

TANULMÁNYOK

BENCÉNÉ FEKETE ANDREA

Egész napos iskola – mit várnak a szülők?

Az egész napos iskola Magyarországon még nem elterjedt oktatási forma, de a NAT vitaanyagának megjelenése óta szélesebb körű figyelmet kapott. Számos meghatározás került napvilágra, de nem született még meg az egységesen elfogadott definíció. Az egész napos iskola olyan iskolaszervezési forma, amely nem tehető egyenlővé a napközivel, és nem tekinthető a délelőtti tanóra meghosszabbításának sem. Alsó tagozaton már működik, hiszen a délelőtti tanórákat a délutáni leckeírás követi, amely mellett az iskola lehetőségeitől függően lehetőség nyílik az egyéni képességek fejlesztésére, tehetséggondozásra, a sportolásra, a művészeti tevékenységek megismerésére, valamint a hátránykompenzációra. 2012 kezdetén folytatott empirikus kutatásom során arra kerestem a választ, hogy a felső tagozatos diákok szülei milyen elvárásokat támasztanak az új oktatási formával szemben.

1. Bevezetés

Az egész napos iskola gondolata régóta jelen van a modern oktatási rendszerekben. Társadalmi rendszerünk átrendeződő világában, ahol a családok egyre kevesebb időt tölthetnek együtt, növekszik az igény aziránt, hogy az iskola egyre teljesebben fogja át a gyermek életét, elsősorban nevelésének kérdését. Hazánkban is voltak olyan neveléstörténeti korszakok, amikor a diákoknak kötelező jelleggel délelőtt és délután is jelen kellett lenniük az iskolában. Ezt a szervezeti formát szerte a világon a jövő iskolájáról alkotott elképzelésnek tekintették, mert úgy vélték, hogy a legjobb feltételeket kínálja ez az iskolaforma, mivel a képzés a nevelés és a pihenés egységét, harmóniáját teremti meg. Kiváló lehetőséget nyújt a didaktikai kísérletezés számára, mert flexibilis a tevékenység ütemezése, az életrend kialakítása. Úgy vélték a kutatók, hogy ha a tevékenység egyre tágabb körre bővül, akkor egyre harmonikusabbá tehető az intellektuális, fizikai, és morális fejlődés (Eperjessy, 1981).

Magyarországon az utóbbi pár évtizedben a délelőtti és a délutáni oktatás vegyülete alakult ki, ahol a hangsúly a délelőtti tanításra helyeződött. A 10-18 éves korosztály számára, az általános iskola felső tagozatosainak és a középiskolás diákoknak nem fejeződik be a tanítás az ebéddel, mivel számukra gyakran 15 óráig tartanak a kötelező tanítási órák. Az egész napos iskola választható jelleggel az általános iskola alsó tagozatán már több helyen alkalmazott oktatási forma, kéttannyelvű oktatásnál, vallási nevelést preferáló intézményekben, valamint a tagozatos osztályokban.

A 6–10 éves gyermekek számára minden iskola biztosítja Magyarországon a napközi lehetőségét, a szülők a magukról egyedül gondoskodni még nem tudó gyerekeket szabad választásuk alapján beírathatják, de a felső tagozattól kezdve egyre kevesebb iskola működteti már a délutáni tanulószobát. A jelenlegi helyzet megoldására a Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. Törvény tesz módosító javaslatot, intézményesíti az egész napos iskola fogalmát.

Kutatásom célja, hogy az egész napos iskola törvényi definíciójából kiindulva bemutassam a hazai és nemzetközi viszonyokat, valamint a megvalósítási lehetőségeket, az új oktatási forma előnyeit és hátrányait. Kérdőíves vizsgálatom során megkérdeztem a felső tagozatos gyerekek szüleit, hogy mi a véleményük; lehetőségnek vagy kényszernek érzik-e az új helyzetet.

A jogszabály szerint az egész napos iskola egy olyan „*oktatásszervezési forma, ahol a tanórai és más foglalkozásokat a délelőtti és délutáni időszakra egyenletesen szétosztva szervezik meg, működését, feltételrendszerét a kormány jogszabályban határozza meg*” (Köznevelési Törvény, 2011). Az oktatáspolitikai az egész napos iskola fogalmát kettős értelemben használja. Az első meghatározás szerint jelentheti a napközi otthonos, vagy más néven iskolaotthonos tanulás-szervezési formát. A másik értelmezés szerint egy olyan tanításszervezési lehetőség, amely a tanórákat egész napra osztja el fokozatosan, s a köztes szakaszokba pihenőidőket iktat be. Az egész napos iskola-modell várhatóan 2013-ban kerül bevezetésre, kezdetben csak fakultatív módon. A tervezet szerint az egész napos iskolában 16 óráig tart az oktatás-nevelés, de indokolt esetben, szülői kérésre az igazgató korábban is engedélyezheti a gyermekek hazabocsájtását. Amennyiben az intézmény az új oktatási forma mellett dönt, a kötelező tanórák egy részének megtartására délután kerülhet sor, így a szülőnek nincs választási joga. Ebben a helyzetben a kiutat csak az iskolaváltás lehetősége jelenti (Gloviczki, 2011: 3).

2. A nemzetközi gyakorlat

Egész napos iskolaként definiálható az a közösségi tér, ahol az iskolán kívüli szervezetekkel, ellátásokkal együttműködve a nap 8 órájában, az egész tanév folyamán az oktatás hagyományos keretei mellett, több, elsősorban a gyerekek érdekeit szem előtt tartó, de a szülőket is célzó szolgáltatás kap helyet. Ebbe az oktatási formába sorolható az olyan iskola is, ahol kreatív módszerekkel dolgoznak, rugalmas időelosztással, napirenddel, tanévszervezéssel. A hagyományos iskolai és otthoni, családi, szabadidős tevékenységeket egyenlő mértékben, egymással váltakozva napi 8–10 órás szolgáltatás keretében osztják el. Nem a gyerekek délutáni megőrzésére vállalkoznak a pedagógusok, hanem olyan szerepeket is átvállalnak a szülőktől, amely nem minden gyereknek adatik meg otthonában. Ezáltal jó lehetőség nyílik az esélyek kiegyenlítésére, esélyegyenlőség biztosítására is (Darvas–Kende, 2009).

Az egész napos iskola modellje a Szovjetunióból származik, ahol az elsődleges célnak azt tekintették, hogy megkíméljék a gyermekeket a szülői ház politikailag nem elfogadott káros ideológiai hatásától. Európa számos országában is régi

hagyomány, hogy a gyerekek nem csak a délelőttöt, hanem a délutánt is az iskolában töltik. Svájcban, Spanyolországban és Franciaországban mindez úgy történik, hogy hosszú, akár kétórás ebédszünetet is tart az iskola, amikor a diákok hazamennek, majd visszatérnek a délutáni tanítási órákra.

A nyugati országokban kétféle gyakorlat van a délutáni fejlesztésekre és a házi feladat elkészítésére. Az állami iskolák három óra körül befejezik az oktatást, majd szervezeten átszállítják a diákokat művészeti, nyelvi, sport- és egyéb fejlesztő foglalkozásokra. Házi feladatot ebben az esetben egyáltalán nem vagy alig kapnak a gyerekek. A másik esetben – a szociálisan érzékenyebb társadalmakban – az állam naponta biztosít hosszabb szakmai felügyeletet azok számára, akik igénylik ezt (*Markovits, 2011: 4–6*).

2003-ban vezették be Németországban egy oktatási reform fontos lépéseként az egész napos iskolát („Ganztagsschule”, *Rekus, 2004*). A hangsúlyt az egyéni képességek szerinti differenciált fejlesztésre és a kreatív munkára helyezték. A rendszer még mindössze 9 éve működik, de a legfrissebb felmérések eredményei azt mutatják, hogy a hátrányos helyzetű gyermekek profitáltak belőle, a pedagógusok terheltsége csökkent, kooperativitásuk pedig nőtt. Az Egyesült Államokban az egész napos iskolák az oktatás idején túl is nyitva állnak a diákok előtt, oktatást kiegészítő foglalkozásokat, valamint szabadidős, elsősorban sportolási lehetőséget kínálnak. Az új iskolaszervezési forma a szülők és a gyerekek körében is népszerű, hatására csökkentek a szociális problémák, kevesebb lett a csavargó gyermek, továbbá csökkent a fiatalok által elkövetett bűncselekmények szám. (*Darvas–Kende, 2009*).

Nagy-Britanniában az „extended school” (kiterjesztett iskola) formát vezették be a reformtörekvések hatására, amelynek a feladata, hogy a helyi közösségi kapcsolatok szorosabbá váljanak (*Cheminais, 2008*). A tanulás mellett szabadidős programok is helyet kapnak, valamint a tanulók gyermekorvosi, fogorvosi ellátásban részesülnek, rendőrségi megelőző programokon, könyvtári foglalkozásokon vesznek részt. Ezekben az intézményekben a program hatására javultak a diákok tanulmányi eredményei, szociális készségeik, magatartásuk és motiváltságuk. Ez az iskolatípus erősítette a kisebb közösségekben a kohéziót, és elősegítette, hogy az emberek megismerjék és könnyebben hozzáférjenek a szociális szolgáltatásokhoz.

Finnországban már több évtizedes hagyománya van a komprehenzív iskolának, amelyben 9 éven át folyik a 7–16 éves tanulók oktatása, nevelése (*Sinka, 2011*). Alapvető célkitűzésnek tekintik a gyerekek saját képességeihez mért egyéni fejlesztését a lehető legmagasabb szinten. A tanulók képzése heterogén csoportokban folyik, eltűntek az elit iskolák az oktatási rendszerből, a hátrányos helyzetű gyerekek fejlesztésében pszichológusok, tanácsadók és szakoktatók vesznek részt. A vizsgálatok azt mutatják, hogy a családi háttér ebben az iskolatípusban nem befolyásolja a gyerekek tanulmányi eredményét (*Új Katedra, 2011: 5–7*).

3. Magyarország helyzete

Hazánkban a hatvanas évek végétől történtek kísérletek az egész napos iskola bevezetésére, amelynek fő célja a hátrányos helyzetű gyermekek felzárkóztatása volt. A nyolcvanas évek végére elhalt ez a gyakorlat, az oktatáskutatók nem találták megfelelőnek az intézményes nevelésnek ezt a formáját.

Napjainkban az egész napos iskolai ellátás leggyakoribb formája a napközi otthonos rendszer működtetése. A tanórákat kizárólagosan a délelőtti órákban tartják, majd ettől élesen elkülönül a délutáni foglalkozás, ahol a gyermekmegőrzésen és a házi feladat elkészítésén kívül a legtöbb esetben másra nem is vállalkoznak a pedagógusok. Jelentős különbség van a délelőtti tanító és a napközis nevelő szerepe feladata, és ezáltal a társadalmi megbecsülése között is. A napközi a szülőknek nyújt segítséget a gyermek biztonságos elhelyezésével, valamint a hátrányos helyzetű tanulók számára biztosítja a házi feladat elkészítéséhez szükséges körülményeket. Felső tagozaton a tanulószobai foglalkozás célja a házi feladat elkészítése szaktanár segítségével. Az alsó tagozaton a tanulók háromnegyede délután is az iskolában marad, míg felsőben a tanulószoba már lényegesen kevésbé népszerű. Magyarországon mindössze csak néhány oktatási intézményben működik kiterjesztett funkciót ellátó egész napos iskola, ahol a 8 órás program keretében sor kerül művészeti nevelésre, egyéni fejlesztésre, valamint szociális ellátásra is.

A napközi otthonos nevelés elterjedt hazánkban, de megvalósulásában Darvai Ágnes és Kende Ágnes tanulmánya (2010) szerint sok probléma fedezhető fel. A napközi otthonok fejlesztésének nincsen tudatos koncepciója; a legtöbb iskolában a feltételrendszer legminimálisabb elemei sem biztosítottak. A napközis nevelőket gyermekfelügyelőnek tekintik, feladatukat az iskolavezetők, a nevelőtestületek és a szülők közössége gyakran lebecsüli. A szülőket az iskola egyáltalán nem tekinti partnernek, nem vonja be őket a szabadidő igényes eltöltésének megoldásába.

4. A kutatás bemutatása

Vizsgálatom során arra kérdésre kerestem a választ, hogy a felső tagozatos gyermekek szülei igénybe vennék-e, szívesen fogadnák-e az egész napos iskola által nyújtott új lehetőségeket. Empirikus kutatásomat 2012 kezdetén végeztem. Kérdőív segítségével vidéki és városi iskolába járó 10–14 éves gyerekek szüleit kérdeztem arról, hogy miként határoznák meg az egész napos iskola célrendszerét, és milyen elvárásokat támasztanának a bevezetendő oktatási formával szemben. A mérőeszközt a külföldi iskolák tapasztalatai alapján állítottam össze. Összegyűjtöttem a már tapasztalatot szerzett pedagógusok által megfogalmazott célkitűzéseket, majd a sajtóban, interneten megjelent szülői viták, hozzászólások (kommentek) alapján az elvárásokat.

A minta kiválasztása véletlenszerűen történt; 150 kérdőív került kiosztásra, amelyet név nélkül töltöttek ki a szülők. Egy hét után 124 mérőlap érkezett vissza, de csak összesen 115 bizonyult helyesen kitöltöttnek, értékelhetőnek.

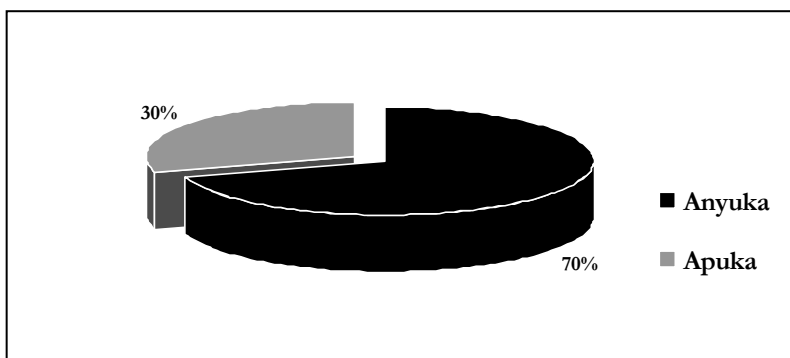
4.1. A kutatás hipotézisei

A külföldi és hazai szakirodalom ismeretében, valamint a sajtóban megjelent vélemények, érvek, ellenérvek alapján úgy véltem, hogy szülők nem fogadják örömmel az egész napos iskola lehetőségét negyedik osztály után. Véleményem szerint nem sokan vennék igénybe önkéntesen ezt az új szolgáltatást. Az egész napos iskola céljaként elsősorban a tanulást és a házi feladat megírását, ellenőrzését, a felzárkóztatást, korrepetálást valamint a továbbtanulásra történő felkészítést határozzák meg, mivel a szülők az iskola feladatának elsősorban a tudásátadást tekintik. Elvárják a pedagógusoktól, hogy javuljon a gyerekek tanulmányi eredménye és a neveltségi szintje is. Feltehetően nagy hangsúlyt helyeznek az egészségügyi ellátásra is. A szülők napjainkban az iskolával szemben egyre komolyabb követelményeket állítanak, gyakran a család feladatait is a pedagógusokra ruházzák át. Ebből kiindulva feltételeztem, hogy az elvárásaik között nem csak a tanulmányi eredmények javulása jelenik meg, hanem fontosnak tartják a motiváltságot, valamint azt, hogy az oktatási intézmény fedezze fel és fejlessze a gyermek tehetségét a rendelkezésre álló többletidőben.

Vizsgálatom kezdetén feltételeztem, hogy a falusi és a városi iskolába járó gyermekek szüleinek, valamint az eltérő iskolai végzettséggel rendelkezők véleménye közt nem lesz jelentős eltérés.

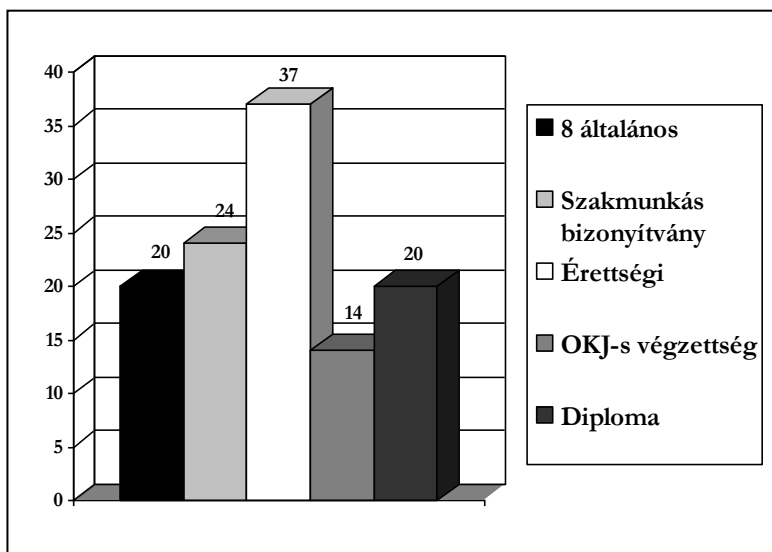
4.2. A kutatás eredménye

A válaszadók között elsősorban anyukák szerepeltek (87 fő); az apukák csak hosszas rábeszélés után vállalkoztak (37-en) véleményük kifejtésére.



1. ábra: A kérdőívet kitöltők eloszlása nemek szerint

A településszerkezetet tekintve a szülők 68% százalékának gyermeke városi, míg 32%-ának falusi iskolában tanul. Vizsgálatom kiterjedt arra a kérdésre is, hogy mutatkozik-e véleménykülönbség a szülők iskolai végzettsége szerinti megoszlásban.

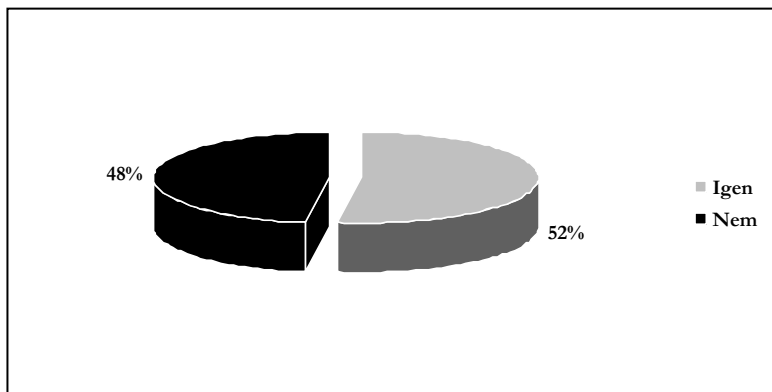


2. ábra: A megkérdezettek eloszlása iskolai végzettség szerint

A kérdőívet kitöltő szülő legmagasabb iskolai végzettségét figyelembe véve a gyerekek 17%-ának szülei a 8 általánost fejezték be, 21%-a szakmunkásképzőben tanult, 33% érettségi bizonyítványt szerzett, OKJ-s képesítése van 12%-nak, míg 17%-nak felsőfokú végzettsége, diplomája van.

Az egész napos iskola kérdése több szempontból is megközelíthető: figyelembe vehető a diák, a dolgozó szülők, az otthon tartózkodó szülők és a pedagógusok szempontja is, ám teljesen lehetetlen feladat, hogy olyan iskolarendszer álljon fel, amely minden igénynek megfelel. Az iskola célkitűzéseinek megfogalmazásakor a pedagógusoknak elsősorban a gyermekek érdekeit, életkori sajátosságait, fejlesztésének lehetőségeit kell szem előtt tartaniuk, továbbá a társadalmi elvárásokat figyelembe véve kell megalkotniuk. A szülők elvárásai sem hagyhatók figyelmen kívül, hiszen az ő kezükben van a döntési jog, hogy gyermekeiket melyik iskolatípusba íratják.

Az általam megkérdezett szülők 52%-a beadná felső tagozatos gyermekét egész napos iskolába, míg 48% nem venné igénybe ezt a lehetőséget, ha szabadon, saját belátása szerint dönthetne.



3. ábra: Beadná-e felső tagozatos gyermekét egész napos iskolába?

A hipotézisemmel ellentétben a szülőknek kicsit több mint a fele igénybe venné az egész napos iskolát. A válaszaikban hangsúlyozták azonban, hogy attól függően döntenének, hogy ki lesz az a pedagógus a felső tagozatos tanárok közül, aki a gyerekekkel a legtöbb időt fogja eltölteni. Véleményük szerint a szabadidő tartalmas eltöltésének és a gyermek fejlődésének a kulcsa a pedagógus kezében van. Az egész napos iskolát támogatók úgy vélték, hogy a gyermekeknek ebben a korban még szükségük van a felnőtt felügyeletére, irányítására, és ezt a dolgozó szülők nem tudják biztosítani gyermekeik számára. Kulcsfontosságú a szülők véleménye szerint a pedagógus egyénisége, módszertani felkészültsége és szakmai elhivatottsága. Úgy gondolják, hogy következetes, ám nagyon empatikus és gyermekszerető pedagógusoknak kellene a gyermekekkel lenniük, akik szakmailag külön készülnek az egész napos iskolában alkalmazható módszerekre. A jelenlegi pedagógusképzés nem készítette fel a felső tagozaton tanítókat az egész napos foglalkozásra, mivel ők elsősorban a két szakjuk tanítására készülnek egyetemi évek folyamán, nem pedig a szabadidős tevékenység szervezésére, tehetségfejlesztésre és hátránykompenzációra. Az iskolások tanórán kívüli tevékenységének szervezésére a jelenlegi pedagógusképzésben legtöbb segítséget a tanítók kapnak, ők a legképzettebbek a feladat ellátására.

A második fontos feltétel a megfelelő infrastrukturális feltétek biztosítása volt, mivel a szülők úgy gondolták, hogy a jelenlegi körülmények, a tantermek mérete, a tornatermek, konditermek száma és az iskolaudvarok mérete és felszereltsége nem megfelelő az új oktatási forma bevezetéséhez. A jelenlegi tanulói létszámokat sem tartják megfelelőnek a szabadidő eltöltéséhez, sportoláshoz, felzárkóztatáshoz és tehetségfejlesztéshez. Sokkal tágasabb közösségi terekre lenne szükség, míg az egy pedagógusra jutó gyermekszám is jelenleg túl magas. Ahhoz, hogy a pedagógus egyéni fejlesztést tudjon biztosítani a tanulóknak és személyes kapcsolatot alakítson ki, kevesebb gyermekkel kellene foglalkoznia. Azok a szülők, akik a „nem” választ adták, sokkal részletesebben indokolták meg döntésüket. Véleményük szerint otthon, nyugalomban a gyerekek jobban tudnak tanulni és házi feladatot írni. A tanítási órák egész napra történő elosztását azért ellenzik, mert a gyerekek a felelés és a dolgozatírás okozta stresszből nem tudnak „felengedni”, és ezért sokkal jobban elfáradnak. Az egész napos fegyelem, szabályokhoz való alkalmazkodás kimerüléshez vezethet, és este már nem tudják a szülők kikérdezni a gyerekeket, nem lehet segítséget nyújtani a tanulásban, foglalkozni a gyerekekkel. Az anyukák úgy érezték, hogy ha a gyermek egész nap az iskolában van, akkor a nevelési feladatokat az intézmény veszi át a családtól, ezáltal elvesztik a gyermeküket. A nevelés véleményük szerint elsődlegesen a család feladata. A megkérdezettek úgy gondolták, hogy a gyermekeket ez az új rendszer egész napos ülésre, mozgásszegény életmódra kényszerítené, és ezért egészségtelennek tartják. Főként a téli időszakot tekintették megoldhatatlannak, amikor az udvar a hideg, csapadékos idő miatt nem alkalmas a hosszabb szabad levegőn tartózkodásra.

A megkérdezettek nemek szerinti eloszlásában válaszok közt nem mutatkozott szignifikáns különbség, míg a diplomás és az érettségivel rendelkező szülők,

valamint a szakmát és az általános iskolai bizonyítványt szerzett szülők válaszai között jelentős eltérés mutatkozott.

A diplomások és az érettségivel rendelkezők közül többen ellenzik az egész napos iskolát, a gyermekek számára kényszernek, időrablásnak tekintik. Az alacsonyabb iskolai végzettségűek támogatják az új szervezeti formát, mert úgy vélik, hogy gyermekeik tanulmányi eredménye javulni fog, mivel szakszerű segítséget kapnak a tanulásban. A szakszerű fejlesztést, a felzárkóztató és tehetséggondozó különórákat nem engedhetik meg maguknak, ezért úgy gondolják, hogy az iskolában töltött többletidőben ezt a lehetőséget gyermekeik meg fogják kapni.

