interjú, itt volt lehetőségük a pedagógusoknak élszóban is kifejteniük a véleményüket a tankönyvről. Egy-egy tankönyvhöz tartozó interjún általában 10–12 kipróbáló tanár vett részt. Az interjú négy nagy témakör áttekintésére adott alkalmat: tankönyvhasználat, együttműködés,

statisztikai összességek segítségével is képet kaphattunk az egyes leckék megítéléséről

módszertan, eredményesség.

Egy csoportos interjún a pedagógusok részletesebben ki tudják fejteni a véleményüket, kritikájukat a tankönyvről, illetve egymás véleményére is reagálhatnak. A személyesség közege lehetőséget ad egyébként máshol ki nem fejtett gondolatok megfogalmazására, valamint egymás gondolkodási struktúráinak megismerésére.

Csoportos interjúk a diákokkal

A diákokkal folytatott fókuszcsoportos interjúk segítségével képet kaphattunk arról, hogy a diákok hogyan fogadták a kísérleti tankönyveket: mennyire tetszett nekik, mennyire motiválta, érdekelte őket, mennyire jól tudtak belőlük tanulni. Az interjútervek iskolafokkonként készültek el, igazodva az adott korosztályhoz. Az alsó tagozatos diákok játékos formában mondhatták el véleményüket: pl. „libikó-

ka-játék” és „időutazás” segítségével.¹³ A középiskolai korosztálynál már komolyabb, értékelőbb véleményeket is kértünk.¹⁴ Az interjúk két fő részből álltak, először általános véleményt mondhattak a diákok a tankönyvről, utána pedig már részleteiben is értékelhették azt, akár konkrét leckékre is kitérve, igazodva ahhoz, hogy éppen hol tartanak a tankönyvben. Kifejthették a diákok arról is a véleményüket, hogy milyenek képzelik el a tökéletes tankönyvet. Egy-egy beszélgetésen általában 4–6 fiatal vett részt.

Az év végi kérdőív¹⁵

A tanév végi kérdőív kitöltésére azért volt szükség, hogy általános értékelést kaphassunk a pedagógustól arról, hogyan ítélte meg az általa egy tanéven keresztül tanított kísérleti tankönyvet. Az kérdőív arra is lehetőséget adott, hogy a tankönyvek koncepciójának legfontosabb elemeivel kapcsolatban is visszajelzést kérjünk: mennyire látja ezeket az elveket megvalósultnak. Ugyanitt a tankönyvi minőség különböző elemeinek részletes értékelésével lehetősége volt a pedagógusnak arra, hogy véleményezze a tankönyvet egy tanévi tanítás után nyolc szempont alapján. Ezek: életszerűség, olvashatóság és érthetőség, szerkezet, szemléltetés, gondolkodtatás,

tanulásiirányítás, önellenőrzés, társadalmi felelősségvállalás.¹⁶ Végül a kérdőív arra vonatkozó kérdéseket is tartalmazott, hogy a tankönyvek használatának hatására hogyan változott meg a pedagógus tanítási szemlélete és gyakorlata, illetve hogy a pedagógus milyen változásokat figyelt meg a tanulók motiváltságában, tanulási szokásaiban és eredményességében.

A kérdőíveket a kísérleti tankönyveket használó, de az OFI-val szerződéses kapcsolatban nem álló tanárok anonim módon, míg a kipróbálásban részt vevő, szerződéses tanárok névvel töltötték ki, mert így lehetett összevetni az eredményeket a többi, kvalitatív eszköz segítségével megkapott információval.

kifejthették a diákok arról is a véleményüket, hogy milyenek képzelik el a tökéletes tankönyvet

A tanmenetek értékelése

A pedagógusok az általuk kipróbált tankönyvhöz kapcsolódó tanmenetet is véleményezhették, szintén

elektronikus felületen, az év végi kérdőívhez kapcsolva. Értékelhették a tanórák felosztását, a fejlesztési célokat, a tartalmi elemeket, illetve egyéb megjegyzéseket is tehettek. A tanmenetekkel kapcsolatos tapasztalatok jó része a tankönyvek értékelését is segítette, hiszen a tanmenetek a tankönyvek anyagát bontják le a tanórák szintjére, a tankönyvek napi használatának számos kérdése a tanmenetek alkalmazása során válik világossá.

¹³ A libikókában a kérdések 3 témára épültek (a tankönyv képei; a tankönyv feladatai; mennyire érdekes a tankönyv), s a véleményük alapján egyik vagy másik oldalra ülhettek a gyerekek. Az időutazásban az utolsó órára „repültek vissza”, ahol azt idézték fel, hogyan használták a tankönyvet a tanítóval.

¹⁴ Például: a tökéletes tankönyv jellemzőinek fontossági sorrendbe állítása, a tankönyvi minőség különböző elemeinek értékelése az adott tankönyvre vonatkozóan stb.

¹⁵ A kipróbálás első tanévében (2014/15) év eleji kérdőívet is kitöltettünk a pedagógusokkal, de a feldolgozás tapasztalatai alapján úgy döntöttünk, hogy célszerűbb csak a tanév végén megkérdezni a pedagógusokat.

¹⁶ A szempontrendszert a tankönyvelméleti szakirodalom kategóriáinak figyelembevételével határoztuk meg, illetve figyeltünk arra is, hogy a tankönyvi akkreditáció során használt pedagógiai szakértői értékelőlapok kategóriarendszerét is, amennyire lehet, beépítsük. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/tankonyv/05a_pedagogiai_szakertoi_ertekelolap_tk_20170330.doc (2017. 11. 06.)

3.9. A vélemények összegzése

A kipróbálás mindig egy-egy teljes tanévben zajlott, a felhalmozódott kutatási eredményeket többféleképpen is összegeztük, de a legfontosabb szempont az volt, hogy a tankönyvek átírásához, javításához a szerkesztők a lehető legértelmesebb és legkonkrétabb részletekig menő segítséget megkapják. A következő típusú összegzések készültek el:

- Gyorsjelentés az év végi kérdőíves felmérés eredményeiről;
- A fókuszcsoportos interjúk tapasztalatainak összegzése tankönyvenként, a diák- és a pedagógusinterjúkat külön kezelve;
- A kérdőíves felmérés tankönyvek hatására vonatkozó nyitott, szöveges véleményeinek összegzése iskolafokonként és tankönyvenként;
- Leckékre lebontott összesítések a kipróbáló tanárok munkanaplói és véleménye alapján;
- A tanárok pontozásos értékelése alapján kiugróan pozitív és kiugróan negatív leckékre vonatkozó külön statisztikai összegzés;
- Vezetői összefoglalók, melyek tankönyvenként tartalmazzák összesítve a legfontosabb (kvantitatív és kvalitatív) kutatási eredményeket.

Ezek az összesítések, munkaanyagok minden kipróbált tankönyv esetében elkészültek, és a szerkesztők rendelkezésére álltak.

A kipróbálás három tanéve alatt figyeltünk arra is, hogy a szerkesztők igényei szerint alakítsunk, változtassunk az ösz-

szegések felépítésén, hogy azok minél nagyobb segítséget jelenthessenek nekik az átdolgozásokhoz.

3.10 A tankönyvek javítása és átdolgozása

A tanárok és a diákok észrevételei alapján történt átdolgozás teljesen új feladatot jelentett minden szerkesztő és szerző számára. A TÁMOP 3.1.2-B/13-2013-0001 projekt keretében kellett kidolgozni ennek az eszközrendszerét és módszertanát is.

A 2014/15-ös tanévben iskolai körülmények között kipróbált 1., 5. és 9. osztályos tankönyvek javításához és átdolgozásához a szerkesztők az alábbi dokumentumokat használták fel:

a tanárok és a diákok észrevételei alapján történt átdolgozás teljesen új feladatot jelentett minden szerkesztő és szerző számára

- A Pécsi Tudományegyetem által készített elemzés és értékelés;
- A tankönyvekhez készült korábbi lektori vélemények;
- A vezetőszerkesztők által készített önreflexiók, a kísérleti tankönyv elkészítése után saját maguk által megfogalmazott módosítási javaslatok;
- A tankönyvekről különböző helyeken megjelent külső kritikák és javaslatok;
- A TÁMOP 3.1.5 keretében dolgozó tantárgygondozók által kigyűjtött hibák;
- A kipróbáló tanárok munkanaplóit monitorozó szaktanácsadók összesített véleményei;
- A kipróbálással foglalkozó kutatócsoport által készített, egyes tankönyvekre lebontott összegző szakmai anyagok (ld. a 3.9. fejezetben felsorolt dokumentumokat).

A tapasztalatok azt mutatták, hogy az átdolgozás rendkívül összetett szakmai feladatot jelent, amelynek sikeres megvalósításához a szerkesztők, szerzők, képszerkesztők és műszaki szerkesztők nagyon szoros és fegyelmezett együttműködésére van szükség. E feltétel megléte esetén – az átdolgozás szükséges mértékétől függően – kb. 20–25 hét alatt elvégezhetők a tankönyv egészét érintő strukturális változtatások és az egyes leckék tartalmi javításai egyaránt.

a fejlesztés középpontjába a projekt keretében elkészült Nemzeti Köznevelési Portál került

került. Ez lehet a továbbiakban az a felület, ahol a folyamatosan bővülő tanulási tartalmak, a tanárok és a szülők számára készülő pedagógiai segédanyagok is mindenki számára elérhetők lesznek. A jövőben az NKP a tanítási, tanulási gyakorlat feltárásának és elemzésének eszköze is lehet.

A digitális tananyagok megjelenése azt is jelenti, hogy az új oktatási tartalmak készítése folyamatos lehetőséggé és feladattá vált. A nyomtatott tankönyvek tartalma

hétről-hétre, hónapról-hónapra újabb digitális tananyagelemekkel egészülhet ki, rugalmasan alkalmazkodva a tanárok és a diákok igényeihez, valamint a kommunikációs technológia állandó fejlődéséhez. Ezen a területen szintén fontos tehát a tanári visszajelzések folyamatos gyűjtése és feldolgozása. A Nemzeti Köznevelési Portál nagyon hasznos eszköze lehet ennek is. A portál analitikai eszközeivel ugyanis a digitális tananyagok használata folyamatosan nyomon követhető és elemezhető. Tehát kérdőívek nélkül is lehet majd látni, hogy a tanárok és a diákok milyen digitális tananyagokat használnak leginkább – és a portálon ezeket külön-külön értékelhetik is. Ezek az információk pedig nagyon hasznos és pontos visszajelzések lesznek a fejlesztők számára is a további tananyagok megtervezéséhez. Ugyanakkor a Nemzeti Köznevelési Portál keretrendszere lehetővé teszi a további technikai és tartalmi fejlesztést, sőt, kifejezetten ösztönzést és támogatást ad ehhez.

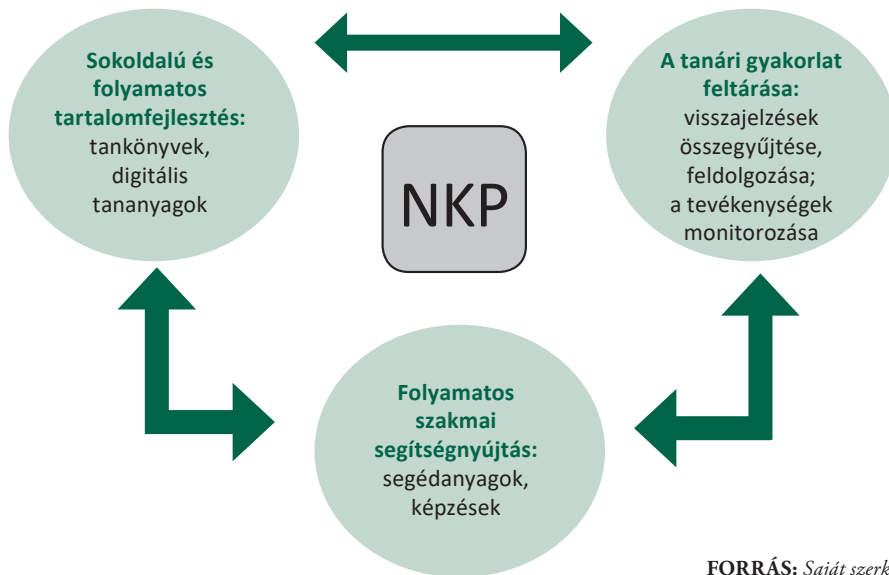
4. AZ EREDMÉNYEK TOVÁBBI FELHASZNÁLÁSI LEHETŐSÉGEI

4.1 A tartalomfejlesztés új modelljének kialakítása és kipróbálása

A TÁMOP 3.1.2-B/13-2013-0001 projekt keretében a tartalomfejlesztés, a tanári gyakorlat feltárása és a szakmai segítségnyújtás szoros kölcsönhatásban álltak egymással. Ezen elv mentén sikerült a gyakorlatban is kialakítani és kipróbálni egy olyan új tartalomfejlesztési modellt (*I. ábra*), amely a korábbiaknál rugalmasabban és eredményesebben tud válaszokat adni a köznevelési rendszer előtt álló kihívásokra, és hatékonyan ki tudja használni a technikai fejlődés által kínált lehetőségeket. A modelltől készített ábra azt is jól kifejezi, hogy a fejlesztés középpontjába a projekt keretében elkészült Nemzeti Köznevelési Portál

1. ÁBRA

A tartalomfejlesztés új modellje



FORRÁS: Saját szerkesztés

4.2 A pedagógiai eszközszerkezet fejlesztése

Az új szemléletű és új módszertani megoldásokat is tartalmazó tankönyvek önmagukban nem tudnak megfelelő hatást gyakorolni a tanítási és tanulási gyakorlatra. Szükség van a tanárok megfelelő felkészítésére és folyamatos szakmai támogatására. El kell őket látni olyan pedagógiai segédanyagokkal, amelyek révén megértik a tankönyvszerzők szándékát, s amelyek segítenek a gyakorlatban is megvalósítani ezeket az elképzeléseket. Sok esetben nem könnyű eldönteni, hogy mire van legin-

kább szükség, vagy mivel lehet a leghasznosabb segítséget adni. A tankönyvek kipróbálása közben megfogalmazódó

abból, amit a tanárok a tankönyvekről írtak, sok minden kiderült arról is, hogy mit gondolnak a tantárgy tanításának céljairól, vagy a diákok tanulását elősegítő módszerekről

vélemények jó támpontokat adhatnak ezekhez a döntésekhez is. Hiszen abból, amit a tanárok a tankönyvekről írtak, sok minden kiderült arról is, hogy mit gondolnak a tantárgy tanításának céljairól, vagy a diákok tanulását elősegítő módszerekről. Jól kirajzolódik az a módszertani kultúra és

repertoár, amivel jelenleg dolgoznak. Ezért a projekt keretében készült pedagógus munkanaplók értékes forrásai lehetnek a tanári gyakorlat feltárásával foglalkozó további kutatásoknak, és jó kiindulópontot

jelentenek a tankönyvekhez kapcsolódó tanári segédanyagok elkészítéséhez, illetve a pedagógus-továbbképzések megtervezéséhez is.

A pedagógiai munka eredményességét növelheti, ha a tanároknak teljes eszköztár áll rendelkezésre a tanításhoz. A tankönyveken kívül tanmeneteket, tanári kézikönyveket, témazáró dolgozatokat és egyéb értékelő eszközöket is kapnak. Ezek körét is folyamatosan bővíteni érdemes.

4.3 A gyakorló tanárok tudásának felhasználása a pedagógiai innovációkban

A kísérleti tankönyvek kipróbálásának feladatára jelentkező pedagógusok többsége motiváltan vett részt a munkában. Örültek annak, hogy bekapcsolódhattak egy olyan

szakmai diskurzusba, ami a saját munkájuk szempontjából is ösztönző, és ami iskolájuk egésze számára is szakmai impulzusokat, illetve sok új információt ad. Például arról, hogy milyen szempontok mentén lehet a tankönyvek minőségét értékelni. Ezt a termékeny együttműködést a tankönyvkészítők és a tanárok között mindenképpen folytatni kell. Az iskolák és a tanárok egy része felkészült arra, hogy bekapcsolódjon az országos szintű pedagógiai innovációkba és kutatásokba. Érdemes és fontos lenne teret biztosítani ehhez, mert ezek a kapcsolódások rendkívül nagy szerepet játszhatnak a tehetséges tanárok megtartásában, az országosan ismertté váló iskolai és tanári innovációk hatására pedig javulhat a pedagóguspálya általános megítélése is. Arról is folyamatosan gondoskodni kellene, hogy a tanári innovációk és jó gyakorlatok minél szélesebb körben elérhetővé váljanak a többi tanár számára is.

A tanulmány a tankönyvfejlesztő program szakmai vezetőinek beszámolója. Készséggel adunk teret az elkészült tankönyvek felhasználóinak, a tankönyvek szakmai értékelésére. (A szerk.)



*Művészképzés a Magyar Táncművészeti Egyetemen
Mészáros Csaba fotója*



JÁKI LÁSZLÓ

Ady és Kosztolányi útja a Parnasszus felé

PEDAGÓGIAI JELENETEK

Az átlagon felüli teljesítmény nyújtó, vagy másképpen a tehetséges tanulók kérdése visszatérő problémája a neveléstudomány-nak. Természetesen tudjuk, hogy a hagyományos iskola, korlátok között ugyan, de képes volt arra, hogy átlagon felüli képességű tanulók tehetségét kibontsa. A tiszteletreméltó kezdeményezések különböző korszakokban, különböző intenzitással a hagyományos osztálytanítás keretei között mozogtak. A differenciálást az osztályozás viszonylag szűk keretei között igyekeztek megoldani, holott ma már bizonyított, hogy a tehetség egyik jele a bizonyos szintű egyoldalúság. Ennek elismerése mellett mégis úgy ítéljük meg, hogy a hagyományos iskola nem minden esetben segítette az átlagon felüli teljesítményt nyújtó tanulókat. Ennek okát nem az iskola érdektelenségében kell keresnünk, hanem sokkal inkább a hagyományos iskolai szervezet meggyökeresedett rendszerében. *Zibolen Endre* a tehetség kérdésével foglalkozó tanulmányában megállapította, hogy „a tehetséges tanuló sosem olvad be teljesen a tanulótársak tömegébe, viselkedése nem mindig fedi az iskola tanulmányi és fegyelmi követelményeit”¹ (*Zibolen*, 1986). Alapkérdésünk tehát: mit tehet az iskola a különleges ké-

pességekkel rendelkező tehetséges tanulók beillesztése, sőt annak fejlesztése érdekében?

A szerteágazó problémát két átlagon felül tehetséges fiatal: *Ady Endre* és *Kosztolányi Dezső* iskolai életének bemutatásán keresztül kívánjuk elemezni. Ők – *Zibolen Endre* kifejezésével élve – sosem olvadtak be a „tanulótársak tömegébe”.² A két életút bemutatásával csak gondolatokat kívánunk ébreszteni, törvényszerűségek levonása messze meghaladja írásunk kereteit.

Írásunkban arra keresünk választ, hogy a család, az iskola, a nehezen megragadható „körülmények”, valamint a mindezekben meglévő öröklött tényezők miként juttatták el őket a Parnasszusig.

AZ ELSŐ ÉLETÉVEK

A két tehetség életében olyan azonosságokat és eltéréseket kerestünk, melyek valamilyen ponton befolyásolták a Parnasszus felé vezető utat. A kezdeti azonosságok között talán a legelső volt, hogy mindketten beteges és túlérzékeny kisgyermekek voltak. A betegségre való hajlam, s feltételez-

¹ Zibolen Endre: *Tehetségmentés az iskolában*. Oktatáskutató Intézet, Budapest. 1986.

² Uo.

hetően az ebből adódó testi-lelki túlérzékenység végigkíserte mindkettejük gyermekkorát. Adyt születése után már másnap megkeresztelték, nehogy pogányként haljon meg. András fiú azonban életben maradt, bár minden betegségre hajlamos volt. Túlélte még azt is, hogy dajkája ráborította bölcsőjét. Kosztolányi tízéves koráig állandóan beteg volt. Naponta voltak köhögési rohamai, ezért nadrágzsében állandóan egy kiskanalat hordott, hogy szükség esetén azzal tudja lenyomni a nyelvét. Megdöbbenő azonosság, hogy mindkettőjük kisgyermekkorát végigkíserte a haláltól való félelem.

Kovalovszky Miklós szerint Ady esetében ezt táplálták a falu babonái, hiedelmei, a temető szomszédsága is.³ Ady erről így írt:

„A haláltól mindig nagyon féltem. Négyéves koromban a dajkám egy kis hitvány kalendáriumképet, egy kaszás csontvázat mutatott. Azt mondta, ez a halál. Sikoltottam, majdnem epileptikus rohamok jöttek rám. A képet elégették a kályhában, de én évekig rettegtem a kályhához közeledni.”⁴

Kosztolányi szintén félt a haláltól. Kosztolányi felesége írta:

„Szülei aggóva kezdték figyelni. Látták, mennyire rémüldözik a betegségtől, haláltól. A képes lexikonban, amelyben szívesen lapozgatott, édesapja összeragasztotta a csontvázat ábrázoló képet a másik lappal,

hogy Diduska észre ne vegye és meg ne ijedjen tőle. Ő azonban addig mesterkedett, míg széjjel nem szedte a lapokat, s ijedelme a titkolózástól még nagyobbra nőtt.”⁵

Kosztolányi félt a kendős öregasszonyoktól, az utcán csak házak mentén járt.

A halál kérdése csak egyik tünete volt a

két gyerek érzékenységének. Mindketten agresszívok is voltak. *Ady Lajos* visszaemlékezése szerint öccse ideges, indulatos, zsarnoka lett a háznak, fegyverévé vált a sírás meg a toporzékoló mérég, s ha valami kívánsága nem

teljesült, rendszerint sikoltozva dobta le magát a földre. Ilyenkor a sírástól és a méregtől elkékült. Végül a számos példa közül már-már humoros, hogy csak a saját bilijét kívánta használni, s a „megoldás” érdekében apjának haza kellett mennie érte.⁶

Az elkényeztetett Kosztolányi ugyan csak agresszív volt; körmét éjjel kellett levágni, borbélyt nem engedett a közelébe, a tejbedarát, ha nem volt elég sima, nem ette meg.