A feltételezéseimmel ellentétben a faluban élő szülők közül többen támogatják ezt az oktatási formát, mert bíznak a pedagógusban, és kiemelték, hogy így a gyermekük jó közösségben van egész nap, és megfelelő, szakszerű felügyeletet, fejlesztést kaphat. Kiemelték, hogy a pedagógus több segítséget tud nyújtani a gyermekeknek a tanulásban és a szabadidős tevékenységek területén is, mint ők otthon. A városban élő szülők ezzel szemben elutasítják a lehetőséget, mert úgy vélik, hogy a pedagógus átvinné tőlük szülői feladatukat. Érdekes ellentmondás is mutatkozik a válaszokban, mivel a városi szülők inkább azt a lehetőséget választják, hogy egyedül legyen gyermekük otthon, felügyelet nélkül, de más, jelen esetben a pedagógus ne korlátozza szabadságában. A másik jellemző indok a városi szülők esetében az volt, hogy ez a rendszer lehetetlenné tenné a különórákra járást, amit szerintük az iskola nem tud pótolni.

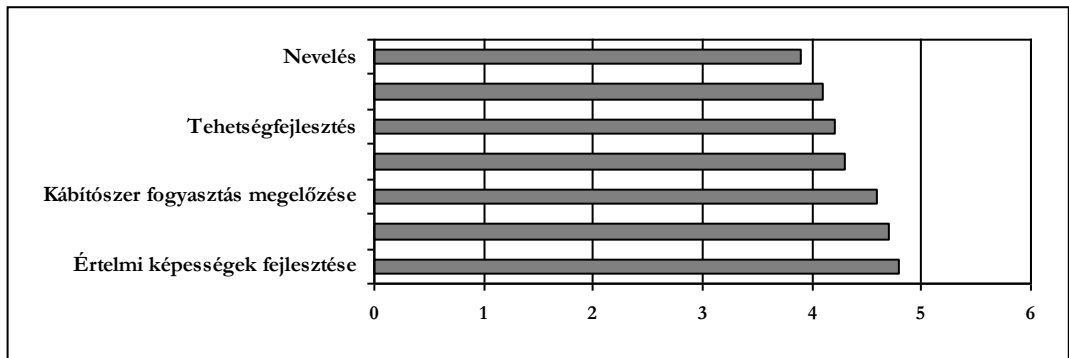
A kérdőív második részében arról kérdeztem a szülők véleményét, hogy milyen célokat tartanának fontosnak, amennyiben felső tagozatos gyermeküket beadnák az egész napos iskolába. A szülőknek táblázatban felsorolt célokat fontosságuk szerint kellett értékelniük 1-től 5-ig terjedő skálán.

A hipotézisekkel egyezően a célok fontosságát tekintve az értelmi képességek fejlesztése, valamint a továbbtanulásra történő felkészítés került az első helyre. Várható volt ez az eredmény, mivel napjaink iskolájának elsődleges célja a szülők szemében az ismeretek megszerzésének biztosítása, melynek eredményességét a jegyekkel mérik.

A célok között a szülők a felsoroltakon kívül javaslatként említették a lányok számára a háztartástan, sütés-főzési alapok, varrás és a csecsemőgondozási ismeretek bevezetését tantárgyként. A fiúknak javasolták a barkácsolási alapismeretek és a közlekedési szabályok tanítását. Öt szülő szorgalmazta az életben hasznosítható pénzügyi ismeretek tanítását már az általános iskolai oktatás keretein belül.

Ellentmondás fedezhető fel a szülők által megfogalmazott célok között. Fontosnak tartják a tanulást, a felzárkóztatást és a tehetségfejlesztést, de emellett csökkentenék a tananyagot, és a gyakorlati ismereteket helyeznék előtérbe, amelyek jelenleg hiányoznak az általános iskolai oktatásból. A megkérdezettek egyöntetűen fontosnak találták a tanulás mellett a nevelést. A nők kiemelték a gyermekek felügyeletének fontosságát, az erkölcsi nevelést és a prevenciós programokat, amelyek a kábítószer fogyasztástól óvják meg a gyermekeket. A

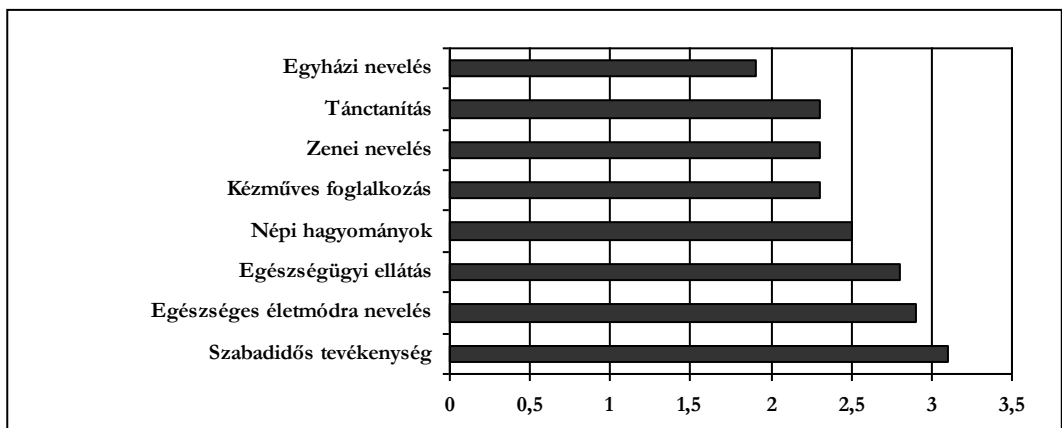
férfiak a sporttevékenységekre, a szabadidős foglalkozásokra helyeznék a hangsúlyt.



4. ábra: Az egész napos iskola célja a szülők véleménye alapján

A hátrányos helyzet kompenzálása, az orvosi ellátás és a szociális képességek fejlesztése a rangsor közepén található. Feltehetően ennek az eredménynek az az oka, hogy azok a szülők, akik jó körülmények közt nevelik gyermekeiket, nem szembesülnek a hátrányos helyzetűek problémáival. Szomorú és meglepő tény, hogy a nemzeti értékek megőrzésére történő nevelés és a hagyományok ápolása háttérbe szorul.

Az egyházi nevelést egyáltalán nem tartozik az iskolai feladatok közé a megkérdezettek véleménye alapján. Döntésük azzal indokolható, hogy a kérdőívek kitöltése nem egyházi fenntartású iskolákban történt. Legtöbb esetben a hitéleti nevelés külön keretek közt folyik, ez az egyházak feladata még akkor is, ha a helyszíne az iskola.



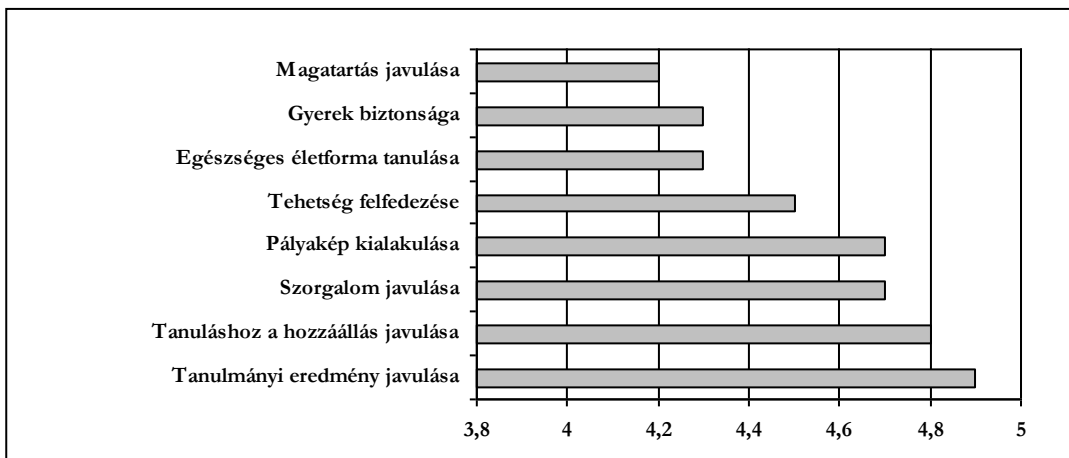
5. ábra: A háttérbe szoruló célok a szülők véleménye alapján

Egyáltalán nem tartották fontosnak a szülők a táncitanítást, a zenei nevelést, a kézműves foglalkozásokat. Az egészségügyi ellátás biztosítását sem az iskolától várják el a családok; meglehetősen sérelmezték, hogy ezt a feladatot az iskola

kivenné a kezükből. Úgy vélték, hogy joguk van eldönteni, hogy a gyerekek mikor és milyen egészségügyi ellátásban részesülnek. Négy szülő említette azt is, hogy nem tartja helyesnek, hogy néhány védőoltást az iskolában adnak be a gyerekeknek, pedig ezt is csak a szülői beleegyezés birtokában teszi meg az iskolaorvos.

A kérdőív harmadik részében a szülői elvárásokat, az egész napos iskolai rendszerben dolgozó oktatási intézményekkel szemben támasztott követelményeket mértem fel. A lehetséges elvárásokat felsoroló táblázatban kellett jelölni a megkérdezetteknek 1–5-ig tartó skálán a követelmény szükségességének mértékét. A fontosság mértékének értékelése mellett megfogalmazhatták a kérdőívet kitöltők a fentiekben nem említett elvárásaikat.

A szülők nagyon magas követelményeket támasztanak a tanintézményekkel szemben. Egységesen szinte minden szülő elvárja, hogy javuljon a diákok tanulmányi eredménye, a tanuláshoz való hozzáállása, szorgalma, és kialakuljon pályaképe. Fontosnak tartják, hogy a gyerekek biztonságban legyenek, javuló tendenciát mutasson a magatartásuk, és sajátítsák el az egészséges életmód szabályait. A pedagógusnak kell felfedeznie, hogy melyik gyermek mely területen nyújthat esetleg kiemelkedő teljesítményt, és a fejlesztést milyen irányban kell elkezdeni (6. ábra).

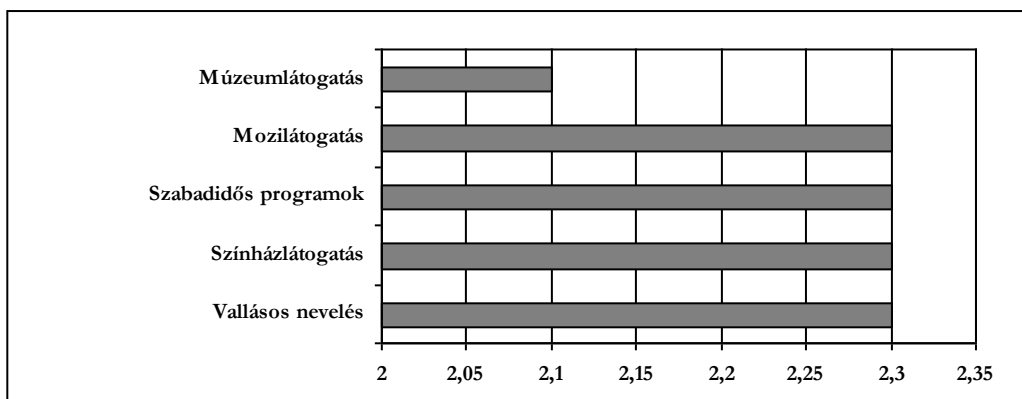


6. ábra: A szülők elvárásai

A legnagyobb eltérés a férfiak és a nők véleménye között a családi légkör biztosítására adott válaszok területén mutatkozott. Az anyukák nagyon fontosnak tartják, hogy a gyermekek az iskolában is családi légkörben nevelkedjenek, míg az apukák úgy vélik, hogy az iskola legyen iskola, a pedagógusok tanítsanak, követeljenek, és ne babusgassák a gyerekeket.

A fontossági sorban közepén helyezkedik el az állóképesség javulása és a gyerekek szabadtéren folytatott játéka, tevékenysége sem szerepel kiemelt helyen. Ezek az elvárások ellentétben állnak a szülőnek azon okfejtésével, hogy azért nem adnák egész napos iskolába gyermeküket, mert nincsen megfelelő udvar, sportpálya számukra a szabadban.

A kérdőívet kitöltők a nyitott kérdéseknél első helyen említették, hogy szeretnék, ha gyermekeik az iskolában jól éreznék magukat. Félték attól, hogy az egész napos iskolában nem lesz lehetőség kikapcsolódásra. Ezzel szemben az elvárások között az utolsó helyeken szerepelnek a múzeum-, mozi-, színházlátogatások valamint a szabadidős tevékenységek. Felmerülhet a kérdés, hogy vajon a szülők akkor milyen lehetőséget biztosítanak a gyerekeiknek a szabadidő eltöltésére, ha úgy vélik, hogy a korlátlan tévézés, számítógépezés a pihenés legmegfelelőbb módja a kikapcsolódásnak?



7. ábra: A szülők által nem preferált követelmények

Jelentős eltérés mutatkozik a településszerkezet szerinti eloszlást vizsgálva a vélemények között. A falusi iskolába járó gyermekek szülei nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a tehetségfejlesztésnek, a művészeti nevelésnek, a táncitanításnak, a zenei foglalkozások szervezésének, feltehetően azért, mert a várostól való távolság miatt kevesebb lehetőségük adódik arra, hogy a gyermekeik számára különórákat biztosítsanak. Úgy gondolják, hogy a faluban csak az iskola tudja azt a lehetőséget biztosítani, hogy minden gyermeket képességeinek megfelelően fejlesszenek. Ez a szülőcsoport fogalmazta meg azt a követelményt is, hogy az iskolában eredményesebb idegennyelv-oktatásra lenne szükség. A diákoknak olyan nyelvi ismeretek birtokába kellene jutniuk, amelyet a gyakorlati életben hasznosítani tudnak.

Érdekes ellentét, hogy a városi szülők elutasítják, nem tartják fontosnak az iskolai idegennyelv-tanítást, a zenei, művészeti nevelést, és a sportolás sem szerepel kiemelt helyen. Holott ezek azok a lehetőségek, amelyért a szülők a különórák keretében rengeteg pénzt kiadnak, és ezekre a foglalkozásokra járnak a gyerekek szabadidejükben, még akkor is, ha az iskolától a foglalkozás helyszíne távol található. A szülők minden nehézség árán, súlyos anyagi terhet felvállalva biztosítják gyermekeik számára a tehetségfejlesztés lehetőségét, de amennyiben ezt az iskola ajánlja fel számukra, nem fogadják el.

A hipotézisem, hogy a falusi és városi iskolában tanuló gyermekek szüleinek véleménye között nem lesz eltérés, nem igazolódott. Jelentős eltérés mutatkozott a célok és az elvárások közt egyaránt. A faluban a kitörési lehetőséget a szülők az iskolai tevékenységek bővítésében látják, úgy vélik, hogy az egész napos iskolában

a tananyag elsajátítása mellett számos olyan fejlesztő tevékenység folytatására nyílik a gyerekeknek lehetőségük, amit ők nem tudnának biztosítani számukra. Bízunk a pedagógusokban, hogy a lehetőségekhez mérten hozzáértéssel, szakszerűen fejlesztik a diákjaikat. A városi iskolába járó tanulók szülei a tanulást és tanítást tekintik az elsődleges iskolai feladatnak, a nevelést és a speciális területek fejlesztését iskolán kívül, szakemberek segítségével saját maguk szeretnék irányítani.

5. Összefoglalás

A kérdésekre a szülők örömmel adtak választ; a kitöltés során azonban egyértelműen kiderült, hogy az egész napos iskolával kapcsolatban még sokakban nem tisztázódott a fogalom jelentése, nem tudják még eldönteni egyértelműen, hogy milyen céloknak megfelelő új szervezeti forma biztosítaná legjobban a gyerekek fejlődését 10–14 éves korban. Nagyon sok célt és elvárást fogalmaztak meg, amelyet az egész napos iskola keretein belül meg lehetne valósítani. Természetesen vannak olyan szülők is, akik tiltakoznak az egész napos iskola bevezetése ellen, mert a szülői nevelési szabadság korlátozását vélik felfedezni az új rendszerben.

Az egész napos iskola bevezetése, amint azt az európai oktatás eredményei, valamint az általam készített felmérés is bizonyítja, célszerű és szükségszerű lenne, elsősorban a fávokban, a városoktól távolabb lévő településeken. A nemzetközi és a kevés hazai tapasztalat biztató eredményeket mutat. Rengeteg pedagógiai, pszichológiai érv szól az egész napos iskolaforma mellett, és számos ellene is. A szülők álláspontja sem egységes ebben a kérdésben. A jelenlegi tervezet szerint az új oktatási-nevelési forma lehetővé teszi, hogy az iskolák a közösségi élet központi terévé váljanak. Nagyon fontos lenne ez napjaink rohanó világában, ahol a szülők nagy része erőn felül dolgozik, hogy gyermekeik számára a megélhetést biztosítsa. Az egész napos iskolában a diákok kortársaikkal együtt hasznosan töltik el szabadidejüket, miközben szociális készségeik is fejlődnek. Kiemelt feladata lesz a pedagógusoknak, elsősorban az iskolavezetésnek, hogy szorosan együttműködjenek a külső környezettel, és az esélyteremtés alappillérvé váljanak. Lehetőséget teremt arra, hogy a diákok, pedagógusok, szülők kapcsolata szorosabbá váljon, és a közös cél érdekében segítsék egymást. A jól működő egész napos iskolák kedvező hatást gyakorolnak a tanulók tanulmányi eredményére, és fontos eszközei a társadalmi integráció erősítésének, a kirekesztés, valamint a lemorzsolódás csökkentésének. Mindezek mellett lehetőség nyílik egy olyan iskola megteremtésére, ahol a gyerekek ne csak ismereteket magoljanak, hanem jól érezzék magukat, és felkészüljenek mind elméletben, mind gyakorlatban az életre.

IRODALOM

Cheminais, R. (2008): *Extended Schools and Children's Centres: A Practical Guide*. David Fulton Books.

- Darvai Ágnes – Kende Ágnes (2009): *Az egész napos iskola nemzetközi tapasztalatai, hazai lehetőségei*. Az Országgyűlés Szociális és Ifjúsági Bizottsága által megrendelt szakértői anyag, Budapest.
- Darvai Ágnes – Kende Ágnes (2010): Egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek. *Esély: társadalom és szociálpolitikai folyóirat*, 2010.21. évf. 3. sz. 23–47.
- Eperjessy Gézáne (1981): *Mire jó az egésznapos nevelés?* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Füle Sándor: (2004) *Napközi otthoni neveléstan*. Okker Kiadó, Budapest.
- Gloviczki Zoltán: (2012) Hogyan valósul meg az egész napos iskola: *Köznevelés* 68. évfolyam 4–5. szám 02.03. 3.
- Hoffmann Rózsa: Hitoktatás, egész napos iskola, állami beleszólás - ilyen lesz a közoktatás. [on-line] http://hvg.hu/itthon/20110930_kozveleles_koncepcio_hoffmann [2012.03.18.]
- Markovits Judit: (2011) Milyen legyen az egész napos iskola? *Tanító* 49. évf. 8. sz.4-6.
- Rekus, J.: (2004) *Ganztagsschule in pädagogischer Verantwortung*. Aschendorff Verlag, Deutschland.
- Sinka Edit: (2011): *Egész napos iskola – Hogyan működik máshol?* [on-line] <URL: <http://www.koloknet.hu/?1680-egesz-napos-iskola-a-hogyan-mukodik-mashol>>
- Zöld utat kaphat az egész napos iskola. *Új Katedra* 2011. 23. évf. 8. szám 5–7.
- Megállapodtak az egész napos iskola kérdésében is. [on-line] <URL: <http://mno.hu/belfold/megallapodtak-az-egesz-napos-iskola-kerdeseben-is-1036617>> [2012.03.23.]
- A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC törvény 4.§ 3. pontja In: Magyar Közlöny, <URL: <http://jogszabalykereso.mhk.hu/MK11162.pdf> >[on-line] [2012.03.23.]

GRÁCZER LÁSZLÓ

Kultúrmisszió a szórakoztató irodalomban: a könyvtárak és az olvasás megjelenése egy krimisorozat lapjain

A sokak által lenézett, és még többek által olvasott műfaj, a krimi, amit olyan neves írók és szerzők sem tartanak ördögtől valónak, mint Borges vagy Umberto Eco, igazi kincseket rejthet a könyv-, és könyvtárbarátok számára. Lawrence Block Bernie Rhodenbarr-sorozata (melynek egy bibliofil, antikvárius betörő a főszereplője), visszahozva a krimire hajdan jellemző intellektuális élményt, a maga szórakoztató módján vezet be bennünket – sok egyéb között – a könyvtárak és az olvasás világába: megismerhetjük a betörőnk által meglátogatott könyvtárakat és könyveiket, majd pedig az antikváriumában megforduló sokféle olvasót és a főbb szereplők olvasási szokásait. Nem titkoltan kedvcsináló is az írás a sorozathoz, ami a könyves világot felettébb pozitív színekben ábrázolja, másrészt a krimi mint műfajt is közelebb próbálja hozni a könyvtári szakmához.

1. Szeressük a (jó) krimi: de miért is?

A krimi népszerű műfaj, nemcsak két őshazájában, Angliában és az Egyesült Államokban (az „ösatyák” egyike, az angol Conan Doyle Sherlock Holmes alakjában a detektív tipikus alakját teremtette meg, az amerikai Poe pedig magát a műfajt), hanem szerte a világon, így hazánkban is – mégis sokáig lenézett műfaj volt, és még ma is szokás némi sznobériával tekinteni rá; pedig a krimi, mint azt már Ráth-Végh István is megállapította, csupán annyiban különbözik a klasszikus irodalomtól, hogy Shakespeare-nél a mű végén jelenik meg a hulla, míg a detektívregényben rögtön az elején (Ráth-Végh, 2003: 261). Ráadásul sok, a modern és a posztmodern irodalom nagyjaként számon tartott szerző sem tartja ördögtől valónak a műfajt: Borges kifejezetten kedvelte a klasszikus krimi nyújtotta intellektuális élményt, s mint írja, maga is tett kirándulásokat a műfajban, bár, mint megjegyzi, „nem vagyok túlságosan büszke arra, amit csináltam” (Borges, 1992: 82). Mások is hasonlóan tettek, és a krimi egyfajta maszkként használva (Varga, 2005: 264) alkottak nagy sikert arató műveket (Umberto Eco: *A rózsza neve*; Arturo-Pérez Reverte: *A Dumas-klub*; Carlos Ruiz Zafón: *Angyali játszma* és *A szél árnyéka*; vagy egy magyar példa: Szerb Antal: *A Pendragon legenda* – mindegyik mű a könyvek világában játszódik).

A krimi tehát a mindennapok olvasmányélményének része, akár tetszik, akár nem. Sőt a magam részéről úgy vélem, igen hasznos része. Persze krimi és krimi között is van különbség; de ha a Borges által hiányolt intellektuális élményt nyújtja, és emellett igen jelentős kultúrmissziót felvállalva szívmengetően pozitív színekben festi meg a könyvek, a könyvtárak és a könyves szakma világát, akkor egy rossz szavunk nem lehet.

Ne is legyen. Lawrence Block Bernie Rhodenbarr-sorozata pont ilyen.

2. A szerző és alteregója: Lawrence Block és Bernie Rhodenbarr

Az 1938-as születésű Lawrence Block (számos, a krimi-szakmában elismert díj és kitüntetés birtokosa) Bernie Rhodenbarr személyében olyan bibliofil, jó kedélyű és szellemes modernkori Robin Hoodot alkotott (aki csak attól lop, akinek úgysem hiányzik), aki sokkal inkább tekinthető a szerző önéletrajzi ihletésű megfelelőjének (főleg, hogy egy időben, élete válságos időszakában maga is fontolgatta, hogy betörésre adja a fejét – aztán inkább írt az ötletből egy könyvet, megteremtve Bernie alakját), semmint alkoholproblémákkal küzdő, hitét veszített másik teremtménye, a megkeseredett ex-zsaru, Matt Scudder (Varga, 2005: 261). Hogy a filozófálgató, bélyeggyűjtő bérnyilkosról, J.P. Kellerről már ne is beszéljünk.

Bernie figurája a szeretnivaló rosszfiú tipikus alakja, aki egyszerre bűnöző (konkrétan betörő, szakmája egyik legjobbjá) és nyomozó. Ritka párosítás, de nem előzmények nélküli (elég itt Arsene Lupin, Maurice Leblanc szintén örökifjú, nem öregedő alakjára gondolnunk, vagy éppen az „úri betörőre” Raffles-ra, akiről Bernie a sorozatban a macskáját elnevezi); hősünk alakját az teszi igazán egyedivé, hogy nagypolgári életet élő elődeivel szemben egészen hétköznapi foglalkozása van: könyvkereskedő. Ezt eleinte afféle kellemes alibi-üzletnek tekinti, viszont választott (ál)szakmájába és boltjába (Barnegat Könyvesbolt – a harmadik kötettől elmaradhatatlan helyszín az összes történetből) a sorozat előrehaladásával mint afféle könyvbarát és olvasni szerető ember, aki „*az emberiség összegyűjtött bölcsességével kereskedik*” (Block, 2008a: 17), egyre jobban beleszerelmesedik.

Eddig tíz regényt és három novellát adtak ki Bernie főszereplésével, a hetvenes évek végétől (egészen pontosan 1978-tól kezdve) napjainkig (2004-ig). (Itt természetesen az amerikai megjelenésekről van szó). Magyar nyelven az Agave Könyvek gondozásában jelent meg a sorozat tíz kötete: *A betörő, aki parókát viselt* (2004), *A betörő, akit szekrénybe zártak* (2005), *A betörő, aki szeretett Kiplinget idézni* (2006), *A betörő, aki Spinozát olvasott* (2007), *A betörő, aki úgy festett, mint Mondrian* (2007), *A betörő, aki eladta Ted Williamst* (2008), *A betörő, aki Bogartnak képzelte magát* (2008), *A betörő, akit temetni veszélyes* (2009), *A betörő, aki zabot hegyezett* (2009), és végül *A betörő, aki portyára indult* (2010).

A három novella közül sajnos eddig csak a *The Burglar Who Dropped in on Elvis*-t adták ki magyarul az Agave 100 című novellagyűjteményben 2008-ban, *A betörő, aki beugrott Elvishez* címen. A másik kettő, a *Like A Thief in the Night* és a *The Burglar Who Smelled Smoke* még várat magára, de talán találkozhatunk velük majd egy későbbi gyűjteményes kötetben. Utóbbi egyébként igazi könyvtáros krimi-szösszenet: könyvtárra vonatkozó részeit cikkemben fogom bemutatni.

A sorozat maga rengeteg irodalmi, könyves, könyvtáros, könyvkereskedős utalást tartalmaz, egyes kötetek kifejezetten egy-egy szerző életművére, könyveire épülnek, úgyhogy számos szempont alapján lehetne elemezni a történeteket, illetve sok mindent kiemelhetnénk belőlük; én most itt (főként terjedelmi okokból) csak két dologra koncentrálok, hátha ezzel is felkeltem az érdeklődést a sorozat iránt: az egyes történetekben előforduló könyvtárakat, valamint a könyvekhez szorosan

kapcsolódó tevékenység, az olvasás sorozatban betöltött szerepét kívánom bemutatni.

3. A „kultúra sarokkövei”: könyvtárak a sorozatban

3.1. *Bernie és a könyvtárak*

„*A könyvesboltok a kultúra sarokkövei, legalább annyira, mint a könyvtárak*” – mondja egy alkalommal Bernie filozofikus hangulatában (Block, 2008b: 15). Ezek a „sarokkövek” mágnesként vonzzák betörőnket; kalandjai során több alkalommal is jár (házi)könyvtárakban: hol betörőként (Block, 2004: 15–16; Block, 2006: 33–34), máskor könyvkereskedőként, aki felbecsüli a könyvtárban található könyvek értékét (Block, 2007b: 21–24; Block, 2008b: 182), máskor csak mint látogató (Block, 2000: 182–198; Block, 2007a: 105; Block, 2009: 55–56, 64–67). Persze nem mindig botlik teljes könyvtárakba: néha csak a dolgozószobákban vagy nappalikban talál pár polcot (Block, 2007b: 29; Block, 2008b: 45; Block, 2010: 193–94), és ami érdekesség: saját otthoni könyvtáráról jóformán semmit sem tudunk meg, és azt a keveset is csak akkor, ha felforgatják a lakását (Block, 2004: 106–107; Block, 2010: 96–99).

A könyvespolcok kandallója két oldalán található, és meglehetősen jól meg lehetnek pakolva, mert elég sokáig tart visszarakosgatni rájuk a „helyes kis stószokban” álló könyveket. Jellemző bibliofil hajlamú betörő-antikváriusunkra, hogy miután lakásába betörtek és felforgatták azt, ez az első dolga, „*ami lássuk be, elég ostoba dolog. Bárki más utoljára hagyná a könyveket*” (Block, 2010: 97). És egyébként is: szeret könyveket rendezgetni, mert ilyenkor mindenfélén el lehet gondolkodni (i. m. 98).

Három könyv említődik név szerint (ezek is csak azért, mert pénz rejtőzik bennük): Barbara W. Tuchman amerikai történésznek az első világháború kitéréséről szóló *The Guns of Augustja*, Gibbon műve, *A római birodalom hanyatlása és bukása*, valamint *A méhészet románca*, amit Bernie kicsit ellentmondásos címe miatt vett meg (Block, 2004: 107). Ez utóbbi kapcsán magam részéről azt sem tartom kizártnak, hogy a méhészetéről szóló könyvecske egyfajta tiszteletadás az „ős-detektív”, Sherlock Holmes előtt, aki pályafutása végén visszavonult, és méhészkedésre adta a fejét, erről még könyvet is írt, *A méhtartás gyakorlati kézikönyve, néhány megjegyzéssel a királynő elkülönítésére* címmel (Varga, 2005: 223–224). Cím nélkül hallunk egy Wordsworth-kötetről (Block, 2007a: 109), és Bernie könyvtára később egy kitalált (a Hitlernek dedikált *Fort Bucklow felszabadítása* című antiszemita szösszenettel Kiplingtől (Block, 2006: 181), valamint egy valódi, csak éppen Hammettnek ajánlott (ez a fikció) *A hosszú álom* című Raymond Chandler-regénnyel gazdagszik (Block, 2009a: 273–274).

Ami a Bernie által meglátogatott és nagyobb terjedelemben tárgyalt könyvtárakat illeti, azokat három csoportra oszthatjuk, és magam is ez alapján tárgyalom őket a következőkben: az első csoportba azok tartoznak, amelyek jómódú vagy kifejezetten gazdag emberek tulajdonában vannak, berendezésükkel pedig leginkább a 19. század végi angolszász elit magánkönyvtárainak világát

idézik. Egyfajta kicsit ódon, de nosztalgikus hangulatot árasztanak; nem csoda, hogy betörünk ilyenkor mintha csak Szerb Antal hőisének, Bátky Jánosnak a gondolatait visszhangozná sok évtizednyi és egy kontinensnyi távolságból, akit semmihez sem hasonlítható melegség áraszt el, ha belép egy igazán érdekes könyvtárba: „*Legjobb szeretnék ilyenkor henteregni, fürödni a könyvekben, szagolni a régi könyvek csodálatos porszagát, minden pórussal könyvet érezni*” (Szerb, 1963: 63).

A Bernie által meglátogatott könyvtárak második csoportját az egészen hétköznapi könyvbarátok otthoni gyűjteményei alkotják, amelyeknél – az előzőekkel ellentétben – Block elég sok szerzőt és könyvet is név szerint említ. A harmadik csoport egyetlen könyvtára nemcsak berendezése miatt alkot külön kategóriát, hanem tulajdonosa miatt is, akire tökéletesen illik Ráth-Végh István nyelvújítás korabeli meghatározása úriemberünk könyvek iránti beteges rajongása miatt: ő ugyanis igazi *könyvdühönc* (Ráth-Végh, 2003: 66).

3.2. A „*merry old England*” könyvtárai

3.2.1. A *Flaxford*-könyvtár

Az első könyvtárral már a sorozat induló kötetében találkozhatunk, ahol hősiünk viselkedése (utólag visszatekintve) azért sok mindent előrevetít. Bernie egy lakásba tör be, és ugyan a polcokon lévő könyvek közül csak kettőt ismerhetünk meg (az amerikai történeleztől, Motley-től *A holland köztársaság felemelkedését* két kötetben, bőrbe kötve, és Darwintól *A fajok eredetét* – ami igazából nem is könyv, hanem csak egy könyv alakú kis széf, elrejtve a könyvespolcon) (Block, 2004: 154, 157).

A falakon amúgy régi olajfestmények lógnak, aranyozott keretekben; egy tájkép és arcképek a kandalló fölött; a fotel előtt lábtámasz, mellette olvasólámpa és egy forgóállványos polc; a másik oldalon egy asztalka, hamutálcával és ezüst cigarettatárcával; a fotel mögött pedig az egész falat beborítják a könyvespolcok, rajtuk bőrkötésű kötetekkel. Bernie elmélázik, hogy a könyvek talán csak dísznek vannak a polcokon, de ha ő élne itt, más lenne a helyzet. Szájában pipával, lábaival a zsámolyon, karnyújtásnyira egy jó portóival és brandyvel, a kandalló pattogó tűzénél kezében könyvvel, módszeresen elsajátítva a régi korok bölcsességét, nem tenne mást, csak olvasna. Sokat. Minőségi könyveket, „*nemcsak modern szemetet*” (i. m. 14–15).

3.2.2. Az *Arkwright*-könyvtár

„*Az emeleten lévő könyvtárszobát boldogan elfogadtam volna*” – sóhajt Bernie egy újabb betörés során *A betörő, aki szeretett Kiplinget idézni* című kötetben (Block, 2006: 33). Mi is hasonlóan érezhetünk a szobányi réz, bőr és fa láttán. Bár a szoba nem túl nagy, alig 20 négyzetméter, de tölgyfapadló borítja, közepén drága szőnyeggel, azon egy biliárdasztallal, a két oldalsó falat angol tölgyből rendelésre készített polcok fedik, a szemközti falon aranyozott keretben az Arkwright család őseinek portréi függenek. Van két kényelmes bőrfotel, kézzel faragott bárszekrény, két üvegvitrinben biliárddákók illetve vadászpuskák, pipaállvány, a stratégiai

pontokon egy-egy üveg portói, brandy és sherry. „*Alig bírtam ellenállni a kísértésnek, hogy bevágjam az ajtót, töltsék egy kiadós adag Armagnacot, és örökké itt maradjak*” (i. m. 34).

Itt a könyvekről is többet tudunk meg (noha megnevezve szintén csak két kötet van): a polcokon ugyan nagy az összevisszaság, és a könyvek nagy része forradalom előtti francia arisztokraták felvágatlan visszaemlékezéseit tartalmazza bőrbe kötve, de akadnak azért ritkaságok is: „*sok kiváló kötésű és ritka kiadású könyv, köztük számos kis magánkiadó alacsony példányszámú kiadványa*”, amilyeneket Bernie addig csak az ezekre specializálódott kereskedőknél és árverési katalógusokban látott (uo.).

A cím szerint említett kötetek egyike egy zöld vászonkötésű, a papírkötésű könyveknél alig nagyobb kötetecske: Kipling kitalált, antiszemita műve, a *Fort Bucklow felszabadítása* (i. m. 48), amire a mű cselekménye is épül. A másik Smollet (helyesen: Smollett, két t-vel a végén) legritkábbnak titulált regénye, a *Sir Laurence Greaves kalandjai*. Hogy itt mennyire szándékos vagy véletlen az elírás (mind a szerzőnél, mind a címnél), nem tudom; a mű címe helyesen: *Sir Launcelot Graves élete és kalandjai*. A pikareszk hőse egy 18. századi úriember, aki modern Don Quijote módjára járja kora angol vidékét (Szenczi, 1972: 310).

3.2.3. A Cuttleford Ház könyvtára

A legnagyobb könyvtárral (és amelyik a legnagyobb hatást gyakorolja rá) Bernie az angol és amerikai krimi-klasszikusok előtt tisztelgő *A betörő, akit temetni veszélyes* (eredetiben ez a kötet a *The Burglar in the Library* címet viselte – a hasonlóság nem véletlen Agatha Christie klasszikusának, a *The Body in the Library* [*Holttest a könyvtárszobában*] címével) kötetben találkozunk.

A (természetesen kitalált) Cuttleford Ház egy hotelként működő vidéki kúria, egy darabka két háború közti gyarmati Anglia amerikai földön, mely drága és exkluzív hely, és ennek megfelelően hatalmas és gyönyörű könyvtárral rendelkezik, melyben magában több könyv akad, mint Bernie boltjában, a raktárt is beleértve (Block, 2009a: 72). A látványra, amit a könyvtár nyújt, betörőnk szerint az előzetes brosúra alapján ugyanúgy nem lehet felkészülni, mint a Grand Canyonéra (i. m. 64).

Az egyik oldalon ablakok, a másik oldalon beépített könyvespolcok húzódnak a négy méter magasan lévő mennyezetig; a magasan lévő polcok elérését egy csigalépcső formájú, kereken guruló mahagóni létra teszi lehetővé (i. m. 85). A helyiség végében kandalló, fölötte afrikai törzsi fegyverek, két oldalán szintén könyvespolcok. A másik végében faragott Jakab-kori asztal magazinokkal és újságokkal, fölötte a falon a Brit birodalom térképe azokból az időkből, mikor soha nem nyugodott le fölötte a nap.

Több helyütt székek és fotelok vannak megfelelően elhelyezve, hogy aki olvasni akar, kellő természetes fényhez jusson. A padló fenyőből készült, méretes keleti szőnyeg takarja, ahol nem, ott kisebb szőnyegek vannak. Egy könyvtartó állványon ott van a *National Geographic* még a világtérképnél is régebbi kiadványa, egy másikon az angol nyelv híres szótárának, az *Oxford Universal*

*Dictionary*nek a példányai (hogy melyikek, azt Block nem részletezi), egy külön könyvszekrényben pedig a *Britannica* tizenegyedik kiadásának kötetei sorakoznak (i. m. 64). Ez utóbbi amúgy annyira híres pontosságáról és megbízhatóságáról (ami még a *Britannica* kiadásai között is különlegesség-számba megy), hogy külön weboldalat hoztak létre a számára (www.1911encyclopedia.org).

„Sok lenyűgöző könyvtárban jártam már... Többször előfordult az is, hogy – akár meghívással érkeztem, akár a nélkül – nem szívesen távoztam, annyira tetszett, de ez... ez valami más volt” – ámuldozik Bernie, majd sok könyvrajongó álmát szavakba öntve így folytatja: „Az egész helyiséget el akartam lopni. Varázsszönyegbe akartam csavarni az egészet (például abba, amelyen álltam, mert láthatóan meg sem kottyant volna neki a feladat), és magammal vinni New Yorkba, ahol ujjcsettintésre beállítom egy art deco apartmanház egyik lakásába, mondjuk, a Central Park Southon. Az ablakokon keresztül lélegzetelállító kilátás nyílik a parkra, a gyengéd északi fény pedig nem szívná ki a szőnyeg színeit és nem tenné fakóvá a könyvek gerincét. Más nem is kellene... Ha megkapnám ezt a helyiséget, maradéktalanul boldog lennék” (i. m. 64–65) – akárcsak mi az ő helyében, tehetnénk hozzá.

Hogy ezeken a mennyezetig nyúló polcokon milyen könyvek találhatóak, azt nem részletezi a történet, de a könyvtáron kívül a Cuttleford Házban több helyen is akadnak könyvek. A vendégek szobáiban lévő polcokon semmi értékes nincs: friss bestsellerek, és olyan könyvek, amiket az ember magával visz ugyan egy nyaralásra, haza azonban már nem. Bernie-nek olcsókönyves asztala kínálatát juttatják az eszébe, ahová leértékelt és senkinek nem kellő könyveit helyezi a boltja elé (i. m. 55).

A Keleti szalonnak nevezett helyiségben már jobb a helyzet: itt plafonig érnek a polcok a kandalló két oldalán, a falakat afrikai lándzsák, törzsi ünnepi maszkok, és egy nyársas antilop trófeája díszíti. Az itteni könyvekről nem tudunk meg mást, a Nappali szoba üvegezett polcain lévő két, fregattot ábrázoló könyvtámasz között sorakozó kiadványairól már annál többet (i. m. 56). A fregattok egyébként talán nem is véletlenül szerepelnek itt: utalások lehetnek Emily Dickinson versére, a *There is No Frigate Like a Book*-ra, amit Block meglehetősen kedvelhet, mert nemcsak ebben a kötetben történik róla említés (*Nincs a könyvnél nagyszerűbb fregatt* címen, i. m. 181), hanem megjelenik a Kiplinges történetben is (*A könyveknél nincs nagyszerűbb hajó* – a fordító itt ezt a magyarítást használta a vers címére; Block, 2006: 17). Egyébként valóban szép és amúgy rövid, nyolc soros vers a képzelet földjére tett utazásról, amit a könyvek tesznek lehetővé – kár, hogy nincs magyarra fordítva.

A *Vanity Fair* régi kiadványaiból származó grafikák díszítette szobában ötven és nyolcvan év közötti, keménykötésű szépirodalmi kötetek találhatóak. Sok regény (köztük Upton Sinclair *Mammonartja*, és James T. Farrel egyik könyve), és pár krimi olyan szerzőktől, akiket már senki nem olvas. Védőborítójuk már elveszett, s bár Sinclair és Farrel fontos szerző, mivel nem nagyon gyűjtik őket, a könyveik nem túl értékesek. Bernie, az immár gyakorlott könyvkereskedő ezt néhány pillantásból állapítja meg, mivel könyvek közt tölti a napjait és ez a munkája (i. m.

56–57).

Helyszín említése nélkül találkozhatunk egy bőrkötéses, hiányos Dickens-sorozattal, melynek kötetei a ház szinte minden helyiségében megtalálhatók (i. m. 85), valamint Trevelyannek Anglia Anna királynő alatti történetével foglalkozó műveivel, melyek amellet, hogy Bernie boltjában is megtalálhatók, az egyik szereplő, egy bogaras öreg ezredes szerint kaput jelentenek egy „egyszerűbb világba” (i. m. 175) és emellett azt is megtudjuk tőle, hogy „*Trevelyan könyvei nagyon felkavaróak*” (uo.). Bernie időnként olvasással próbálja elterelni a figyelmét: Evelyn Waugh újságírók afrikai kalandjairól szóló *Bombahír* című könyvét („*tíz percig hangosan röhögtem, mikor először olvastam a regényt*” – mondja róla; i. m. 183), vagy Dorothy Parker egy művét („*a novella egy nőről szólt, aki azt várta, hogy megszólaljon a telefon*”) hívja ehhez segítségül (i. m. 128).

Arról se feledkezzünk meg, hogy betörőnk nemcsak pihenni jött a kúriába: Raymond Chandler egyik regényére, egy első kiadású, dedikált *Hosszú álmra* vadászik, amit még a harmincas években valaki egyszerűen feltett a könyvtár egyik polcára – és azóta is ott van, Bernie legnagyobb öröme (i. m. 38, 72, 185, 271). Mivel azonban egy krimiről van szó, hamarosan felbukkan az első holttest – hol máshol, mint a fantasztikus könyvtárszobában (i. m. 104). Majd következik még két további másik is, hogy aztán Bernie, ahogy szokta, magához ragadja a kezdeményezést, megoldja és lezárja az ügyet – stílszerűen a könyvtárszobában, hiszen „*minden ott kezdődött. Hát ott is kell véget érnie mindennek*” (i. m. 225). A gyilkos lelepleződik, és a dicsőség mellett a hön áhított Chandler-könyv is a Cuttleford Ház könyvtárának polcáról Bernie saját gyűjteményébe kerül.

És nem csak ez a könyv: a tulajdonosok megkérik Bernie-t, mint becsületes könyvkereskedőt, hogy rakja rendbe a könyvtárat: adja el az értékesebb köteteket (a bevételt elfelezik), ami pedig nem az, azt nyugodtan megtarthatja magának. Bernie persze örömmel belemegy a tranzakcióba (i. m. 272–273).

3.3. Hétköznapi könyvtárak

3.3.1. Egy barát könyvtára

Egészen egyszerűnek tűnő, filozófusokra, klasszikus angol költőkre specializálódott kis könyvtárral találkozunk az *A betörő, aki Spinozát olvasott* lapjain. Abel Crowe, a holokauszt-túlélő orgazda, egyben Bernie barátja, nagy rajongója a filozófiának, különösen Spinozának. Betörőnk meg is lepi a filozófus *Etikájának* egy régi, 1707-ben, Londonban nyomott, kék borjúbőrbe kötött angol nyelvű kiadásával (Block, 2007a: 30) (a kis könyvecske valószínűleg kitalált – legalábbis nincs nyoma ilyen korai angol fordításnak az igen részletes bibliográfiában, amely Spinoza angol nyelven megjelent munkáit taglalja a 17. századtól (Boucher, 1991).

Crowe nagyon örül a könyvnek, bár neki is van egy példánya belőle – igaz, hogy régebbi (1683-as) kiadású, de latin nyelvű. Nem sokkal fiatalabb, mint az *Etika* első kiadása, melyet 1677-ben adtak ki, bár Crowe 1675-re emlékszik (i. m. 30). Block hatodik érzékét dicséri, hogy tudtán kívül valamennyire megelőlegezte a

jövőt (a sztori eredetileg 1980-ban jelent meg): 2011-ben a Vatikánban találták meg az Etika 1675-ből származó kéziratát, ami némileg eltér a végül 1677-ben, pár hónappal Spinoza halála után megjelent könyv szövegétől (Zantingh, 2011).

De holokauszt-túlélő és édességkedvelő orgazdánk polcain ott van egy válogatás Hobbes összegyűjtött írásaiból, valamint természetesen a *Leviatán*; Schopenhauer *Az élet semmiségéről és gyötrelmeiről* című munkája; Thomas Carlyle *Sartor Resartusa*. Az angol költők, Byron, Shelley, Keats bőrbe kötött kötetekkel képviselik magukat. Rajtuk kívül több, különböző nyelveken írt könyv is található „elrejtve” a többi kötet között, amelyek, ahogy Bernie meg tudja állapítani, egyenként dollárezreket érnek (Block, 2007a: 105). S mivel egy orgazda lakásán vagyunk, az értékes könyvek más értékeket is rejtnek: pénzt, 19. századi bélyegeket, mögöttük pedig régi érmék bújnak meg (i. m. 161).

A köteteiben elrejtet értékek ellenére (bár ki nem dugdos pénzt saját könyveinek lapjai között, hogy aztán el is feledkezzen róluk?) talán ez a leghétköznapibb, átlagemberhez legközelebb álló könyvtár valamennyi közt a sorozat történeteiben.

3.3.2. Az Onderdonk-könyvtár

*A betörő, aki úgy festett mint Mondrian*ban kiderül Bernie-ről, hogy időnként gyűjtemények értébecslését is vállalja. Sokat nem lehet kérni érte, de órabérben még mindig jobban fizet, mint a pult mögött állni, és a becslésből akár még felvásárlás is lehet, úgyszólván Bernie azért élvezi a dolgot (Block, 2007b: 21).

Onderdonk, aki a megbízást adja neki, elsősorban nem eladni akarja a könyveit (bár ettől sem zárkózik el mondjuk költözés esetén), hanem csak tudni szeretné, mennyit ér évek alatt összevásárolt gyűjteménye. Nem professzionális gyűjtő, éppen ezért nem specializálódott semmire, csak megvette azt, ami érdekelte. Ez meg is látszik könyvein, melyek egy részéről leszedte a védőborítót, és ezzel akaratlanul is csökkentette értéküket, hisz azok így annak csak tíz-tizenöt százalékat érik. Mikor ezt Bernie elmondja neki, eléggé meglepődik.

Bernie úgy másfél órát tölt a könyvek felbecslésével, amelyek a nappaliban és a dolgozószobában találhatóak. Van köztük több bőrbe kötött díszkiadás: Hawthorne (*A Skarlát betű* szerzője), Defoe, Dickens (i. m. 22). Tucatnyi limitált kiadású példány a Heritage Presstől, és számos első kiadás Onderdonk kedvenc szerzőitől: a könnyedebb műfajokat Evelyn Waugh, J.P. Marquand, John O’Hara képviseli; a század amerikai irodalmának klasszikusait Wallace Stevens, Hemingway, Faulkner, Sherwood Anderson (i. m. 23), és egy kétkötetes válogatással prózáiból és verseiből Stephen Vincent Benét (i. m. 69). Találhatók a polcokon történelmi tárgyú könyvek: Guizot-tól egy Franciaországról szóló kötetet, valamint ott van Charles Oman hétkötetes munkája, a *Félszigeti háború*, a Spanyolországban vívott Napóleon-ellenes harcokról. Másféle tudományos munka szinte alig van (i. m. 23).

Bernie végül 5400 dollárra értékeli a könyveket; vagyis ennyit fizetne értük tulajdonosuk, ha most (1983-ban) akarná megvásárolni őket. Kereskedőként ő maga ennek az összegnek a felét fizetné, ha Onderdonk meg akarna szabadulni a könyveitől. Fáradozásaiért végül 200 dollár üti a markát, készpénzben (i. m. 22–

23).

3.4. A könyvdühönc birodalma: a Bellermann-könyvtár

A legbizarrabb könyvtárral és könyvgyűjtővel Berni a nálunk ki nem adott *The Burglar Who Smelled Smoke* című novellában találkozunk. A tulajdonos, Karl Bellermann, a szokások és a könyvek rabja, könyvtára elzárt erőd. Bernie üzleti ügyben jár nála: eladásra kínál neki egy első kiadású, védőborítós, *Fer-de-Lance* című krimi, amelyben a falstaffi méretű, orchideaimádó, a bűnügyeket lakásából ki nem mozdulva megoldó Nero Wolfe a főszereplő (a mű valóban létezik: ez Rex Stout első Wolfe-regénye). Bellermann ugyan birtokol belőle egy példányt, de ez a darab a sértetlen borító miatt sokkal értékesebb. Sőt: „*Nero Wolfe debütálása a legkritikább és legkívánatosabb mű az egész kánonban*” („*Nero Wolfe's debut, the rarest and most desirable book in the entire cano.*” Block, 2000: 197).