A pozitív hasonlóságok között a *mesét*, valamivel később az *olvasás* szeretetét említjük. Ady önéletrajzában azt írta, hogy a mesék felkeltették ugyan érdeklődését, de a verseket nem kedvelte. Ennek ellenére hétéves korában, amikor még a nagybetűket sem ismerte, verset írt. A vers öccsének sárba eséséről szólt.

A mese szeretete dajkájához fűződik. *Mózesné*, a *Múzsza* című visszaemlékezésében így írt erről:

³ Kovalovszky Miklós: *Ady Endre önképzőköri tag*. Fishof, Budapest. 1943.

⁴ *Katinkáig*. In: *Ady Endre összes novellái I.* Fapadoskonyv.hu, Budapest. 2016.

⁵ Kosztolányi Dezsőné: *Kosztolányi Dezső*. Holnap, Budapest. 1990.

⁶ Ady Lajos: *Ady Endre*. Amicus, Debrecen. 1923.

„Mózesné, Mózes Jánosné, az én pendelyes korszakom Múzsája... Mózesné, ó, jelentős név, kapatott engem versekre és mesékre, öt éves fiút. Űlt az ágyamnál Mózesné, mesélt és dalolt, amíg csak el nem aludtam... Emlékszem a nótákra, a versekre is...”⁷

A meséktől az olvasásig rövid út vezetett. Tízéves korában olvasta *A karthausit*.⁸

Az olvasási düh, „amely a mindszenti két utolsó év alatt fogva tartja, s válogatás nélkül falatja vele a nyomtatott betűt, akár Jókai-regény az, akár ócska kalendárium, Kisfaludy Sándor verses-könyve, vagy ponyváról vásárolt füzetecske, s amely kilenc-tízéves korában elfogja minden testmozgással járó játéktól.”⁹

Kosztolányinál a mese másként alakult. Bár írásos nyomát nem találtuk, feltételezzük, hogy nagyapja, akivel sokat volt együtt, és aki szenvedélyesen szerette a kisfiút, saját gazdag életútjának epizódjait mesélhette neki. Érdekesen alakult Kosztolányinak a meséhez való viszonya. A család, ismerve Dide túlérzékenységet, óvta az olyan könyvektől, melyek képzeletét túlságosan foglalkoztatják, így 15 éves koráig alig olvasott. Naplójából viszont tudjuk, hogy 15 éves korában következett be gyökeres változás.

Életútjukban közös, hogy az olvasást mindkettőjüknél kiegészítették a gyakori színházlátogatások.

CSALÁD

A tehetség, az átlagon felüli teljesítmény keresésénél elsőként mindig a genetikát, a családi gyökereket szokás említeni. Ady és Kosztolányi esetében a távolabbi ősök „teljesítményei” nehezen kimutathatók, de azért nem hagyhatók figyelmen kívül.

Az Ady család Szilágyság egyik legrégebbi családja volt. Anyai ágon pap, deákos „poétás” ősei voltak, a protestantizmus óta kálvinisták. Nagyapja kálvinista pap, „versfirkáló ember” volt. Atyai ágon Ady megfogalmazása szerint családja „csupa egyszerű” emberből állt.

A távoli ősök után Ady számára édesanyjához való viszonya meghatározó, éppúgy, mint Kosztolányinál. Ady számos helyen vissza-visszatér anyjához fűződő kapcsola-

latára. Egyik levelében írja: „*Anyám szívét örököltém, s ha sorsomat átkozom meg: az ő szíve az én szívem.*”¹⁰

A Kosztolányi nemzetség ősei az 1400-as években Zsigmond királytól kaptak nemességet. Tagjai között egyházi embereket, katonákat egyaránt találunk, de a közvetlen hatást apai ágon a nagyapánál, Kosztolányi Ágostonnál kell keresnünk, aki tízéves koráig meghatározó volt a kis Dezső, vagy ahogy a családban hívták, Dide életében. A nagyapja szenvedélyesen szerette, kényeztette, ami viszont nyilvánvalóan fokozta a gyermek már említett, életre szóló érzékenységét. De a kényezte-

⁷ Ady Endre: Mózesné, a Múza. *A Jövendő*, 1910. aug. 1.

⁸ Eötvös József regénye 1842-ből.

⁹ Ady Lajos i.m.

¹⁰ Ady levele Varga Ilonához, Debrecen, 1899. okt. 20–21. (<http://mek.oszk.hu/05500/05565/html/al0012.html>)

tésen túl bizonyára az is meghatározó volt, hogy a nagyapa, a szabadságharc egykori katonája megalapozta a kisgyermek életre szóló hazaszeretetét is. Ezt két esemény is bizonyítja. Dide a gimnázium ötödik osztályában magatartásból igazolatlan órákért elégségest kapott. Az ok: március 15-én nem ment iskolába, mert nagyapjától azt tanulta, hogy ez a nap a legnagyobb ünnepek egyike, ezért úgy döntött, hogy távol marad az iskolától. *Döntött*, mert úgy *gondolta...*, és ebben már nem nehéz felismerni a későbbi Kosztolányi függetlenségre való törekvését, szellemi önállóságát. Március 15-tel különben naplójában is foglalkozott:

„Ma egész nap igazgatói szünet volt, sajnos és örvendetes is. Sajnos, hogy a magyar kormány annyira rövidlátó vagy rosszakaró, hogy a nemzeti újjászületés napját nem tudja másképpen megünnepelni, örvendetes pedig, hogy édesapám, a hitvány 'kéz alatt' adott utasítást megvetve, egész nap adott szünetet. Piros, fehér, zöld rózsával jár az ifjúság. Feltünéssből, szeszélyből, változatosságból vagy hazaszeretetből? Vajon tud-e az ifjúság oly lelkesedéssel, égő szenvedéllyel esküdni, mint a márciusi ifjak, vajon megesküdné-e még újra, ha kellene?”¹¹

A nagyapa hatásával kapcsolatban az is elgondolkodtató, hogy a tizenhat éves fiatal miként gondolkodott a hazáról, 1848-ról, kortársai lelkesedéséről, annak ellenmondásairól.

Nagyapjára így emlékezett vissza:

„Életem küszöbén egy aggastyán üdvözöl, kitárt karokkal, habotázva az örömtől. Életkedu van benne, és keménység is,

amelyből apámnak már valamivel kevesebb jutott, nekem még annyi sem [...] Negyedfél éves koromban tanít írni és olvasni. Először a nyomtatott S-t tanultam meg egy S kifliről. A többi nyomtatott betűt piros és fehér cukorkákból kell kiraknom a szőnyegre. Jutalmul megehettem a kiflit is s a cukorkákat is, ezzel példázva, hogy az irodalom esetleg tápláló is lehet és édes is [...] Egy tavaszi napon, amikor öcsémmel, húgommal kiinn játszottam a kertben, kézen fogott bennünket, behív a tisztaszobába, mely teljesen el van sötétítve. Fekete posztóval takart asztalkán gyertyák lobognak. Letérdeltetett mindhármunkat, s arra kért, sohase feledjük, ma halt meg messze idegenbe Kossuth Lajos.”¹²

Kosztolányi úgy érezte – és ezt meg is fogalmazta –, hogy költő voltának alapja nagyapja halálának fájdalmas élménye.

A közvetlen családi hatások között kell említeni édesanyját. Kosztolányi és „Anyika” kapcsolata az átlagosnál is mélyebb volt. Anyósa értékelése szerint: okos, szép, öntudatos, magabiztos, vidám, mindenkitől szeretett társas lény volt. Ha feltételezzük is az elfogultságot, akkor is bizonyosra vehetjük, hogy a fiú számos személyiségvonása édesanyja természetéből gyökerezik.

A gyermek és édesanyja viszonyát egy 1903. szeptemberében írt levél tükrözi, melynek tartalma és stílusa egyaránt figyelmet érdemel:

*„Édes Jó Anyám, Jóság!
Lelkem egész melegével fordulok ma hozzád, jóságos Anyám! Gyermeki szívem tefeléd ver ma, ajkam teerted mond ma imát, te jó! Szeretetem egész nagyságában*

¹¹ Kosztolányi Dezső: *Levelek – Naplók*. Szerk. Réz Pál. Osiris, Budapest. 1996.

¹² *Dalás nagyapám*. In: Kosztolányi Dezső: *Bölcsőtől a koporsóig*. Révai, Budapest. 1937.

*felimádkozom a Mindenhatóhoz, szívem minden porcikájával áldást esdve fejedre, te fáradszhatatlan! Az megéri egész lényem lelkendezését, csak neked mondhatom meg, hogy mi vagy nekem, te áldott!*¹³

A levélhez – aligha véletlenül – egy verset is mellékel.

Bonyolultabb Kosztolányi apjának megítélése. Életútjának elemei ellentmondásokra utalnak. Ő is a szabadkai gimnáziumban tanult, ahol az önképzőkörben sikeres irodalmi pályázatával tűnt fel, ennek ellenére érdeklődése a természettudományok felé fordult. A berlini egyetemen a kor elismert nagy tudósát, *Helmholtz*ot hallgatta. Hogy e területen tehetséges volt, annak bizonyítéka, hogy *Eötvös Loránd* szerette volna munkatársának fogadni, ő azonban az iskolát választotta. Kiváló fizikatanár lehetett; délutánként az iskolában kísérleteket mutatott be. *Toncs Gusztávval*, Dezsőke szeretett, kedves irodalomtanárával szemben választják igazgatónak.

Ellenmondásos személyiségének bizonyítéka, hogy a sikeres fizikatanár minden reggel ötkor kelt, ölébe vett kedvenc macskáival „elbeszélgetett”, majd az iskolába indulásig zongorázott. Leginkább Beethovent szerette. A keménynek és határozottnak mutatkozó tanárt egyetemista korában apja óvta félénk egyénisége miatt. Idős korában álnéven novellákat írt irodalmi folyóiratokba. Óvatosan fogalmazva arra is gondolhatunk, hogy ha pályaválasztása másként alakul, ma már nem egy, hanem két Kosztolányi tehetségről beszélhetnénk.

ha pályaválasztása másként alakul, ma már nem egy, hanem két Kosztolányi tehetségről beszélhetnénk

a két szegényes falusi iskola nyomot hagyott személyiségén

AZ ISKOLA

Személyiségük alakulása szempontjából a család mellett mindkettőjük számára egyaránt meghatározó tényező az iskolájuk volt. Ady szülőföldjén, Érmindszenten átla-

gos falusi református és katolikus iskola működött. Figyelmet érdemel, hogy a református apa vállalta, hogy fiát az utolsó két osztályba katolikus iskolába írassa, mert ott egy tehetséges fiatal tanár

tanított. A latin nyelv szeretetét, mely egész életén végigkísérte Adyt, feltételezhetően neki köszönhette. Hogy a két szegényes falusi iskola nyomot hagyott személyiségén, jól bizonyítja, hogy több versében, novellájában is felidézi az emléket (*A gólyafészek*, *A vörös felhők alatt*, *Zsuzsa és én*, *Kié a kereszt*, *A Tilala-tó titka*). Az iskolaváltásról *Önéletrajz* című jegyzetében írta:

„Okvetlenül más lelkű ember volnék különben, ha már falun ki nem cseréltetik velem a kálvinista iskolát a katolikussal.

*S ha a katolikus szerzetes gimnázium után ismét rám nem borul egy ellenkező világ a zilahi református kollégiumban.*¹⁴

A gimnázium első négy évében a nagykárolyi piarista gimnáziumban tanult. A szülők választása azért esett erre az iskolára, mert közel volt Érmindszenthöz és ez anyagilag is előnyös volt. A döntés azonban mindenképpen helyesnek bizonyult, mert a színvonalas piarista gimnázium bizonyára hozzájárult Ady fejlődéséhez. A szenvedélyesen antikleriká-

¹³ Kosztolányi Dezső: *Levelek – Naplók*. Szerk. Réz Pál. Osiris, Budapest, 1996.

¹⁴ *Nyugat*, 1909. június 1.

lis Adynak később sem volt egy rossz szava a piarista gimnáziumról. Sőt egy visszaemlékező osztálytársa szerint

„Bandi ellenben elég szorgalmas templomlátogató volt. Nagy előnye velünk szemben, hogy ő a falusi iskolákban nagyon sok zoltárt és dicséretet sajátított el. Ezeket rekedt hangon ugyan, de annál nagyobb szorgalommal énekelte.”¹⁵

Öccse, Lajos visszaemlékezése szerint „Szelíd, csendes, komoly, elmélázó gyerekeknek írják le az akkori ismerői, s azt is hozzáteszik: Senki sem sejtette a benne lappangó tehetséget; kitűnt szép magyar dolgozataival.”¹⁶ Hogy a felszín alatt mi húzódott meg, azt nem sejtethetjük, az viszont tény, hogy ebben az időben már szenvedélyesen olvasott. Ugyancsak Lajos visszaemlékezéséből tudjuk, hogy „hibetetlen mennyiségű regényt olvasott össze”, de ebben nem volt semmi tervszerűség.

Főleg magyar regényeket olvasott: *Jókait, Vas Gerebent, Eötvöst, Jósikát* stb. Ugyanakkor véletlenül megtudjuk azt is, hogy 14 éves korában a „felszín alatt” már a filozófia után is érdeklődött, ami ebben az életkorban ugyancsak ritka lehetett. Második párizsi útján egy szobaablakból kinézve megpillantotta *Comte* szobrát. Ujjongva említette: „Olyan ez, mintha mese volna. Sorsom kezembe adta tizennégy éves koromban *Comte* könyveit.”¹⁷

Olvasással kapcsolatban fontos tény, hogy olvasási szenvedélye együtt járt kiváló

memóriájával. Ahogy iskolába került, kívülről megtanulta a bibliai történeteket és zoltárokat. Tovább keresve a költővé válás jeleit a nagykarolyi időszakban, említést érdemel, hogy Kosztolányihoz hasonlóan Ady is ír tanáráról gúnyverset, és ír egyéb alkalmi költeményeket is.

Ha nem is költői kezdeményezés volt, mégis itt kell megemlíteni, hogy Nagykarolyban már másodikban és negyedikben is próbálkozott diákújság kiadásával. A kezdeményezésről így számolt be:

„Lapot alapítottunk Bogcha Pál barátommal a piaristák gimnáziumának második osztályában. E lappal pörül jártunk, holott modern, kitűnő nevű volt, mert Bogcha is, én is predikátumosan¹⁸ írtuk írásaink alá nevünket. Egy demokrata, derék, kegyes tanár kezébe került a lap, s a mi prediktámos hencegésünk miatt meg is halt: *requiescat in pace*. Negyedikes gimnazista koromban megint lapunk volt, de én itt már az új *Juvenalis* szerepét akartam kiosztani magamnak. Csúffá tett, bosszúálló kartársaim erősebbek voltak, s ez igazán ma is hézagpótló újság szintén fiatalon elhalt.”¹⁹

A nagykarolyi útkeresés után 1892 és 1896 között a zilahi református Wesselényi Kollégiumban tanult; itt már kialakulnak személyiségének azok a vonásai, melyek meghatározták további életét.

14 éves korában a „felszín alatt” már a filozófia után is érdeklődött

¹⁵ Idézi: Varga József: *Ady és kora*. Kossuth, Budapest. 1972.

¹⁶ Ady Lajos: i.m.

¹⁷ A Szajna mellől. *Budapesti Napló*, 1906. július 4.

¹⁸ Predikátumosan: vagyis nemesi előnévvel.

¹⁹ Ady Endre: Önletrajz. *Az Érdekes Újság Dekameronja* I. 1913. szeptember.

A FELNÖTTÉ VÁLÁS ÉVEI: ZILAH ÉS SZABADKA

Ady *Egy kis katona* című írásában így írt Zilahról és iskolájáról:

„Diákhajlékom volt Zilah város ősi alma matere. Munkáját, lelkét jól ismerem. Hála, becsület és barátság fűz e főgimnázium tanítóinak javához [...] A Wesselényi Kollégium nem bagolyvár. Kevés magyar középiskola nevel nemesebben és szabadabban. [...] igazgatója pláne európai magyar, legjobb értelmében e két szónak.”²⁰

Zilahot az ország legvidámabb városának tartották, s ez nyilván meghatározta az iskola belső életét is. Gyakoriak voltak a kocsmázások, bár tilos volt, gyakran látogatták a vándor szintársulatok előadásait és megfordultak mindenhol, ahová tilos volt menniük. Az igazgató, *Kincs Gyula* ugyan elnézőbb volt elődjénél, mégis gyakoriak voltak a fegyelmi büntetések, bár a jó tanuló Adyt soha nem idézték „tanári szék” elé, de azért az érettségi előtt egy „lumpolás” miatt közel állt a kicsapáshoz. Különbösen Ady tanulmányi teljesítménye, hasonlóan Kosztolányihoz, ingadozó volt. Bár az érettségien jól szerepelt, csak görögéből és mennyiségtanból kapott jó minősítést.

Kosztolányi Szabadkán nőtt fel. A hely a jólét és a polgári kulturálódás városa volt. A gimnázium irányítása, a különböző alapítványok, a hagyományok őrzése az európai szellem befogadását segítették.²¹

A századforduló gimnáziumainak színvonalja eltérő volt, de a nagykarolyi piarista, a zilahi református és a szabadkai állami gimnáziumok a jobbak közé tartoztak, s tény, hogy a gimnáziumok többségében, így Zilahon és Szabadkán kimagaslóan felkészült tanárok is tanítottak. Ezek bemutatása előtt említést érdemel, hogy bár Ady is, Kosztolányi is életre szóló útravalót kaptak néhány tanáruktól, ugyanakkor viszont több tanárunkkal szembeni éles bírálatuk jelzi kritikus természetüket és koraérettségüket.

az érettségi előtt egy „lumpolás” miatt közel állt a kicsapáshoz

Ady 1903-ban, Párizsba készülve szeretett tanáraitól írta:

*Mi lett volna, „ha Kincs Gyula nem közli le az első versem a 'Szilágy'-ban. Ha Both István nem velem olvastatja fel a világ legszebb versét, azt a tavaszról zengő Vajda-verset! Ha Kerekes Ernő lelkesedése bele nem kerget, hogy Tasso nagy monológját sírjam el magyarul. De mindennek úgy kellett jönnie, ahogy jött.”*²²

Ady különösen *Kincs Gyulát* szerette, értékelte. Tizenhét verset írt hozzá. A rendhagyó tanár-diák viszonyt bizonyítja, hogy *Kincs* halálakor, amikor Ady Csucsáról megérkezett a temetésre, elhelyezte a Bandi és Bertuka feliratú koszorút, letérdelt a koporsó mellé és zokogva mondta: „Elvesztetem az apámat! Ő volt az én apám!”²³

Kosztolányi számára *Toncs Gusztáv* biztosította azt az útravalót, mely meghatározta életútját. *Toncs*, *Kincshez* hasonlóan, tudós-tanár irodalomtörténész volt. Helyi

²⁰ Ady Endre: *Egy kis katonásdi*. *Budapesti Napló*, 1906. augusztus 14.

²¹ Bóka László: *Ady Endre élete és művei*. Akadémiai, Budapest, 1955.

²² Ady Endre: *Itthon vagyok*. *Szilágy*, 1903. november 26.

²³ Idézi: Oszváth Sándor: *A visszahozott zászló* (<http://polgarportal.hu/a-visszahozott-zaszlo/>)

és országos folyóiratokba publikált, Mikes Kelemenről írt könyve két kiadást ért meg, angolból verseket fordított. Kosztolányi 1926-ban egy levelében így írt róla:

„Elmondhatom, hogy mióta elhagytam az iskola padjait, nem múlt el hónap, hogy Ön ne jutott volna eszembe. Szavait állandóan hallom, mozdulatait állandóan látom. Írói pályámra Ön adta az útravalót. A fényt osztotta szét tanítványai között, mint az én áldott, ezerszer áldott édesapám.”²⁴

AZ ISKOLÁK ÖNKÉPZŐKÖREI

Az iskolán belüli hatások között külön tanulmányt érdemelnének az önképzőkörök, melyek a tehetségfelfedezés és -mérés különleges képződményei voltak. Kovalovszky Miklós külön kötetben foglalkozott Ady és az önképzők kapcsolatával.

Ady hatodikos korában 1893. novemberében egy versét nyújtotta be bírálatra. Az eredmény szimpla „tudomásulvétel” volt – ez egyértelmű kudarcot jelentett számára. Ezt rosszul élte meg:

„Az önképzőkör, melynek az V. és VI. klasszis diákja csak rendkívüli költője lehetett, csupán gyalázkodó kritikák után, heccből bontotta fel az én úgynevezett jeligés levélkémet. Ekkor adtam vénülő fejemet megint a lapszínálásra. S fájdalommat, hogy úgy mondjam, házi kezelésben közöltem a világgal. Azt is, hogy Zsóka

mást szeret, azt is, hogy az önképzőkör hetedikesei és nyolcadikosai nyomorult irigyek, s hogy az egész élet nem ér semmit, mert mi is jöhet már Zilah után.”²⁵

A kudarc ellenére továbbra is aktív tagja az önképzőkörnek, de hetedikese korában ugyancsak kudarc éri: nem választják meg elnöknek. A történetről osztálytársa, barátja, vetélytársa Somogyi Kálmán így számolt be:

„Ady Endrével az ötödiktől kezdve jártam együtt, én is akkor kerültem Zilahra.. Jó barátságban voltam vele, bár bizonyos tekintetben vetélytársak voltunk. Erre több ok is adódott. Mint az osztály két legjobb tanulója, természetesen versengtünk. Zsóka

kegyeltje én voltam, s ez biztosan bántotta a belé szintén szerelmes Adyt. A vetélkedés harmadik tere az önképzőkör volt. Ady mellőzésével engem választottak meg ifjúsági

elnöknek. A másik jelölt Teleky Endre volt. Talán Ady sértett hiúsága tette, hogy az önképzőkörben mégis szorgalmasan dolgozott. Későbbi tehetségének azonban semmi különleges jelét nem adta diákévei alatt. Eszes jó tanuló volt, de senki nem gondolta volna, mivé nő. Verseire nem igen figyelt fel akkor senki.”²⁶

Ady nehezen viselte a kudarcot, de ez csak fokozta önképzőköri aktivitását. 1896-ban javasolja, hogy állítsanak fel bizottságot a pályázatok elbírálására. A javaslatot az önképzőkör elfogadja, de a tíztagú bizottságba a javaslattevő Adyt már nem választják be. Ady örzi ennek a mellő-

²⁴ Kosztolányi Dezső: i.m.