A könyv értékét növeli egy ajánlás, ami nem másnak, mint Rooseveltnak szól, aki nem véletlenül részesült a kegyben: mint Bernie elmondja, a demokrata elnök nagy krimirajongó volt, és úgy látszik, csak a demokratáknak vannak ínyére a jófajta bűnügyi sztorik, mert a republikánus Eisenhower a western, Nixon a történelmet és az életrajzokat szerette, Reagen meg mindent olvasott (i. m. 198).

Hogy a közölt információk a valóságot tükrözik, azt megerősíti, hogy Rooseveltnak tagja volt a Holmes-rajongók „Baker Street-i Szabadcsapatá”-nak (Miklós, 2009: 230–31), sőt maga is tett kirándulást a detektívtörténetek világába (Oursler, 1935); egyik fia, Elliot Roosevelt pedig több detektívregényt is írt, melyben anyja, Eleanor Roosevelt játssza a főszerepet (*A Mrs. Roosevelt gyilkost keres* magyarul is megjelent 1990-ben a Magvető Kiadó gondozásában).

Bellermann persze a könyv megszerzése feletti örömeiben képtelen megállni, hogy eldicsekedjen betörőnknek (és ezáltal nekünk, olvasóknak) világtól elzárt és óvott könyvtárával, mely valóságos erőd: acélfalak, törhetetlen acélajtók, golyó- és hőálló, háromrétegű ablakok védik a tüztől; leég az egész ház, de a könyvtár és könyvei sértetlenek maradnak. Ha esetleg bent ütne ki tűz, azt nem vízzel, hanem halongázzal oltja el a tűzoltórendszer, mert a víz tönkretenné a könyveket. A levegő állandóan 34 Fahrenheit fokon van, a páratartalom hatvan százalékos; az értékek állandóságára külön rendszer vigyáz. A könyvtárnak csak két ablaka van, azok is északra néznek, nehogy a fény, „a könyvek ellensége” kárt tegyen az értékes darabokban (Block, 2000: 193–97).

A könyvtár, amit ennyire óv a tulajdonosa, igazán impozáns: két emelet magasságban minden falon padlótól a mennyezetig könyvespolcok húzódnak; egész létrarendszer biztosítja a magasabban lévő könyvek elérését. Azonban semmi sincs, ami otthonossá tenné a könyvtárt, mint a Flaxford- vagy az Arkwright-házban: se festmények, se metszetek, se családi fotók, se trófeák a falon, se kényelmes székek, se porcelán- vagy bronzfigurák, csak néhány könyvtámasz; sehol semmi más, csak könyvek. Bellermann meg van győződve arról, hogy könyvei nem is lehetnének boldogabbak, hisz olyan otthont biztosít a számukra, ami kifejezetten az ő kényelmüket és biztonságukat szolgálja. Jobb helyen már nem is lehetnének, legalábbis a tulajdonos szerint. Az egész könyvtár kriptajellege fel

sem tűnik neki (i. m. 194).

A könyvtárt senki más nem használhatja Bellermannon kívül, aki minden nap délelőtt három, délután négy órára visszavonul, és csak a könyveivel foglalkozik. Nem mintha olvasná őket; az új szerzeményben is csak a ritkasága számít neki. Gyűjteménye is kizárólag olyan könyveket tartalmaz, amelyeket 1975 előtt adtak ki (i. m. 200). Ő maga a vérbeli könyvdühönc iskolapéldája: nem érdekli, mi van a könyvben; a ritkaságra, a különösségre pályázik, semmi másra (*Ráth-Végh*, 2003: 70).

Teljesen elüt a könyvkriptától a vendégszoba, ahol Bernie eltölt egy kis időt: itt vitrines szekrényekben modern krimik sorakoznak (mint Jeremiah Healy regényei John Francis Cuddy magánnyomozóval a főszerepben), de akad itt a tengerentúlon népszerű, krimi-novellákat tartalmazó *Ellery Queen Mystery Magazine*-ből (EQMM) is, amit a nem túl gyakran érkező vendégek lapozgathatnak (*Block*, 2000: 201).

Megtörténik persze az ilyenkor szokásos gyilkosság (Bellermann hal meg a bezárt könyvtárban – a klasszikus krimi-rejtvény: a bezárt szoba rejtélye); Bernie gyorsan rájön a megoldásra, és jó néhány könyvvel gazdagodva távozik a néhai Bellermann könyvtárából, ráadásul a nyomozó beleegyezésével emelve el nyolc-tíz értékes kötetet.

Hogy ez miként sikerült? Bernie arra hivatkozik, hogy hazafelé kell valami olvasnivaló, hogy ne unatkozzon, s mivel a rendőr nem ismeri a kötetek értékét, nem is tiltakozik az ellen, hogy leemeljen a polcokról néhány könyvet. „*Nos, jó hosszú az utazás a vonaton, ő pedig, azt hiszem, azt gondolta, gyors-olvasó vagyok*” („*Well, it's a long train ride, and I guess he must think I'm a fast reader*”) (i. m. 218).

4. Az olvasás

A könyvtárak után térjünk át a könyvekhez szorosan kötődő tevékenységre: az olvasásra. Mivel a történetek, akárhogy is nézzük, kissé belterjes világban játszódnak, nemcsak a könyvek, hanem az azokat olvasók is felülreprezentáltak a valósághoz képest; mert hiába a szabadidő növekedése Amerikában (az 1995-ös 41 óra hattal több, mint 1965-ben – bár ennek felét a tévzés el is viszi), az olvasásra fordított idő mégis csökken (*Vitányi*, 2006: 158–159). Persze nem mindenki könyvmoly, de amilyen ügyesen beleszövi Block a történeteibe a különböző – igazi és fiktív – könyveket, irodalmi, kulturális utalásokat, úgy a fontosabb szereplők karaktereihez is jól passzoló olvasói szokásokat társít.

Bernie, mint kalandjai során kiderül nem egy alkalommal, szeret olvasni. Jóformán mindent, és főleg üres idejében teszi ezt antikváriumában. Krimik, kalandregények, történelmi munkák, versek, bármi jöhet, az elfeledett oregoni költőnő, Mary Carolyn Davies (*Block*, 2007b: 9–11) vagy éppen Mackworth Praed (*Block*, 2008c: 19) verseitől kezdve Kipling (*Block*, 2006: 16) regényein, Will Durant tizenegy kötetes monstre civilizáció-történetén (*Block*, 2008b: 41, 78) és Richard Stark krimijein (i. m. 42) át a többször olvasott nagy kedvencig, Jean Auel

prehistorikus időkben játszódó *A barlangi medvék klánjáig*, mert „*ha az embernek nincs olyan kedvenc könyve, amit elolvas szívesen akár kétszer vagy háromszor is, akkor mindent nyisson, csak könyvesboltot ne*” (Block, 2008b: 82). Nem marad parlagon persze Spinoza, Hammett és Raymond Chandler sem, akin „nem fogott az idő” (Block, 2009: 273–274) – és akkor még nem említettem Bernie összes olvasmányélményét, amiket úton-útfélen, a történetek közben megoszt velünk. Elég széles irodalmi műveltséggel rendelkezik tehát; a kezdet kezdetén egy sznob irodalmi szalon ötlete is megfordult a fejében, s noha az nem valósult meg (Block, 2006: 180), azért a betérő vásárlókkal sok témában el tud beszélgetni. Könyvesboltjának nagy szerepe van abban, hogy tudását (na és persze olvasmányait) folyamatosan bővítheti és frissítheti.

Bernie legjobb barátja és időnkénti bűntársa Carolyn, a leszbikus kutyakozmetikus (egyfajta női Watson szerepet tölt be a regényekben). A csípős nyelvű, folyton a nagy Ő után kutató apró termetű hölgyemény a mindent olvasó Bernie-vel ellentétben a könnyedebb műfajt preferálja. Sokat ugyan nem tudunk meg olvasási szokásairól, ám azt igen, hogy Sue Graftont, a kemény krimi „új aranykorának” egyik meghatározó női szerzőjét (Kort, 2007: 118–ö 119) imádja, akárcsak Ed McBaint, akitől van egy dedikált könyve (Block, 2009a: 39), ismeri Lilian Jackson Braun *Cat who...* könyveit, melyekben egy macska segítségével oldódnak meg a bűnügyek (Block, 2008b: 202), Chandler műveit („*Évekkel ezelőtt olvastam az összes regényét*”) (Block, 2009a: 23) és az angol krimiket, mint az *A betörő, akit temetni veszélyes* kötetből a Cuttleford Ház vendégeire és Agatha Christie könyveibe illő helyzetükre tett megjegyzéseiből kiderül. A szépirodalom terén is rendelkezik ismeretekkel: egy, a depresszióban szenvedő női költőkről (konkrétan az öngyilkosságba menekülő Sylvia Plathról és Anne Sextonról van szó) tartott kis eszme-futtatása („*Arról híresek ugyanis, hogy jól megölik magukat*”) erről árulkodik (Block, 2008b: 228–229).

A legszórakoztatóbb karakter olvasási szokások szempontjából az ilyen jellegű történetek kötelező, kicsit bugyutára és ostobára vett rendőrfigurája, akit itt Ray Kirschmann-nek hívnak, és leginkább korrumpálhatóságával, valamint a Bernie által lefolytatott nyomozások babérijainak learatásával tűnik ki. Gyakorlati emberként nem különösebben művelt, de ez nem zavarja, illetve fel sem tűnik neki: *Inda* Gandhit mond *Indira* Gandhi helyett, miközben *Mahatma* Gandhira gondol (Block, 2009b: 99), a *matuzsálemi* kor nála *metuszálemi*, *Mondrian* *Mundriján* lesz, a lett fővárost *Riga* helyett *Rigónak* mondja, és még arról sem hallott, hogy az orosz ábécét („*olyan, mint a görög, csak rosszabb*”) cirill ábécének nevezik. Leon *Uris QB VII* művére úgy hivatkozik, hogy „az a kurbli könyv”, ami elsöre le sem esik Bernie-nek, de aztán elmagyarázza rendőrünknek mind a cím jelentését, mind a könyv tartalmát. „*Ezt meg nekem honnan kellett volna tudnom, Bernie?*”, érkezik a sértett válasz (Block, 2010: 74, 129, 188, 194).

Betörőnk könyvesboltja sem nyűgözi le, („*Amennyire tudom meg látom, itten csak könyvek vannak.*”) (i. m. 213), Bernie néha az értelmező szótárt is előveszi a kedvéért („*Hátsó szándék... gyakran hallom ezt a szót, de pontosan mit is jelent?*”) (Block, 2008b: 84), de azért persze ő is olvas, méghozzá a rendőrségi krimi

klasszikusait, Joseph Wambaugh és Ed McBaint (akiknél a történetek hősei a „kék testvériség”, az amerikai rendőrség soraiból kerülnek ki) (*Panek*, 2003: 90–96; *Varga*, 2005: 247), mert ők „megírják a titit” (*Block*, 2006: 17). Jöhet melléjük még Caunitz is, mert ő is olyan, mint a másik kettő, tudja, hogy miről ír (*Panek*, 2003: 141-145), nem úgy, mint a *Senki gyermekének* szerzője (akit Block Salingerről mintázott, az említett könyvet pedig a *Zabhegyezőről*), akiről Ray még csak nem is hallott, egészen addig, amíg el nem tűntek a „híres író” levelei, és neki nyomoznia nem kellett az ügyben (*Block*, 2009b: 99).

Ha mindezek után a három kvázi főszereplőt olvasási szokásaik alapján kategorizálni akarjuk (már amennyire kitalált karakterek esetén alkalmazható és univerzalizálható Vitányi Iván és Hunyadi Zsuzsa könyvolvasói típusainak használata (*Vitányi–Hunyadi*, 2006: 206–207), akkor a következőket mondhatjuk: Bernie a kultúraorientált, a történetcentrikus, és a kalandkereső olvasó egyfajta keveréke; Carolyn történetcentrikus, Ray pedig kocaolvasó.

Rajtuk kívül persze ott van a többi szereplő, akiknek olvasási szokásairól éppen csak értesülünk, vagy könyvtárak, könyvek alapján következtethetünk, és ezért nehezebben is sorolhatók be kategóriákba. Abel Crow, a filozófia-imádó orgazda, a mindent olvasó Onderdonk (lásd a könyvtáraikról szóló részeket), az angol krimik világába vágyakozó barátnő (*Block*, 2009a: 23), a viktoriánus költőket kedvelő Kipling-rajongó (*Block*, 2006: 43), a St. Vincent Kórház baleseti sebésze (egy nő), aki szombatnként kemény krimiket vásárol, mert pihentetőnek találja azt a vért és erőszakot, amivel nem neki kell foglalkoznia (*Block*, 2008b: 105; *Block*, 2008c: 17–18); az angol történelemért és Trevelyan munkáiért rajongó ezredes a Cuttleford Házban (*Block*, 2009: 175), a Defoe történeteit korábban csak rövidített vagy képregény-változatban ismerő vásárló, aki megveszi az író hiányos sorozatát, és elhatározza, hogy kiolvassa őket, s mire végez velük, a hiányzó kötetet is majd csak megszerzi (i. m. 269–70); a nem olvasó, csak befektető Stoppelgard (*Block*, 2008b: 14–16), a könyveket önmagukért, nem feltétlenül a bennük található olvasnivalóért imádó gyűjtők (*Block*, 2009b: 109–110), és még számtalan, éppen csak felvillanó figura. Block széles körű és igen alapos háttérműveltsége nélkül aligha népesítené be ennyi különböző karakterű olvasó történeti lapjait.

5. A könyvtárakon és az olvasáson túl

Ezzel befejeződött barangolásunk Bernie világának könyvtárai és olvasói között. Remélem, sokak érdeklődését felkeltettem a sorozat iránt, és a (szórakoztató) krimi mint műfaj övező ellenszenvet (ha van, mert az közismert, hogy krimi az is olvas, aki tagadja) is sikerült oldanom.

Utaltam arra, hogy a könyvtárak mellett a Barnegat Könyvesbolt polcain és magukban a (hol valós, hol fikciós) könyvekre épülő történetekben is rengeteg irodalmi és könyves utalás, valamint érdekesség található, amik, azt hiszem, Jorge Luis Borges tetszését is elnyerték volna. Aki akarja, belevetheti magát ennek az intellektuális kalandnak sem utolsó nyomozgatásba. Garantáltan nem fog csalódnia.

IRODALOM

- Block, Lawrence (2000): *The Burglar Who Smelled Smoke*. In: Mike Ashley (edit.): *The Mammoth Book of Locked-Room Mysteries and Impossible Crimes*. London, Robinson. 189-218.
- Block, Lawrence (2004): *A betörő, aki parókát viselt*. Budapest, Agave Könyvek.
- Block, Lawrence (2006): *A betörő, aki szeretett Kiplinget idézni*. Budapest, Agave Könyvek.
- Block, Lawrence (2007a): *A betörő, aki Spinozát olvasott*. Budapest, Agave Könyvek.
- Block, Lawrence (2007b): *A betörő, aki úgy festett, mint Mondrian*. Budapest, Agave Könyvek.
- Block, Lawrence (2008a): *A betörő, aki beugrott Elvishez*. In: Balázs Eszter et al. (szerk.): *Agave 100*. Budapest, Agave Könyvek.
- Block, Lawrence (2008b): *A betörő, aki eladta Ted Williamst*. Budapest, Agave Könyvek.
- Block, Lawrence (2008c): *A betörő, aki Bogartnak képzelte magát*. Budapest, Agave Könyvek.
- Block, Lawrence (2009a): *A betörő, akit temetni veszélyes*. Budapest, Agave Könyvek.
- Block, Lawrence (2009b): *A betörő, aki zabot hegyezett*. Budapest, Agave Könyvek.
- Block, Lawrence (2010): *A betörő, aki portyára indult*. Budapest, Agave Könyvek.
- Borges, Jorge Luis (1992): *A krimi*. In: Jorge Luis Borges: *A halhatatlanság*. Budapest, Európa Könyvkiadó. 64-83.
- Boucher, Wayne I. (1991): *Spinoza in English. A Bibliography from the Seventeenth Century to the Present*. E. J. Brill, Leiden. 1991.
- Keszthelyi Tibor (1979): *A detektívtörténet anatómiája*. Budapest, Magvető Kiadó.
- Kort, Carol (2007): *A to Z of American Women Writers*. New York, Facts on File, Inc. 118–19.
- Miklós Ágnes Kata (2009): *Bűnös szövegek. Bevezetés a detektívtörténetekbe*. Kolozsvár, Komp-Press.
- Oursler, Fulton (1935): *The President's Mystery Story*. [online] In: Liberty Magazine Website. [URL: http://www.libertymagazine.com/presidential_roosevelt.htm] [2011.12.23.].
- Panek, LeRoy (2003): *The American Police Novel: A History*. Jefferson, N.C., MacFarland.
- Ráth-Végh István (2003): *A könyv komédiája*. Szeged, Minerva Nova Kiadó.
- Szenczi Miklós – Szobotka Tibor – Katona Anna (1972): *Az angol irodalom története*. Budapest, Gondolat.
- Varga Bálint (2005): *Magádetektívek. Oknyomozás valóság és fikció területén*. Budapest, Agave Könyvek.
- Vitányi Iván (2006): *Egy összegzés Amerikából (John P. Robinson és Geoffrey Godbey)*. In: uő: *A magyar kultúra esélyei. Kultúra, életmód, társadalom*. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ. 158-161.

- Vitányi Iván – Hunyadi Zsuzsa (társszerző) (2006): A kulturális intézményrendszer (kereslet és kínálat). In: Vitányi Iván: A magyar kultúra esélyei. Kultúra, életmód, társadalom. Budapest, MTA Társadalomkutató Központ. 203–217.
- Zantingh, Peter (2011): Onbekend handschrift van Spinoza's Ethica gevonden. [online] In: nrc.nl [URL: <http://www.nrc.nl/nieuws/2011/05/26/onbekend-handschrift-van-spinozas-ethica-gevonden/>] [2011.12.19.]

Katonai-honvédelmi nevelés a középiskolákban

1. rész: Célok, követelmények, dokumentumok, taneszközök

A 2011. CXC. törvény a nemzeti köznevelésről bevezetőjében nagy hangsúlyt kapott a felnövekvő nemzedék hazafias nevelésének gondolata. Természetesen a diákok hazafias nevelését nemcsak ettől az időtől számítjuk. Irodalmunkból, történelmünkéből is számos eseményt tudunk felsorolni, ami azt bizonyítja, hogy a magyar nemzet mindig is kiemelt figyelmet fordított a haza védelmére kész fiai nevelésére. A kifejezetten a katonai pályára felkészítő katonai iskoláztatásnak a kezdete kb. 150 évre nyúlik vissza, és történetét a bemutató tanulmányok három időszakra osztják. A katonaiskolák élete, tevékenysége viharos volt, a történelem változásait nagyon megszenvedték. Sokszor átszervezték, megszüntették, újból indították, gyakran változtatták a képzési és nevelési módszereket. Ennek ellenére tevékenységük sikeresnek mondható, számos növendék elismerésre méltó karriert futott be.

1. Kötelező lesz a Katonai alapismeretek tanulása?

Ez év tavaszán nagy vihart kavart a pedagógusok, a szülők körében az a hír, hogy az új Nemzeti Alaptanterv (NAT) nevelési céljaihoz igazodva - kötelező lehet a középiskolákban a katonai alapismeretek tantárgy oktatása.

Voltak, akik egyenesen azt írták, hogy egy pártállami múltat idéző hagyomány elevenedik fel a középiskoláknak tantervileg előírt Katonai alapismeretek tantárgy bevezetésével. [1] Mások szerint a tantárgy nemcsak felkészítené a tanulókat a felsőfokú katonai tanulmányokra, hanem helyettesítené a régebben a sorkatonaság által megvalósított fegyelemre és hazafiasságra nevelést, azaz intézményesen készítené fel az ifjúságot a hon védelmére. [2]

A legkorrektebb megfogalmazás arról tudósította a szakmabeli és laikus olvasókat, hogy vitára bocsátották a Katonai alapismeretek kerettantervet, röviden bemutatta azt, valamint megadta a helyet, ahová a véleményeket be lehetett küldeni. A hírt tartalmazó honlap segítségével olvasható volt a 40 oldalas dokumentum, amely felsorolta mindazokat a témaköröket, követelményeket, értékelési szempontokat, amelyek felhasználásával a középiskolai oktatásban a honvédelmi felkészítés megvalósulhat. Megfogalmazott céljai és feladatai szerint a tantárgy arra vállalkozik többek között, hogy a középiskolás diákokkal megismertesse a hazánkat fenyegető biztonságpolitikai kockázatokkal, s ezek függvényében megértesse a honvédelem szükségességét; megismertesse honvédelmi rendszerünk fontosabb elemeit, működését, legyenek tisztában az állampolgárok honvédelemmel kapcsolatos kötelezettségeivel, megértsék, hogy mit jelent napjainkban a hazafiság és a hazaszeretet; szert tegyenek olyan általános

katonai műveltségre, amely segíti őket eligazodni a napi történesekben, ismerjék meg a katasztrófa helyzetben és tömeges balesetekben szükséges elsősegélynyújtó feladatokat, valamint a katonák harctéri egészségügyi ellátási rendszerét; motiváltak legyenek a katonai pálya választására, az ehhez szükséges ismeretek és képességek elsajátítására, rendelkezzenek információval a katonai pályákkal összefüggő továbbtanulás lehetőségeiről stb. [3]

És a legfrissebb hír a médiából: "KatonaSuli: Honvédelmi nevelőtanárokat képeznek. A jövő évtől már nemcsak a diákokat, hanem a tanárokat is tanítják honvédelmi ismeretekre, önkéntes alapon. A hazáját szerető és tisztelő társadalom léte nemzeti érdek, ennek az érzésnek a kialakításához azonban szükség van olyan hatásokra, eszmei értékekre, ismeretekre, amelyek ezt képesek előhívni, ezért kerül be a jövő évtől a Nemzeti alaptantervbe a hazafias nevelés – hangzott el a Hazafiság és honvédelmi nevelés című konferencián Székesfehérváron. Az óvodától a felsőoktatásig a különböző foglalkozásokba, órákba építve tanítják majd minderre a fiatalokat. Ezt egészíti ki a KatonaSuli program. A Katonai alapismeretek tantárgy oktatása 2005-ben kezdődött meg, jelenleg [kb.] negyven középiskolában folyik képzés önkéntes alapon. Idáig több mint ötezer diák szerzett ismereteket a katonai tevékenységekről, a Magyar Honvédségről. [...] a honvédelmi miniszter kabinetfőnöke előadásában arról beszélt, hogy jövőre elindítják a hatvanórás pedagógus-továbbképzést is. A tanárok szakvizsgát is tehetnek majd, sőt a Nemzeti Közszolgálati Egyetem három féléves mesterképzésén honvédelmi nevelőtanár minősítést is szerezhhetnek." [4]

Jelen írás az első része annak a tanulmánynak, amellyel tiszta képet kívánok teremteni úgy, hogy bemutatom, mit tartalmaz a Katonai alapismeretek tantárgy, kik tanulhatják, kik taníthatják, mire képesíti a tanulókat, és mit tesz lehetővé a tárgyból teendő középszintű és emelt szintű érettségi vizsga.

2. Katonai alapismeretek tantárgy

Az érettségi vizsgaszabályzatról szóló 100/1997. (VI.13.) Korm. rendelet 2. számú mellékletének első része tartalmazta a Katonai alapismereteket, mint választható közismereti tárgyat, a második részben található a katonai alapismeretek középszintre kidolgozott érettségi követelményrendszere is. A Katonai alapismeretek tantárgyat 2005-ben vezették be, s tanítása főleg honvédelmi és műszaki szakközépiskolákban folyik évről évre emelkedő létszámmal.

"A Magyar Köztársaság Országgyűlése 2004. november 3-i döntésével békeidőben megszüntette az általános hadkötelezettséget. Az önkéntes haderőre történő áttérést a rendszerváltás óta bekövetkezett társadalmi változások indokolták. Hazánk 1999. március 12. óta tagja a NATO-nak, és szövetségi feladataink teljesítése is megkövetelte a hadsereg átalakítását. A kötelező sorkatonai szolgálat megszűnésével a honvédelemre és a haza fegyveres védelmére történő felkészítésben csak a hivatásukat önként választott és azt professzionálisan ellátni képes állampolgárok vesznek részt. Fontos társadalmi érdek hazánk lakosságának honvédelmi felkészítése. Különösen fontos az ifjúság, ezen belül a

középiszkolás korosztály honvédelmi nevelése, a honvédelem ügyéhez történő pozitív hozzáállásának kialakítása és folyamatos fejlesztése." [5]

2.1. Kerettanterv tervezet [6]

A Katonai alapismeretek közismereti, választható érettségi tantárgy oktatásának kiemelt célja, hogy a 14-18 éves korosztály számára segítsen kézzelfogható tartalommal megtölteni a hazafiság, a hazaszeretet, a honvédelem fogalmakat. Az önkéntes haderőre történő áttéréssel az ifjúság intézményesített honvédelmi felkészítése megszűnt. Összhangban a Magyar Honvédség tartalékos rendszerének fejlesztéséhez kapcsolódó egyes ágazati feladatokról szóló 1029/2011. (II. 22.) Korm. határozatban megfogalmazottakkal a tantárgy oktatása lehetővé teszi, hogy a tanulók megismerjék és elsajátítsák hazánk biztonság- és szövetségi politikájának jellemzőit, a honvédelemmel összefüggő szabályzókat és szabályokat, a Magyar Honvédség felépítését és feladatrendszerét. Ezen ismeretekkel kialakul és folyamatosan erősödik a haza, a honvédelem iránti elkötelezettségük. A tananyag összhangban van a készülő Nemzeti Alaptantervben megfogalmazottakkal, a kormányrendeletben megjelent és 2013. január elsejétől alkalmazandó kétszintű, általános érettségi követelményekkel.

A Katonai alapismeretek tananyag elsajátítása során a diákoknak képesnek kell lenniük a katonai terminológia szakszerű alkalmazására, a különböző források felhasználásával gondolatmenetük írásban és szóban történő összefüggő kifejezésére, kiselőadások színvonalas megtartására, a problémafelvetés, a magyarázat, a következtetés, az érvelés gyakorlati alkalmazására. Ennek érdekében a tananyag az alábbi tanítási stratégiákat alkalmazza:

- a hasonlóságok és különbségek bemutatása, azonosítása és kerestetése;
- a lényeges információk kiemelése és összefoglalása;
- rendszeres ismétlés és megerősítés;
- otthoni feladatadás és gyakorlás;
- vizuális ismeretforrások alkalmazása;
- kooperatív tanulásszervezés;
- a tanulási célok és követelmények előzetes meghatározása;
- a lényegre történő orientáció kérdések segítségével.

A tananyag kidolgozása során fontos szempont volt a diákok kognitív fejlődési törvényszerűségeinek figyelembevétele. A tananyag a tanulók olyan ismereteire is épít, amelyeket szülőktől, családtagoktól, ismerősöktől már megszerezhettek a honvédelem, a hadsereg, a katonák jellemzőiről. A feladatok egy része olyan kutatómunkát tartalmaz, amely hasonló ismeretek megszerzését jelöli meg feladatként.

A hatékony oktatáshoz a tankönyvön kívül rendelkezésre áll a tananyag feldolgozását segítő módszertani ajánlást tartalmazó tanári kézikönyv, továbbá a diákok gyakoroltatását támogató munkafüzet.

Célok és feladatok:

- A katonai alapismeretek tantárgy célja és feladata, hogy a középiszkolás diákok ismerjék meg a hazánkat fenyegető biztonságpolitikai kockázatokat,

- értsék meg a biztonságpolitikai kockázatok függvényében a honvédelem szükségességét,
- ismerjék meg Magyarország honvédelmi rendszerének fontosabb elemeit, azok működését,
- legyenek tisztában az egyes állampolgár honvédelemmel kapcsolatos kötelezettségeivel,
- a honvédelem rendszerének ismeretében értsék meg, hogy mit jelent napjainkban az egyén szintjén a hazafiság és a hazaszeretet,
- legyenek tisztában azzal, hogy a honvédelem nem egyenlő a Magyar Honvédséggel, ismerjék meg a Magyar Honvédség helyét és szerepét a honvédelem rendszerében,
- legyenek tisztában Magyarország helyével és szerepével a NATO-ban és Európai Unióban,
- értsék meg, hogy a NATO és az Európai Unió milyen biztonsági garanciákat jelent hazánk – ezen belül minden állampolgár – számára,
- ismerjék meg a Magyar Honvédség feladatrendszerét, felépítését, fontosabb haditechnikai eszközeinek jellemző adatait,
- szerezzenek a valóságnak megfelelő ismereteket, életszerű tapasztalatokat a szerződéses, a hivatásos és az önkéntes tartalékos katonák tevékenységéről, életéről, problémáiról és sikereiről,
- tegyenek szert az általános katonai ismereteken belül olyan gyakorlati ismeretekre, amelyek segítenek fejleszteni az önfegyelmet, a kitartást,
- az általános katonai ismeretek elsajátításával tegyenek szert olyan általános katonai műveltségre, amely segíti őket eligazodni a napi történésekben,
- ismerjék katasztrófahelyzetben és tömeges balesetekben szükséges elsősegélynyújtó feladatokat, valamint a katonák harctéri egészségügyi ellátási rendszerét,
- motiváltak legyenek a katonai pálya választására, az ehhez szükséges ismeretek és képességek elsajátítására,
- rendelkezzenek információval a katonai pályákkal összefüggő továbbtanulás lehetőségeiről.

2.2. *Érettségi vizsgatárgy [7]*

RÉSZLETES VIZSGAKÖVETELMÉNYEK:

A felnövekvő generáció nem rendelkezik ismeretekkel a honvédelemről, a minősített időszakokban rá háruló állampolgári kötelezettségekről. A katonai alapismeretek tantárgy oktatása segít a középiskolákban tanuló fiatalok honvédelmi nevelésében és katonai pályára irányításában. A tananyag elsajátításával megismerik Magyarország honvédelmének felépítését, a Magyar Honvédség feladatait, a katonák mindennapi életét. Ismereteik bővülésével kialakul és folyamatosan erősödik a honvédelem és a katonai élet iránti pozitív hozzáállásuk.

A felkészülés eredményeként a tanulók megfelelő adottságaikra, képességszintjükre alapozva képessé válnak a katonai felsőoktatásba vagy

szerződéses állományba történő felvételi követelmények teljesítésére, továbbá a katonai szolgálat nehézségeinek elviselésére.

Középszint:

A középszintű vizsgán a diákoknak az egyszerűbb ismeretszerzési eljárásokról, a rendszerezés és alkalmazás alapvető formáiról kell számot adniuk. A vizsgakövetelményekben megfogalmazott témakörök lényegi ismeretanyagának reprodukálása, a fontosabb összefüggések felismerése, a katonai terminológia használata, a gyakorlati ismeretek elsajátítása és az érettségi vizsgán történő bemutatása a követelmény.

Emelt szint:

Az emelt szintű vizsga elsősorban a katonai felsőoktatásba készülők diákok képességeit és ismereteit vizsgálja. A vizsgázóktól a középszintű követelményeket meghaladó bonyolultabb ismeretszerzési eljárásokat, kifejezőkészséget, összetettebb összehasonlítási és elemzési szempontokat követel meg, valamint a tények és az adatok tágabb körét kéri számon.

KOMPETENCIÁK:

- a tanulóknak el kell sajátítaniuk: a Magyar Köztársaság biztonság- és szövetségi politikájával, honvédelmével kapcsolatos ismereteket, megismerik a NATO, az Európai Unió az ENSZ felépítését, működését, tevékenységük jellemzőit a válságövezetekben;
- ismerniük kell a Magyar Honvédség feladatait, szervezeti felépítését, személyi állományának összetételét, a szerződéses katonák napi életét és járandóságait;
- megismerik a modern hadviselés jellemző vonásait, a különleges alakulatok feladatait, a modern haditechnikai eszközök közül a fontosabbak adatait;
- elsajátítják a térkép- és tereptani alapismereteken belül a tereptani alapismereteket, a térképismeretet, valamint a terepen történő tájékozódást;
- elsajátítják a béketámogató műveletek alapjait, a békefenntartó eljárás módokat, a nem háborús műveletek felosztását és jellemzőit;
- az általános katonai ismereteken belül elsajátítják az általános harcászati, a löelmélet, a katonai túlélés alapjait, megismerik az atom-, biológiai és vegyi fegyverek jellemzőit és hatásait, a Magyar Honvédség jellemző haditechnikai eszközeit, a szerződéses katonák kiképzési rendszerét, valamint a katonák alaki felkészítésének fontosabb mozzanatait;
- a hadijogi alapismereteken belül tisztában vannak a hágai és a genfi egyezmények létrejöttével, annak fontosabb elemeivel, a hadifoglyokkal történő bánásmód szabályaival, a polgári lakosság védelmének módszereivel, a hadviselés eszközeinek és módszereinek szabályozásával, a Nemzetközi Törvényeség feladataival;
- az egészségügyi ismereteken belül elsajátítják a sérültek kimentésének szabályait, az újraélesztés szakszerű végrehajtását, a vérzések, törések, ízületi sérülések ellátását, megismerik a sérült katonák harctéri ellátásának rendszerét.

2.3. A Katonai alapismeretek és a többi tantárgy kapcsolata

A Katonai alapismereteket multidiszciplináris tantárgynak kell tekintetnünk, hiszen társadalomtudományi és természettudományi tárgyak ismeretanyagait is tartalmazza. Oktatása koncentrációt valósít meg történelem, földrajz, fizika, egészségnevelés (biológia), testnevelés tantárgyak ismereteivel, sőt ezekből feltételez már megszerzett ismereteket, amikre alapoznia is kell. Az 1. számú táblázat bemutatja, hogy a Katonai alapismeretek tantárgy fejezeteit, tanegységeit, valamint azokat a közoktatásban levő tárgyakat, amelyek segítenek eredményesen elsajátítani a Katonai alapismereteket.

1. számú táblázat: A Katonai alapismeretek tantárgy kapcsolata a többi tantárggyal

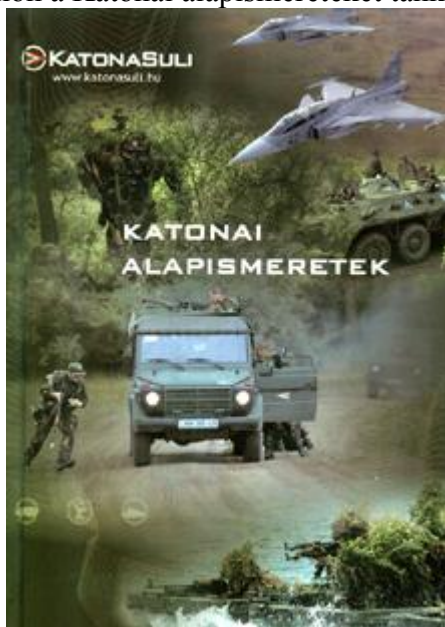
Fejezetcím	Tanegység	Tantárgy	Évfolyam
A) A Magyar Köztársaság biztonság- és szövetségi politikája	A Magyar Köztársaság biztonságpolitikai környezete	Történelem Társadalmi és állampolgári ismeretek	12.
	A Magyar Honvédség	Történelem	11-12.
	Korunk háborúinak jellemzői	Történelem	12.
B) Térkép- és tereptani alapismeretek	Tereptani alapismeretek	Földrajz	9-10.
	Térképismeret	Földrajz Történelem	9-10.
	Tájékozódás a terepen	Földrajz	9-10.
C) Általános katonai ismeretek	Az általános harcászat fogalmai	Történelem	9-12.
	A béketámogató műveletek alapjai	Történelem	12.
	A löelmélet alapjai	Speciális*-fizika	9-10.
	Túlélési ismeretek	Speciális	-
	ABV védelmi ismeretek	Kémia Biológia	9-11.
	Haditechnikai ismeretek	Történelem	9-12.
	Alaki felkészítés	Testnevelés	9-12.
D) A Magyar Köztársaság Honvédelme, szerződéses katonák a Magyar Honvédségben	A honvédelem rendszere, a honvédelmi kötelezettségek	Speciális	-
	A szerződéses katonák élete a Magyar Honvédségben	Speciális	-
	Hadijogi ismeretek	Speciális	-
E) Egészségügyi ismeretek	A sérültek kimentése	Speciális	-
	Újraélesztés	Egészségnevelés	9-11.
	Vérzéscsillapítás	Egészségnevelés	9-11.
	Hartéri ellátás	Egészségnevelés	9-11.

Forrás: Történelemtanítás 2011. 2. szám [8]

2.4. Tankönyv, egyéb segédanyagok

A Katonai alapismeretek tantárgyat nagyon rövid idő alatt megkedvelték nemcsak a diákok, hanem a tanárok is. Népszerűsége egyre növekszik, és oktatásának eredményessége révén fejlődhet a tanulók személyisége, kialakul bennük a csoportban, csapatban való gondolkodás képessége, erősödik a másokért való tenniakarás érzése (Varga, 2011: 60).

Ennek érdekében tankönyv, tanári kézikönyv készült mégpedig a Katonai alapismeretek tantárgy megújítása érdekében 2009-ben. A Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem Kossuth Lajos Hadtudományi Kara kapta meg a tantárgy gesztorálásának feladatait, "amely feladatok az 1032/2009. (III. 17.) számú kormányhatározat végrehajtását szolgálják." A tankönyvírás a három külső szakértő véleményének beérkezésével zárult, és 2009. december 21-én az Oktatási Hivatal HM-69157 számon a Katonai alapismereteket tankönyvvé nyilvánította. [9]



1. ábra: A Katonai alapismeretek tankönyv címlapja

Forrás: www.katonasuli.hu [10]

A tankönyv előszavában a szerzők célként azt tűzték ki, hogy új alapokra helyezve megújítsák a középiskolákban tanuló fiatalok honvédelmi felkészítését. A tankönyv segítséget nyújt ahhoz, hogy a tanulók elsajátítsák hazánk honvédelmével, a Magyar Honvédség felépítésével és működésével, a katonák kiképzésével és mindennapi életével kapcsolatos ismereteket. Megismerik a modern hadviselés jellemzőit, a modern haditechnikai eszközök fontosabb tulajdonságait, a túlélés fogásait, a tájékozódás módszereit és modern eszközeit. A tananyag elsajátítását több mint 300 db fénykép, ábra segíti, és a tanulás során sok olyan önálló feladat megoldására is sor kerül, amelyek még érdekesebbé teszik a tanórákat. A kötelező tananyagon túl a tankönyv sok érdekes kiegészítő információt is tartalmaz, amely tovább bővíti az ismereteket. [11]

2011 végére elkészültek az átdolgozással is, melyre az Alaptörvény elfogadása, Magyarország honvédelmével kapcsolatos szabályozók változása, a Magyar Honvédség felépítésében és feladataiban bekövetkezett változások miatt került sor (a különleges jogrend szabályozásában, a MH személyi állományának összetételében bekövetkezett változások, az önkéntes tartalékos jogviszonnal kapcsolatos szabályrendszer). Teljesen új elemként bekerült a tananyagba a Magyar Honvédség Ludovika Zászlóaljának megjelenése, a honvéd tisztjelölt és az ösztöndíjas hallgatói jogviszony bemutatása. [12]

A Katonai alapismeretek tantárgy elektronikus tanári kézikönyve a tantárgyat oktató pedagógusok számára nyújt módszertani segítséget a tananyag feldolgozásához. A módszertani ajánlás a kerettantervvel összhangban 51 fejezetbe csoportosítva dolgozza fel a tananyagot, s minden egyes fejezet azonos szempontok szerint épül fel. A Segédanyagok az egyes fejezetekhez tartalmazzák a tankönyv 303 db illusztrációját, fejezetenként, illetve a tananyag tárgyköreinek megfelelően csoportosítva. A kézikönyv nyomtatott formában is megjelent DVD melléklettel. [13]

A tantárgyhoz kapcsolódik a www.katonasuli.hu honlap. A Tankönyv és a Pedagógusoknak menüpontok anyagai segítik az oktatást, továbbá előadások anyagát, a tankönyv fejezeteihez a tanári kézikönyv segédanyagát, a programba való jelentkezés módját stb. tartalmazzák. [14]

2.5. Érettségi vizsgaidőszakok és szintek Katonai alapismeretekből

A 2. számú táblázatból kitűnik, hogy 2006 óta folyamatosan van lehetőség arra, hogy a középiskolások középszinten érettségi vizsgát telessenek Katonai alapismeretekből (az Oktatási Hivatal honlapjáról beemelt táblázat még a feladatlap és javítási-értékelési útmutató elérhetőségét is mutatja).

Azt is megállapíthatjuk, hogy 2006-2010 között csak a tavaszi vizsgaidőszakban érettségiztek e tantárgyból a diákok, viszont 2011-ben már tavaszi és őszi vizsgalehetőségük is volt a tárgyat tanulóknak.

2. számú táblázat: Érettségi vizsgaidőszakok, szintek Katonai alapismeretekből

1.) Katonai alapismeretek

Írásbeli vizsgaidőpont	Középszint	
	feladatlap	javítási-értékelési útmutató
2005. május 27.	-	-
2005. október 26.	-	-
2006. február 22.	-	-
2006. május 26.	k_katism_06maj_fl.pdf	k_katism_06maj_ut.pdf
2006. október 31.	-	-
2007. május 24.	k_katism_07maj_fl.pdf	k_katism_07maj_ut.pdf
2007. október 31.	-	-

2008. május 23.	k_katism_08maj_fl.pdf	k_katism_08maj_ut.pdf
2008. október 29.	-	-
2009. május 21.	k_katism_09maj_fl.pdf	k_katism_09maj_ut.pdf
2009. október 28.	-	-
2010. május 25.	k_katism_10maj_fl.pdf	k_katism_10maj_ut.pdf
2010. október 26.	-	-
2011. május 23.	k_katism_11maj_fl.pdf	k_katism_11maj_ut.pdf
2011. október 25.	k_katism_11okt_fl.pdf	k_katism_11okt_ut.pdf
2012. május 24.	k_katism_12maj_fl.pdf	k_katism_12maj_ut.pdf

Forrás: www.oh.gov.hu [15]

A honlapon megtaláljuk a tantárgyat a 2012. október-novemberi érettségi vizsgaidőszakban is középszinten.

Ugyancsak az OH honlapjáról értesülünk arról, hogy a 2013. május-júniusi vizsgaidőszaktól kezdődően a Katonai alapismeretek tantárgyból nemcsak középszinten, hanem emelt szinten is lehet érettségi vizsgát tenni (A Katonai alapismeretek vizsgatárgy 2013. május-júniusi vizsgaidőszaktól alkalmazandó részletes követelményei és vizsgaleírása a módosított 40/2002. (V. 24.) OM rendelet szerint). [16]

3. Összegzés

A Katonai alapismeretek tantárgyat tanító iskolák és a tárgyat tanulók létszáma az utóbbi hónapokban rohamosan nőtt. A tantárgy tanítását segítő dokumentumok, a vizsgáztatás rendje elkészültek. A Katonai alapismeretekből tett érettségi a Nemzeti Közszolgálati Egyetem több szakán figyelembe vehető.

A tanulmány folytatásában beszámolunk majd a Katonai alapismereteket tanító középiskolák területi megoszlásáról, a tanulók létszámáról, közreadjuk annak a felmérésnek az eredményeit, amelyet a tantárgy tanulásának motivációjáról stb. készítettünk.

JEGYZETEK

[1] Régiúj tantárgy: a militarizmus. Blogbejegyzések az interneten (2012. április 24.)

[2] Katonai alapismeretek: kinek lesz kötelező? Népszava online írása. (2012. április 19.)

[3] A moderniskola.hu lapjára a hírt és a véleménynyilvánítás lehetőségét valószínűleg egy pedagógus küldte be.

[4]

http://www.hirado.hu/Hirek/2012/09/26/12/KatonaSuli_honvedelmi_nevelotanarokat_kepeznek.asp

[5] http://portal.zmne.hu/portal/page?_pageid=34,118807&_dad=portal&_schema=PORTAL

[6] Melléklet a .../2012. (...) NEFMI rendelethez. A tervezetet az EMMI oldalán nyitottam meg 2012. október 9-én.

[7]

http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/erettsegi_40_2002_201301/katonai_alapismeretek_2013_vk.pdf

- [8] Varga András: A Katonai alapismeretek tantárgy bevezetésének néhány kérdése. Történelemtanítás. www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu
- [9] Czank László: A Katonai alapismeretek tantárgy megújítása. http://portal.zmne.hu/pls/portal/docs/PAGE/ZPORTAL/ZMNE_ROOT/KLHTK/SZERVEZET/INT_TANSZ/VTK/AKTUALITASOK/KATONAIALAPISMERETEK.PDF
- [10] <http://www.katonasuli.hu/cikk/473/katonai-alapismeretek:-elkeszult-a-javitott-utannyomas>
- [11] Kojanitz László (szerk.) - Vörös Miklós (szerk.) - Czank László (szerk.): Katonai alapismeretek. Zrínyi Kiadó, Budapest. 2010. http://ekonyvtar.zrinyimedia.hu/container/files/attachments/24338/katonai_alapismeretek.pdf
- [12] <http://www.katonasuli.hu/cikk/473/katonai-alapismeretek:-elkeszult-a-javitott-utannyomas>
- [13] <http://www.katonasuli.hu/cikk/274/a-katonai-alapismeretek-tantargy-tanari-kezikonyve>
- [14] http://www.katonasuli.hu/cikk/340/katonai_alapismeretek;
- [15] <http://www.oh.gov.hu/3-1-6-korabbi-erettsegi/korabbi-erettsegi-100819-2>
- [16] <http://www.oh.gov.hu/kapcsolodo-jogszabaly/om-40-2002-katonai-alapismeretek-2013-majus-juniustol>

IRODALOM

- Czank László: A Katonai alapismeretek tantárgy megújítása. http://portal.zmne.hu/pls/portal/docs/PAGE/ZPORTAL/ZMNE_ROOT/KLHTK/SZERVEZET/INT_TANSZ/VTK/AKTUALITASOK/KATONAIALAPISMERETEK.PDF (Letöltve: 2012. 10. 10.)
- Kojanitz László (szerk.)–Vörös Miklós (szerk.)–Czank László (szerk.): Katonai alapismeretek. Zrínyi Kiadó, Budapest. 2010. 5. http://ekonyvtar.zrinyimedia.hu/container/files/attachments/24338/katonai_alapismeretek.pdf (Letöltve: 2012. 10. 10.)
- Varga András: A Katonai alapismeretek tantárgy bevezetésének néhány kérdése. Történelemtanítás. Online történelemdidaktikai folyóirat. (XLVI.) Új folyam II. - 2011. 2. szám. www.folyoirat.tortelemtanitas.hu (Letöltve: 2012. 10. 10.)
- Varga András: A katonai pálya és a honvédelemhez való viszony szociológiai kérdései a középiskolás korosztály körében. Doktori (PhD) értekezés. Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem, Kossuth Lajos Hadtudományi Kar, Hadtudományi Doktori Iskola. Budapest, 2011. http://193.224.76.4/download/konyvtar/digitgy/phd/2011/varga_andras.pdf (Letöltve: 2012. 10. 10.)

Egy szabálytalan iskola - a „Freie Schule in Berlin” alternatív iskola bemutatása

A berlini Freie Schule in Berlin nevű iskola mindmáig megtartotta az alternatív iskolákra kialakulásukkor jellemző alapkonceptiót, mely szerint nincs szükség külső szabályokra, ezek hiányában a tanulók képesek kialakítani a maguk belső szabályait. Az alternatív iskolák belátták, hogy a szabályok teljes hiánya nem vezet konstruktív eredményekhez, így idővel finomítottak gyakorlatukon. Bevezettek bizonyos szabályozásokat, mellyel keretet adnak az iskolai életnek. Vajon ez az iskola miért nem változtatott e radikálisan alternatív gyakorlaton? Milyen gyakorlatot eredményez ma a szabályok teljes elhagyása az iskolai életben? Hogyan értelmeznek olyan alapvető fogalmakat, mint a rend, a szabadság vagy a káosz? Az iskolában töltött három hónap során készült kvalitatív kutatás eredményeit ismertetem a tanulmányban.

1. Hogyan és miért?

A dolgozatban a *Freie Schule in Berlin* nevű alternatív magániskola pedagógiai koncepcióját, iskolai gyakorlatát mutatom be az ott töltött három hónapos pedagógiai szakmai gyakorlatom tapasztalatai alapján.

Gyakornokként az iskolában 2011. november elejétől 2012. január végéig hetente öt napot dolgoztam, teljes munkaidőben. Ez alatt az idő alatt alkalmam volt megfigyelni az iskola mindennapi életét, eseményeit, kapcsolatba kerültem szülőkkel, tanárokkal és diákokkal. Az iskola rendhagyó az alternatív iskolák körében. Megtartotta a kezdeti – mára már elvetett – működési elvet, mely általánosan jellemezte az alternatív iskolákat megalakulásukkor. Az alapítók úgy gondolták, minden szabály, mint a gyermek szabadságának legfőbb akadályozója, elvetendő. Az alternatív iskolák hamar felismerték a koncepció működésképtelenségét. A kaotikussá váló iskolai állapotok és az alulszervezettségéből fakadó tanulói szorongás miatt finomítottak a gyakorlaton; bevezették a hetirendet, napirendet, órarendet (Czike, 2006). A *Freie Schule in Berlin* ezzel szemben mindmáig megtartotta az eredeti alapelvhez kapcsolódó gyakorlatot; minden külső, a tanárok által hozott szabályt elvetnek. Nincs kötelező tanulási idő, nincs órarend, tanrend, sem osztályok. Az iskola alapkonceptiója szerint nincs szükség külső szabályokra, így a tanulók, ezek teljes hiányában képesek lesznek megteremteni és követni a maguk belső szabályait.

Kísérletet teszek arra is, hogy megértsem e sajátos pedagógiai koncepciót képviselő tanárok pedagógiai nézeteit, valamint megvizsgáljam, hogyan értelmeznek bizonyos alapvető pedagógiai fogalmakat, szimbólumokat. Mindezt összevetem az általam megfigyelt, az iskolában megvalósult gyakorlattal.