²⁵ Ady Endre: Az ifjúság kora. *Világ*, 1914. február 5.

²⁶ Kovalovszky Miklós: *Emlékezések Ady Endréről I.* Akadémiai, Budapest. 1961.

zöttségének az emlékét. Öccsének megemlítette: „*Hiába: az önképzőköri elnökségen kezdve sohasem volt szerencsém semmiféle hivatalos elismeréshez.*”²⁷

Zilahhoz hasonlóan Szabadkán is csak a hatodik osztályt végzett tanuló lehetett az önképzőkör rendes tagja. s itt is gyakorlat volt, hogy érdeklődő tanulók (korlátozott jogokkal) hatodikos koruktól rész vehettek az üléseken. Így Kosztolányi is hatodikos korától vett részt az önképzőkör munkájában, de viszonya ehhez is – mint annyi minden máshoz – ellentmondásos volt. Ennek egyértelmű oka volt Kosztolányi egyre jobban megnyilvánuló szellemi felkészültsége, mely messze meghaladta az átlagot. Ráadásul kamaszként amúgy is hajlamos volt túlértékelni saját képességeit.

„Nagy várakozással néztem már hetek óta a mai napnak elébe, mert tudtam, hogy a mai napon tartja az önképzőkör második rendes ülést. ... Borzasztó önképzőkör. Kétségbeesett munkássággal dolgozik, és mindegyik verset ír, verset, boldog, boldogtalan. [...] Szeifert Ernő, az önképzőkör titkára. Szó sincs róla, hogy nem tehetős ember, de arról sincs szó, hogy nem képzelődő. Oly magasan tartja a fejét, mintha a világirodalom legkiválóbb alakja volna! [...] A másik A főnyeremény című elbeszélése. Dicséretre bírálták. S igen tévesen. Lélektani abszurdum van benne. [...] Gondolatok a temetőben. Szerző egy kétségbeesett zsidó, Hirschberger Soma, ki filozofálni akar, de nem tud.”²⁸

Az 1901/2. tanév szeptember 29-i ülésén Kosztolányinak a *Rügyfakadás* című verséről a bírálók megállapították: a költemény tele van semmitmondó képekkel, üres frázisokkal, s a vers nem jobb gyöngé közepszerűnél. Kosztolányi a bírálókat

hevesen visszautasította, amiért a bírálók megrovást javasoltak.

Ezekkel a példákkal csak jelezni kívántuk, hogy az önképzőköri ülések nem múltak el viták és feszültség nélkül, ugyanakkor az is tény, hogy a viták jellege az önképzőkör működésének magas színvonalát bizonyítja.

Kosztolányi körül a feszültség egyre nőtt. Köznapi kifejezéssel azt mondhatjuk, hogy Kosztolányi egyre jobban „kilógott a sorból”. Jellemző például, amikor a történelemtanárra felszólítására Kossuthról kellett beszélnie, csak annyit mondott „*Kossuth Lajos élete meglehetősen monoton. Született Monokon.*”²⁹ Az osztály kacagott, de a tanár a helyére küldte, feltételezhetően nem értékelte a szellemességet.

Egy önképzőköri konfliktus nagyban hozzájárult további életútjához. Az esemény jellemző a korabeli iskolai légkörre éppúgy, mint Kosztolányi személyiségére. Az történt ugyanis, hogy *Révfy Zoltán* fiatal tanár elnök az ifjú költő versét magyartalannak ítélte, aki ezt visszautasította, s magából kikelve felháborodva kiabálta: „*A tanár úr ehhez nem ért, különben sem vagyok kíváncsi a véleményére*”³⁰ majd becsapva az ajtót, feldúlva távozott. A jeles tanulót, aki számos teljesítményével bizonyította tehetségét, érettségi előtt pár hónappal kicsapták az iskolából.

²⁷ Ady Lajos: i.m.

²⁸ Kosztolányi Dezső: i.m.

²⁹ Uo.

³⁰ Kosztolányi Dezső: i.m.

Kosztolányi magatartása, viselkedése elfogadhatatlan volt, és bizonyára így értékelnék ezt ma is, de vajon melyik, átlagon felüli képességekkel rendelkező tehetség nem ütközött a renddel, a szabályokkal, szokásokkal, a hagyományokkal?

Kérdésünk éppúgy, mint Ady esetében: mit tud kezdeni az iskola azokkal a tanulókkal, akik meghaladják a szokványost, a bűvös átlagot? Különösen problémát jelenthet ez ma, amikor egy érdeklődő tanuló bármikor olyan tudáshoz, ismeretekhez juthat, melyekkel a tanár nem rendelkezik.

ÚTBAN A PARNASSZUS FELÉ

A fentiekben bemutattuk, hogy Ady és Kosztolányi már kora gyermekkoruktól sokban eltértek az átlagostól.

Az eltérések egyik nyilvánvaló jele a korai verssírás volt, de érdekes módon osztálytársaik szerint verssírással kapcsolatos önképzőkori próbálkozásaik

csapnivalóan rosszak voltak. Kosztolányi verseit apja „rongyoknak” mondta. Az igényesebb versírás mindkettőjüknél 16 éves koruk körül bontakozott ki.

Ady első kiadott verse Kossuth halálának második évfordulójára jelent meg. A verset Kincs Gyula tanárának adta át, s az a *Szilágy* című lap 1896. március 22-i számában jelent meg.

A 16 éves Kosztolányi első nyomtatásban megjelent versét a *Budapesti Napló* 1901. október 26-i száma közölte.

Tény tehát, hogy serdülőkorú intellektuális teljesítményeik messze az átlag fölött voltak. Elég itt Kosztolányinak sikeres Széchenyi-pályázatára és műfordításaira, Ady olvasmányaira, önképzőkori aktivitására,

diákújságok szerkesztésére, tanulmányi teljesítményeikre stb. utalnunk. Szintén közös vonásuk volt tanáraik egy részéhez való mély ragaszkodásuk.

Mindezekkel szemben ellenmondások volt diáktársaik többségéhez és tanáraik egy részéhez fűződő viszonyuk.

ZÁRÓ GONDOLATOK

A következtetések levonásánál óvatosan fogalmazunk, de első helyen feltétlenül a tanárok szerepét kell említenünk. Másodikként a bontakozó tehetség kibontásához szükséges specializáció lehetőségét említjük: ezek voltak az önképzőkörök. A család, akár a genetikai örökség, akár a nevelés, a körülmények megteremtése révén

természetesen ugyancsak befolyásoló tényezője volt a tehetségek kibontásának.

Van viszont még egy nehezen befolyásolható tényező, melyet csak óvatosan említhetünk. Adyt is, Kosztolányit is az isko-

lában negatív hatások is érik, de ezek a hatások nem szegik kedvüket, hanem inkább elszántságukat erősíti. A tehetséges tanuló valahogyan mindig eltér a többségtől, ki-lóg a közösségeiből. És ez törvényszerűen konfliktusokkal jár. Az „eltérés” Ady és Kosztolányi esetében is a „nehezen kezelhetőség” irányába tolódott el.

Meggyőződésünk, hogy a társadalmi-gazdasági igények egyre inkább olyan speciálisan képzett embereket igényelnek, akik egy meghatározott területen átlagon felül teljesítenek. Mindez – mint a fentiekben láttuk – konfliktusokkal, „beilleszkedési nehézségekkel” jár. Ennek elfogadása viszont pedagógiai szemléletünk módosítását igényli.

BOGA BÁLINT

Első iskolás éveim

Itt kezdődik minden. Az általános vagy elemi iskolák alsó osztályaiban. Hogy a tudás öröm. Hogy a tudás gazdagság. Hogy a tanulás élmény, még ha gyakran nehéz is, még ha olykor meg is izzadunk közben. A tanítónők adják át, jó esetben sugározzák, hogy belülről jó vonzódni a tudáshoz. Nem azért, mert számon kérik, hanem mert a tudás: szellemünk tápláléka. Nélküle üresek vagyunk.

Mіндеzt éreztetni, sejtetni kell a 6–8 éves gyerekkel, megmagyarázni neki még nem lehet, rá kell vezetni, kiváltani a sikerélményt, megerősíteni őt, hogy

öntse el a lelkét a meleg kiteljesedés érzése, hogy majd ismét igyekezzék ezt az érzést elérni, s újabb, még több tudásra törekedjék.

A család teremti meg az atmoszférát ahhoz, hogy a gyerek valóban gazdagságra képes befogadó legyen. Nyitott az iskolai hatásokra. A szellemi életet élő család maga konkrét tudást is ad a nyíló értelmű gyerekeknek, de főleg eligazodási pontokat, magyarázatot a körülvevő világ eseményeire, azon a szinten, amelyen az már képes mindezt felfogni. Mindemellett a gyereket egyre több behatás éri táguló környezetéből is, tehát a szűk családon és az iskola padjain túl elkezd járni az „élet iskoláját”. Különösen az a gyerek kezd nehezé „tanulmányokba”, aki viszontagságok korszakában érkezett a földre.

öntse el a lelkét a meleg kiteljesedés érzése, hogy majd ismét igyekezzék

1938-ban, az utolsó békeévben születtem, de mire az iskoláskort elértem, felfordult a világ. A II. világháború a végéhez közeledett, és ez a szakasz különösen Magyarországra számára volt fájdalomteli. Erdélyben, a második bécsi döntés nyomán visszakapott területen éltünk, amikor betöltöttem a hatodik életévet, és 1944 őszén be kellett volna ülnöm az iskolapadba. A románok kiugrása 1944. augusztus 23-án megtorpedozta ezt a lehetőséget; a front pillanatok alatt Erdély határába érkezett, mi nem akartuk bevárni ott, menekültünk.

A front pedig csak jött, jött utánunk, mi rokontól rokonig szaladtunk, és végül el kellett hagynunk az országot, hogy elkerüljük a harcokat. Ausztriában töltöttünk fél évet, vagonban, majd táborban, ahonnan 1945 októberében tértünk vissza Magyarországra. Felhős októberi napon érkezünk meg a Keleti pályaudvarra két bőrönddel, ennyi volt az összes holmink. Unokatestvérem, Jolánka családja fogadott be bennünket, a Ferenc körút 3-ban laktak, a cselédszobában kaptunk szállást.

Közeledett a nyolcadik születésnapom, és még egy napot sem töltöttem iskolapadban. Decemberben beírtattak a közeli Bakáts téri iskola első osztályába. Az iskolaépület akkori állapotára nem emlékszem, egy később megtalált leírásban olvastam, hogy a háborúban erősen megsérült, bom-

batalálat érte, s csak néhány tantermet állítottak helyre, hogy meginduljon a tanítás. Ezek egyikében lehetett az én osztályom. Ez ideig nem voltam korombeliek közösségében, és ez meghatározta a viselkedésemet. Nem renitens voltam, inkább visszahúzódó, de kíváncsian néztem a többieket. Lehetséges, hogy időnként elnevettem magam a magatartásuk egyes megnyilvánulásain, mert egyszer kiállítottak a katedra mellé, másokkal együtt, mint aki figyelmetlen volt vagy rosszul viselkedett. A negatív érzés máig bennem él, nem értettem, miért állítottak ki, nem éreztem, hogy fegyelmezetlen lettem volna, és nem éreztem a tanítónő segítő szándékát irányomban, az „elmaradt” tanuló iránt.

Nem emlékszem, hogy mennyire ismertem akkor a betűket, számokat, de az biztos, hogy nem tudtam olvasni. Azonban a háborúra való tekintettel engedélyezték, hogy gyorsított tanulásval magamévá tegyem az első osztályra előírt tudásanyagot, és magánúton levizsgáljak. Rossz anyagi helyzetünk ellenére – apámat ugyan alkalmazták a Közellátási Minisztériumban, de kevés bérért – anyám fogadott egy tanítónőt külön dotáció fejében, hogy segítsen bepótolni a lemaradást. A tanítónő a pesti rakparton lakott, a németek által felrobantott Horthy Miklós híd (ma Petőfi híd) maradványai közelében, a Hangya Szövetkezet raktárháza melletti valamelyik épületben.

Édesanyám ezután is, egész tanulói pályafutásom során ott állt mögöttem és figyelte, hogy mikor, hogyan kell segíteni az előmeneteletemet. Minden tudásom

gyökerében ott érzem ma is gondoskodó figyelmemnek hatását.

Közben a budai oldalra költöztünk, egy albérletbe, a Budafoki út 10/c alá. A lakásunk és az iskola tehát a Duna más-más

oldalán voltak, körülbelül egy vonalban. Ekkor még nem álltak a hidak, csak két pontonhidat használhattunk volna, de azokat elvitte a tavaszi áradás, ezért nagyobb csónakok vitték át az embereket az egyik partról a másikra.

Anyámmal tehát csónakon mentünk át a Dunán életem első vizsgájára – ó, azóta hány volt! De ma is érzem a torkomban az akkori izgalom okozta szapora szívdobogást. Ez vizsgadrukk volt, pedig lehetett volna a hullámoktól való félelem is a hánykolódó csónakban. A különoktatóm jó pedagógus lehetett, így sikerült letennem a vizsgát, és tiszta egyessel zártam az első osztályt 1946 márciusában (ekkor az egyes volt a legjobb jegy). Kézbe kaptam a bizonyítványt, amelyet az ostrom előtt nyomtattak, felül Budapest címere

a két kinyújtott nyelvű, ágaskodó oroszlánál és az eredeti *Budapest Székesfővárosi községi népiszkolai ÉRTESÍTŐKÖNYV* feliratból a *székes és nép* szórészeket kihúzták, utóbbi fölé tollal odaírták:

ált. Érdekes módon egészen 1952-ig, a 8. általános iskolai osztály befejezéséig ebbe a könyvecskébe kaptam a félévi és évvégi bizonyítványaimat.

Ekkor még a tanrend része volt a kötelező hittan is. Emlékszem, anyám fehér lapokból összerakott és cérnával összefűzött egy füzetecskét, amelyben le kellett rajzoljak több bibliai jelenetet, az embereket

a negatív érzés máig bennem él, nem értettem, miért állítottak ki, nem éreztem, hogy fegyelmezetlen lettem volna

ez vizsgadrukk volt, pedig lehetett volna a hullámoktól való félelem is a hánykolódó csónakban

lehetett egyszerűen vonalakkal, pálcikaemberként ábrázolni.

A vizsga után az új lakás közelében levő Bartók Béla úti iskolába írtak be. Itt próbáltam elvégezni a második osztályt – a tanévből hátralevő három hónap alatt. A szüleim ekkor is fogadtak mellém külön tanítónőt. *Götz Edit* volt a neve, a Budafoki út és a Bertalan utca sarkán álló szép épületben lakott, oda jártam hozzá különórára. Egyedül élt, vénkisasszonynak tartották, nem tudom, hány éves lehetett, talán 40 vagy 45, a gyerekkori emlék nem árulja el a felnőttek valódi korát. Ő lett számomra az az ember, akiről a bevezető sorokban írtam: a tanulás megszerettetője, a tudás felemelő élményének belém ültetője. Ráébresztett annak fontosságára, hogy tisztában legyek a megszerzett tudásommal, azaz az elmaradás miatt kialakult kisebbségi érzésemet váltsa fel az önbecsülés. Hozzásegített, hogy az iskolában is pozitív élmény érjen: egy alkalommal egy számtani feladvánnyal én készültem el a leghamarabb, és ez annyira meglepett, hogy először nem is hittem el. Végül a második osztály anyagát is elsajátítottam, és megint tiszta eggyessel zártam az évet. Sokkal később – amikor már orvos voltam – megkerestem *Götz* tanítónőt, és tanítását, amely egész életemre kihatott, megköszöntem neki.

Ekkor a hittan még mindig az iskolai tanrend része volt. Így készíthettek elő engem az elsőáldozásra, ami a Gellért-hegyi Sziklakápolna előtti kis téren zajlott. Megtörténte után felolvasták a neveket, és átadták az igazoló lapokat. Én vártam, csak vártam, hogy mikor kerül rám a sor, de kihagytak, valószínűleg azért, mert később kerültem az osztályba. Majdnem sírtam, de anyám végül szólt a hitoktató-

nőnek, aki adott egy kitöltetlen lapot, és anyám ráírta a nevemet. Katolikus papok által irányított cserkészcsapatba is jelentkeztem (ekkor még nem oszlatták fel), néhány élvezetes foglalkozáson vettem részt. Többek közt dalokat tanultunk, például a folyók nevével tartalmazó népdalokat gyűjtöttük össze. *A Dunáról fúj a szél... Általmennék én a Tiszán ladikon... Maros vize folyik csendesen...*

Ekkorra már a Gellért téren felállították a szovjet emlékművet, rajta a győzelem éve: 1945. Ettől kezdve mindig néztem

ezt a feliratot, s ehhez mértem életidőm múlását. „Igen, már elmúlt 1, 2, 5, 10 év...” Később lassúnak tartottam a számszerű gyarapodást. „Még csak 20, 30, 40 év telt el és mennyi minden történt a

világban!” Mindenesetre 1945-től számítottam valódi, „polgári” életem indulását: ab urbe condita.¹

Még néhány esemény emléke kötődik 1946 említett időszakához. Egy alkalommal apámmal sétálgattunk a Szent Imre herceg útján (ma Villányi út), láttuk a Feneketlen-tó melletti tenispályán *Asbóth Józsefet*, az akkor nemzetközileg is elismert teniszezőt játszani. (Ma a közelben, Bartók Béla úti volt lakóházának falán látható az emléktáblája.) Más alkalommal a cisztercita gimnázium udvarán láttunk nagy tömeget tolongani. *Mindszenty* hercegprímás beszédét meghallgatni gyűltek össze. Hangszórón is közvetítették, mi is megálltunk egy időre, meghallgatni belőle valamennyit. Arra emlékszem, hogy a beszéd inkább politikai tárgyú volt, mint vallási. Belém ivódott ebből az időből a világtörténelem legnagyobb mértékű inflációjának emléke is. 1946 júliusában sietni kellett a piacra, amikor nagyanyám

az elmaradás miatt kialakult kisebbségi érzésemet váltsa fel az önbecsülés

¹ Latin kifejezés, jelentése: „a város (Róma) alapítása óta”

megkapta a nyugdíját, hogy még legalább egy kiló krumplit kapjunk érte, ugyanis óráról órára devalválódott a pengő. De aztán eljött augusztus elseje, a jó új pénz, a forint megszületése. Gyönyörű, napsütéses nap volt, apámmal délután a Bartók Béla úton sétáltunk, éppen a Hadik-laktanya előtt jártunk, amikor eszembe jutott, hogy apám már az új pénzben kapta meg a fizetését. Kértem, mutassa meg. Ma is látom a tenyerét, és benne a fénylő, egyforintos alumíniumérmét.

Őszre nagyot lépett előre a családnk: egészsében saját birtoklású (nem saját tulajdonú!) lakásba költöztünk, mégpedig Óbudára. A lakásunk a Kiskorona utca 3. szám alatt, egy háromemeletes ház magassíkföldszintjén helyezkedett el. Ez a ház a másik, hozzá épült, ugyanilyen magas párjával együtt kiemelkedett a környező földszintes házak közül, és ékszerűen illeszkedett a Lajos utca és a Kiskorona utca eleje közé. Szinte uraknak érezhettük magunkat, hogy ebben a két háború közt épült félmodern épületben élhetünk, amely félúton helyezkedik el két nagy „fellegvár” között. Ez a két fellegvár a házunktól mintegy 100-100 méterre lévő két nagy textilipari kombinát volt, északról pedig az állami tulajdonú „Pamutipar”. Itt egy mikrovilág középpontjában voltunk, egy körülbelül 200 méteres sugarú körben volt két iskola, papírbolt, cukrászda, szatócsüzlet, trafik, gyógyszertár, szabó, suszter, fodrász, kifőzde és még rendőrség is.

A harmadik osztályt a Tímár utcai leányiskolában kezdtem el. Ekkor még nem volt koedukáció, sőt, külön leány- és fiúiskolák működtek, talán csak helyhiány miatt helyezték ide az osztályomat. Osztályfőnököm az alacsony, szent Péter-

kopaszágú, lágyan szigorú *Badál Ferenc* volt. Ekkor is fogadtak számomra kiegészítő tanítót, ez *Uxa Ferencné* volt, *Badál* tanító javasolta. Negyedik osztályban már a Kiskorona utca 10 alatt levő fiúiskolába jártam, a száraz modorú Orbán Béla tanított bennünket. Itt, Óbudán már teljes évet járhattam kortársaimmal, mivel behoztam a lemaradást, és ez nekem nagy megnyugvás volt. Élveztem a tanulást, az újabb ismeretek elsajátítását, így például emlékszem, milyen részletesen tanultuk és térképábrázlatba is rajzoltuk Budapest intézményeit, fürdőit, színházait, mozijait.

Ez utóbbiak még a háború előtti nevüket viselték.

Atrium, Admiral, Royal Apollo, Forum, Scala, Lloyd és egyebek. Ezekben az években még mindig a rendes tanrend része volt

a hit- és erkölcsstan (*Hajnády* tiszteendő tanította), sőt, a „magaviselet” után a bizonyítványban ez volt az első tárgy. A harmadik osztály végén még a „rendszeretetet” is osztályozták. „Rend a lelke mindennek” – tanultuk.