Úgy vélem, az alternatív iskolák képviselte iskolai gyakorlat megértéséhez szükséges egy átmeneti konceptuális váltás a kutató részéről. Azaz akkor érthető meg az ott tanító tanárok által képviselt pedagógiai gyakorlat lényege, ha képes vagyok megérteni, mit jelentenek számukra olyan alapvető fogalmak, mint a fejlődés, a rend vagy a szabadság. Különböző hitek, vélekedések, korábbi tapasztalatok határozzák meg a pedagógiai nézeteket, így a pedagógiához kötődő alapvető fogalmak értelmezését is (Dudás, 2005). Az eltérő értelmezés eltérő pedagógiai gyakorlathoz vezet.

Kutatásom során tehát ideák és megvalósulás kettősségét vizsgálva rajzolódik ki a kép egy nem mindennapi iskoláról.

2. Kutatásmódszertan

Munkám kvalitatív kutatásra épül. Egyes esetet elemzek, a Freie Schule-típusú alternatív iskolák közül egy kiemelt iskolát, a *Freie Schule in Berlin* nevű intézményt, annak működését, gyakorlatát. Kutatásom része a terepvizsgálat, a tartalomelemzés (iskola honlapja) és az iskola pedagógiai programját tartalmazó dokumentum vizsgálata (Sántha, 2006).

Nem reaktív, azaz beavatkozás nélküli vizsgálatról van szó. Az iskola tanárainak, diákjainak, a szülőknek nem volt tudomásuk arról, hogy egy kutatás résztvevői. Néhány tanár meglehetősen bizalmatlanul fogadott. Ennek egyik oka, hogy a korábbi gyakorlat szerint a gyakornokoknak minimum egy évet kell tölteni az iskolában. 2011-től ez megváltozott, három hónapra csökkentették a minimálisan ott töltött gyakornoki időszakot. A helyzetet nehezítette, hogy külföldi gyakornok az iskola addigi történetében még nem volt. Egy tanár hangot is adott aggályainak, miszerint a három hónap túl kevés ahhoz, hogy valóban belelássak az iskola életébe, fennáll a veszélye annak, hogy felszínes következtetéseket vonok le az ott tapasztaltakról. Úgy vélem, ha a tanárok tudomására hoztam volna, hogy nemcsak gyakornokként, hanem kutatóként is megfigyelem az iskola életét, még nagyobb bizalmatlanságot váltottam volna ki. A beszélgetéseket utólag rögzítettem írásban, igyekezve pontosan rekonstruálni az elhangzottakat. E rejtett megfigyelés előnye, hogy a jelenségeket a maguk természetes folyamatában, előfordulási környezetében figyelhettem meg. A kutatótól az ilyen típusú vizsgálódás intuíciót, kreativitást, etikai szempontból körültekintő figyelmet igényel (Sántha, 2009).

A három hónapos gyakorlat során a naplővezetés technikáját alkalmaztam (Golnhofner, 83). Kronologikus sorrendben jegyeztem fel az eseményeket, interjúkat, szubjektív megfigyeléseket, egyéni reflexiókkal kiegészítve. A kutatói folyamat dinamikus jellege miatt az adatok gyűjtése és elemzése közötti határok olykor elmosódnak, hiszen szinte párhuzamosan zajlottak (Sántha, 2006: 60).

A kvalitatív kutatások során és a pedagógiai nézetek feltárásakor alkalmazott egyik módszer, a fogalomtérkép használata lehetővé teszi a fogalmak kétdimenziós szerkezetének ábrázolását (Bárdossy–Dudás, 2011). A kutatás rejtett jellege miatt nem kérhettem fogalomtérkép elkészítését az iskola szereplőitől, ám ennek hiányában a pedagógiai programban használt alapfogalmakat, az egyes fogalmak

köré épített gondolatvilágot magam elemzem. A fogalmak olyan komplex jelentéstartalmat hordoznak magukban, melyek elemzésével, kibontásával betekintés nyerhető bizonyos, esetenként csak implicit módon jelen lévő nézetek tartalmába (Dudás, 2006).

A tanulmányban gyakran hivatkozom az iskola honlapján közzétett két dokumentumra. Az egyik a pedagógiai koncepciót ismerteti, míg a másik betekintést nyújt a pedagógiai tradícióba, valamint az iskola mindennapjaiba. Szerzőt és pontos évszámot nem rendeltek a szövegekhez, annyi azonban megtudható, hogy hosszas viták érlelte időszak előzte meg a dokumentumok jóváhagyását, mely az 1980-as évek végéből származik. Szerzőként az iskolát nevezem meg.

3. Freie Schule in Berlin – alapítás, iskolai élet

A német alternatív szabad iskolák (Freie Schule) száma jelentős. Létrejöttük erőteljes társadalomkritikán alapuló diákmozgalmakhoz kötődik, részben az ún. „Kinderladen”- mozgalomhoz, másrészt az Amerikában kibontakozó „Free-School”-mozgalomhoz. 1974-ben jött létre a Freie Schule Frankfurt, majd a hetvenes években újabb szabad iskolák alakultak (Bochumb, Hannover, Berlinben Heidelberg, Hamburg, Bréma, Nünber, Braunschweig, Frankfurt, Wuppertal) (Báthory–Falus, 1997). Berlinben öt különböző Freie Schule található: *Freie Schule am Mauerpark*, *Freie Schule Charlottenburg*, *Freie Schule Kreuzberg*, *Freie Schule Pankow*, *Freie Schule in Berlin (Tempelhof)* (i. m. 1997).

Szakmai gyakorlatomat ez utóbbiban, a *Freie Schule in Berlin* nevű általános iskolában végeztem, mely Berlin *Tempelhof-Schöneberg* nevű körzetében található. Az 1979-ben szülők által alapított általános iskolában jelenleg negyvenkilenc diák tanul hatodik osztályos koráig. Az iskola „csapata” (Schulteam) tizennégy felnőttből áll. Négy női, hat férfi pedagógus, egy szakács, egy házmester és egy civil szolgálatot vállaló munkatárs. A cserélődő, ám az iskola életében állandóan jelenlévő két-három gyakornok is az iskola csapatának részét képezi. A tanárok szerepe, hogy a tanulókat támogassák, az érdeklődésüknek megfelelő tevékenységekben segítsék őket.

Az alternatív iskolákra jellemzően a *Freie Schule in Berlin* tanárai is elutasítják a „herbarti” irányító-vezető tanár típusát (Németh, 1998). Az iskola alternatívát kínál a hagyományos, ahogy ők nevezik, „szabály-iskolák” (*Regelschule*) mellett (Freie Schule in Berlin, 1980’a).

A tanulók rendelkezésére olyan teret, termeket bocsátanak, ahol érdeklődésüket követve szabadon fejlődhetnek. A hagyományos napirend általában az alternatív iskolák esetében a következőképpen épül fel: kötetlen iskolakezdés; közös reggeli; reggeli beszélgető-kör; csoportmunka a helyi munkaterv alapján; tantárgyi keretekben folyó oktatás; közös ebéd; délutáni ajánlatok (Németh–Skiera, 1999).

A *Freie Schule in Berlin* esetében ottlétemkor nem tapasztaltam ennyire strukturált napirendet. A napot a háromszori étkezés tagolta, melyek között spontán szabadfoglalkozások folytak attól függően, hogy melyik tanuló mivel akart

foglalkozni. Azaz nem volt beszélgető-kör, sem helyi munkatervet követő csoportmunka. Az iskolai élet reggel kilenc órakor kezdődik és délután fél ötig tart. A tanulók nagy része körülbelül kilenc órakor érkezett és gyakran még a hivatalos záró időponton túl is az iskolában tartózkodott. Az időpontok nem jelentenek kötelezettséget, a tanulók napközben akár el is hagyhatják az iskola épületét.

Az ott tanító tanárok nyíltan vállalják, hogy részükről nincs olyan motiváció, mely a tanulásra vonatkozna, az iskola teljes mértékben az individuális érdeklődésnek ad teret. Az iskolában nincs értékelés a hagyományos értelemben. A hatodik osztály végén a tanulókról „fejlődési jelentést” (*Entwicklungsberichte*) írnak, mely tükrözi a tanuló addigi fejlődési ívét (*Freie Schule in Berlin*, 1980'a). Az ötfokú osztályzatra olyan mérceként tekintenek, mely megköveteli a tudást, ez a tudás azonban megkérdőjelezhetetlen és el van vágva az élettől. Nem ad teret a személyes érdeklődés számára, sőt idővel meg is szünteti azt. Úgy vélik, a hagyományos oktatói gyakorlatban túlságosan nagy szerep jut az elméleti tudásnak, melyet a tanulók nem tudnak alkalmazni a gyakorlatban (i. m. 1980a). A tanulás szociális és emocionális vetülete ezért háttérbe szorul. A hagyományos iskolák azért szorítják háttérbe az ilyen típusú tudást, mert nem tudnak hozzá kritériumrendszert rendelni, így értékelni sem lehet „objektíven”.

4. A pedagógiai célok filozófiai háttére

A *Freie Schule in Berlin* gyakorlata ötvözi a felvilágosodás pedagógiai tradícióit, mely szerint a nevelés egy olyan ideális társadalom létrejöttét teszi lehetővé, sőt elkerülhetlenné, melyben mindenki boldog, hiszen a boldogságra való képesség mindenkiben benne rejlik (*Freie Schule in Berlin*, 1980'a).

A felvilágosodás tradícióit ötvözik a klasszikus, romantikus elképzelésekkel, mely szerint a boldogság nem egy jövőbeli cél, hanem már a nevelés folyamata során jelen kell lennie. A pedagógiai célok tehát különböznek a céltételezés hagyományos jelentésétől: egyrészt nem kétséges, hogy el fogjuk érni a célt (boldog társadalom), másrészt e cél nem jövőbeli, hanem jelenbeli (i. m. 1980a).

5. Fogalom-Tér-Kép- alternatív konceptuális szótár

Az iskolai élet eseményeinek árnyalt értelmezéséhez fontos, hogy megértsük az iskola, sokszor a hagyományostól némiképpen eltérő fogalmi világát, ezen keresztül pedig az itt tanítók pedagógiai nézeteit az iskolára, a tanításra, saját szerepükre és a tanulókra vonatkozóan. Egy a hagyományostól kevésbé eltérő fogalomhasználat szempontjából az itt tanító tanárok magatartása felelőtlennek tűnhet. Ha sikerül megérteni gondolkodásmódjukat, kirajzolódik egy komplex, markáns pedagógiai idea-világ, melyben az olyan alapvető kérdések is felvetődnek, mint hogy célja lehet-e egyáltalán a pedagógiának, szükség van-e egyáltalán fejlesztésre? Pontosan hogyan értelmezik a fejlődés kifejezést? Mit is jelent számukra a szabadság? Mit takar a rendetlenség fogalma, és hogyan gondolkodnak a tanulásról?

A következőkben az iskola értelmezési szűrőjén keresztül mutatom be a következő fogalmakat: fejlesztés, fejlődés; játék-tér, tér-élmény; szabadság, tanulás; káosz, rend, rendetlenség; sokszínűség.

5.1 Fejlesztés, fejlődés

A *Freie Schule in Berlin*ben, ahogy ők mondják, komolyan veszik a „*Selbstbestimmung*” kifejezést, mely a belső késztetésen alapuló tanulást jelenti (*Freie Schule in Berlin*, 1980b). A tanuló saját tempójában tanulhatja, ami éppen érdekli. A tanárokhoz intézett kérdésekre, miszerint a tanulók írni és olvasni is saját késztetésre tanulnak-e, igennel válaszoltak a tanárok. Azaz nem szükséges az első években elsajátítani az alapkészségeket (i. m. 1980). Saját tapasztalataim azt igazolták, a gyerekek közül sokan otthon vagy előző iskolájukban tanultak meg írni, olvasni.

A pedagógiai programban olvasható, hogy az iskola „sajátos pedagógiai igényeket” fogalmaz meg (*Freie Schule in Berlin*, 1980b). Felhívják a figyelmet, hogy a kifejezés fogalmi problémákhoz, félreértésekhez vezethet. Az általuk megfogalmazott pedagógiai igény csak annyiban különleges, hogy egy általános pedagógiai koncepciót különösen komolyan vesznek; az alternatív iskolákra jellemző, belső motiváción alapuló tanulást és a szabadság fogalmát (i. m. 1980). Azt a pedagógiai hozzáállást, amelynek során a felnőttek igényt támasztanak a fiatalokkal szemben, nemcsak szűk látókörűnek, de kimondottan inhumánusnak, nem-elfogadó magatartásnak tartják (i. m. 1980). Nincs meghatározott fejlesztő tanítás, nincs a tanárok által meghatározott elérendő célkitűzés.

A *Freie Schule in Berlin* esetében hiányzik a tudatos fejlesztésre irányuló szándék. A tanárok elbeszéléseiből és a pedagógiai program tanulmányozásából arra a következtetésre jutottam, hogy a fejlesztés fogalma számukra pejoratív. A fejlesztésre irányuló szándék a jelenlegi helyzettel szembeni elégedetlenséget, a gyermek el nem fogadását fejezi ki. Ezért nevezik a fiatalokkal szemben támasztott fejlesztésre irányuló igényt „inhumánusnak”. Értelmezésükben a fejlődés természetes folyamat; a külső, irányított fejlesztés már nem kívánt beavatkozás.

5.2 Játék-tér, tér-élmény

Az iskola megnyitja a gyerekek számára a szükséges játékteret, mely egyre inkább csökkenően van korunk világában (*Freie Schule in Berlin*, 1980a). A *játék-tér* kifejezést szó szerinti és átvitt értelemben, mintegy élettérként is használják. Úgy látják, a mai korban egyre kevesebb a gyerekek rendelkezésére álló tér. A fiatalok okkal nézik kritikus szemmel a felnőttek világát (*Freie Schule in Berlin*, 1980a). Az otthon olyan üres térré vált, ahová délután hazaérve nem várja senki a gyereket, a szülők este későn érnek haza (uo.). A konkurenciaharc és az elvárásoknak való megfelelés elveszi az időt és energiát az emberi kapcsolatoktól. A valósággal való kapcsolat terét kiszorítják olyan másodlagos tapasztalatok, mint a média világa. A külvilág is életidegen, utak behálózta térré válik, a betonrengeteg egyre inkább kiszorítja a gyerekek természetes játékterét (uo.) A fiatalok úgy érzik, nincs beleszólásuk környezetük alakításába, hiányzik az aktív részvétel. Erre a helyzetre

kétféle szélsőséges reakció figyelhető meg: vagy apatikus visszahúzóds, vagy pedig alkalmazkodás az előbbre jutás, a karrierépítés érdekében (uo.).

A *Freie Schule in Berlin* a gyerekek számára olyan játékeret nyit meg, mely újra kapcsolatba hozza őket a valósággal (*Freie Schule in Berlin*, 1980a). A játéktér fizikai értelemben maga az iskola épülete és a benne található szobák. A *Freie Schule in Berlin*ben kilenc terem található, ahol olyan különböző foglalkozások folynak, mint a zenélés, olvasás, barkácsolás vagy számolás. Egy termen belül különböző tevékenységek párhuzamosan is folyhatnak.

Érdekes, ahogyan egy tizenegy éves tanuló, hozzá intézett kérdésemre válaszolva az iskolát mint teret határozza meg. A párbeszéd a következőképpen hangzott:

(én): „*Szerinted mit jelent az, hogy iskola?*”

(tanuló) „*Iskola? Egy épület, amiben szobák vannak és lélegzünk*”

(én): „*Melyik szobában mit csináltok?*”

(tanuló): „*Akármelyikben, akármit. Nem lehet definiálni.*”

(én): „*És mi a tanárok feladata?*”

(tanuló): „*Hogy segítsenek azt csinálni, amit akarunk.*”

A „lélegzünk” kifejezést, az iskolai tevékenység leírására használni első hallásra szokatlannak tűnhet, azonban a meghatározás tökéletesen passzol az iskola „tér-élmény”- koncepciójához. Egy tér, ahol a tanulókat szabadon hagyják, hogy maguk tapasztalják meg az életet. Látható, hogy a szobákat, bár meghatározott tevékenységeket rendelnek hozzájuk a tanárok, a tanulók mégis kedvükre használják, „definíciótól” függetlenül.

Nem különül el játék és tanulási idő. Úgy gondolják, a gyerekek mindig tanulnak. A tanulás kognitív, emocionális és szociális területre egyaránt kiterjed (*Freie Schule in Berlin* 1980b). A tanárok tiszteletben tartják a tanulók igényeit, érdeklődését. Úgy gondolják, ez az egyetlen módja annak, hogy a gyerekek megbízható, személyes tapasztalatra tegyenek szert, és ne a felnőtt világ követelményeihez igazodjanak. Kérdéseik így a saját maguk által, saját valóságuk tapasztalata alapján létrejött kérdések lesznek. Saját vágyakat és célokat fogalmazhatnak meg. A gyerekek tehát teret és segítő kezet kapnak, hogy a világukat szabadon, tudatosan formálják.

Az iskola által kínált tapasztalati tér és a nyitott pedagógiai gyakorlat következtében a játékterekben megjelenik a modern civilizáció deficitje (*Freie Schule in Berlin*, 1980a). A gyerekek képességein, tehetségén, kreativitásán túl fény derül nehézségeikre, problémáik is láthatóvá válnak. Ezek legtöbbször közvetett, nem verbalizált módon kerülnek felszínre. Ezekben a mesterségesen kialakított életterekben tehát a kinti, valós világra adott gyermeki reakciók jelennek meg, melyek szerintük majdnem mindig a gyermek otthoni, családi környezete által meghatározottak, és csak a szülő aktív bevonásával, nevelő munka segítségével dolgozhatók fel (uo.).

Az alternatív iskola mellett elkötelezett szülők számára mindez kihívást jelent: elviselhető-e számukra, ha az iskola tanárai kérdéseket tesznek fel a gyerekekkel való otthoni bánásmódra vonatkozóan? A problémákkal való megküzdéshez, az együttműködéshez fontosnak tartják a nyitott, kooperatív, önreflektív diskurzust (*Freie Schule in Berlin*, 1980a).

5.3 A tanulás szabadsága

A berlini szabad iskola értelmezésében a tanulás olyan, mint amikor az ember futni vagy beszélni tanul. Azaz egy természetesen végbemenő folyamat. Nem különíthető el a játék és a tanulás. Így nem fogalmazódnak meg olyan kérdések, mint a „*Mikor szabad játszani?*” vagy „*Mikor kell tanulni?*” (*Freie Schule in Berlin*, 1980a).

A tanár szerepe abban áll, hogy alapos felkészültsége révén képes legyen a tudományosan elfogadott alaptételeket közvetíteni a tanuló számára. Azaz feltárják a gyerek előtt a társadalom által elfogadott, objektívnek vélt tudásanyagot. A gyerek képes tanulni, így képes eldönteni azt is, hogy mindebből milyen következtetésekre jut (*Freie Schule in Berlin*, 1980b). Bár a környezet felszólítja a gyerekeket, hogy ismerjék meg a különböző kultúrtechnikákat, a szimbolikus kapcsolódási módokat, a tanulók vitatkozhatnak ezzel, kialakíthatják saját meggyőződéseiket, céljaikat, megismerési módszereiket. Ez olyan egyezményes szimbólumrendszerre is igaz, mint a nyelvhasználat (uo.). Véleményük szerint a gyerekek arra vállalkoznak, hogy legyőzzék, újrateremtsék azt. Alapvető tétel, hogy senki nem tudhatja az egyénnél jobban azt, hogy mi a legjobb neki. Így a tanárok nem befolyásolják a tanulókat, ehelyett támogatják a produktív megközelítéseket.

Az alaptantárgyakon kívül (matematika, német, angol) minden tantárgy fakultatív. Az alaptantárgyak tanítása is rugalmasan értelmezett, azaz nincsenek időhatárok. Ha a tanuló időközben más érdeklődési területet talál, azzal is foglalkozhat. A *Freie Schule in Berlin* a kanti hagyományokat követve kísérleti iskolának tartja magát, így a tanítás során meghatározó a felfedezettő jelleg (*Freie Schule in Berlin*, 1980b).

5.4 Káosz, rendetlenség

Az iskola tanárai a két fogalmat, „káosz” és „rendetlenség” nem szinonimaként használják. Úgy vélik, a káosz csupán a felnőttek számára jelent rendetlenséget. Az eredeti görög értelmezéshez nyúlnak vissza, miszerint a káosz nem más, mint a még rendezetlen őanyag, melyből a világ létrejött. Ebben az értelemben a káosz egy új játék kiindulópontja. Minden gyereknek, ahogy minden felnőttnek megvan a *maga* rendje. E szubjektív rend személyes céljaik elérését szolgálja, segíti a megismerést. Ahogyan a rendetlenség, úgy a rend is szubjektív fogalom. Azaz hiába tűnhet úgy egy kívülálló számára, hogy az iskola élete kaotikus, a gyerekek rendetlenek, a tanárok válasza ez esetben az, hogy mindezt a megfigyelő saját nézőpontjából, saját rend-/rendetlenség-fogalmának szűrőjén keresztül nézi.

Egyszóval, ami valakinek rendetlenségnek, káosznak tűnhet, korántsem biztos, hogy másnak is az.

A fenti értelmezést követve rend és káosz fogalmáról, érdemes egy pillanatra megfordítani a megszokott szemléletmódot. Elképzelhető, hogy a szabad iskola tanulói, egy hagyományos iskola életét külső szemlélőként figyelve, semmiféle értelmes rendet nem találnának az előre meghatározott ritmust követő, az osztályokból csengőszóra ki- és bevonuló diákok láttán. Elképzelhető az is, hogy ha az osztálytermi gyakorlatot figyelnék meg, látva a jelentkező, felszólításra szót kapó, előre meghatározott témáról beszélő tanulókat, úgy éreznék, itt valamiféle *rendellenes* iskolai gyakorlat folyik.

6. Megnyilvánuló paradoxonok

Az első napok adta kezdetleges megfigyelések utáni hetekben nemcsak megfigyeltem, hanem részt is vettem az iskola életében. A gyerekeknek felolvasást tartottam, angolt tanítottam, a barkácsolásban, művészeti tevékenységekben, a játékok során, valamint az étkeztetéseknél segédkeztem. Részt vettem heti team-megbeszélésein és a szülő-esten. Az iskola pedagógiai alapvetéseit, elméleti koncepcióit összevetve azok megvalósulásával, olyan kérdések vetődtek fel bennem, melyek megválaszolására tett kísérleteim során egy sor paradoxon rajzolódott ki előttem.

A következőkben a számomra ellentmondásosnak tűnő jelenségeket, azok lehetséges okait vázolom és elemzem. Az alfejezetek címét egy-egy kérdés képezi, melyek gondolkodásom kiindulópontját jelentették.

6.1 Szabályok-szabadság természete

Egyértelmű volt számomra, hogy egy olyan iskola, amely minden külső szabályt elvet, mondván, hogy korlátozza a tanulói szabadságot, a külső szabályt kizárólag mint a hatalom eszközét értelmezi.

A szakirodalom három különböző esetet különböztet meg: a behódolás érdekében történő, az identifikáción keresztül, valamint az interiorizáció során betartott szabályokat (Czike, 2006). Az iskola alternatív alaptételéből kiindulva, úgy gondolom, a szabályok betartása kapcsán csupán az első két esetet veszi figyelembe. A behódolás érdekében történő szabály betartásának célja a büntetés elkerülése, oka nem személyes kapcsolathoz kötött (Czike, 2006). Ebben az értelemben a szabály valóban az autoritás eszköze, melyet az iskola egyértelműen elutasít. Az identifikáció folyamatában a hangsúly a szeretett személy szerepének átvétele, az ő értékrendjével való azonosulása jelenti a motivációt. Egy olyan „radikálisan alternatív” iskola koncepciójába, mint a *Freie Schule in Berlin*, ez nem illeszthető be, hiszen az azonosulás helyett az önazonosságot, az öntudatosságot, a saját világkép kialakítását helyezik előtérbe. Az interiorizáció során betartott szabály az egyező értékrenden alapul. Az így elsajátított szabály esetében valódi híd épülhetne a külső és belső szabályok között.

A pedagógiai programban arról olvashatunk, hogy a gyerekek zavartalanul tevékenykednek egymás mellett ugyanabban a szobában. A következőben három konkrét, az iskola életében mindennapos eseten keresztül mutatom be, milyen problémákhoz vezet a fent vázolt iskolai gyakorlat.

Egy hétéves kisfiúnak rendszeresen olvastam fel különböző könyvekből, azonban sokszor akkora volt a hangzavar, hogy alig hallottam a saját hangomat. A kisfiú valóban képes volt figyelni, tudta, hogy miről van szó, hol tartunk a történetben. Később megkérdeztem tőle, hogy nem zavarja-e a hangzavar, amire *nemmel* válaszolt. Úgy tűnt tehát, engem jobban zavart az eset, mint a kisfiút, aki valószínűleg már hozzászokott a körülményekhez.

Hasonló esetet figyeltem meg egy tanár esetében, aki szintén felolvasott egy tanulónak, melyet a többi diák rendszerint megzavart hangoskodásával. Észrevettem a tanár arcára kiülő feszültséget, azonban ebben az iskolában csak a legvégső esetben (tanulók közti verekedés) fegyelmeznek, avatkoznak közbe a tanárok, így ő nem szólt a gyerekekre. A tanuló ellenben, akinek felolvastak, folyamatosan csitította társait, kevés sikerrel. Mindennek ellenére ő is, hasonlóan az előző esetben szereplő tanulóhoz, képes volt figyelni a hangzavarban is. A tanárban felgyűlt feszültség úgy nyilvánult meg, hogy a felolvasás közepén egyszer csak szó nélkül, feldúlt arccal felállt, összecuska a könyvet, és kiment a teremből.

A harmadik esetben az egyik anyanyelvet tanító tanár óráját figyeltem meg. Két tanuló volt a szobában, a tanárnő valamint én mint megfigyelő. A tanulás jó hangulatban, igaz rendhagyó módon zajlott. A tanulók élénken válaszoltak a tanár kérdéseire, nagy örömet mutatva, ha a válasz helyes volt. Közben, ha eszükbe jutott valami, ami nem az órához kapcsolódott, elmesélték a tanárnőnek, aki figyelmesen hallgatta őket, visszakérdezett, majd amikor a tanulók úgy döntöttek, visszatértek a tananyaghoz. A probléma akkor jelentkezett, amikor a fiúk két társa rendszeresen benyitott az órára, bedobáltak papírgalacsinokat, focizni hívták a fiúkat, akik minden egyes alkalommal teli torokból kiabáltak, hogy csukják be az ajtót. A tanárnő mindegyre úgy reagált, hogy megkérdezte: „*Tartsunk szünetet?*”; mire a gyerekek válasza: „*Nem, nem, folytassuk.*” Az órát a benyitó tanulók továbbra is folyamatosan megzavarták, a tanári magyarázatot így folyamatos tanulói kiabálások szakították félbe.

Számomra érthetetlen volt, hogy miért ennyire passzívak a tanárok még ilyen szélsőséges helyzetekben is. Az anyanyelvet tanító tanárnővel való utólag lejegyzett beszélgetés a következőképpen hangzott:

(én): „*Nem zavart a kiabálás az órán?*”

(tanárnő): „*Nem.*”

(én): „*Hogyhogy?*”

(tanárnő): „*Nem mindegy, hogy kik azok, akik kiabálnak vagy így viselkednek. Ezeket a fiúkat ismerem és szeretem, ezért nem zavar a viselkedésük.*”

(én): „*Amikor én próbáltam felolvasni, alig hallottam a saját hangom. Nem túl jó, hogy ugyanabban a térben bárki bármit csinálhat...*”

(tanárnő): „*Igen, de a határaikat a gyerekeknek kell meghúzni. Az ő feladatuk kijelölni azokat. Vannak más termek is, átmehettek volna oda is.*”

(én): „*Én mondtam Olinak, hogy menjünk, de nem akart.*”

Ekkor a tanárnő széttárta a karjait, jelezve, hogy akkor nincs mit tenni.

Tehát a tanárok úgy érzik, ha egy ilyen esetben közbeavatkoznának, azzal a tanulókat saját határkijelölő folyamatába avatkoznának bele, csorbítva ezzel a tanulói szabadságot.

6.2 Felelősség, felelőtlenység

Az iskolában a felelősség kérdése kettős életű. A pedagógiai programból is kitűnik, hogy a tanulók önállóságának és ezzel felelősségérzetének mekkora súlya van. A tanárok úgy gondolják, hogy a tanuló maga tudja, hogy mi a legjobb a számára, pontosan ismeri gyengéit és erősségeit. Nem kialakítani akarnak egyfajta felelősségteljes szemléletmódot a tanulóban, hanem eleve adottnak veszik azt. Ha csak a már említett személyes határvonal kialakításának kérdését vizsgáljuk, adottnak vették, hogy a tanulóban eleve megvan az igény, a képesség határvonalai meghúzására. A felelősség, amit a tanulókra hárítanak, túlságosan nagy. Ez kritikaként gyakran felmerül az alternatív iskolákkal kapcsolatban, a *Freie Schule in Berlin* esetében pedig véleményem szerint fokozottan érvényes kritika.

Egy tanárnő paradox módon mégis attól tartott, hogy a tanulók nem tanulják meg, hogy felelősséget vállaljanak magukért, a cselekedeteikért, pontosan azért, mert „mindent lehet”. Tanárok pakolnak, takarítók takarítanak a tanulók utánuk, ők maguk után nagyon ritkán pakolnak el. Mindezt természetesnek veszik, az iskola az övék, ezt gyakran hangsúlyozzák a tanárok, így a gyerekek is tisztában vannak vele. Mindeközben nem tanulják meg, hogy ha valamit kapnak, akkor azért felelősséget kell vállalniuk.

„*Néha úgy érzem, túl sokat teszünk értük, és ezt természetesnek veszik...*” – mondta elgondolkodva az egyik tanárnő, amikor erről kérdeztem.

Tehát úgy tűnik, belső világuk, személyiségük alakítását, a világ értelmezését teljesen a gyerekekre bízzák a tanárok, ezzel rendkívül nagy felelősséget rónak a tanulókra. A belső, szubjektív rend kialakítása teljes mértékben a gyerekek feladata. A külső rend, egy élhető, átlátható környezet kialakításához kizárólag a felnőttek járulnak hozzá mindennapos munkájukkal, a gyerekek válláról ezzel teljes mértékben levéve a felelősséget. A tanulók csak használják a rendelkezésükre álló teret, melyet a sajátjuknak tekintenek.

6.3 Utópisztikus valóságtér

A *Freie Schule in Berlin* tanárai, – a legtöbb reform és alternatív iskolára jellemzően – hangsúlyozzák a valósággal való közvetlen kapcsolat fontosságát. Mégis egy olyan utópisztikus „ál-valóságot” hoznak létre a gyerekek számára, mely igencsak távol áll a hétköznapi, iskolán kívüli világtól. A „valósággal való kapcsolat” kifejezés alatt sokkal inkább a tanulók a saját maguk által létrehozott,

belső valósággal való közvetlen kapcsolat kialakítását értik, melyhez nélkülözhetetlen az önállóság. Felmerült bennem, hogy hogyan hangolják össze otthoni életük feltételezhetően szabályokkal teli életét és az iskola világát a tanulók. Kétségeimet az egyik tanárral osztottam meg:

(én): *„Szerinted a gyerekeknek otthon is bármit csinálhatnak? Otthon sincsenek szabályok?”*

(tanár): *„De vannak, biztos, hogy vannak. Az itteni szülők ugyan nem autokraták, de hát ilyet sehol nem lehet csinálni, hogy a szék fenn van az asztalon...hogymindent szétdobálnak...”*

(én): *„De ez nem okoz gondot a gyerekeknek? Hogy összeegyeztessék, hogy otthon mindent lehet, itt pedig nem?”*

(tanár): *„Szerintem nem. Nem. Tudják, hogy otthon vannak szabályok, itt nincsenek.”*

A tanárok szerint nincs probléma a tanulók alkalmazkodási képességeivel, hiszen az, hogy a felnőttek nem hoznak szabályokat a számukra, még nem jelenti azt, hogy ne kellene alkalmazkodniuk egymáshoz. Rengeteg vita folyik a gyerekek között az iskolában, sok konfliktus van, melyet az iskola tudatosan vállal mint konstruktív tevékenységet.

6.4 Odaforduló figyelem, magára hagyatottság

További kettősség fedezhető fel a tanárok viselkedését illetően. Egyrészt hangsúlyozzák, hogy a *Freie Schule in Berlin* sajátossága nem abban áll, ahogyan a gyerekekkel bánnak, azaz nincs meghatározott módszertan, gyakorlatok, hanem sokkal inkább egyfajta odafordulásban rejlik a különlegességük. Azaz figyelmük teljességével a gyerekek felé fordulnak, és nyomon követik őket. Azonban az iskola honlapján az olvasható, ha a gyerekek olykor unatkoznak is, fontos, hogy maguk találják ki, mit kezdjenek a szabadidejükkel. Ilyenkor magukra kell hagyatkozniuk, és ennek a felelősségnek a terhét a tanárok nem veszik le a gyerekek válláról. Azaz a tanárok figyelme inkább passzívan támogató, mintsem aktív, lehetőségeket felkínáló figyelem.

Iskolai tapasztalataim is ezt támasztják alá. Azaz a tanulók minden tevékenysége belső motiváció hatására kell, hogy történjen. Ez azt jelenti, hogy a tanárok csak a gyerekek által kezdeményezett aktivitásban segítik őket. Egy kilencéves kisfiú nem tudott még sem írni, sem olvasni, így a tanárok gyakran olvastak neki, azonban egyszer sem voltam tanúja annak, hogy arra ösztönözték volna, tanuljon meg írni vagy olvasni. Ha valamelyik szobában nem tartózkodnak gyerekek, ott nem áll készen egy tanár például könyvekkel, játékokkal, hanem a szoba üres. A tanár akkor megy be és kezd el olvasni, ha őt erre a diák külön kéri.

6.5 Tisztelt tiszteletlenek

A gyermek emberként való tisztelete a tanárok, szülők gondolkodásának meghatározó eleme. A legmesszebbmenőkig figyelembe veszik a gyermek akaratát, döntését, egyéni érdeklődését.

Tapasztalataim alapján ugyanezt a tiszteletet a gyerekek a tanároknak sok esetben nem adják meg. Gyakran előfordult a gyerekek részéről a tanárokkal szembeni tettleges vagy szóbeli agresszivitás kinyilvánítása. A gyerekek sokszor türelmetlenül kiabáltak a tanárokkal, ha ők nem tudtak figyelni valamiért, amikor ők akarták, vagy egyéb problémájuk akadt. A tanárok teljesen eszköztelenek, amikor akaratukat valamilyen okból szeretnék érvényesíteni. A következő eset bemutatása példaként szolgál az előbbi állítás igazolására.

Az egyik tanuló nem vitte vissza a konyhába a használt tányérját tanárnője többször kérésére sem. Amikor a gyerek kiment a szobából, a tanár annak rajzát, amin addig dolgozott, eldugta a tanári irodába. Célja az volt, hogy így hasson a gyerekre. Ha a kislány visszajön és látja, hogy nincs meg a rajza, azt mondhatja majd, *ha visszaviszed a tányérodát, megkapod*. Ezzel szemben a kislány, mikor észrevette, hogy nincs meg a rajza, nem különösebben érdekelte a dolog, új tevékenységbe kezdett. Végül a tanár vitte vissza a tányért a nap végén.

7. Félreértelmezések veszélye

A *Freie Schule in Berlin* a legtöbb alternatív iskolához hasonlóan, többek között a summerhilli A. S. Neill által alapított szabad iskolát nevezi meg előfutáraként. Azonban az alapító, Neill is rámutat, hogy milyen könnyű félreértelmezni a szabadság fogalmát. Mivel könnyűnek, természetesnek és vonzónak hangzik, sok lelkes fiatal szülő érti félre. A szabadság azonban addig tart, amíg nem korlátozzuk mások szabadságát (Neill, 2004).

Arra is figyelmeztet Neill, ha a szabadság-eszme iránti lelkesedés nem párosul józan ésszel, veszélyes is lehet: *„Mégis gyakran jönnek az önszabályozásért lelkesedő fiatalok látogatóba hozzánk az iskolába, és felhánytorgatják a szabadság hiányát, ha látják a bezárt vegyszeres szekrényt vagy azt, hogy nem engedjük, hogy a gyerekek a menekülési útvonalon játszanak”* (Neill, 2004: 122).

A gyerekek testi épségének veszélyeztetésére a *Freie Schule in Berlinben* is láttam példát, amikor a gyerekek télen sokszor kabát, esetleg cipő (!) nélkül játszottak az udvaron. Amikor megkérdeztem a tanárokat, miért nem szólnak rájuk, azt a feleletet kaptam, hogy csupán javasolni lehet, hogy öltözzenek fel, amit vagy elfogadnak, vagy nem.

Egy másik esetben tízéves fiúk gyújtottak tüzet tanári felügyelet nélkül az udvaron. A tanári karból egy tanár felszólalt a heti megbeszélésen, hogy hangot adjon aggodalmának a felügyelet nélküli tűzgyújtás miatt. A tanárok válasza az volt, hogy az ablakból ráláttak a gyerekekre. Ha mellettük állnának, annak az lenne a következménye, hogy elkezdenének félni a tüztől.

8. Színterek, szakadékok

A pedagógiai gyakorlat fókuszpontja hangsúlyosan a belső tér, a diákok világa, a szabadság, az egyéni érdeklődés és a tanuló önmagáért vállalt felelőssége felé toródik. Ezzel szemben az iskola életéhez szintén hozzátartozó színterek, mint a külső tér, a tanárok világa, a környezetért vállalt felelősség fontossága háttérbe szorul.

A gyerekeké a felelősség, hogy felmérjék saját erősségeiket, hátrányaikat, hogy meghúzzák saját határvonalait, továbbá, hogy megfelelő módszert találjanak az általuk elsajátítani kívánt tudáshoz. Emellett semmilyen súlya nincs a diákok környezetük rendezettségéért, tisztaságáért vállalt felelősségnek. A belső szabadság és a külső szabályok, valamint a tanári beavatkozás és az egyéni érdeklődés közti ellentét is feloldhatatlannak tűnik. A szélsőséges alternatív gyakorlat nem képez hidat e színterek között, aminek következtében egyre nagyobb szakadék nyílik tanár és diák, külső és belső világ között.

9. Iskolarendszerek más-más oldalról

A porosz iskolarendszert összehasonlítva a szabad iskola gyakorlatával, megfigyelhető, hogy két, egymásnak ellentmondó pedagógiai gyakorlat, egyoldalúságuk révén, hogyan vezet bizonyos szempontból hasonló körülményekhez.

A porosz iskolarendszerben nincs tanári motiváció, hiszen a tanulók külső, mások által hozott szabályokat követnek. A szabad iskolában szintén hiányzik a tanári motiváció, itt azért, mert a tanárok teljes mértékben a tanulók belső motivációjára hagyatkoznak. Egyik elgondolás sem tartja szükségesnek a tanár és diák közti „találkozási pontot”.

Hasonló okból kifolyólag hiányoznak mindkét esetben a tanárok és tanulók által közösen hozott interiorizálható szabályok is.

Mindkét iskolában megjelenik a tanulói agresszió. Egyik esetben a túlszabályozás, másik esetben pedig az alulszabályozás miatt.

Más-más oldalról, de mindkét esetben jelen van egyfajta bizalmatlanság. A porosz oktatási rendszerben a tanároktól a tanulók felé nyilvánul meg, hiszen úgy gondolták, a rend kizárólag külső szabályozás útján érhető el. A *Freie Schule in Berlin* esetében a tanárok bizalmatlansága inkább önmagukkal, saját tanári szerepükkel szemben mutatkozik meg, amikor minden általuk hozott szabályt a tanulói szabadság elnyomásaként, káros, autokrata tanári gyakorlatként értelmezik.

10. Összegzés

Egy olyan iskola, mint a *Freie Schule in Berlin*, rámutat arra, mi történik olyankor, amikor a tanárok éles fogalmi határvonalakat, ezzel pedig látszólag feloldhatatlan ellentéteket képeznek. Az interiorizálható szabályok kialakítása, valamint a tanárok megfelelő motivációja katalizátorává és nem akadályává válhatna az egyéni érdeklődés kibontakoztatásának. A szabadság olyan komplex, legtöbbször

mindannyiunk számára némileg eltérő fogalmat jelent, melyről azt gondolni, a külső szabályok megszüntetésével automatikusan elérhető, a szabadság-fogalom radikálisan egyszerű értelmezését mutatja az iskola részéről.

Általánosan elfogadott nézet, hogy az alternatív iskolák egyfajta kontrollt jelentenek az állami iskolák számára. A *Freie Schule in Berlin* pedagógiai koncepciója része világunk színes pedagógiai palettájának, és mint ilyen, rendhagyó gyakorlata újabb elgondolkodtató szempontként szolgálhat pedagógiáról, szabadságról való gondolkodásunk során.

IRODALOM

- A. S. Neill (2004): *Sumerhill. A pedagógia csendes forradalma* (ford. Barta Judit). Kétezeregy Kiadó, Piliscsaba.
- Bárdossy Ildikó, Dudás Margit (2011): *Pedagógiai nézetek*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Báthory Zoltán, Falus Iván (1997): *Pedagógiai Lexikon I. kötet*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Czike Bernadett (2006): *A pedagógusszerep változása*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Dudás Margit (2006): *Pedagógusjelöltek belépő nézeteinek feltárása – „bevezetés a saját pedagógiába”*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs.
- Freie Schule in Berlin (1980'a): *Pädagogisches Konzept der Freien Schule Berlin*. <http://www.freie-schule-in-berlin.cidsnet.de/k_grun.html> [2012. május 14.]
- Freie Schule in Berlin: (1980'b): *Entwurf der pädagogischen Grundlage der Freien Schule Berlin-Tempelhof*. <http://www.freie-schule-in-berlin.cidsnet.de/k_grun.html> [2012. május 14.]
- Freie Schule in Berlin (2003): *Iskola honlapja/statisztika*: <http://www.freie-schule-in-berlin.cidsnet.de/a_stat.html> [2012. május 14.]
- Golnhof Erzsébet (2001): *Az esettanulmány*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Németh András, Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2006): *Mintavétel a kvalitatív pedagógiai kutatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a pedagógiai kutatás módszertanába*, Eötvös József Kiadó, Budapest.

Magatartási problémák az iskolában

Az elmúlt években a gyakorló pedagógusoknak nagyon súlyos problémákkal kellett szembenéznüik. A tanulók tanórai inadekvát viselkedése miatt nehezzé, gyakran lehetetlenné válik az oktatási-nevelési feladatok eredményes végrehajtása. Sok és durva példákat láthatunk a tanórai fegyelmezetlenségekre, ráadásul a pedagógusok eszköztára egyre kevésbé alkalmas a gondok kezelésére. A szerző megvizsgálta, hogy a tanórákon általában milyen magatartási problémák fordulnak elő, és a pedagógusok hogyan kezelik azokat. Javaslatot fogalmaz meg a tanórákon előforduló magatartási problémák újszerű, hatékony megoldására.

Az elmúlt években az iskolákban – és néha az óvodákban is – egyre gyakrabban találkozhatunk a gyermekek súlyos, kezeletlen, vagy annak tűnő magatartási problémáival. A tanórákon történő inadekvát viselkedések miatt egyre nehezebbé, esetenként lehetetlenné válik az oktatási-nevelési feladatok eredményes végrehajtása.

A téma vizsgálata több okból is időszerű. Az iskolákban a magatartási problémák száma annak ellenére növekvő tendenciát mutat, hogy a jelenséggel kapcsolatban az elmúlt évtized éles társadalmi vitái következtében az iskolák világán kívül is számosan keresik a megoldást. Egyre jobban látszik, hogy a megoldhatatlan, vagy annak látszó problémák kezelésére a pedagógusok által ismert és/vagy alkalmazott eszköztár nem „alkalmas”. Végül nagy a médiaérdeklődés, ami sok esetben felesleges hangulatkeltéshez vezet, és egyáltalán nem a probléma megoldását szolgálja.

Vizsgálatunk három éve kezdődött, és több célja is volt. Fontosnak tartottuk az előforduló magatartási problémák feltérképezését, a szituációkban részt vevő szereplők – a pedagógusok és a diákok – véleményére alapozva. Szükségesnek ítéltük a lehetséges kiváltó okok megkeresését, valamint a szituációkban részt vevő szereplők véleményére alapozva megoldási módokat rendeltünk a problémákhoz. Végül a különböző iskolatípusokban tanuló diákok válaszainak összehasonlításával megvizsgáltuk, milyen mértékben hasonlítanak egymásra az ott előforduló problémák és kezelésük.

A vizsgálatba hat iskolát – három általános iskolát és három középiskolát (egy gimnáziumot, egy szakközépiskolát és egy szakiskolát) – vontunk be. A három általános iskola falusi környezetben helyezkedik el, a középiskolák városban működnek, de a szakiskola tanulói összetétele nagyrészt a városkörnyéki falvakból bejáró diákokból áll. A vizsgálatba összesen 272 személyt vontunk be, 55 fő pedagógust és 217 diákot. A diákok megoszlása a következő volt: a 217 főből 88 lány és 129 fiú. Általános iskolás: 146 fő, ebből lány: 69 fő, fiú: 77 fő. Középiskolás: 71 fő ebből lány: 19 fő, fiú: 52 fő (szakiskolás: 25 fő (csak fiúk), szakközépiskolás: 22 fő (csak fiúk) gimnazista: 24 fő ebből lány: 19 fiú: 5

Alkalmazott módszer

A kutatás fázisai:

1. Adatgyűjtés;
2. Az eredmények feldolgozása, interpretálása, majd visszafordítása az érintett tantestületek felé;
3. Visszaellenőrzés.

Az adatgyűjtést írásbeli kikérdezés formájában végeztük el, egy 4 fokozatú skála, illetve nyílt végű kérdőív egyesítésével. A kérdőívet négy részre osztottuk. Az első részben – a pedagógusoknak és a diákoknak ugyanazt a kérdést feltéve – az iskolai problémákra és a tanórákon előforduló magatartási rendellenességekre kérdeztünk rá, majd az okokat kerestük. A harmadik részben arra kerestük a választ, hogy mit kell tennie az iskolának a megelőzés érdekében. A negyedik részben a pedagógusokat arra kértük, kategorizálják iskolájuk diákjait, hogy milyen arányban elkövetők, áldozatok, illetve csendes szemlélők. Hasonlót kértünk a diákoktól is a fenti kategóriákban, de a pedagógusoktól eltérően ők önmagukra vonatkozóan nyilatkoztak, vagyis elkövetőnek, áldozatnak, vagy kívülálló szemlélőnek érzik-e magukat.

Az eredmények visszafordítása a tantestületek felé csoportos továbbképzések formájában, és az ezekből elkészített írásbeli anyag átadása útján történt. Ezekhez kapcsolódóan ajánlásokat tettünk az érintett tantestületeknek az iskolai osztályokban előforduló magatartási problémák megoldására.

A visszaellenőrzést a képzések befejezése után egy évvel hajtottuk végre, a tevékenységek elemzése, megfigyelés és kérdőíves kikérdezés során.

Eredmények

Az eredmények feldolgozásakor a válaszokat rangsoroltuk, és mindkét célcsoport esetében az öt legmagasabb pontszámot elért választ emeltük ki.

A pedagógusok szerint a leggyakrabban előforduló magatartási problémák:

1. A diákok veszekednek, ordibálnak egymással.
2. Csúfolják, sértegetik, megalázzák egymást.
3. Zavarják a tanórán a pedagógust és társaikat.
4. Rongálják az iskola vagy társuk tulajdonát.
5. Tiszteletlenül viselkednek az iskola dolgozóival.

Ugyanerre a kérdésre a diákok válaszai:

1. Zavarják a tanórán a pedagógust és társaikat.
2. Csúfolják, sértegetik, megalázzák egymást.
3. Dohányzás.
4. Verekedés.
5. Tiszteletlenül viselkednek az iskola dolgozóival.

A két csoport válaszában több azonosság (3) is található, melyek a megoldás szempontjából fontosak, hiszen nagyon hasonló módon látják a problémát. A különbségben is fellelhető bizonyos összetartozás, hiszen a diákok által kiemelt „Verekedés” és a pedagógusok által preferált, „A diákok veszekednek, ordibálnak egymással” és a „Rongálják az iskola vagy társuk tulajdonát” kategóriák tartalmilag nagyon hasonlítanak egymásra.

A tanórákon előforduló magatartási problémák sok változatát fogalmazta meg mindkét célcsoport, ezeket a következő felsorolásban olyan sorrendbe raktuk, amelyben a kevésbé súlyos esetektől haladnak az egyre súlyosbodó esetek felé:

- evés, ivás, rágózás;
- odafigyelés helyett rajzolás (füzetbe, könyvbe, lapra, padra);
- beszélgetés a társakkal;
- fodrázskodás, kozmetikai tevékenységek gyakorlása;
- telefonálás, sms-ezés, facebookozás, zenehallgatás;
- olvasás a pad alatt;
- hangoskodás, bekiabálás a tanórába;
- szemtelen, durva beszéd a társakkal és a pedagógussal;
- szexuális jellegű cselekmények (egyedüli, társas);
- osztályterem önkényes elhagyása;
- fizikai bántalmazás, verekedés stb...

Ugyancsak találhatók a kérdőíveket kitöltők szerint azonosságok a kiváltó okokban is. A pedagógusok szerint az okok a következők:

1. Státusz szerzése – társak elismerésének kivívása.
2. Szocializációs hiányosságok – nevelési deficitek.
3. Agresszív számítógépes játékok, tévéműsorok.
4. Személyiség – bármikor bárkibe belekötő diákok.
5. Nincs sikerélmény a tanulásban – figyelem keresése.