Nemcsak az Értesítő-, hanem az Ellenőrző könyvünket is a háború vége előtt nyomtatták. Engedték használni. Belső első oldalán a szülőkhöz szóló tájékoztatás szerepelt, majd hét oldalon keresztül az „Iskolai rendszabályok”. Például: „Rt.26.§. A tanuló kötelességei tanárai iránt. A tanuló tartozik tanárait mint legközelebbi elöljáróit tisztelni és nekik engedelmeskedni.” A végén még (a valószínűleg pozíciójában megtartott) vitéz Fraknó József, tankerületi kir. főigazgató „sk”-val jelzett, nyomtatott aláírása, a *kir.* szócska át volt húzva, de a *vitéz* nem. Az órarendben a hittanon kívül ezek szerepeltek: írás, olvasás, fogalmazás, beszélgetés (a bizonyítványban: beszéd- és értelemgyakorlatok), nyelvi ismeretek, számolás és mérés, rajz,

ma is látom a tenyerét, és benne a fénylő, egyforintos alumíniumérmét

ének és testnevelés. Negyedik osztályban ezek mellett elkezdtem különórán tanulni a német nyelvet. Pekrényi Emil tanár úr (Pekásznak hívtuk) lakására jártunk, és tananyag gyanánt – nagy örömünkre – Karl May *Winnetouját* olvastuk, persze németül. Itt, Óbudán nem a cserkészekhez csatlakoztam, hanem az ugyancsak a katolikusok által irányított Szívárdához, amely a cserkészekéihez hasonló foglalkozásokat tartott.

Osztálytársaim egy része igen hangos, szabályokat nem szívesen respektáló proletárgyerek volt, más részük tisztviselők gyermekei.

Több német családnévű társam volt, képviselve a török idők utáni Óbuda két alapító etnikumát: a németeket (Szautner, Hasch, Lebhardt, Hutira) és a zsidókat (Steiner, Gottlieb, Lang, Weisz). Persze volt néhány magyarosított és néhány szláv nevű társam is. Talán legközelebb egy *Lenkei Laci* nevű fiúhoz kerültem, többször voltam délután náluk, a San Marco utcában laktak egy kertés családi házban. Vagyis kívül lakott „az én terepemen”. Persze máskor is át kellett lép-nem ezen a virtuális határvonalon. Például a Szent Péter és Pál templom, ahová misére jártunk, a Kiskorona utca északi vége felé volt. Péter-Pálkor nagy búcsút rendeztek, szultánkenyeret kértünk ott minden évben. A templom a négy nagy vallás (katolikus, zsidó, evangélikus, református) egymáshoz közel fekvő óbudai templomainak volt a legrégebbike.

Moziba főleg az Óbuda nevű filmszínházba jártunk, a Selmeci utcába. Ezekben az években még sok amerikai filmet játszottak, cowboyfilmeket, például a *Zorró* elődjét: a „Z”, *a fekete lovas* és a „Z”, *a korbácos ember* címűeket, Stan és Pant és Tarzan-filmeket a többszörös olimpiai

bajnok *Johnny Weismullerrel*. Pár év múlva már csak szovjet filmeket lehetett nézni. Gyakran sétáltam édesapámmal ennél is távolabb, a Duna-parton, ahol akkor még fürödni is lehetett nyáron. Vagy a Kiscelli kastélyt körülvevő parkba vagy Újlak felé mentünk, az ottani másik nagy katolikus templom irányába. Ezek a séták adtak alkalmat, hogy apám beszéljen hosszú életéről, hiszen ekkor már majdnem 60 éves volt. Erdély, ahol született, az első világháború, amelyet végigharcolt, és a '30-as évek, amikor már stabil volt az élete: ezek

voltak a fő témák. S a történetekhez apám mindig erkölcsi következtetést is társított.

A közeli környezetünket határoló egyik fő út vonal a Knur Pálné utca volt (a háború előtt és ma

is Pacsirtamező utca), amelyet egy II. világháborús szociáldemokrata mártírnőről neveztek el. Ekkor még az utca északi részén kis családi házak sorjázta, itt jártam 1947 húsvét hétfőjén egy osztálytársamnál, hogy nővéreit meglocsoljam. Az utcában ekkor jóformán csak sváb beszédet lehetett hallani. Később lebontották a kis házakat, és az utcát a ma ismert széles úttá alakították a Flórián térig, a leendő Sztálin híd (ma Árpád-híd) forgalmának kialakítása végett.

Ez a politikai korszak az ún. koalíció időszaka volt, amikor még az értelmiség reménykedhetett egy polgári állam kialakulásában, noha az ország szovjet megszállás alatt volt, és egyre erősödött a kommunista befolyás. Az iskolában – mint horthysta, „nyugatos” bíró fia – olykor hátrányos megkülönböztetésnek voltam kitéve, például eleinte nem értem be az olcsó étkezést biztosító napköziotthonos ellátásban részesülők létszámkeretébe. Azért néhány adományból nem hagyhattak ki. Néha

tananyag gyanánt
– nagy örömünkre – Karl
May *Winnetouját* olvastuk,
persze németül

az UNRRA-n keresztül amerikai eredetű étkeztetésben vettünk részt, ún. szecskalevest kaptunk, amely darált szárított zöldségekből készült, talán volt húskonzerv is időnként, ami pedig a legmaradandóbb emlékem: egy körülbelül 2x5 centiméteres csokoládészelet. 1947 nyarán néhány hetet a dánok által fenntartott napközi otthon (Red Barnet) ellátásában is részesültem, az ekkor kapott, Dániát bemutató brosúrájukat most is őrzöm.

Igen korán érdeklődésem sugarába került a politika, persze először gyermeki szinten álltam hozzá, de múltunk és tapasztalataink alapján az akkor még létező polgári pártok iránti rokonszenv megvolt bennem. Éles szemmel figyeltem az 1947. augusztus 31-i választásokat, a tíz részt vevő pártot, főleg a keresztényszocialista Barankovics-pártnak és a Pfeiffer-féle Függetlenségi Pártnak drukoltam. Örültem, amikor láttam, hogy egy-egy körzetben győztek. Ez volt a hírhedt „kékcédulás” választás, a Kommunista Párt győzött, de a családok ellenére négypárti koalícióra kényszerült a következő két évre.

A háború alatt legyengült a szervezésem, így ezekben az években sok betegségen estem át. Mandula- és középfülgyulladások, skarlát (hat hét a László Kórházban, hiszen nálunk még nem volt penicillin) és egyéb gyerekbetegségek. Házi orvosunk Káposztási Béla doktor volt, a Zápor utcában rendelt. A Kút völgyi úti OTBA Kórházban szúrták át többször is a dobhártyámat, és itt vették ki a mandulámat.

Az igazi nagy csapás családomban 1947 őszén következett be, és megrendítő, lelkiileg kiheverhetetlen volt a szüleim számára: egy akkor még nem ismert betegségben meghalt az öcsém. A számomra már végre tudatosabb és nyugalmasabb élet

reményének idejébe a sors beleszötte ennek a kéréllhetetlen, megmásíthatatlan veszteségnek az érzetét is. A mellettem, velem élő kistestvérem egyszer csak nincs. Szüleim bánata betölti az otthonunkat. A gyerek számára a halál érthetetlen esemény, és ez az érthetlenség bennem másféle hiányt, másféle ürességet produkál, mint a felnőttekben.

De a gyerek hamarabb is regenerálódik, mint a felnőtt. A tanulás, majd 1948 elején egy több hétig tartó szívizomgyulladás-kezelés miatt ismét magam felé fordult a figyelmem. Betöltöttem a tizedet, lezártuk

a negyedik tanulóévemet, s nagy ünnepi programokkal zajlottak az 1848/49-es forradalom centenáriuma-
nak ünnepségei. A nyár pedig olyan ajándékot adott, amit már nagyon vártam és nagyon örültem

neki: életem első olimpiáját rendezték Londonban. A fess VI. György angol király nyitotta meg. Minden reggel jó korán rohantam az újságosbódéhoz, hogy megvegyem az újságot, és értesüljek az előző napi eredményekről. Sajnos a háború óta nem volt rádiónk, mert nem telt rá, így kellett tehát megtudnom a magyarok fantasztikus eredményeit. Ez a kis lerohant, legyőzött, megalázott, lerombolt ország tíz aranyérmert szerzett a játékokon. Annyit, mint a franciák. És negyedik lett az országok közötti versenyben.

Lezárult tehát életem első tíz éve, amelyből két és felet már iskolába jártam. Mi minden történt ez alatt az idő alatt velem és a családommal! Mellettünk, velünk zajlott a Történelem! Rövid idő alatt sokat megéltem, gyermeki tudatom próbálta felfogni a kis- és nagyvilágot, értelmezni a hullámok csapkodását. A forgandóság azonban nem szűnik sosem, Kronosz idejét Kairosz továbbra is eseményekkel telíti.

minden reggel jó korán
rohantam
az újságosbódéhoz, hogy
megvegyem az újságot



SZEMLE

**RADÓ PÉTER: AZ ISKOLA JÖVŐJE (PROGRESS KÖNYVEK).
NORAN LIBRO, BUDAPEST, 2017.**

Nahalka István: Van jövője az iskolának

Olyan világot élünk, amikor az iskola jövőjéről való írás – mint vállalkozás – kétféle, nagyon különböző módon értékelhető. Kiindulhatunk abból a felismerésből, hogy – kis túlzással – fogalmunk sincs arról, hogy mire készítjük fel a jövő generációkat. Nem ismerjük azoknak a foglalkozásoknak a jó részét, amiket az emberek mondjuk 30 év

múlva úzni fognak, és számos tevékenység esetén még csak próbát sem érdemes tenni arra, hogy megmondjuk, a gyakorlásuk során milyen tudásra lesz majd szükség. Az iskola egyre inkább úgy adaptálódik ehhez a helyzethez,

hogy megpróbálja a várhatóan hosszú távon érvényes tudást fókuszba állítani, vagy legalábbis azt a tudást, ami a felnőtt lét kezdetén biztosíthatja, hogy az iskolából kikerült fiatalok meg tudják szerezni az akkor majd érvényes tudást. Ebből a nézőpontból, egy további „csavarral”, az iskola jövőjéről beszélni duplán kétséges vállalkozás – hiszen hogyan mondhatnánk bármit is arról, hogy milyen lesz a kiszámíthatatlannak látott jövő feladataira felkészíteni az embereket a kiszámíthatatlan jövőben. Hogy ez korántsem reménytelen, s hogy még ebben a helyzetben sem vagyunk eszköztelenek, arra nagyon jó példa Radó könyve.

hogyan mondhatnánk bármit is arról, hogy milyen lesz a kiszámíthatatlannak látott jövő feladataira felkészíteni az embereket a kiszámíthatatlan jövőben

Mert a könyv megírása, éppen a változások mértéke miatt, izgalmas vállalkozásnak is tekinthető. Az iskola nagy valószínűséggel – bár a folyamatban benne élve nehéz biztos látéletet adni – több évezredes történetének egyik rendkívüli mértékű változását éli át. Ha tudunk egyáltalán valamit mondani az iskola jövőjéről, akkor azt biztosan mondhatjuk, hogy a jövőbeli iskola nagymértékben eltér majd a maitól. Radó könyve éppen ennek a jelentős átalakulásnak egy lehetséges elemzése, leírása.

MARKÁNSAN MEGFOGALMAZNI AZ ELKÉPZELÉSEINKET

Radó szinte leltárszerűen számba veszi az átalakulás folyamatait. Alaptétele, hogy az oktatás paradigmaváltást él át. Mindenekelőtt változik a tanulásról alkotott felfogásunk (mind az értelmezését, mind a tényleges folyamatát tekintve). Változik az, ahogyan a tudáshoz viszonyulunk, változnak a célok, és ezzel összefüggésben az iskola társadalmi funkcióiról alkotott elképzeléseink. Bajban leszünk, ha nem tudunk radikálisan új módokon „nyúlni” az esély-

egyenlőtlenség problémájához, ha nem leszünk bátrak abban, hogy alapvetően újragondoljuk az iskola és a gazdaság kölcsönhatásait, vagy ha nem tudjuk újrafogalmazni az oktatásnak a politikai szocializációban, illetve a modernizálásban játszott szerepét.

Vagyis olyan meghatározó jelentőségű tényezők, alkotóelemek, struktúrák alakulnak át, amik már ma is jelen vannak a gyakorlatban. Radó „jövőbe látása” ezért nem utópia, amit munkájában ő is hangsúlyoz. Ugyanakkor szinte elkerülhetetlenként képes láttatni a változásokat. Illetve persze elkerülhetők, de világos a figyelmeztetés: megtehetjük, hogy nem lépünk, de annál rosszabb lesz nekünk. Ha képtelenek leszünk az oktatás rendszerét az élet minden területén tapasztalható átalakulásokhoz igazítani, ha nem tesszük meg a sok esetben akár radikálisnak is nevezhető változtatásokat, akkor ne csodálkozzunk, ha a társadalmunk lemarad a jólét (és a jóllét) magasabb szintjének biztosításában. Ne csodálkozzunk, ha az életminőségünk egyre több országban tapasztalhatóan lesz alacsonyabb, és ne csodálkozzunk, ha fennmaradnak az eddigi társadalmi problémáink, sőt, még újabbakkal is számolnunk kell.

Radó Pétert olyan szakembernek ismerjük, akinek gondolkodásában a jelenségek, elvek, tényezők és még számtalan más „halmoz” elemeinek rendszerezése, kategóriákba sorolása kiemelten fontos szerepet játszik. Kategorizációi mindig érdekesekek és megvilágító erejűek, még akkor is, ha az olvasónak néha vitatkozhatnékja támad. De ez így van rendjén. Így például az oktatás eszközjellegű céljainak elemzése során Radó kiemel négyet: (1) a gazdasági igények kielégítése, (2) a társadalmi

kohézió és integráció biztosítása, (3) a politikai legitimitáció biztosítása, (4) a modernizáció. (47) A kritikus olvasó tarthatja az ilyen elemzést merevnek, elhamarkodottnak, olyannak, ami mögé nem lehet elég egyértelmű elemzési, kategorizációs szempontokat állítani, azonban jobb, ha kicsit türelmesebbek vagyunk, és jobban odafigyelünk Radó érvelésére. Mert ezeket a kategorizálásokat Radó nagyon is a helyükön kezeli. Nem tekinti semelyiket

a pedagógia nehéz szakma (tudomány, gondolkodásmód és gyakorlat)

valami abszolút, objektív osztályozásnak. Igyekszik hangsúlyozni, hogy egy lehetséges sémáról van szó, és gyakran „csak” sajátos szempontokat használó kiemelésről.

Vagyis a kategóriák vitathatók, alternatívák állíthatók. Ezzel Radó példát mutat arra, hogy az oktatásban, de általában is bármilyen szakmai területen érdemes az elképzeléseinket markánsan megfogalmazni és kitenni az elemzésnek, a megvitátsáknak. Az elkent, az értelmezések nehézségeire – és csak arra – hivatkozó megfontolásokkal szemben ez bátor, üdvözlendő szakmai magatartás. Bárcsak valóban vitákhoz vezetne, de ez már nem Radón múlik.

Milyen a könyv szakmai színvonala? Én magasnak, az ismeretterjesztés legjobb hagyományaihoz illeszkedőnek tartom, amikor is az „ismeretterjesztő” nem úgy igyekszik sokak számára érthetővé tenni a mondanivalóját, hogy gügyög, hanem megtalálja a kifejtésnek azt a módját, ami nem kényszeríti a szakmai színvonallal kapcsolatban rossz kompromisszumokra. Persze a pedagógia nehéz szakma (tudomány, gondolkodásmód és gyakorlat), mert aki komolyan akarja művelni, annak nagyon sok mindenhez kell értenie, nemcsak a szűken vett neveléstudományhoz. Ráadásul a terület szakemberei egy-egy részletet

tekintve vannak igazán otthon. Viszont ha valaki, mint most Radó Péter, egy igencsak átfogó tematikát átölelő könyv megírására vállalkozik, komoly tudással kell rendelkeznie olyan kérdésekben is, amelyek nem tartoznak a szűkebb szakterületéhez. Radó Péter a könyvében igencsak magas színvonalon oldja meg ezt a feladatot. A tanulásról és a tudásról szóló fejezetek szakmai nivója a terület szakembereinek is dicséretére válna.

Radó Péter fő tevékenységére nézve nem tekinthető – és magát sem tekintti – szűkebb értelemben véve pedagógiai szakembernek, azonban

aki a tanulással, a tudással kapcsolatban leírtakat elolvassa, erre biztosan nem jön rá. A könyv legtöbb fejezete már sokkal inkább az oktatásszervezés, az oktatáspolitikai (de nem aktuálpolitikai) világába tartozik, ahol

Radó megkérdőjelezhetetlenül szakértőnek számít formálisan is, ezért természetes és „hivatalból” elvárt a hiteles, szakmailag helyén lévő megfogalmazás.

AZ ISKOLA MŰKÖDÉSÉNEK KÖZÉPPONTJÁBAN MINDIG A TANULÁS ÉS A TANULÓ ÁLLT

Hadd vitatkozzam is! Radó az egész könyvben sokszor hivatkozik arra, hogy az oktatásban paradigmaváltás zajlik. Nem ezzel vitatkozom – ezt magam is így gondolom, és ahogy ő sem, én sem az aktuális oktatáspolitikai vargabetűire, hanem átfogóbb tartalmú és hosszabb ideje érvényesülő tendenciákra gondolok. Ez a paradigmaváltás sokféleképpen leírható, de sokak, így Radó által is használt egyik jellemzése, hogy az oktatás fókuszába a tanulás kerül a

tanítással szemben; hogy a tanuló válik fontossá, a pedagógus tevékenysége pedig ennek a folyamatnak csak eszköz jellegű meghatározója. Az is a változások sokszor hangoztatott jellemzője, hogy az iskolában a társadalmi értelemben releváns, hasznos, használható tudás válik egyre inkább fontossá. Természetesen valamit ez a jellemzés is megragad a változások lényegéből, de magam elég felszínesnek tartom, sőt, bizonyos értelemben még vitathatónak is.

Valójában az iskola működésének középpontjában mindig, már a kezdetektől fogva a tanulás és a tanuló állt. És való-

jában az iskola mindig társadalmilag releváns, hasznos tudással akarta formálni, felkészíteni a felnövekvő generációkat. Az iskola arra szerveződött, hogy abban a tanulók tanuljanak. Ha ez nem így lett volna a

történelem folyamán mindig, akkor az iskolának nem lett volna valóságos funkciója, vagyis létre sem jöhetett volna. Nekem egyébként is mindig gyanús volt az a pökhendinek is mondható elképzelés, hogy az eddigi korok sötétek voltak, ám mi (néhány évtizede) már tudjuk, hogy miképpen kell ezekről a kérdésekről gondolkodni. Egyszeriben felfedeztük, hogy a tanulót és a tanulást kell a középpontba helyeznünk, megvilágosodtunk. A változások leírása hitelesebbnek tűnik számomra, ha azt mondjuk, hogy a történelemben folyamatosan formálódott az, ahogy a tanuló és a tanulásról gondolkodtunk. Mindig a tanuló volt a legfontosabb az iskolában, de a tanuló 50 éve, 200 éve, 1000 éve mást jelentett a társadalom, a tanítók számára, mint ma, és várhatóan újabb 50 év múlva is mást mondanak majd a szakemberek, mint amit mi most mondunk.

a tanuló 50 éve,
200 éve, 1000 éve mást
jelentett a társadalom,
a tanítók számára,
mint ma

Ahogy fontos volt a tanulás is! Alapos, kiforrott elemzések szólnak arról, miképpen változtak a pedagógiában a tanulás folyamatairól alkotott elképzelések. Nem arról van szó, hogy mi már tudjuk (eleink nem tudták), hogy a tanulás az igazán fontos a tanítással szemben, hanem arról, hogy egészen mást gondoltak a tanulásról. Hogy egyszerűen fogalmazzak: 100 éve még nem volt a tanulásról való gondolkodásnak része, hogy az valójában a gyermek tudáskonstrukciós folyamata, hogy fontos a szociális jellege, hogy a tanulást befolyásoló folyamatoknak személyre szólóknak kell lenniük, és néhány „pedagógiai látnokon” kívül senki nem gondolta, hogy a tanulás egy önszabályozott folyamat. De a tanulás volt a középpontban akkor is, csak az a tanulás, amit akkor e folyamat legjobb leírásának gondoltak.

Ugyanígy azt is mondhatjuk, hogy a hasznos tudás formálását sem mi találtuk ki. Mit tett volna mást az iskola? Mindig is hasznos tudást igyekezett formálni (ma is csak igyekszik). Olyan tudást, amit akkor hasznosnak gondoltak. Lehet bírálni ezeket a múltbéli elgondolásokat, de talán helyesebb, ha neveléstörténeti alapossággal arra igyekszünk rámutatni, hogy vajon a tudásról alkotott korabeli elképzelések, amelyek a gyakorlatot is meghatározták, miért lehettek az adott korban adaptívak, mitől működtek, miért éppen azt a tudást tekintették hasznosnak az akkori iskolákban?

HAGYHATNÁNK MÁR A KÉPESSÉGLISTÁKAT

Hadd fogalmazzak meg egy olyan gondolatot, ami nem méltatása vagy kritikája a

könyvnek, mégis fontosnak érzem, hogy a kötet kapcsán (is) fölvessem. A készségek, képességek, kompetenciák értelmezéséről, leírásáról és különösen bizonyos, fontossági szempontokat is érvényesítő listáikról van szó. Radó Péter is foglalkozik ilyesmivel, még hozzá a könyvben több helyen. A 77–81. oldalakon található részlet a leginkább beszédes, és Radó szemléletmódjáról a legtöbbet árulja el. A 21. századi készségekről van szó. Csak megjegyzem, hogy a megnevezésnek semmilyen információs értéke nincs: nyilván csak egy blikkfangos, figyelemfelkeltő megfogalmazás.

Nincs ezzel baj, egyébként nem is Radó találta ki, ő is csak egy már bevett kifejezés használata mellett döntött. Nyilván az a megnevezés üzenete, hogy a neveléssel szembeni elvárások mai átalakulási folyamataiban a képességek, készségek tengeréből kiemelkednek bizonyosak, amelyek megkülönböztetett jelentőséggel bírnak. A 21. századi készségek fejlesztése melletti elköteleződés éppen az iskola jelentős átalakítása melletti kiállást jelent. A listák, amelyek közül a 80. oldalon Radó is bemutat néhányat, nyilván tükröznek egy modernizációs szemléletet; minden egyes elemük mögött ott van az oktatás, illetve az oktatási rendszer átalakulásának valamilyen jelentős részfolyamata.

Remélem, nem tűnök maradinak, ha azt mondom, hogy ezek a listák nekem nem sokat jelentenek. Pontosabban éppen annyit jelentenek, amit itt próbáltam megfogalmazni, azonban az iskolai oktatás céljainak leírásával kapcsolatban sokkal inkább jelszószerű, populáris és aktuálisan felkapott tartalmakat követő célkijelöléseknek tartom őket, amelyek nagy oktatáspolitikai anyagokban „néznek ki jól”; a leírásukkal még megnyugvást is érezhetünk, hogy sikerült valamit meggra-

gadni abból, amit a korszerű pedagógiai célrendszerekről gondolunk. Mindez azonban úgy történik, hogy valójában a neveléstudományban, a pedagógiai szakmában semmiféle konszenzus közeli állapot nincs azzal kapcsolatban, hogy mit értsünk készségeken, képességeken vagy akár kompetenciákon. Hogy egy nagyon egyszerű, de sokatmondó problémát említsek: a szakmában egymástól fényévnyi távolságra lévő elképzelések léteznek arról, hogy mi a szerepük a deklaratív tudás elemeinek – az ismereteknek – a procedurális működésekben, vagyis a készségek, képességek, kompetenciák megnyilatkozásában. Könnyű kimondani például, hogy fejlesztenünk kell a kritikus gondolkodást – és még elégedettek is lehetünk, hogy milyen okosak vagyunk –, ám a fejlesztés szükségességének megfogalmazásával még semmit nem állítottunk arról, hogy az, amit kimondtunk, micsoda. Hol van a kritikus gondolkodás, mik a formálódásának a feltételei, mi hat a fejlődésére és milyen módszerekkel lehet fejleszteni? A pedagógiai kérdésekkel foglalkozó (és tág oktatási, oktatáspolitikai témákat csak ritkán érintő) szakembernek az az érzése, hogy hagyhatnánk már ezeket a listákat, és végre igazán foglalkozhatnánk azokkal a nyugtalanító tudományos kérdésekkel, amelyeket az imént kutyafuttában jelezni próbáltam. Készíthetünk még 15 új listát (észre sem vesszük, hogy egyik-másik már korábban is szerepelt valahol), de amíg nem tudjuk a mainál lényegesen jobban, hogy ezeknek a listáknak az elemei valójában micsodák, kissé terméketlennek tűnik a gyártásuk.

Mindez nem kritika Radó könyvének megfelelő részletével kapcsolatban, hiszen

ott ezeknek a próbálkozásoknak a lényegi magyarázata és egy-két példája szerepel. Radó „nem vetemedik arra”, hogy létrehozson egy $n+1$ -edik listát, ő pusztán arra vállalkozik, hogy az amúgy nemzetközi szinten is zajló oktatáskutatásban és ok-

tatásfejlesztésben fontos szerepet játszó mozzanatot mutassa be nekünk. Amit én megfogalmaztam, az egy elsősorban a pedagógiai problémák iránt

érdeklődő kutató dohogása ezekkel a listákkal kapcsolatban.

Fontos könyv-e Radó Péter *Az iskola jövője* című kötete? Meggyőződésem, hogy igen. Következetes, koherens, nagyon sok részletre kiterjedő, szakmailag magas színvonalú bemutatása annak, amit a szerző és még persze nagyon sok szakember a jövő iskolájáról gondol. Nem deklaráció, különösen nem oktatáspolitikai program, hanem bátran fogalmazó extrapoláció, amely észreveszi a mai gyakorlatban és a mai pedagógiai gondolkodásban azt, ami jelenlegi ismereteink szerint

adaptivitással bír, és ami a legegyszerűbb evolúciós törvények szerint fennmarad, kibontakozik és újabb tendenciák megalapozója lesz. A felsejlő kép számomra, és remélem, még sokak számára nagyon vonzó. Ebben az értelemben vízió, amire nagyon nagy szükségünk van, ahogy ezt Radó is leírja a könyv elején.

Természetesen lehet vitatkozni a részletekkel, vagy akár a teljes könyvet jellemző szemléletmóddal is. Jó lenne, ha valóban kialakulnának ilyen viták. Mert végre jó volna valamit látni azon a szűk világon túl is, amit a mindennapi gyakorlati tevékenység vagy az aktuális oktatáspolitikai küzdelmek látni engednek.

készíthetünk még 15 új listát

bátran fogalmazó extrapoláció

SZÁVAI ILONA (SZERK.): A MESE HÍDSZEREPE, PONT, BUDAPEST, 2017.
BÁRDOS JÓZSEF: CSALÁD A TÜNDÉRMESÉKBEN; MÁSIK VILÁGOK, MÁSIK VILÁGI LÉNYEK A TÜNDÉRMESÉKBEN, PONT, BUDAPEST 2016; 2017.

Veszprémi Attila: Három könyv a mesékről, életre-halálra

A MESE HÍDSZEREPE

A kötet valójában a *Fordulópont* folyóirat 2014 elején megjelent 63., azonos című tematikus számának csaknem változatlan újranyomása. Az ok örömteli: a meseterápiáról, mesélésről, mesetípusokról szóló, sokszor személyes, magukkal ragadó szövegek népszerűek lettek egyes tanárképző intézményekben, s a lapszám-példányok kevésnek bizonyultak.¹

Szávai Ilona szerkesztő előszava szerint a mese: „híd emberi világunk különböző metszéspontjain”. Másfelől egy-egy híd „emberi világunk teljesség-elvű dimenziói felé vezet” (5–6). Így már értem az izgalmas-lehetetlen képet. A negyedik dimenziót gyerekkoromban úgy próbáltam elképzelni, hogy elindultam a térbeli koordináta-rendszer origóját képező pont „belseje” felé. Ilyen helyekre vihet a mesehíd is. Már a pusztá létezésével közli: *léteznek* másféle dimenziók, ahová kimozdulhatunk vélt önmagunkból, ahol az énünket kiterjeszthetjük. Ahol tanulhatunk. Azért, hogy

világbeli találkozásaink valóságosabbak lehessenek a szokottnál. Mert ezek a másféle dimenziók, ezek a teljesség-elvű világok hétköznapi kötelékeink kigubancolásához, így egymás és önmagunk megértéséhez kínálnak teret és távolságokat. Az oda vezető mese-hidakat fönntartani érdekünkben áll.

A kötetben elsőként *Antalfai Márta* írása olvasható a *Kincskereső Meseterápia* lélektani alapjairól, módszeréről és gyakorlatáról. A csaknem 30 oldalas összeállítás feltárja, hogy a szerző rendszerében mit tükröznek a diszharmoniótól a harmónia felé vezető

mesék lányok és fiúk, nők és férfiak életszakaszairól, személyiségfejlődéséről, s mit a saját „kincsek” keresését kísérő szorongásokról, megtorpanásokról, s a túllendüléshez felhasználható, ősidóktól fogva rendelkezésünkre álló erőkről. Hogy hová is viheti magával a mese a befogadóját, s ott mit is mutathat neki. A szerző egy jungi alapokon nyugvó lélektan barátságos, egészséges, egyszersmind figyelmet és belső ösztönzést igénylő nyelven ír. A szöveget a *Kincskereső* meseterapeuta-képzésében

népszerűek lettek egyes tanárképző intézményekben

¹ A szinte változatlan újranyomás hátránya a bent maradt helyesírási hibák sora, s hogy sok 2014-ben aktuálisnak számító információ már nem föltétlenül az. Ezeket azonban itt nem részletezem.

részt vevők egy-egy belső mozit beindító esetleírása és meseelemzése gazdagítja.² Az összeállítás nem véletlenül foglalja el a kötet negyedét. Szelíden terápiais erejű írás önmagában is. Emberképe holisztikus, de a szöveg maga rendező, rendszerképző jellegű, így a rációt túlhangsúlyozó hétköznapi cinizmus fellazítására is alkalmas lehet. (Másokban esetleg épp a meglévő, de felszínes lelkesedést mélyíti el.) Mert önmagában könnyű legyinteni arra, hogy a „gyermeknek érzik a mese lényegét, a felnőttek felismerik azt” (25), de a lélektani magyarázatok már erősebb fényt vetnek arra, hogy a mesékben sűrűsödő – *korántsem csak racionális* – tudás elfelejtésével hogyan válhatunk akár vakká is saját világunkra. Ilyenformán a szöveg azoknak a szövegeknek a sorába is illik, amelyek egy intuitívabb és tisztább szándékú intézményi pedagógia felé vezethetnek, illetve a pedagógiai-bánásmódbeli kihívások *technicizálása* ellen dolgoznak.³ Másfelől a szöveg egy-egy evidenciának látszó kitétele világgépeket lazító vitákra ad lehetőséget, például tanárképzési közegben. Mert mi az, hogy „értéket rejt”? Minden bölcsesség-e, amit a mesék a „személyiség kiteljesedéséről” tudnak? Nem érdemes-e kritikusabban viszonyulni a férfi-, női és anyaszerepek kereteihez – aztán pedig ehhez a kritikus viszonyuláshoz is úgy? Megannyi életbevágó kérdés leendő pedagógusoknak és leendő tanítványaiknak.

egy intuitívabb és tisztább szándékú intézményi pedagógia felé vezethetnek

Bajzáth Mária mesepedagógus *Minden gyerek mesehős* című írásában az általa kidolgozott *Népmesekincstár* mesepedagógiai módszer elméleti alapjairól beszél. Kapunk egy kissé megszépített történeti vázlatot az antikvitástól a 20. századig ívelő embereszmény-változás folyamatáról, de a lényeg: felhívni a figyelmet a mese *univerzális* életsegítő feladatára – és gyakorolni azt. A szerző, aki a paloznaki Meseközpont aktív mesepedagógusa is egyben, kiadványaival elsősorban az intézményes nevelést, a tananyagok és tantervek által vezérelt pedagógiát kívánja finoman más irányba igazítani, s a módszerhez kapcsolódó akkreditált képzéseket is indít. Bár a kiadványok és komplex mesefoglalkozások részleteiről nem esik sok szó,⁴ a visszafogott, de egyértelmű tankönyv- és iskolakritika eligazít az irányokról. A szerző szerint az iskolában nem igazán mesehallgatás folyik (ha folyik), hanem olvasástechnikai gyakorlás és szövegfeldolgozás. Csakhogy az „Olvasd el a mesét!”, „Mondd el a tartalmát”, „Állapítsd meg az események sorrendjét!” sőt, a „Játsszátok el!” és a „Rajzold le!” is „falat húznak a mese és gyerekek közé, azt a belső munkát szakítják félbe, amely a gyermekben a mesehallgatás közben elkezdődött” (36–37).⁵ Ahogy a népköltészeti alkotásokhoz azért van közünk igazán, mert „mozgásba lendíti[k] a jobb agyféltekét” (38), úgy a mesék – hasonlóképp – cselekvőként

² Ők: *Füzesi-Kulcsár Szilvia, Lentulay Edina, Temesvári Petra, Török Gabriella és Kovács Csilla.*

³ A szerző nem beszél iskolákról, óvodákról – a vonatkoztatás az ilyesféle feladathelyzetben lévő olvasó dolga –, azonban a fent jelzett hatást fontosnak tartom megemlíteni. A gyerekek automatikus befolyásolni akarása, illetve a remélt siker érdekében gyakorolt módszertanosodás talán az egyik legfélelmetesebb jelenség a fiatal pedagógushallgatók körében, és nemcsak ott. Persze minden világszemléletben lehetséges féltrelekedni, de a módszertanosodás képes az emberről szóló véges, racionális tudás színlelésére, elfelejtve, hogy társadalmainkban ráció, praktikum és irracionális által egyaránt vezérelt emberi lények élnek együtt.

⁴ Érdemes a www.mesepedagogia.hu és a jelek szerint gyakrabban frissített <https://www.facebook.com/mesepedagogia> oldalon tájékozódni.

⁵ A felsorolt iskolai instrukciókat a szerző *Ligeti Csákné* 2001-es gyűjtéséből kölcsönzi (*Új Pedagógiai Szemle*, 51. 1. szám, 89–99.). A tanulmány akkor forgalomban lévő első osztályos olvasókönyveket hasonlít össze.

indítanak útnak minket saját képzeletünkben. Általában ezt a belső munkát helyettesíti egy külsődlegesebb tevékenységgel az iskola. Pedig annak ellenére, hogy „a népmese szerencsére nem tartja számon az intelligenciaterületek aktuális preferenciáit” (40), a sokoldalúnak megkívánt iskolai fejlesztést (ráadásul a mesterségesen oly nehéznek tűnő *egyénítés* igényének is eleget téve) mi sem szolgálja jobban, mint az ös-komplex mese, ahol bárki *bármilyen típusú* intelligenciával hős lehet.

Kádár Annamária írásának címe: *Saját sorsot varázsolni*. A közismert mesepszichológus a reziliencia, a „rugalmas ellenálló képesség” fogalmát járja be tételesen, szakirodalmi utalásokkal, a gyermek nevelődésének kontextusában. A mesét és a meséket tiszta képiséggel közvetítő, hiteles (elsősorban hiteles mintát adó *szülői*) közeget pedig e képesség kialakulásának legfontosabb feltételének mondja. A reziliens viselkedés mint „ellenállás” nem elutasító, hanem lélektani értelemben éppenséggel elfogadó. A mesék hősei reziliensek: a gondokat tudomásul veszik és megküzdenek velük. „Számukra a válság nem leküzdhetetlen probléma, hanem megoldandó életfeladat. Sokszor a helyzetben magán nem változtathatunk, azon viszont igen, hogy miként tekintünk a szituációra.” (48) Ez a tétel sem a gond relativizálásáról szól, hanem a perspektívák segítő erejébe, a megoldás *víziójába* vetett mély bizalomról.⁶ A szerendipitás – a nem tervezett, mégis megtalált érték, megoldás felismerése – is ebből következik. A szerző szavaival a szerendipitás „palló, amely áthidalja az álmaink és a valóság közt tátongó

szakadékot. Ez a palló láthatatlan – csak az fogja érezni, hogy ott van, aki rá mer lépni.” (49) Ez a szinte népmesei mondat jól rávilágít a mesékben átélhető csodák – mint minták – racionálisan is átlátható fontosságára: csak képzeljük el, hogy esetleg miféle merev értékítéletek mögül tekinthet, tekint ránk – számára ismeretlenre – az, akit ettől az átéléstől megfosztanak.

Kerekes Valéria, az ELTE BGGyK oktatója népmese és drámapedagógia kapcsolatáról ír az óvodai nevelésben. Tapasztalatai szerint az óvodáskorú gyerekek alapvető egocentrizmusa és a közösségi lét közötti feszültség oldásában nagy segítség lehet a mese, a mesélés. *Mesét Másként*

elnevezésű módszere az óvodapedagógusok mesélő szokásaira épül, azt gazdagítja, s az óvodai foglalkozásokhoz olyan módszertani kereteket épít, amelyben a mesehall-

gatást azonnali játéktevékenység, cselekvés kíséri. Egy óvodai csoport érzelmi jellemzőihez igazított meseválasztásnak már eleve közösségátelő ereje lehet, de emellett a „létrejövő kommunikációs helyzetek támogatják az anyanyelvi nevelés célját” és „hatással vannak a gyerekek szépérzékének alakulásá[ra]” is (53). A szerző az óvodai drámajátékot elsősorban az (egyéni) érzelmek jó közösségi közvetítőjeként gondolja fontosnak, s épp ezért illeti kritikával az óvodai gyakorlatban még szokásos történetreprodukáló „dramatizálást”, amely a gyerekeket így a lélektani és szociális hatások formális reprodukciójára készíti. A *Mesét Másként* foglalkozásokon a gyerekek szelíd kommunikációs rítusok keretében, a fejből – és ezért a jelen pillanatot jobban

⁶ Fontos, hogy itt iskolai szempontból egy mélyen etikai kérdés közepén találhatjuk magunkat. Kinyithatjuk a reziliens viselkedés lehetőségterét a gyerekek előtt, átélni engedett mesékkal, bizalommal, őszinteséggel – vagy némi verbális/technikai eligazítás után *elvárhatjuk* tőlük azt. *Kádár Annamária* írása az előbbire tanít.

átélve – mesélő óvodapedagógussal interakcióban, érzelmi állapotuknak és belső kívánságaiknak megfelelően kapcsolódnak be a tevékenységbe, a mese meghallgatását követő drámajátékok csak közvetett módon kötődnek a hallott történethez.

Both Gabi, a *www.meseutca.hu* alapítójának rövid írása egy „anyukaszempontú mesevilág”-ról szól.⁷ A kezdeményezők kortárs mesékkel foglalkoztak, azoknak iskolai feldolgozhatóságát kívánták elősegíteni kiadványaikkal. A

Betűfaló programban nyolc mai magyar gyerekkönyvhöz készült komplex pedagógiai segédanyag, amelyek a minden érzékszervet aktíváló, játékos szövegfeldolgozást segítik. Az írásban

az anyuka-szempontúságról kiderül: nincs is olyan messze (mert miért is volna) attól az egészséges, mesélő-játszó átéléstől, amit a mesekutatók, mesepedagógusok olyan fontosnak mondanak. A lábujjszámolástól a személyre szóló esti dalig viszonylag sok olyan együttlét lehetséges, amit nem szükséges önmagánál tovább bontani.

Boldizsár Ildikó, a neves mesekutató és meseterapeuta először az általa kidolgozott *Metamorphoses meseterápiás* módszeréről szól röviden. Terápiás szemlélete a maga természetességében radikális. Bár a 120 órás akkreditált képzésről szólva figyelmeztet a *klinikai* terápiához szükséges szakpszichológiai-orvosi felkészültségre mint feltételre, az életválságok vagy életfordulók jó megoldásához, megéléséhez szükséges személyiségbeli „szintemelkedést” (63) elősegítő *alkotó-fejlesztő* terápiát nem a pszichológiai rendszerek közvetítette

tudás felől, hanem a mesék – gyakorlatban felhasználható – ősi bölcsességére, követhető mintázataira alapozza. A mese szerinte bármely formájában is az „egységes és egy-
lényegű világkép” egyik tükré. E világkép „valamennyi eleme ugyanazt az igazságot/üzenetet hordozza, sőt, egyetlen eleme is képes az egész világmindenséget modellálni” (64).⁸ De hogyan lesz ebből cselekvő jobbítás? A formák seregét felvonultató mesék gyakorlati segítő hatásának titka a *kó-*

dokkal való találkozásban rejlik. „Minden kód egyfajta természetes (de mára többnyire elfeledett) tudás az emberi léttel kapcsolatos fizikai, szellemi és lelki teendőkről.” (64) A meseterápia segít felélesz-

teni, élővé tenni, majd tudatosítani a mesebe kódolt viselkedésmintákat. Ezért azok tényleges viszonyítási alapjai lehetnek életjobbító törekvéseinknek. A terápia dolga, hogy kiderüljön, kinek pontosan melyik (akár saját maga alkotta) mesére érdemes hagyatkozni vezetőként. A *Metamorphoses* módszerben tehát a résztvevők nem első-sorban a szimbólumok azonosításával foglalkoznak, hanem a szimbolizált valóságok valós megélésével. A tényleges változás, a lelki átalakulás az úton ténylegesen elvégzendő életbeli próbák – megélések és erőfejtések – eredménye.

S itt következik a kötet talán legerősebb hatású írása. Ez **Boldizsár Ildikó**, **Luzsi Margó** mesemondó, meseterapeuta és **Jubász Attila**, a Heves Megyei Büntetés-Végrehajtási Intézet akkori⁹ parancsnoka közös beszámolója „*Felboldogulni*” címmel, egy börtönbeli meseterápia előzményei-

segít feléleszteni, élővé tenni, majd tudatosítani a mesebe kódolt viselkedésmintákat

⁷ Az oldal támogatás híján ma már nem működik.

⁸ Felismerhető ebben a buddhista életbölcesség egyik ismert képe: a világmindenség az egymást is tükröző tükörgömbök végtelenje, ahol a részekre bontottság és a formakülönbség lényegében illúzió.

⁹ A parancsnok vezetése alatt álló intézmény szellemiségére jellemző, hogy külön honlapot működtetett, amelyen hírt adott az itt tárgyalt programról is: <http://www.hmbvi.t-online.hu/>. 2017 augusztusa óta új vezetője van a börtönnek, aki nyilatkozatában egyértelműen a programok folytatása mellé állt: <https://www.heol.hu/kek-hirek/helyi-kek-hirek/harminc-eve-bv-kotelekeben-791119/> (2018. 01. 20.)

ről, kezdeteiről, majd egy olyan 10 napos munkafolyamatról, amely fogvatartott anyák és gyermekeik közötti kapcsolatok újjáélesztését tűzte ki célul. Valószínűleg minden olvasó számára emlékezetes lesz már az összeállítás elején, ahogy *Juhász Attila* felidézti a jelenetet, amely elindította a meseterápia felé (69–70). Az ő írásából emellett konkrétumokon keresztül láthatunk rá egy *valós szükségletekre alapozott* reintegrációs tevékenység kezdeteire, ahol – a részt vevő fogvatartottak meseélményének értő gazdagításával – *Luzsi Margó* már akkor központi szerepet vállalt. 2010 karácsonyára 38 fogvatartott nő közel 80 CD-t küldött haza a börtönből családtagjainak saját, személyes üzenetet kódoló *mesemondásával* – hihetetlen volt a fogadtatás. Ezzel egy időben „a résztvevők között egyfajta terápiás közösség alakult ki, a közös sors, a céljaik alapján”. (71) 2011 elejétől az „Esti mese” program folytatódott, s ekkor már a (minden esetben önkéntesen csatlakozó) fogvatartottak havonta terápiás foglalkozást tarthattak az Egri Fogyatékos Gyermekotthonban élő gyermekeknek. Ugyanebben az évben döntöttek a meseterápia kiterjesztéséről a fogvatartottakra.