Ugyanez a diákok szerint:

1. Státusz szerzése – társak elismerésének kivívása.
2. Személyiség – bármikor bárkibe belekötő diákok.
3. Szocializációs hiányok – nevelési deficitek.
4. A balhé kedvéért.
5. Nincs sikerélmény a tanulásban – figyelem keresése.

A két állománycsoport válaszaik között négy azonosság is található, ami szintén jó alapot nyújt a közös megoldás megtalálására.

A problémák lehetséges megoldása lehet a pedagógusok szerint:

1. Megtanítani a konfliktusok elkerülésének, megoldásának módjait – pedagógusok által.
2. Gyakori párbeszéd pedagógusok és diákok között.
3. Problémás tanulóknak több lehetőségük legyen a problémáik elmondására.

4. Az iskolapszichológus többet legyen az iskolában.
5. Szigorúbb szabályok (házirend), illetve azok szigorúbb megkövetelése.

A megoldási javaslatok mellett elutasítják a következő, véleményük szerint inadekvát megoldási módokat:

1. Igazgató bevonása a konfliktusok megoldásába.
2. Szabadidős programok szervezése.
3. Szünetekben több pedagógus ügyeljen a folyosókon.

A diákok megoldási javaslatai:

1. Megtanítani a konfliktusok elkerülésének, megoldásának módjait – pedagógusok által.
2. Gyakori párbeszéd pedagógusok és diákok között.
3. Az iskolapszichológus többet legyen az iskolában.
4. Több szabadidős, sport és egyéb program a pedagógusok szervezésében.
5. Szigorúbb szabályok (házirend), illetve azok szigorúbb megkövetelése.

Amit a diákok elutasítanak:

1. Iskolarendőr bevonása a konfliktusok megoldásába.
2. Büntetések gyakori alkalmazása.
3. Szünetekben több pedagógus ügyeljen a folyosókon.

Az előforduló konfliktusokhoz és a lehetséges okokhoz hasonlóan ebben a kérdéskörben is több azonos, vagy majdnem azonos választ preferáltak a két állománykategória tagjai. A négy egyezés azt mutatja, hogy a két célcsoport tagjai azonos megoldásban gondolkodnak, még a sorrendjük is majdnem azonos. Bár egy azonosság található, összességében nagyobb eltérés regisztrálható. Az egy azonosság mögött eltérő attitűd feltételezhető, mert a „*Szünetekben több pedagógus ügyeljen a folyosókon*” más-más okból kerülhet elutasításra a két állománykategóriában. Érdekes és elgondolkodtató egyezést mutat egy, a pedagógusok által elutasított és a diákok által kívánatosnak tartott megoldás. A pedagógusok elutasítják a „*Szabadidős programok szervezését*” mint megoldást, ezzel szemben a diákok viszont igényelnék a „*Több szabadidős, sport és egyéb program a pedagógusok szervezésében*” megoldási módot. Ez egyáltalán nem hízog a pedagógusokra nézve, mivel az általuk vezetett szabadidős és egyéb elfoglaltságokon keresztül vezethet az egyik út a probléma adekvát megoldása felé.

A pedagógusok szerint a diákok kb. 20 százaléka rendszeresen kiváltója a konfliktusoknak, 40–40 százaléka pedig elszenvedője, illetve csendes szemlélője azoknak. A diákok ugyancsak 20 százaléka jelzi önmagát kiobbantónak, de a tanárokétól jelentősen elmarad a másik két válaszra adott értékük. Ugyanakkor a diákok 40 százaléka válasz nélkül hagyta a kérdőív negyedik részét, ami – tekintettel az előző három rész adekvát kitöltésére – mindenképpen elgondolkodtató.

Véleményünk szerint a tanórai fegyelemsértések és rendbontások kezelésére a jelenleg általában alkalmazott pedagógiai gyakorlat inadekvátnak minősül. Az eredményes beavatkozásnak három színtere lehetséges:

1. szervezet (iskola) szintű – a fegyelmezéssel kapcsolatos elvárások, alapszabályok;
2. csoport/osztály szintű – a pedagógus hat a csoportra/osztályra;
3. egyéni szintű – az egyes tanuló viselkedése áll a fókuszban.

A vizsgálat eredményeit figyelembe véve folyamatos egyéni és kiscsoportos konzultációs lehetőséget biztosítottunk pedagógusoknak és szülőknek, valamint segítettük az érintett tantestületeket a lehetséges alternatív módszerek feldolgozásában – csoportosan szóban és írásbeli anyag formájában –, ezen belül ajánlásokat tettünk az érintett tantestületeknek az iskolai osztályokban előforduló magatartási problémák megoldására:

- (1) Bár csábító – és a pedagógustársadalom egy része vevő is lenne rá –, a problémát nem lehet a törvény szigorával megoldani, hanem azt a tanteremben, az „itt és most” elvét figyelembe véve, a pedagógusnak kell orvosolnia. Ennek érdekében partneri viszonyt kell kialakítani a szolgáltató iskola működésének megfelelően önmaga és a diákok, valamint az iskola és a diákok családja között. Ez nem „egyenrangúságot” jelent, hanem a pedagógus irányítására, dominanciájára épülő együttműködést. Fontos továbbá egy tényleges, valódi, demokratikus (elfogadó), a diákokkal együttműködést kereső attitűdváltást végrehajtani a pedagógusok jelentős részének, valamint új oktatási módszerek alkalmazásával érdekessé kell tenni a tanórát, ami eleinte érdeklődővé teheti, később leköti, motiválttá teheti a tanulókat.
- (2) Nagyon „erős” eszköze lehetne a pedagógusoknak az osztályfőnöki órák újszerű megközelítése. Bár a korábbi időkben is megvolt ennek a szerepe, ezek az órák lefokozódtak az elmaradt történelem, magyar vagy matematikaórák pótló alkalmának. Az osztályfőnöki óra azonban az a „színtér” lehetne, ahol másképpen kell együttműködni a tanulókkal. Itt hatékonyan megtörténhet a tanulók megismerése, személyiségfejlesztése, ezeken az órákon van lehetőség a diákok által hiányolt beszélgetésekre, problémakezelésekre a kortárs csoport bevonásával.
- (3) A korszerűen gondolkodó pedagógusnak a „fegyelem – fegyelmezés nélkül” elvet lenne szükséges követni. Ennek szabályai: *a tekintély, az elvárások, a nem kívánatos viselkedés megelőzése, és az órai munka hatékony megszervezése.*
- (4) A tekintély ma már nem törvényszerű, azt meg kell szerezni, ki kell vívni, mégpedig a pedagógus-diák viszonylatban, azaz a kommunikációs térben.
- (5) Nagyon fontos, hogy az elvárások megfogalmazódjanak, akár együtt az órán, azonban nem szabad az elvárásokat túlzásba vinni. Amikor szabályokat alkotunk, egyszerű, végrehajtható szabályokat fogalmazzunk meg, és mindenki számára adjunk nagyon sok pozitív visszajelzést.

- (6) Nagyon fontos megpróbálni a nemkívánatos viselkedés megelőzését. A pedagógusok a korábbi tapasztalataik alapján ismerik, mindent el tudnak mondani a rendbontókról, ezért képesek lehetnek a fegyelmezetlenségeket megelőzni.
- (7) Fontos az órai munka hatékony megszervezése is.
- (8) Elengedhetetlenül szükséges a tanórák rendjének fenntartása, a hatékony oktatás és nevelés végrehajtása szempontjából, hogy az osztály ún. „tömeggé” válása meggátolható legyen. Ehhez két dologra kell törekedni: egyrészt az indulatkitöréseket, ha lehet, meg kell előzni (a pozitív indulatokat is nagyon gyorsan le kell csillapítani), másodsorban nem szabad hagyni, hogy a tanóra struktúrája szétessen, azt mindenképpen fenn kell tartani.

A tömeggé válás meggátolásának lépései:

- az indulatok és érzelmek kezelhetetlen előtérbe kerülésének megakadályozása;
- a kirobbantók folyamatos figyelemmel kísérése;
- a pedagógus irányító, szervező funkciójának fenntartása;
- a diákok mozgás- és érzelmi szükségletei felhalmozódásának megelőzése;
- az egyéni felelősségre való hivatkozás (csoporthatás);
- lárma ellen zaj, vagy egyéb eszköz – meg kell tanítani a jelentését;
- a struktúra szétesésének megelőzése – legyen mindenkinek saját élettere, fontos az időbeosztás megtervezése, tanulókkal való közlése; mindenki tudja, mikor, hol és mit kell csinálnia; nem szabad üresjáratokat hagyni; a keretek, a tagolás az eltömegesedés ellen hatnak.

A vizsgálat harmadik fázisában – a pedagógusok felkészítése és a folyamatos segítségnyújtás megszervezése után egy évvel – elvégeztük a visszaellenőrzést. Ennek módszerei a tevékenységek elemzése, megfigyelés és kérdőíves kikérdezés.

A tevékenységek elemzése során az érintett iskolák vezetésével együttműködésben ellenőriztük a továbbképzések és az ajánlások megfogalmazása után a szervezetekben végbement változásokra utaló dokumentációkat és egyéb jeleket. Több hospitálást is elvégeztünk részben osztályfőnöki, részben egyéb tanórákon, majd a tantestületek egy részével (összesen 31 fővel) önkéntes kérdőíves vizsgálatot végeztünk a változások felmérésére, ellenőrzésére.

Az érintett iskolákban a megajánlott (önkéntes részvételen alapuló) továbbképzésekre kevésbé volt igény. Részben alacsony volt a pedagógusok érdeklődése, részben az iskolák vezetése nem állt a programok mellé. Ahol sikerült a programot megszervezni – ami csupán két intézményre volt jellemző, szintén korlátozott részvétel mellett – a képzések, a résztvevők visszajelzései alapján, jól sikerültek. Az érdektelenségnek két okát feltételezzük: egyrészt a vizsgált tanévben a különböző TÁMOP pályázatok irreálisan nagy részvételi terhet róttak a tantestületekre, másrészt alapvetően magas volt az érdektelenség, mivel a célcsoportban nem történt meg a szükséges és sokat emlegetett attitűdváltás.

Az elvégzett hospitálások, valamint a kérdőíves kikérdezés eredményei alapján egyetlen osztályfőnök sem változtatott a korábbi gyakorlatán, azaz az osztályfőnöki órákon a korábbi tevékenységeket folytatták. Ugyancsak szórványosan (3 fő, általános iskolákban) találtunk olyan pedagógust, aki alkalmazott alternatív módszereket az oktatási folyamatban.

Az iskolai nevelés sikeressége több tényezőtől függ. Nehéz felmérni, hogy a nevelés elérte-e a célját, homályos, hogy miben ragadható meg a nevelés sikeressége, a munka hiányosságait és hibáit nem lehet egyértelműen megállapítani, mert csak később, közvetve értékelhető az eredmény, továbbá gyakori, hogy a kudarcot a pedagógusok áthárítják a gyerekre és a családra.

Gyakran hallani olyan véleményeket, hogy a társadalmi változások következtében a pedagógusok magukra maradtak problémáikkal, hiányoznak a megnyugtató megoldáshoz az új és hatékony módszerek. Ez ebben a formában nem igaz. A vonatkozó szakirodalom bőven tartalmaz megfelelő módszert, csak ezeket ismerni és bátran alkalmazni kell. Valóban megváltozott az iskola és benne valamennyi szereplő. A megváltozott diák új pedagógust, új hozzáállást igényel. Változtatni kell tehát a pedagógusoknak; a partneri viszony kiépítésén túl végre kell hajtani a régóta emlegetett attitűdváltást, valamint új oktatási módszereket kell felkutatni és alkalmazni. Bármilyen nehéznek tűnik is ez az út, nem szabad feladni; az esetleg elkövetett hibákból, zsákutcákban szerzett tapasztalatokból pedig tanulni kell.

IRODALOM

- Balogh László (2006): *Pedagógiai pszichológia az iskolai gyakorlatban*. Urbis Könyvkiadó, Budapest
- József István (2010): Fegyelem, fegyelmezés nélkül. In: *Az óvodapedagógiától az andragógiáig*. Képzés és Gyakorlat konferenciák III. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, 58–63. old.
- József István (2010): Behaviour Problems and Their Treatment at School. In: *50 éves a felsőfokú tanítóképzés – A jubileumi konferencia előadásai*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar, Kaposvár, 118–127 p.
- Kereszty Orsolya (szerk.) (2008): *Interdiszciplinaritás a pedagógiában*. Kaposvári Egyetem, Kaposvár
- Mészáros Aranka (szerk.) (2004): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): *Neveléslélektan*. Osiris kiadó, Budapest

KARDOSNÉ KOVÁCS ESZTER

Győri és bécsi hallgatók közös munkája, tapasztalatcseréje egy EdTWIN alprogram keretében

A Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Karán több éve működő EdTWIN projekt fontos célkitűzései közé tartozik a szomszédos országok és azok iskoláinak megismerése, a velük való kapcsolattartás kialakítása és fenntartása. A projekt CentroSCHOOLING programjának keretében nyílt lehetőség arra, hogy gyógypedagógus hallgatókkal és egy oktatóval bécsi, majd győri gyógypedagógiai intézményeket, iskolákat és az ott zajló gyógypedagógiai munkát, módszereket vizsgálhassuk meg. A két ország oktatási rendszerének megismerése mellett hangsúlyos szerepet kapott a hallgatók német nyelvismerete, annak alkalmazása szakmai és szakmán kívüli körökben. A kar hallgatói több témakörben német nyelvű részletes és átfogó szakmai anyagot készítettek. Ez az anyag szolgáltatta az alapot a közös munkához Bécsben, majd Győrben.

A Nyugat-magyarországi Egyetemen 2009-től működő EdTWIN (*Education Twinning for European Citizenship/ Ikerkapcsolatok az oktatásban az európai polgárért*) projekt keretében számos lehetőség kínálkozott arra, hogy az Apáczai Kar hallgatói és oktatói képzési kooperációban vegyenek részt egy szomszédos ország felsőoktatási intézményével.

A továbbiakban egy osztrák–magyar, gyógypedagógiai szakterületen végzett közös munkakapcsolat eredményeit mutatjuk be. Először általában az EdTWIN projekt célkitűzéseiről lesz szó, majd a konkrét kooperáció alapjairól és feltételeiről. Ezt követi az együttműködés formájának bemutatása, a bécsi és győri tapasztalatok összegzése, az eredmények bemutatása és a projekt jövőképe.

Az EdTWIN projekt célkitűzései

„ A tanulókat, a tanító és turizmus szakos és más szakos hallgatókat, a tanárokat és oktatókat speciális módon kell felkészíteni, hogy bizonyos készségeket és kompetenciákat elsajátítsanak, és ezeket továbbadják, annak érdekében, hogy a Centrope Régióban élők számára könnyebb legyen az együttélés és a határon túli foglalkoztatottság, valamint a munkaszerzés. A projekt megvalósítása során kell mélyíteni és fejleszteni szükséges a kommunikációs kompetenciát, a tudáskompetenciát, a stratégiai kompetenciát, a szociális kompetenciát, és az interkulturális kompetenciát” (www.edtwin.eu. 2011.01.12.).

A projekt CentroVOC programcsomagja keretein belül került sor a szakképzés területén létrejövő együttműködések kialakítására, fenntartására. Ezáltal tanulók,

hallgatók, tanárok és oktatók hospitálása, tapasztalatcsereje zajlott az alap- és szakképzés területén.

A tapasztalatcsere egy konkrét megvalósulásaként jött létre képzési kooperáció a Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Gyógypedagógia Intézeti Tanszék és a bécsi Kirchliche Pädagogische Hochschule között, melynek értelmében győri hallgatók bécsi gyógypedagógiai intézményekben hospitáltak 2011 januárjában (2011. január 17-22.), majd a bécsi gyógypedagógus hallgatók hospitáltak győri és Győr környéki gyógypedagógiai intézményekben (2011. január 31 – február 05).

A közös tapasztalatcsere: az alapok

A gyógypedagógus hallgatók pályázat útján kerültek a programba; a feltétel az alapszintű német nyelvtudás megléte, valamint egy motivációs levél megírása volt.

A kurzus két fő részből állt: egyrészt a minden héten történő, többnyire magyar nyelvű szemináriumokon munkacsoportokban történt a megjelölt témakörök (matematikatanítás, integráció, speciális szakképzés) előzetes feldolgozása, ezzel párhuzamosan előkészítették a későbbi győri projekthét kísérő programjait, illetve a hospitálások színhelyéül szolgáló intézmények bemutatását. A kurzus másik fő részét pedig a bécsi és győri projekthéten a bécsi oktatókkal és hallgatókkal közösen megvalósuló összehasonlító elemzés és hospitálások képezték. Ez utóbbi közös tevékenységek munkanyelve főként a német volt, bár a csoportmunkák során előfordult, hogy a két ország hallgatói angolul is kommunikáltak egymással (*EDTWIN Projekterv*, 2010).

Az együttműködés tartalma, formája

Az együttműködés formáját mindkét képzőintézményben a tantervi háló részeként megvalósuló, a hallgatók munkáját kredittel is elismerő kurzus képezte: 2010/2011 őszi szemeszterében 2 tömbösített tanítási héten történt az oktatás, a két főiskola egyikén. Az osztrák hallgatók a kurzust az 5. szemeszter választható kurzusaként, 3 kreditet tárgyként teljesíthették.

A győri hallgatók a képzés 3. és 5. szemeszterében pályázat útján kerülhettek a programba, melyet választható kurzusként 2 kreditért végeztek. A győri hallgatók a félév során heti 2 óra időkeretben készültek fel a projekthetekre.

A programban a KPH Wien/Krems főiskolából 14 fő gyógypedagógus-hallgató és 3 oktató vett részt; a program felelőse Thomas Schrei gyógypedagógus tanár volt.

A NYME AK részéről 21 fő gyógypedagógus-hallgató és 3 oktató vett részt a kurzuson; a program felelőse Csupor Zsolt Jánosné gyógypedagógus volt.

A közös kurzus témakörei a következők voltak:

- a gyógypedagógiai ellátás megvalósulása a két városban; a szegregáció, integráció és inklúzió kérdésköre;
- a tanulásban akadályozott gyermekek matematikatanítása;

- a speciális szakképzés mint a társadalmi integráció eszköze.

Tapasztalatok

Bécsi tapasztalatok

Az általunk ismert iskolarendszer helyett Bécsben egy teljesen más felépítésű rendszerrel találkoztak a hallgatók, így a kint használt kifejezéseket is nehéz volt lefordítani, pontosabban értelmezni. A tapasztalatok azt mutatták, hogy egy-egy kifejezés szó szerinti fordítása teljesen másféle ellátást jelentett a két országban (pl. a *Hauptschule* szó szerinti fordításban főiskolát jelent, ezzel szemben a nálunk „felső tagozat” évfolyamai számára működtetett intézményt jelöli). A sikeres együttműködéshez szükség volt egy magyar- német szakszótárra is. Ezért a munkacsoport közösen készített egy szakszótárt, amely segítette a szakmai nyelv elsajátítását.

A hallgatók Bécsben és Győrben is mikrocsoportokban dolgoztak, ami azt jelentette, hogy egyszerre 3–4 fő hospitált egy adott osztályban, majd tapasztalataikat egymással egyeztették a nap végén.

Az egyes csoportok különböző órátípusokat látogattak: az első csoport a matematikatanítás módszereinek összefoglalását végezte. A csoport tagjai a tanulásban akadályozott tanulók 1–10. évfolyamán típusfeladatokat gyűjtöttek össze, így mutatva be az évfolyamokon elsajátítandó témaköröket, követelményeket, módszertani lépéseket. A bécsi gyakorlat során a hallgatók megismerkedtek több olyan módszerrel és eszközzel, melyeket eddig nem ismertek, vagy nálunk kevésbé elterjedtek.

Az integráció témakörét feldolgozó másik csoport a különleges pedagógiai bánásmódot igénylő gyermekek körét, valamint az őket megillető többletszolgáltatásokat mutatta be. Az integrációval kapcsolatos módszertani ismereteket, tapasztalatokat a hallgatók személyesen megtapasztalhatták a hospitálások során Bécsben és Győrújbaráton. Érdekes volt a fiatal kollégák számára, hogy játék, zene és mozgás milyen nagy szerepet játszik az értelmileg akadályozott kisiskolásoknál a különböző tanulási folyamatokban (adott esetben új szavak, kifejezések elsajátításakor). Érdekes tapasztalatnak számít, hogy az integráció szervezeti keretein belül a nálunk kezdeti szakaszban lévő kéttanáros modell Bécsben már gazdag hagyománnyal és módszertani kultúrával rendelkezik, sőt a legelterjedtebb megsegítési módnak számít az együttnevelésben. Bécsben az integrált oktatás korábban megvalósult, mint hazánkban, így gazdagabb tapasztalatbázissal rendelkezik (Vargáné, 2006: 10–17). A tapasztalatgyűjtésre a projekt keretein belül a következő gyógypedagógiai iskolatípusokban került sor:

(1) „Sonderschule”, azaz gyógypedagógiai iskolatípus.

Bécsben kilenc *Sonderschule* működik, melyekben különböző típusú, eltérő fogyatékos tanulókkal foglalkoznak: többek között értelmi fogyatékosokkal, testi hátrányokkal küzdő, illetve magatartászavaros gyerekekkel (Kardosné, 2011a: 23). A projekt keretein belül a győri hallgatók az Anastasius Grüngasse iskolában hospitáltak; itt 11 osztály (ebből 4 autista)

található, valamint 23 oktató. Az osztályok heti programja a következő szerint alakul: hétfőn, kedden, csütörtökön foglalkozásokon vesznek részt képességek szerinti csoportokban. A szerda különleges nap, amikor a kézügyességüket kihasználva kreatív napot tartanak, és érdekes tárgyakat készítenek fából, papírból és gyurmából. Pénteken mindenki a saját osztályában dolgozik. Ausztriában a törvény szerint legfeljebb 13 diák járhat egy ilyen típusú osztályba (i. m. 26).

(2) Az integráló iskola.

Az osztrák törvények szerint legfeljebb 21 diák tanulhat, valamint 2, akár 3 tanár dolgozhat együtt egy osztályban. A projektben a hallgatók a KMS–Wien iskolában szereztek tapasztalatokat. Az iskolában 6 integrációs osztály működik (i. m. 29). A diákok számára az oktatók „Stationenplan”-t vagyis „állomástervet” készítenek, külön integrált és ép gyerekek számára. A tanítás során kevesebb szerepet kapnak a tankönyvek (melyek árából 10%-ot kell kifizetni az SNI-s tanulóknak); helyette témakörök szerint csoportosítva fénymásolható feladatlapok igen gazdag választéka áll rendelkezésre. A feladatlapokat pedig tantárgyanként az elsajátított tananyagnak megfelelő sorrendben fűzik le a tanulók. Az itt tanító oktatók az integrációról egyöntetűen pozitívan nyilatkoztak, véleményüket számos példával alátámasztva emelték ki az iskolában folyó összehangolt pedagógiai munka jelenlétét.

A hallgatók harmadik csoportja a társadalmi, szakmai integráció elérése érdekében tett lépéseket vizsgálta a szakképzés, a szakiskolai rendszer területén. Érdekes volt a tapasztalatgyűjtés ezen a téren is, hiszen a magyar szakiskolai rendszer igen sokrétű, több szakmát is tanulhatnak a tanulók. Ezeket a szakmákat pályaaorientációs felkészítés során kipróbálhatják, majd az iskolával és a szülővel együtt közösen döntenek el, melyik a legjobb szakma az adott diák számára. Míg a magyar diákok 23 éves korig maradhatnak az oktatási rendszerben, Ausztriában 15 éves korukig kell bentmaradniuk. Különbség még, hogy Ausztriában a tanulók csak egy szakmát tanulhatnak egyszerre. További szakmák tanulására lehetőségük van ugyan, de ehhez gyakorlati helyet kell keresniük maguknak, s a képzés finanszírozása alapítványok, projektek, illetve a gazdasági élet szereplőinek bevonásával készül.

A szakképzésben történt hospitálást a „*Jugend am Werk*” közhasznú szervezetnél végezték a hallgatók: itt különböző tanüzemekben, szakmai gyakorlatok alkalmával ismerkednek a fiatal, fogyatékkal élő 15–24 éves fiatalok olyan szakmákkal, melyekben elsősorban a kézügyességnek van szerepe (fafaragás, esztergálás, vasalás). A szervezetnél a munkaerő-képzés, illetve a fogyatékosok gondozása mellett a különböző adottságoknak megfelelő munkahely keresése is a munkatársak célja. Az önállóságra és a problémahelyzetek megoldására is tanítják a fiatalokat. A tapasztalatok pozitív képet mutatnak: átlagosan évi 1600 főnek tudnak segíteni a munkahelyteremtésben (Kardosné, 2011a: 30).

Összességében érdekes tapasztalat volt, hogy Bécsben még csak most kezdik felismerni egy, a magyarországi Tanulási Képességet Vizsgáló Szakértői és

Rehabilitációs Bizottsághoz hasonló intézmény fontosságát (mely szervezet a sajátos nevelési igényű gyermekek diagnosztizálását végzi, és javaslatot