Luzsi Margó rövid összefoglalója már ennek a „mesesakkörnek” 9 hónapjáról szól, míg Boldizsár Ildikó hosszabb lélegzetű beszámolója az ezt követő „mesetábor”-ról, ahol anyák és gyermekeik gyűltek össze 10 napra a börtön falain kívül, hogy „a mesék segítségével rendezni tudják önmagukkal és egymással a kapcsolatukat” (74). E két írásból már nehéz bármit is okosan kiemelni. Itt már inkább közelképeket mutató filmet nézünk, amely jótékonyan elnémitja a kritikát, és egy mélyebb megértés felé húzza a befogadót. Nem egyszerűen tudni- vagy gondolkodnivalókat közöl (no-

ha pontos képsort kapunk a foglalkozások menetéről és a kitűzött célokról is), hanem anyák és gyerekeik közt lejátszódó, egyszerre triviális és döbbenetes, szélsőséges dinamikájú jelenetek, történetek tanúivá tesz. És részeseivé az „ártatlanul 'büntetésüket szabadlábban töltő' gyermekek” (72) és több évtizedes belső bezártságukból (egy „külső” bebörtönözöttség állapotán belül!) megnyíló felnőtt anyák közös küzdelmeinek. Itt tetszhalott családok próbálnak élő fává válni, és gyermekek háynak, mikor engedik el szégyenüket. Meg sem próbálok tovább bonyolítani, az eredeti szöveg pontosan az, amit olvasni kell.

Bumberák Maja, Gregus László és

Körmöczi-Kriván And-

rea saját, *Gárembucka – Napos-Holdas Mesemondók* nevű csapatuk munkájáról írnak. A Hagyományok Háza *Magyar népmese – hagyományos mesemondás* című tanfolyamának

egyszerre triviális és döbbenetes, szélsőséges dinamikájú jelenetek, történetek tanúivá tesz

elvégzése után kezdtek együtt mesélni a gyerekeknek. A sematikus, készen kapott képek hatását ellensúlyozandó mellőznek minden színes, vizuális eszközt, játékaik egyszerre több érzékszervhez szólnak. A mesék tarisznyából kerülnek elő, melengetésre kelnek életre, mese előtt, közben és után pedig szólnak a népi hangszerek, énekek, mondókák. A fiatalok a közönséggel élő kapcsolatban, nem kötött szöveggel – de nagyon is kötött belső meselogikával – mesélnek, s bátorítják a gyerekeket a részvételle, hozzászólásra. „[...] Mert a mesemondás nem színházi előadás, hanem közös légzés: a mesemondó és a mesehallgatók egyszeri és megismételhetetlen produktuma.” (89) Az írás egy fejezete az egykori falusi kultúra felnőtt mesemondó-mesehallgató szokásairól mutat életképeket, emlékeket, amivel példázni kívánja a mese univerzális „itt és most” hatását. Ez

utóbbi hatást a csoport nagyon fontosnak tartja.¹⁰

Juhász Lászlónak, a Károli Egyetem megbízott oktatójának írásában az egészséges egyén képzetére helyeződnek a hangsúlyok. A pszichológus szakember először egy diagnosztikus, terápiás folyamatokban többféle mérésre használható, mesealkokat és jeleneteket ábrázoló kártyákkal, illetve részletes kézikönyvvel dolgozó projektív tesztéről ír (Fairy Tale Test), amellyel feltérképezhetőek a gyermek személyiségének jellemzői. Ezután *Mesebős* elnevezésű projektív, komplex mesediagnosztikai és meseterápiás módszerét

mutatja be, amely a vizsgálati személyeket saját írású meséjükön át vezeti a testi-lelki egészség állapota felé. Végül az esti mesélés hipnózisszerű alkalmazásának

lehetőségeit, illetve egy csoportos óvodai meseterápiás kísérlet egészségügyi szempontból is kézzel fogható jó eredményeit részletezi. A szövegben talán valamivel erősebb az értéktulajdonító szándék, mint ami a kötet többi írásában megnyilvánul. A mesebeli „bajba jutott hős” és a „kereső hős” típusok, illetve az introvertált és extravertált személyiségtípus közötti párhuzam és a hozzá tartozó esetleírás mintha ezt sugallná – persze a megvont párhuzam alapján logikusan –, hogy az utóbbi felé való törekvésre általában nagyobb szükség lehet. Amikor pedig a szerző a népmesék tipikus kiinduló kár/hiány-helyzeteinek a Maslow-féle szükséglet-hierarchia-piramis szintjei szerinti összehasonlító vizsgálatáról közöl kutatási eredményeket, felmutatja, hogy az önmegvalósítás igénye az elemzés szerint sehol nem szerepel a meseszövegek-

az önmegvalósítás igénye az elemzés szerint sehol nem szerepel a meseszövegekben

ben (97–98). A hipnózis etikai dimenziójáról nem esik szó (99–101), illetve a depresszió és a nemzetgazdasági termelésekiesés összefüggésének említése (101) is olyan szemszögre utal, amely egyedül itt nyílik a kötetben. A szöveg a többenél erősebben hagyatkozik szaktudományos összefüggésekre, pontos megértése nem pszichológus számára (ahogy az én számomra is, elismerem) kihívást jelent.

Lengyel-Tóth Krisztina írásával zárul a kötet. Az *Ahol a madár se jár...* mesemondó kör tagjának puha hangulatú írása kirajzolja egy budapesti mesemondó kö-

zösség körvonalait, megidézi az alkalmakat, ahol jó néhány felnőtt ember azért jön össze, hogy „megfogalmazza magának a világot, ha úgy tetszik, narratívába rendezze azt

az információ- és értékkaoszt, amit tapasztal maga körül” (109). A szerző a közösségalkotás motivációjáról szólva megállapítja: a „gyermek évszázada [...] magával hozta a mese mint felnőtt műfaj elvesztését” (109). Elmondja, hogy ők nem őrizgetik, hanem felveszik, belakják, alakítják, éltetik a hagyományt. (110) A közösségi mesélés belső világáról szóló mondataiból nem a külvilág elutasítása, inkább valamiféle természetes megelégedés sugárzik:

„Felnőtt emberek összeülnek, mesélnek egymásnak, hallgatják és alakítják a mesét, nevetnek, szomorkodnak közösen. Nincs szenzáció, sem katasztrófa, sem rivaldafény, sem csillogás; nincs kötelezően 5 másodpercenként akció, sem húsz másodpercenként nevetés; nincs művalóságshow, sem csak keresztnevet

¹⁰ Azzal együtt, hogy azért felmerülhetnek – legalább „mennyiségi” – kétségek a falusi mesekultúra ilyen hatásának általános érvényességét illetően, érdemes észrevenni azt is, hogy az „itt és most”-ot a mai célterelező pedagógiák gyakran homlokegyenest fordítva, negatív konnotációval értelmezik – mint a gyerekek koncentrációjának akadályát. Ami minimum döbbenetes világnézeti különbségekre utal.

viselő 'hírességek' – és mégis képesek vagyunk ott ülni, és ezt a mesemondás, mesehallgatás nevű dolgot órákig csinálni." (106)

A mese hídszerepe kötet az elejétől a végéig inspiratív, láttató, személyes emlékeket mozgósító és vitákra készítő. Létrejöttével, ahogy az *Előszó* is mondja, a mesével nevelő-gyógyító szakemberek, illetve köztük és közönségük közt is hidakat épít.

BÁRDOS JÓZSEF KÉT KÖNYVE

A mesekutató, gyermekirodalom-kutató szerző mindkét kötete ízig-vérig élő, hátradőlő olvasásra is tökéletesen alkalmas mese- és életelemező szakkönyv.¹¹ Rövidségükhöz képest óriási meseanyagot térképeznek fel és mozgósítanak, s a mesék üzeneteinek, hétköznapi önmagunkkal való kapcsolatoknak számlálhatatlan kisebb-nagyobb példájára mutatnak rá, közérthető nyelven. Pedagógiai hasznuk pedig nemcsak a meseértést finomító hatásban állhat, hanem abban is, hogy mindvégig az élet, az együttélés *etikai* kérdéseivel szembesítik az olvasót.

Elöljáróban el kell mondanom: az az etika, amely e kötetekben megnyilvánul, szó szerint példaértékű, de ugyanezért rálcán kínálja a viták lehetőségét. A szerző bölcs empátiával, az olvasó iránti mély fi-

gyelemmel és tudósi szerénységgel engedi, hogy világgép-rajzoló kezét maguk a mesék vezessék – mégis, mintha a vizsgálódás alapvető *irányait* meghatározná három olyan társadalmi konvenció, amelyek érvénye egy más meseválogatás üzenete szerint szerintem nem volna teljes körűnek mondható. Az egyik a falusi (paraszti) társadalom egykor volt „belső és külső békéjére” való hivatkozás, a másik a felnőtté válás azonosítása a házassággal, a harmadik pedig a nők felnőtt *spiritualitásának* a párkapcsolattól való, férfiakénál erősebb függő volta. Utóbbi annál izgalmasabb, mert a szerző férfi-női szerepeket tárgyaló elemzései nagyrészt épp azt mutatják ki,

mennyire nem igaz, hogy a mesékben a nők passzívak vagy önállótlanok. A fent jelzett alapvetések azonban – mindenféle tolokadás nélkül, de – sokszor visszaköszönnék mindkét kötetben, még akkor is,

amikor más szövegrészek empátia-tanulságai szinte kihúzzák alóluk a talajt.¹²

Család a tündérmesékben

A 2016-ban megjelent kötet bevezetesként izgalmas kisesszéekben járja körül a tündérmese (más néven varázsmese) mibenlétét, kezdőképet rajzol mese és mítosz különbségeiről, szerepeket és szerepköröket jelez, a Gonosz mesei jelenlétéről gondolkodik, halál és újjászületés mozzanatait a felnőtté

¹¹ A kötetbeli meserészletek többnyire a *Grimm-testvérek*, *Benedek Elek*, *Illyés Gyula* és *Kolozsvári Grandpierre Emil* gyűjteményeiből származnak. Az egyes fejezetek alapjául olyan tanulmányok is szolgáltak, amelyek 2009 és 2016 között jelentek meg a *Fordulópont* és a *Könyv és nevelés* folyóiratokban.

¹² Ez a kettősség épp hogy izgalmasabbá és még inkább relevánssá teszi *Bárdos József* köteteit. Észrevételem inkább figyelemfelkeltésnek, mint kritikának szántam. (Egyébként a szerző *A tündérmesék etikai üzeneteiről* c. írása, amely a *Könyv és nevelés* 2016/4. számában jelent meg, fontos dimenziókat nyit a megértéshez.)

válásról szóló ősi tudás nyomaiként olvas-
sa, illetve a női és férfi szerepek viszonyát
helyezi sajátosan új fénybe. Nem elhatárolt
elemzések ezek. Megfigyelt tárgyukat – a
tündérmesék földéríthető közös vagy ha-
sonló „kis történeteit” – folyamatosan a
„miként szól mindez rólunk” kérdésében
úsztatják. Így a mesék testközelbe jönnek.
A személyes átélhetőségéből következik,
hogy időről-időre egy-egy mesekutatói el-
képzeléssel vagy a közvélekedéssel folyta-
tott vita keretében kapjuk a tudnivalót.

Ilyenek például *Martinkó András* mesedefi-
niciójának szétszerelése (6), illetve *Lovász
Andrea* gonoszszámfogalmá-
nak, vagy épp a mesebeli
nőalakok feminista kritiká-
jának kritikája (25, 29).
Ezek határozott, de nem
kérelhetetlenül körülbas-
tyázott állásfoglalások, a
barátságos stílus teret enged

az intuíciónknak, utánagondolni és össze-
vetni ösztönöz. A mesei Gonosz szerepéről
szóló részek lenyűgözőek, a gondolatfo-
lyam önmagában pedagógiai érzékenyítő
erejű, kerek és empatikus magyarázattal
szolgál arra vonatkozóan, miért is vagyunk
képesek azonosulni – gyerekek, felnőttek –
a gonosz szereplőkkel, a mesebeli gonosz-
sággal. A női és férfi szerepekről, utakról
(amely mint téma nyilván ingoványos terü-
let) a fent említett alapvetések mellett is ki-
fejezetten árnyalt, éles szemű és figyelmes
elemzéseket, és velük egy friss, mindenki
javára váló mesebefogadói perspektívát ka-
punk.

A vizsgálati módszer egyszerű. (33–34)
V. J. Propp morfológikus szemléletét követ-
ve „kis történetek”, ún. mesemozzanatok
azonosságát vagy hasonlóságát keressük
különböző tündérmesékben, kutatva egy
általános érvényű mesei mondanivalót –
jelen esetben a *családot* illetően. Innentől
tematikus fejezetekre oszlik a könyv. A

témák: családi szerepeink. A szerző komp-
lex láncolatokba fűzi az azonos/hasonló
mesemozzanatokat, s így tárja fel egységes
üzenetüket az egyes ember *párválasztáshoz*,
anyasághoz, *apasághoz* és *testvér-léthez* kap-
csolódó feladatairól. Eredeti meserészletek
közt bolyongunk, s a strukturális feltárás –
mint komoly játék – egyetlen másodpercig
sem érdektelen. A figyelmes olvasó számára
minden mondat új információt hordoz, és
egyben társadalmi szerepekről folytatott
mai vitáinkhoz szól hozzát.

Példaként: vajon milyen úton vezet
minket végig a párválasztásról szóló feje-

zet? (35–54) A „tündér-
mesék a felnőtté válásról

szólnak”, ami „a pár-
választást, a házasságot
jelenti” – kezdi a szerző.

(36) Ha a felnőtté válás
témakörét szűknek is érez-
zük így, látni kell: mindez

bevezet egy igazán adekvát mondanivalót:
a párválasztáshoz vezető út végigjárása a
mesékben – a közvélekedéssel ellentétben –
férfinak és nőnek *egyaránt aktív* feladata és
teljesítménye. A nők korántsem passzívak
a tündérmesékben, akkor sem, amikor a
hős férfi. A szerző a *Kilenc*, a *Rózsa vitéz*,
A malacon nyert királylány és más mesék,
köztük a sokfelől támadott *Csipkerózsika*
és a *Hófehérke* egyes mozzanatainak és me-
semeneteinek kibontásával a következőket
mutatja ki: a „leendő feleségek” szinte min-
dig maguk választják a hőst férjül (ahogy
irányítgatják vagy segítik őket, kérésekkel,
próbatételekkel vagy egyenesen feltámasz-
tással), elrejtett valódi énjüket szintén aktív
erőfeszítéssel (a másikban, választott pár-
jukban való bizalom segítő erejével) bonta-
koztatják ki a „kígyóörből”. Sokszor teszi
nyilvánvalóvá a mese, hogy a férfi hős győ-
zelme *nem* lehetséges a nő segítségével nélkül,
s még az is előfordul, hogy a férfi hősnek
(mint például *Mirkó királyfi*nak) eszében

a nők korántsem
passzívak a
tündérmesékben, akkor
sem, amikor a hős férfi

sincs házasodni, ám az út mégis ide vezet (s eszünkbe juthat itt a szerendipitás, ami persze a női szereplő felől nézve azért jogosan mondható provokatív felvetésnek). A *Hőféherke* és a *Csipkerózsika* esetében a szerző az alvás/halál mozzanatának kibontásával emlékeztet a felnőtté válás felé vezető funkció jelenlétére, illetve a két mese első menetét idézi föl, ahol a női hősök ugyanúgy saját, küzdelmes utat járnak be, mint a férfiak (vagy akár küzdelmesebbet), s amelyeket a feminista kritika mégis gyakran figyelmen kívül hagy. Konklúziója, hogy a paraszti világban kifejlődött mesekincs is kölcsönös döntés, mindkét oldalon aktívan meggarcolt küzdelmek eredményeként beszél a párválasztásról, házasságról. (Tegyük hozzá: ez nem jelenti azt, hogy a régi paraszti világ lakói ténylegesen meséik szerint is éltek. Ahogy mi sem tesszük.)

S így tovább. Kanyargós szellemi utak várnak még az olvasóra. Ezekről csupán röviden: következik a *Csodás átváltozás a tündérmesében* fejezet, amely az előzőekben részletezett (a párválasztást/házasodást jelentő) felnőtté válás fordulópontjának, az itt történő csodás átváltozásnak vizsgálatát mélyíti el szerelem, intimitás és szexualitás dimenzióiban. Valósággal tobzódhat itt az olvasó a különböző mesemozzanatok összehasonlító vizsgálatában. Mozgalmas, izgalmas szövegrészek szólnak az *anyákról* („és banyák-

ról”), az *apákról*, akik útnak indítanak (vagy épp hiányoznak), és a *testvérekről* (álhősökről és segítőkéről) is. Kötete végén a szerző röviden szót ejt arról, miért fontos a gyerekeknek a mágikus ritmusok, énekek, versek és mesék világába minél szabadabb bejárást biztosítani.

Másik világok, másik világi lények a tündérmesékben

A 2017-ben megjelent kötet nagy lélegzetű bevezető tanulmányában először a mese univerzális jelentésseliségét járjuk körül.

Főképp azt láthatjuk, miként segíti a mese az életbeli eligazodást az empátia és az egymáshoz való kapcsolódás mintáival, a leegyszerűsítő, ám épp ezért *megnyugtató, bátorító* mesebeli szerepekkel, s az-

hármas osztatú világok közül a középsőből – a miénkben – megfellebbezhetetlenül kizárja, illetve harcra kényszeríti és legyőzi ott. A felnőtté avatódás ismét hangsúlyos téma, s ismét előkerülnek a fent már tárgyalt korlátos alapvetések, itt azonban a kritika némiképp a mai mesék és a beavatódást kerülő attitűdök – mondhatni, a „másik világok” avagy „lehetséges világok” felé történő átjárás elhanyagolása felé fordul.¹³ A *lehetséges világ* fogalom tisztázá-

valósággal tobzódhat
itt az olvasó a
különböző mesemozzanatok
összehasonlító
vizsgálatában

¹³ Fontosnak, de félreérthetőnek érzem a népmesék értékeinek szembeállítását azzal a ténnyel, hogy a „ma gyártott mesék és mesepótlékok” sokszor „a világot és az embereket jónak, tökéletesnek mutatják” (8). Érdemes volna meg is nevezni néhányat, ahogy a szerző például egy 2015-ös, szórakoztatón szellemes kötetében teszi (*Piroska és a vegetáriánus farkas – Kalandozások a kortárs gyermekirodalomban*. Pont Kiadó). E nélkül ugyanis a tájékozatlanabb olvasók fülében inkább a „ma” és a „régén” különbözik el, semmint a jó és a rossz mese. A kárhózzátó kitétel a ma „gyártott” mesék többségére – a kortárs magyar íróktól a Pixar-filmekig, a magyar gyermek- és ifjúsági színházak előadásaitól az animék (japán animációs filmek) sokaságáig nyilvánvalóan nem érvényes. Emellett a 21. századi virtualitásról szóló rövid eszmefuttatás (15) ritka és örömteli pillanat a kritikai szakirodalomban, mert nemcsak fölveti, hanem nyilvánvalóan tekinti, hogy a virtualitásban eredetileg a beavatódás ősi vágya fogalmazódik meg (még ha eddig alkalmatlannak bizonyultunk is ennek kiteljesítésére).

sa után a tündérmesék és mítoszok különbségéről olvashatunk (részletesebben, mint a 2016-os kötetben), majd a tündérmese szerepköreivel és az ezekhez köthető fő mozzanatokkal ismerkedünk; a bontás *Propp* felfogását követve az univerzálisnak mondható funkciók, cselekvések mentén történik, a fókusz tehát deklaráltan nem a speciálisan nemzeti jelleg. (Ez utóbbinak a szerző szerint másutt van jelentősége, s erről szintén szó esik a kötetben.) A *mesemozzanat* fogalma külön tanulmányt kap. (30–38) A szerző itt példákkal is bemutatja, hogy e közös tudatban mélyen gyökerező alapfunkciók miként öltöznek változatos formákba az *alkotó mesemondás*ban, s mindezzel a falusi mesemondók közösségi elvárásokhoz igazodó lelki (és „technikai”) működésére is rávilágít. A következő fejezet pedig már elindítja hőseit és álhőseit az úton, bevezeti őket az erdőbe, rátekint a háromosztatú világra, megkeresi a világfát, s hogy mi van lefelé és fölfelé. A hosszú meseszöveg-példák kapuin átvezető barangolás lényegében egy előzetes térképet rajzol föl a lehetséges világok szerkezetéről és az odavezető utakról.

A kötetben ezután egy csaknem száz oldalas seregszemle zajlik, amely egyben egy szabadon, mégis végig a térképkészítés feladatának tudatában asszociáló elemzés-fűzér. Az elemző részek rövidek; inkább a mesék formavilága vesz minket körül. Szemlélődünk a világok közti határokon,

a vizekben, a hidakon és azok körül, átkelünk a másik világokba madarakkal, táltos paripákkal. Az innenső és a túlsó világokban megszámlálhatatlan adományozóval/segítővel, ellenféllel – másik világi lényekkel – találkozunk. S persze kutakkal, varakkal, égítetekkel. Ahogy egyre jobban fölismerjük őket, egyre jobban feltárul előttünk az emberi keresés, a

egyre jobban feltárul
előttünk az emberi keresés,
a küzdelem – vagy épp a
menekülés – dinamikája

küzdelem – vagy épp a menekülés – dinamikája. Egy egész fejezet szól a középső világ és a másik világok közti határról, az átmenetről, az ettől való ősi félelmet megjelenítő ember-szörnyekről, határ-

sértő lényekről. A seregszemle végére a mesék egyik legkülönösebb „lényci”, a lányos apák, öreg királyok kerültek.

Két remek írás zárja a kötetet. Az egyik csaknem költői tömörséggel foglalja össze a klasszikus népmesék fontosságát bizonyító felismeréseket, a másik pedig *Benedek Elek* fordítói és mesenyelv-teremtő szemléletének példaszzerűségére mutat rá, revelatív eredménnyel.

Páratlanul értékes ez a két könyv azért is, mert keresetlenül szól. *Bárdos József* nem hipnotizálja az olvasót. Amiről beszél, arról nyíltan beszél, miközben fantasztikus tudástartalmakat hoz mozgásba. Nagy szellemi és lelki haszonnal forgatható kötetei számtalan további termékeny vita lehetőségét rejtik, a nemi szerepek mesebeli jelentéseitől a szöveghű fordítások relevanciájának kérdéseiig.

**JÓZSA KRISZTIÁN, ZENTAI GABRIELLA ÉS HAJDUNÉ
HOLLÓ KATALIN: A GONDOLKODÁS FEJLESZTÉSE
4–8 ÉVES ÉLETKORBAN – MÓDSZERTANI KÉZIKÖNYV
SZÜLŐKNEK, ÓVODAPEDAGÓGUSOKNAK, TANÍTÓKNAK.
MOZAIK KIADÓ, 2017, SZEGED.
KÉZIKÖNYV, MÉRŐESZKÖZÖK ÉS KÁRTYAGYŰJTEMÉNY**

Gál-Szabó Zsófia: Játékos gondolkodásfejlesztés

Az alább bemutatott kötet a 4–8 évesek gondolkodásának, ezen belül rendszerező és kombinatív képességének fejlesztéséhez nyújt segítséget. A kiadvány a DIFER programcsomaghoz¹ kapcsolódó, játékos fejlesztéssel foglalkozó kötetek (beszédhang-hallás, írásmozgás-koordináció, szocialitás, anyanyelv, számolás) sorát bővíti. A művekben közös, hogy fejlesztő kísérletekben kipróbált és hatékonyak bizonyult játékokat tartalmaznak, így a pedagógiai gyakorlatba való beemelésük jó szívvel ajánlható.

A képességfejlesztés, a gondolkodásfejlesztés fontosságának ténye napjainkban általánosan elfogadott a szakemberek körében. A gyenge iskolai teljesítmények háttérében ugyanis többek között a gyenge gondolkodási képesség áll,² így magától értetődik a tudományos alapokon nyugvó fejlesztési szándék. Azonban a gondolkodási képességek tudatos fejlesztése óvodai és iskolai keretek között nem egyszerű feladat. Ennek egyik oka a megfelelő és elérhető módszerek, programok, fej-

lesztőeszközök hiánya.³ Józsa Krisztián, Zentai Gabriella és Hajduné Holló Katalin munkája ezt a hiányt csökkenti; a DIFER könyvsorozat e legújabb kötete az elméleti háttér rövid, tudományos igényű ismertetése mellett száznál is több játékos feladattal és kézzelfogható eszközökkel járul hozzá a képességfejlesztés gyakorlati megvalósulásához.

A kiadvány részét képező *Módszertani kézikönyv* az előzőek értelmében két egységre

tagolható. Az első, elméleti részben az érintett képességek bemutatásával, fejlettségi állapotuk felmérésével, fejlődési folyamataikkal és fejlesztésükkel foglalkoznak a szerzők. Ezt követi a módszertani eszköztár, mely egy 131 játékot tartalmazó játékgyűjteményből, valamint négy foglalkozástervből, két projekttervből és négy meséből áll. A kötethez két módszertani segédanyag készült. A fejlesztéshez kapcsolódó vizsgálatok kivitelezését támogatja a tesztlapokat és vizsgálati eszközöket magába foglaló kiadvány (*A gondolkodás fejlesztése 4–8 éves életkorban*), míg a több mint harminc játék

a gondolkodási képességek tudatos fejlesztése óvodai és iskolai keretek között nem egyszerű feladat

¹ Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik, Szeged.

² Hamers, J. H. M. és Overtoom, M. Th.: A gondolkodásra nevelés európai programjai. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 107–114. o.

³ Csapó Benő (2004): Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek. In: Csapó Benő (szerk.): *Tudás és iskola*. Műszaki, Budapest. 89–100. o.

eszközeit tartalmazó *Kártyagyűjtemény: A gondolkodás fejlesztésére 4–8 éveseknek* a játékot magát segíti.

Első lépésben a szerzők meghatározzák munkájuk keretét; az óvodáskor számos alapkészség fejlődése szempontjából szenzitív időszak, ezért nagy eséllyel lehetnek eredményesek a fejlesztő programok. Ebben az életkorban a fejlesztő feladatokat játékba, mesehallgatásba, a gyermekek által kedvelt egyéb tevékenységekbe célszerű beemelni. A következőkben az érintett két gondolkodási képességgel és összetevőkkel ismerkedhetünk meg. Az elemi rendszerező képesség készségei a felismerés, a szelektálás, a szortírozás és a sorképzés, míg az elemi kombinatív képességé a variálás, a kombinálás és a permutálás ismétlés nélküli és ismétléses változatai.

Ezt követően a könyv a képességek mérésével foglalkozik. Ez a fejlesztés megtervezésének kiindulópontja. Mindkét képesség kapcsán rendelkezésünkre állnak standardizált tesztek, melyeket a kritériumorientált szemlélet jellemez, tehát az elsajátítás meghatározott kritériumához viszonyítják a gyermek képességének aktuális fejlettségét. A szerzők szerint a méréseket érdemes legalább évente elvégezni, és az adatokat a *DIFER Fejlődési mutató* füzetbe rögzíteni. Bemutatják az elemi rendszerező, majd az elemi kombinatív képesség mérésének menetét, az elsajátítási szintek határait, a vizsgált összetevőket, valamint a feladatokat. (A két képesség tesztlapja megtalálható a már említett segédanyagban). A mérésre vonatkozó részek tehát – eltérően az elméleti bevezetés többi részétől – gyakorlati, megvalósítási oldaláról tárják föl a témát. A fejezet végén a tesztelést végző személy kilétéről esik szó. A szerzők nagymintás vizsgálat alapján bemutatják, hogy a saját pedagógus és a független szakértő által

végzett mérés eredményében nincs számottevő különbség, azonban pedagógiai szempontból a mellett foglalnak állást, hogy a mérést saját pedagógus végezze.

A következő fejezet felmérések alapján ismerteti az elemi gondolkodási képességek fejlődését középső csoport és 3. évfolyam között. A vizsgálatok eredményei szerint a rendszerező képesség óvodai középső csoportban, míg a kombinatív nagycsoportban fejlődik legintenzívebben. Mindkét képesség öt elsajátítási szintje közül a felső kettő elérése szükséges ahhoz, hogy megfelelő alapot nyújtson az iskolai tevékenységekhez. Így a befejező és optimális szint elérésében kiemelt szerepe van az óvodai fejlesztéseknek. Az azonos korú gyermekek fejlődésbeli különbségeinek megemlítése már átvezet a következő fejezethez, mely az (akár 4–5 „évnnyi”) eltérés lehet-

séges okaival foglalkozik. A fontosabb tényezők között szerepel a fejlődési folyamat természetes jellege, a családi háttér és azzal kapcsolatban a szülők iskolázottsága, az anyagi és érzelmi hátrányos helyzet, valamint az organikus okok. A fejezet második része a tanulásban akadályozott gyermekek tipikus problémáival és nehézségeivel foglalkozik, valamint ismertet egy rendszerező képességgel kapcsolatos kutatást. Az eredmények alapján a tanulásban akadályozott gyermekek 3. évfolyamos átlagos fejlettségi szintje megegyezik a többségi nagycsoportosokéval, így esetükben a képesség fejlődésének szenzitív szakasza az óvodás korról áttevődik az 1. és 3. évfolyam közé.

A fejlesztő programok eredményességével foglalkozó fejezetben mind a rendszerező, mind a kombinatív képesség kapcsán megismerhetünk egy-egy óvodai keretek között alkalmazott, kilenc hónapig tartó konkrét fejlesztő kísérletet, melyekben a kísérleti csoport tagjai rendszeresen

az óvodáskor számos alapkészség fejlődése szempontjából szenzitív időszak

játszottak fejlesztő játékokat, és az elő- és utómérés alapján számottevően többet fejlődött az érintett képességük, mint a kontrollcsoport tagjaié. Az elméleti háttérrel foglalkozó rész záró fejezete a gondolkodási képességek fejlesztéséhez tartalmaz általános gyakorlati javaslatokat, lehetővé téve ezzel a kötet második részének gazdagabb értelmezését. Ezek a megvalósítást segítő tanácsok kiterjednek a tervezés fontosságára, a fejlesztő játékok kontextusára, eszközeire, időigényére, rendszerességére és típusaira, valamint alapvető támpontokat adnak mindkét képesség fejlesztéséhez.

A könyv második részének bevezetőjében a szerzők ismertetik a játékgyűjtemény szervezésének vezérgondolatát, miszerint adott képességre vonatkozó mérés eredményeiből meghatározhatók a fejlesztendő területek és a gyermek aktuális fejlődési szintjei. Ennek megfelelően a játékgyűjteményben a játékok készségenként külön fejezetben szerepelnek, és az egyes játékoknál általában többféle elsajátítási szinthez találunk változatokat. A szerzők ismert alapjátékokat felhasználva ötleteket adnak arra, hogy miként lehet alkalmazni a rendszerezés és a kombinálás műveleteit a különféle játékszituációkban. A játékgyűjtemény 66 rendszerező képességgel kapcsolatos játékát három alfejezetbe rendezték (felismerés; szelektálás és szortírozás; sorképzés). A kombinatív képesség 65 játékát hét alfejezetbe sorolták, melyek közül négy kiválasztásos feladatokat tartalmaz (variálás és kombinálás), kettő sorbarendezési játékokat (permutálás), egy pedig a készségek szempontjából kevert feladatokat. A játékok leírása az egységes szerkesztésnek köszönhetően átlátható, a játék nevét az eszközök felsorolása, majd a játék rövid leírása követi, végül elsajátítási szintenként olvashatók a konkrét játékasítások. A kombinatív

képességgel kapcsolatos játékoknál a helyes megoldások is szerepelnek a leírásban. A játékgyűjteményt színesítik az adott játékban részt vevő gyermekekről, illetve a játék eszközeiről készített fényképek, ábrák. A játékok hasonlóak a gyermekek mindennapi játékaikhoz, a számukra ismert kellékeket használják (például építőkockákat, személyes tárgyakat), a gyűjtemény pedig kinti és benti mozgásos, valamint asztal mellett végezhető játékokat egyaránt tartalmaz. A pedagógusok és szülők munkáját segíti a korábban már említett kártyagyűjtemény, valamint az, hogy a játékok nem igényelnek különleges kellékeket, bizonyos ese-

tekben csupán a gyermekeknek van szükség. A kötet végén képességenként két-két foglalkozástervet, illetve egy-egy projekttervet is találunk, melyek mintát adnak arra, hogy a fejlesztő játékok miként

építhetők be különféle foglalkozások menetébe.

Józsa Krisztián, Zentai Gabriella és Hajduné Holló Katalin könyvének elméleti része logikusan felépített és tömör, ezzel együtt kellő mennyiségű információt ad az olvasónak az elemi rendszerező és az elemi kombinatív képességről és azok fejlesztéséről. Nyelvezetében igazodik a tudomány világában kevésbé jártas olvasóhoz, mégsem veszít tudományos jellegéből. A rövid bevezetőkkel a játékgyűjtemény és a tervezetek önmagukban is értelmezhetőek, hasznos módszertani segédanyagok. A könyvet jó szívvel ajánlom többségi és tanulásban akadályozott gyermekekkel foglalkozó óvodapedagógusoknak, tanítóknak, pedagógus hallgatóknak és szülőknek egyaránt. Hasznos segítség lehet a mindennapi pedagógiai munkában, a gondolkodásfejlődés tudatos támogatása során.

a játékok hasonlóak a gyermekek mindennapi játékaikhoz, a számukra ismert kellékeket használják

ABSTRACTS

BAKOS, ANTÓNIA JUDIT – TISZAI, LUCA: There are parts of the soul that only music can light up." – Analysis of attention, memory functions of adults with severe disabilities during receptive music sessions

Individuals with profound and multiple disabilities are people with highly individual skill profile depending on the nature or extent of different coexisting disabilities a person has due to their significant differences in speech or communication, basic physical mobility, sensory awareness. According to the WHO classification the IQ score of these people is less than 20. In practice, while professionals still use IQ scores for diagnosis, there are debates on the validity of measured or labelled intellectual ability. Traditional or standardized assessments are not functional to measure the skills of these individuals. The aim of this research was to gain a deeper understanding of their cognitive functioning, namely attention memory and learning ability by the analysis of music induced movements of two nonverbal adults with profound and multiple disabilities. These individuals are participants of receptive classical music groups based on the method of Klára Kokas.

We made video-recordings about the repeated listening of a piece of piano music, composed by Chopin. The analysis

of their movements was based on the method and previous research of Zsuzsa Pásztor.

The connection of music and movement is based on ancient innate reactions. The matching contour of music and movement manifests itself in whole-body movements, hand-movements. These movements seem to respond the stress of the music, and certain characteristics of musical form. Marc Leman's theory about the embodied way of human musical cognition could provide an explanation of these gestures, offering a new perspective for cognitive functioning. According to his theory there are three levels of musical engagement with music-induced movement: synchronization with the temporal features of the music; embodied attuning with more complex musical phenomena and empathy, the emotional aspect of listening. Facial gestures are also informative about the expectation and satisfaction of the listener. According to different authors these cycles of satisfaction and anticipation is connected with the human Dopamine reward system.

Keywords: *severe and multiple disabilities, Kokas method, music, cognitive functions, special education*

ERDEI, LUCA ALEXA – VERDERBER, ÉVA – HORVÁTH, LÁSZLÓ – VELKEY, KRISTÓF – KOVÁCS, ISTVÁN VILMOS – KÁLMÁN, ORSOLYA: **Doctoral Educational Programmes in International Cooperation as Sources for Organizational Learning**

Internationalization is a growing tendency in our higher education system at the level of training programmes or student and teacher mobility, while the topic itself has had a central role as a research field since its beginning. Although higher education responds to the changes relatively slowly, internationalization helps this process of change in different perspectives and with a number of good examples. According to recent research findings, doctoral schools are the least open and active actors of the education sector in terms of willingness for renewal of education and innovative practices. Consequently, the exploration and analysis of initiatives that promise learning and renewal, are of a particular importance in the field of higher education. Joint doctoral programmes that are implemented by an international consortium are certainly the ones of this kind: they strengthen the individual, organizational and mutual learning, support knowledge sharing and the creation of new, innovative routines not only in the terms of programme development, but also in the field of international and internal organizational cooperation.

Our research aims are to discover the learning experience of the joint doctoral

degree programmes, involving at least one Hungarian partner institution, in order to gain a deeper understanding and make a systematic overview of the elements and characteristics of the identified learning experiences. The research attempts to fill in a research gap in the following aspects: on the one hand, there is a certain lack of studies with systematic and pedagogical focus on the learning experiences induced by international cooperations within the higher education system; while on the other hand, the world of doctoral education in Hungary is a hidden field for studies. In Hungary, we found three joint doctoral degree programme, therefore we applied the case study method to investigate the experiences so far. The learning experiences, the changes and innovations that emerged from the joint doctoral programmes were analysed along their organizational orientation, focusing on the institutional impacts, the process of knowledge management, and the difficulties and challenges that arise during the implementation of the programmes.

The research was conducted in 2016/2017 within the framework of a doctoral research grant (2016), provided by the ELTE Eötvös Loránd University, Faculty of Pedagogy and Psychology.

Keywords: *internationalization, higher education, organizational learning, training programme, joint doctoral degree*

GYETVAN RENÁTA: Egy este Arannyal Tanárok éjszakája a Petőfi Irodalmi Múzeumban

A 2017-ben rendezett *Múzeumok Őszi Fesztiváljának*¹ mottója – *Az ajtó nyitva áll!* – Szabó Magda születésének századik évfordulójára utalt, s egyúttal azt sugallta, hogy a kiállítások megtekintése mellett egy-egy rendhagyó tárlatvezetéssel a kulisszák mögé is betekinthetünk. A már hagyománnyá vált programsorozat széles kínálatában a pedagógusoknak és óvodapedagógusoknak szóló programok csoportja *A lámpás én vagyok – Tanárok éjszakája* címet viselte.

Október 27-én a Petőfi Irodalmi Múzeum (PIM) várta az érdeklődőket egy igazán izgalmas Éjféli párbajra.² Magyartanárként és a múzeumpedagógia nagy kedvelőjeként, s miután 2015-ben született szakdolgozatomban éppen a PIM múzeumpedagógiai foglalkozásait vizsgáltam, nem volt kérdés, hogy ott leszek a múzeumban. Kíváncsian vártam a programot, amelyre azzal a céllal érkeztem, hogy az ott szerzett élményeimről, az ott tanultakról a kollégáim számára beszámolót írjak.³

Az őszi szünetet megelőző, elsősorban pedagógusoknak szánt programon sok ma-

gyartanár megragadta az alkalmat, hogy az Arany-émlékév és a PIM-ben május 15-én megnyílt Arany János emlékkiállítás kapcsán az életműről közösen gondolkodjanak. *Gulyás Gabriella* főmuzeológus, a PIM főigazgató-helyettesének köszöntője után meghallgattuk *Margócsy István*⁴ irodalomtörténésznek az Arany-émlékévhez és a PIM Arany János emlékkiállításához kapcsolódó előadását, majd a kiállításban barangolva tovább gondolkodtunk Aranyról, és megismertük a tárlathoz kapcsolódó foglalkozásokat.

JÓL ISMERJÜK-E ARANY JÁNOST?

Margócsy az Arany életműnek a konvencionálistól eltérő olvasatát kínálta fel a hallgatóság számára. Azzal a felütéssel indította előadását, hogy Arany 150 éve a magyar irodalom egyik központi alakja, és nincs is talán olyan ember ma Magyarországon, aki ne ismerné. A kérdés az, hogy jól ismerjük-e Arany Jánost?

Érdekes, hogy Arany már életében bekerült a kötelező tananyagba. Az 1870-es években, Eötvös József minisztersége idején készítették el az egész ország számára kötelező tanterveket, ahol Arany rögtön kitüntetett szerepet kapott. Bekerült a

¹ Az eseménysorozatot 2017-ben szeptember 25. és november 12. között rendezték meg.

² A cím egy Arany-ballada címe, a ballada hőse a múlt árnyaival birkózik, ahogy az előadás pedig a hagyományos Arany-értékelés örökségével.

³ A szerző szándéka találkozott az ÚPSz szerkesztőségének felhívásával, amelyben beszámolókat kértünk a Tanárok éjszakája programjairól. (a Szerk.)

⁴ Az előadó az ELTE BTK Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézetének habilitált egyetemi docense.

tankönyvekbe, sőt olyan segédkönyvek is születtek, amelyek megmagyarázták a tanulóknak, hogy mit is kell Arany Jánosról gondolni. Ezek a tankönyvi ismeretek hagyományozódtak 150 éven keresztül, sőt a mai köztudatot is leginkább ez az interpretáció határozza meg. Ritkán adódott a 150 év alatt olyan radikális újraolvasási kísérlet, ami átjutott volna a szűk szakmai kör határain. A valóban új értelmezési javaslatokat az olvasóközönség és a szakma egy része is elutasította. Margócsy István példaként hozta fel Milbacher Róbert 2009-ben megjelent, *Arany János és az emlékezet balszama* című könyvét,⁵ amely alapos és sokoldalú megközelítést ad Arany Jánosról.

Aranynak azok a művei élnek a szakma határain túl, amelyek benne vannak a tananyagban. Margócsy példái szerint mindenki tudja, hogy a *Toldit* Arany írta, de a magyar lakosságnak csak a töredéke olvasta a *Toldi szerelmét*. Azt a tényt is sokan ismerik, hogy Arany *Csaba trilógiát* tervezett, de már a *Buda halálát* is kevesen olvasták, nemhogy azokat a további elkészült részeket, amelyeket a költő a *Csaba trilógiához* írt.

Margócsy szerint van egy határozott Arany-interpretációs stratégia és egy Arany olvasati javaslat, ami rendkívül erősen meghatározza azt, hogy mit szoktunk és mit lehet gondolni Aranyról. Hiszen a költőről mindenki tudja, hogy neurotikus volt, nehéz anyagi körülmények között élt, sokat panaszkodott, hajlamos volt a depresszióra és szenvedett attól, hogy szerepet kell vállalnia a társasági életben. De vessünk egy pillantást Arany életpályájára: a költő érettségi, diploma nélkül lett

az Akadémia főtítkára. Tehetsége révén mindig jó állásokat kapott, életének utolsó tíz évében pedig a korabeli magyar kultúrpolitika egyik legfőbb méltósága volt. Mégis, az Aranyról kialakított kép mintha ezt mellőzné. Betegsége, szegénysége állandóan nagy hangsúlyt kap (baráti beszélgetésekben én is találkoztam azzal a kijelentéssel, hogy Arany János igen rossz anyagi körülmények között élt és szegényen halt meg), pedig Arany élete végén komoly tőkével és jelentős birtokkal rendelkezett. Az

idős Aranyt a kortárs radikális fiatal írókörökben többek között azért sem szerették, mert nem volt elég szegény; jól kereső költő volt.

Ehhez kapcsolódik az is, hogy Arany már életében nemcsak tananyag lett, hanem a korabeli irodalompolitika legfőbb igazodási pontja is. Közvetlen barátja, Gyulai Pál megalkotta azt az irodalmi értékrendszert, amely az Aranyféle irodalmiságot tette követendő példává. Ezért is volt a 19. század végén annyi lázadás – nem Arany személyével vagy költészetével, hanem mintává tett imágójával szemben. Ezért sem meglepő, hogy Ady Endre nem volt túl jó véleménnyel Aranyról, hiszen Adynak az Aranyféle irodalmiság koncepciójával szemben kellett érvényesítenie saját irodalomszemléletét.

A hagyományos Arany-kép kritikájára másik példát is említ Margócsy. Szinte mindenki tudja, hogy Petőfi és Arany a magyar irodalom „ikerszüleit”. Gyulai Pál így ír róluk *Arany János* című emlékbeszédében: „De bár a sors oly korán elválasztotta őket egymástól, a magyar nemzet emlékezete örökre összefűzi költői

a korabeli magyar kultúrpolitika egyik legfőbb méltósága volt

⁵ Milbacher Róbert (2009): *Arany János és az emlékezet balszama. Az Arany-hagyomány a magyar kulturális emlékezetben*. Ráció, Budapest.

*alakjokat, mint egy kor ikerszülotteit, egymás kiegészítőit.*⁶

Ebből kifolyólag úgy tanuljuk és tanítjuk az iskolában, hogy Arany János és Petőfi Sándor ugyanazt az irodalmiságot képviselték. Ennek a bemutatásnak az alapja tökéletesen igaz: Petőfi és Arany jó barátok voltak, viszont Petőfi korai halála miatt ez a barátság csupán két évig tartott. Barátságuk bizonyítéka a fennmaradt levelezés, ami két nagy szellem játékos vetélkedését és egymáshoz közeledését

mutatja be. Azonban nem szabad elfelejteni, hogy Petőfinek az irodalom berkein belül ugyanilyen erős baráti kapcsolata volt Jókai Mórral, Pálffy Alberttel, de mivel velük egy ideig együtt lakott, a barátságról nem maradt fenn írásos dokumentum. Arany levelezéseiből pedig kiderül, hogy Tompa Mihállyal, Lévai Józseffel ugyanolyan jó és intenzív barátságot táplált, mint amit a Petőfihez írt levelei mutatnak.

Viszont a 19. század végén Gyulai Pál megkonstruálta a népnemzeti irodalmiság nagy vízióját, ami bizonyos értelemben ma is hat. Ehhez kiszemelte – az egymáshoz tényleg közel álló – Aranyt és Petőfit, és rájuk építette a teljes irodalmi koncepcióját. Ez azonban teljes mértékben konstrukció volt. Ha megnézzük a korabeli dokumentumokat, láthatjuk, hogy Arany Jánost életében senki nem kötötte össze Petőfivel. Az elemzők két teljesen különböző költői pályát vázoltak fel 1882-ig, senki nem mondta azt, hogy hatottak egymásra. Ezt és Arany egész pályáját csupán Arany halála után konstruálta meg Gyulai. Erős hagyományt megalapozva. Alapkonceptiója szerint azért egészítik ki egymást, mert

Petőfi a lírikus, Arany pedig az epikus a magyar irodalomban.

E miatt egészen az 1970-es évekig – amikor Németh G. Béla és tanítványai, szinte botrányt kavarva, tanulmánykötetükben a lírikus Aranyt helyezték első helyre – Arany a magyar epika bajnokaként jelent meg. Gyulai koncepciója szerint ő az, aki a 100 éves törekvést, elvárást – hogy legyen végre magyar eposzuk – beteljesítette a *Toldiban* és a *Buda halálában*.

Gyulai koncepciója viszont sok fontos momentumtól eltekint. Nem veszi figyelembe – amit mindenki tudott, csak nem interpretált –, hogy Arany jelentős lírai verseket alkotott. Az *Őszikék* meglepően modern líraisága sehogy nem

fért bele az általa megformált klasszikus Arany-képbe.

A Nagyvidai cigányok című művét is elutasítóan fogadták, mert nincs benne az a csillogó perspektíva, amit *Toldi* felkínál. Szkeptikus történet szemlélet jellemző a műre, nincs benne semmiféle nemzeti pozitívitás. Ezt a művet egészen más típusú írói tartás, történet- és művészet szemlélet jellemzi, mint a *Toldit*.

Margócsy eszünkbe juttatta azt is, hogy Arany egész életében küzdött az eposszal. Állandóan kételyek gyötörték, hogy kinek írja a nemzeti eposzt, kinek kell a nemzeti eposz. Erről szól a *Csaba királyfi Előhangja*:

Mi emel? mi tart fön? mi sugall? mi biztat?...
Kebelem egy hangja. Követem is aztat.
Egy hang, mely csilingel az égi madárban,
Hogy lerombolt fészket rakja késő nyárban;

Gyulai Pál megkonstruálta a népnemzeti irodalmiság nagy vízióját

⁶ Hermann István (szerk. 1956): *Gyulai Pál válogatott művei*. Szépirodalmi, Budapest. (Magyar Klasszikusok), II, 33.

Mely a pók fonalát százszor megfonatja,
Noha füstbe százszor menjen áldozatja;
S mely, hatalmasb szóval, a költőben
riad:
„Ha későn, ha csonkán, ha senkinek:
írjad!”

Arany tehát az eposzt, ha senkinek nem kell, akkor is megírja, de bizonytalan a befogadó közeget illetően. Nem tudja, van-e az a nemzeti irodalom iránt érdeklődő emlékezeti kultúra, amelybe a műve beilleszkeszhetne. Hogy ez a kétely mennyire erősen élt Arany Jánosban, azt az előadó két ismert ballada értelmzésével is alátámasztotta.

Kinek énekelnek az apródok a *Szondi két apródja* című balladában? A költő nem tesz arról említést, hogy az apródok énekét bárki is hallgatná. A két apród kiállításának nincs visszhangja. Arany nem írja le azt sem, hogy mi lett a két apród sorsa. (A krónikákból tudjuk, hogy a két apród átment a török táborba.)

A költői tartást még inkább heroizáló *A walesi bárdok* című balladájában is ezt figyelhetjük meg. Nem jelenik meg, hogy a walesi urak mit szólnak a bárdok énekéhez. Hogy szolidaritást vállalnak-e velük, s hogy miként őrzi az emlékezet a walesi bárdok énekét. Nincs kifejtve, hogy mi volt az értelme a költői vállalásnak. Arany János kételyeit figyelembe véve valóban fontosnak tekinthető, hogy mindezt kihagyta a balladából.

Arany számtalan helyen valóban azt írja meg, epikusként, ami *van*. De érdemes megfigyelni, hogy miről feledkezett megkissé a „nagy realizmus” koncepció Gyulaitól egészen a marxistáig. Balladáinak témáit és eszközeit az irodalomtörténet nem tárgyalta kellő súllyal. Pedig balladáiban kísértetek járnak, a szereplők közül sokan

megbolondulnak. Ezekben a művekben Arany a lélektani és szociálpszichológiai szélsőségeknek olyan tartományáig jut el, ameddig a korabeli költészetben senki. Ettől van balladáinak az a tépett retorikája, hogyha nem tankönyvi segítséggel olvasnánk, akkor nehezen értenénk. Ha például nem azt nézzük az *V. Lászlóban*, hogy ki volt V. László, akkor teljes a káosz, az örület a versszakok között; a versben kizárólag a lélektani feszültségek fokozása zajlik.

A „nagy realizmus” koncepció arról is elfeledkezett, hogy Arannál sok leírás eltolódik a vízió irányába – például realista

koncepcióval igen nehéz lenne értelmezni a *Toldi estéjének* első énekét. Egy versszakon keresztül írja le azt a tényt, hogy ősszel a nap rövidebb lesz. De miként, hogyan, hiszen a

költészetben ez a döntő. A leírásban a természetnek feje van, mely őszbe csavarodik: ez az antropomorf kép a természethez fűződő mitikus viszonyt jelez. Majd a lemenő nap int az öregeknek, akik elkezdik haláltáncukat.

A Gyulai-féle és a marxista koncepcióból egyaránt hiányzik Arany humora is, holott az egyik legjátékosabb magyar költőnk. Nagy eposzaiban is vannak olyan játékok, humoros, ironikus gesztusok, kétértelműségek, amelyek problémát okoztak az interpretációban. Utóbbira Margócsy *A Szondi két apródjának* első két sorát hozta fel példaként:

Felhőbe hanyatlott a drégeli rom,
Rá visszasüt a nap, ádáz tusa napja;

A magasztosan induló balladában Arany a nap két jelentését keveri össze, de úgy, hogy feloldhatatlan, mit is mond, ezzel pedig a bizonytalanság érzetét kelti. A nap az égitestet és az időt is jelenti, így

az egész szituációt furcsa fényben tünteti fel, mintha a Nap játszaná vissza az egész eseményt, amit néhány nappal ezelőtt láthatott. Arany másutt is él a kétértelműség groteszk játékaival, ami a korabeli balladák esetében szokatlan: „Mint hulla a hulla!...”.

Margócsy tanár úr előadása végén felvasta a *Bolond Istók* első énekének második és harmadik versszakát, mely számára a legszebben illusztrálja Arany János életművének sokszínűségét. Arany ezekben a sorokban pontosan leírja, milyen költészetet szeretne és mi is a költészet:

Éz a hullámos emberszív nedélye:
Halandó létünk cukrozott epéje.

ÖNARCKÉP ÁLARCOKBAN⁷

Az előadás szorosan összekapcsolódott a kiállítással,⁸ hiszen ennek megalkotói a Margócsy előadásában is említett, 150 éve érvényes értelmezést próbálták megbillenteni.

Gulyás Gabriella elmondta: a teret két részre osztották; a bordó színű jobb oldalon reflektáltan önironikus emlékkiállítás fut végig, mely játékos elemekkel viszonyul önmön történeti hagyományaihoz, eredet- és célképzetéhez. A vitrinek – a kuratori és látványtervezői ötletnek köszönhetően – nem a padlón állnak, hanem 90 fokkal megdőntve, mintegy a falból emelkednek ki, jelezvén, hogy a tárlat újragondolja és konstruálja az írói emlékezet múzeumi feldolgozásának formanyelvét. Ebben a térrészben Aranyhoz kapcsolódó eredeti tárgyi emlékeket

reflektáltan önironikus
emlékkiállítás fut végig

fedezhetünk fel: itt sorakoznak relikviái, sorsának fontos helyszíneiről készült fotók, kortárs kéziratok, a költő által javított és jegyzetelt iskolai dolgozatok, s a korszak meghatározó tendenciáit jelző képzőművészeti alkotások, melyek közül sokat eddig még sehol nem láthattunk. A bőséges tárgyanyag egyrészt bemutatja azt a közeget, amely Aranyt formálta, másrészt elmélyült böngészése közelebb hozhatja a költő személyiségét a látogatókhoz, a mai diákokhoz.

A zöld szín dominálta bal oldal a művekre fókuszál, pontosabban a művekből kiemelt hősökre vagy éppen antihősökre, hogy e karakterpárokon keresztül érzékelhetővé tegye Arany művének lélegzetelállító sokszínűségét, fantáziadúságát, emberi mélységét és összetettségét.

Ezen a két részre osztott kiállításon végighaladva, az első tér bordó oldalán Arany János gyermekkorával ismerkedhetünk meg. A zöld oldalon a karakterpár egy hő (Toldi) és egy antihő (Bolond Istók). A kreatív feladatok itt leginkább a *Toldi*hoz kötődnek. A múzeumpedagógusok a tanulókkal együtt felidéz-
zik Toldi alakját, majd a diákok megismerik Bolond Istókot is.

A második térben Arany balladái kínálnak olyan témákat, amelyeket többnyire középiskolásokkal szoktak feldolgozni. A karakterpárt, Ágnes asszonyt és Attilát az köti össze, hogy mindkét műben gyilkosság történik. Arany írásaiban gyakran jelenít meg mélylélektani ábrázolásokat. Fogékony a női sorsokra, a női lélekábrázolásra és ez az *Ágnes asszony* című műben

⁷ A program kalauzai *Gulyás Gabriella*, az intézmény főigazgató-helyettese és a Múzeumpedagógiai és Felnőttképzési Főosztály főosztályvezetője, valamint az intézmény múzeumpedagógusai voltak.

⁸ *Önarckép álarcokban*. A Petőfi Irodalmi Múzeum Arany János-emlékkiállítása 2019. február 28-ig látogatható.

gyönyörűen megjelenik. A kiállításban látható gazdag képanyag nagyon jól tükrözi azt a lélektani állapotot, amely műveiben kirajzolódik. A tanulók – az Arany balladáira oly jellemző – balladai homályban felmerült kérdésekre keresik a válaszokat; a hangsúly a keresésen van, nem kell konkrét választ kapniuk. A drámapedagógia eszközeit bevetve foglalkoznak a témával, általában kiscsoportos formában. A diákok bírósági tárgyalást improvizálva ütköztetik érveiket Ágnes asszony ártatlansága mellett vagy ellen, így az érveléstechnika gyakorlására is van lehetőség. A tér másik oldalán a *Buda halála* című mű kínál lehetőséget a történelmi kitekintésre és arra, hogy más szempontból is megközelítsük Aranyt.

A harmadik tér karakterpárja Akakij Akakijevics és a bárdköltő. Itt lehetőség nyílik a költői, művészi, emberi szerepekről beszélgetni. A szövegalkotás mellett – melyet idézetekkel, versekkel segít a múzeumpedagógus – ebben a térben megjelenik Petőfi és Arany levelezése, barátságára.

ebben a kiállításban helyet kap Arany Tompával folytatott levelezése is.

A negyedik tér karakterpárja Vojtina és a Tamburás öreg úr. Budapest világvárossá válik – erről Arany is ír – és mindezt a kiállítótérben gazdag képanyaggal illusztrálják. Vojtina a városi flâneur, Arany egyik

alteregója. A Tamburás öreg úr pedig a Margitsziget fái alatt ülő költő, aki akkor is énekel, ha már nincsen hallgatója. A tanulók itt *Egy világváros születése* című képsorozatot

készíthetnek tablettel, ezáltal a teret is alaposabban felfedezhetik.

Végezetül mindenképp meg kell említenem, hogy a kiállítás tele van jobbnál jobb interaktív játékokkal: a Toldi erőpróbánál a kar irányításához, emeléséhez tényleg erő kellett, amit mi sem bizonyít jobban, mint hogy másnap valóban éreztem a karjaimat. Az utolsó teremben pedig örökbe fogadtam egy szót; hogy ez a játék pontosan mit is takar, azt bárki megtudhatja, ha ellátogat tanulóival erre a nagyszerű kiállításra.

a kiállítás tele van jobbnál jobb interaktív játékokkal



A Humánus Alapítványi Iskola diákjai a kiállításon, a Kádár Anna múzeumpedagógus vezette foglalkozáson, Komári Lilla tanárnő kíséretében

SZERKESZTŐI JEGYZET

I.

Kallós Zoltántól, a 92 éves korában elhunyt népzenekutatótól idéztünk néhány mondatot lapunk hátoldalán. Mindazzal, amit tudós gyűjtőként végzett, egyenrangú életművének a másik fele, az, amit a moldvai csángók, majd a mezősegi szórvány magyarság nyelvi és kulturális önazonosságának megőrzéséért, életésélyeik javításáért tett. Életének ez a két tevékenységi köre persze nem volt független egymástól, épp ellenkezőleg, egyikből következett a másik, összekapcsolódva pedig a szűkebb szakmai igyekezet olyan általános érvényességet nyert, hogy emberi-közösségi példázattá vált. A magyar egyetemesség szolgálatává. Így hát nem meglepő, hogy életpályájának számtalan pedagógiai vonatkozása van. Tárnyilagosan talán a legjobb összefoglaló a Kallós Alapítvány honlapjáról idézett mérföldkövek sora. *1992: Létrejött Válaszúton az első Mezősegi Művelődési Központ, és elkezdődött a népzene- és néptánc-táborok szervezése. 1998: Kallós Zoltán néprajzi gyűjteményének megnyitása. 1999: A magyar óvoda és elemi oktatás újraindítása Válaszúton. 2000: Erdélyi pedagógusokat célzó módszertani képzések elindítása Válaszúton. 2004: Fiatalokat célzó szakmai továbbképzések szervezése. 2007: A Kallós Zoltán Alapítvány új, Mezősegi Szórványkollégium és Oktatási Központjának avatása. 2010: A Kallós Zoltán Múzeum és Népművészeti Központ megnyitása. 2012: A nagysármási oktatási program elindítása. 2013: A kolozsvári magyar népzenei oktatás elindítása. 2013: A választói Mezőgazdasági Szakiskola beindítása. 2014: A Nagysármási Szórványkollégium átadása. 2015: A választói nép-*

művészeti alkotóház avatása. 2016: A felső-tői mezőgazdasági tanegység használatba adása. 2017: A bővített múzeumi épület átadása, a népművészeti kiállítás megnyitása.

II.

Az iskolába jött a hír, hogy ripsz-ropsz, és kezdődik valami új, egyszerűen szólva maga a szakmai megújulás, a Komplex alprogram (kezdetben Koala volt a beceneve, de mintha ma már nem használnák ezt a rövidítést), egyszerre megoldás a végzettség nélküli iskolaelhagyás megelőzésére és a tehetséggondozásra, tessék alprogramot választani. És már két hét múlva kezdés, jövőre senki nem az lesz, aki volt. („Még sosem volt az oktatás, a közoktatás átalakítására ennyire sok és átfogó kezdeményezés.”) Aztán az első továbbképzési napon, fél egykor, egy perccel kicsöngetés előtt megszólalt az iskolarádió, máshogy már nem lehetett közhírré tenni, nem volt rá idő, hogy kedves kollégák, a délután kettőre tervezett továbbképzés elmarad. Ahogy, mint kiderült, másutt is elmaradt, az azonban nem derült ki, ott sem, hogy miért. A villámgyors kezdet tehát szélesebben elhalsztva, de hát persze még minden jóra fordulhat. Mindenesetre a felvázolt perspektíva a program honlapján csupa jóval kecsegtet. Tündöklő gyerekek, boldog tanárok, fáradhatatlan szakemberek illusztrálják, dicsérik, értelmezik a hátrányos szociokulturális helyzet iskolai kompenzálására kidolgozott programot. Az *Élménysuli* hamarosan rang lesz, sőt, kitűző, engem csak az bizonytalanít el, hogy az az iskola, amelyiknek a megújulás előfeltételeként sok-sok munkát kell végeznie, „kultúrával-

tást”, „attitűdváltást”, valójában már jó ideje a terheitől roskadozik, reformokban csatlódva, reformoktól megtévesztve. Csak nehogy épp a megváltás nagy pillanatában szakadjon el a cérna. Nehogy azt kelljen mondanunk végül, mint a rossz orvos, hogy ha ön, kedvesem, nem lett volna beteg, biztosan meggyógyult volna. Nehogy megint azt kelljen majd belátnunk, hogy a változásokra a tanároknak lett volna igény, ha gondolhattak volna rá, ha hozzáférhetek volna saját dolgaikhoz. Az életmentő maszktól viszont fulladoznak.

III.

Diákmozgalom vette fel a két évvel ezelőtti tanármozgalom elejtett zászlóját. De ahogy a tanármozgalom szerveződései, úgy a diákmozgalomban kezdeményező szerepet játszó Független Diákszövetség képviselői sem bizonyultak elfogadható tárgyalópart-

nernek az oktatási kormányzat számára. Szívből sajnálom. Iskolaügyben, a jövő nemzedékei ügyében a szótértésnek nincs alternatívája. Az utcai forgalmat akadályozó fiatalokra kirótt közigazgatási bírság pedig olyan, mint intőt adni a lelkesedése miatt kissé szertelenkedő diáknak, hogy már megint rendetlenkedik. (Eszembe jut, hogy valamikor, a hetvenes évek elején, a szabadság jegyében, április elsején kivonultunk az iskolából, huszonhárom fű, elöl az eminensek, fel a hegyekbe, előtte egy rakásba hordtuk a székeket és a padokat, nem tudtuk, mit teszünk, de jó tanáraink tudták, hogy nem ellenforradalmárok vagyunk, hanem fiatalok, s ha nem vágyunk a szabadság fogásainak kipróbálására, el vagyunk veszve. Ahogy mi, úgy ők is.)

2018. április 19.

Takács Géza



*Művészképzés a Magyar Táncművészeti Egyetemen
Mészáros Csaba fotója*

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„mük es magyarok vagyunk”

„Már a magyar időben, Észak-Erdély 1940-es visszacsatolását követően történt, hogy a debreceni református kollégiumból regöcscerserkészek érkeztek kolozsvári iskolámba, és a nagyteremben dalokat énekeltek, hortobágyi pásztor-történeteket adtak elő. Vizszonásul engem, a viszonylag jó hangúnak számító diákat állítottak ki. Én mezőségi népdalokat énekeltem, azt hittem, mindenki ismeri őket; kiderült, hogy ez egyáltalán nincs így. Aztán volt egy nagyon jó felügyelő tanárunk, a magyar szakos Nagy Géza. Ő hetenként egyszer, szombatonként népmeséket olvasott nekünk, dalokat is tanított. Nála hallottam először Pátiria-lemezt, borzasztóan tetszett. Láta rajtam, hogy érdekelnek a néphagyományok, úgyhogy az egyik vakációra feladatot adott: gyűjtssem össze a Válaszúton énekelt dalokat. Könnyű dolgom volt, mert mifelénk a fiatalok egy füzetbe jegyezték a köszöntőket, verseket, lakodalmi rigmusokat, nótákat és minden egyebet. Csak elkértem a barátaim, rokonaik füzetét, és mivel akkor még nem tudtam kottát jegyezni, megtanultam a dalokat. Az első gyűjtésből egy kis tanulmányt szerkesztettem, és beadtam az IKE, Ifjúsági Keresztény Egyesület lapja, az Ifjú Erdély által meghirdetett pályázatra. Első díjat nyertem, meg is jelent nyomtatásban a dolgozatom; így el is dőlt a sorsom.” (24–25)

„Nekem első osztályom volt Lészpeden, igyekeztem a kötelező tárgyakon kívül mással is megismertetni a diákokat. Megtanítottam például őket a Kodály-módszer szerint kézjelekkel szolmizálni. Megszerveztünk egy kultúrcsoportot is, csupa lányból állt, mert a fiúk kamaszkoruktól a falun kívül dolgoztak; a lészpediek ugyanis híres ácsoknak számítottak. A kultúrmunka része volt, hogy összeszerkesztettem egy csángó fonót. Szerettünk volna eljönni Erdélybe fellépésekre, de nem engedték.” (55)

„Hétéves voltam, amikor édesapám 1933-ban megvette a ma egyesek által kedves túlzással Kallós-kúriának hívott épületet, ahol a néprajzi gyűjteményem van. Ennek telkére építettük fel néhány éve a szórványkollégiumot. A nagy ház a Bánffyak valamilyen gazdatiszti laka lehetett, a 19. század hatvanas, hetvenes éveiben épülhetett. Édesapám úgy tudta, hogy annak idején még huszártisztek is rendszeresen megszálltak itt.” (22)

Részletek Ablonczy Bálint és Korniss Péter A Mezőségtől Moldváig – Kallós Zoltán újjai című interjúkötetéből (Helikon Kiadó, 2013)



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG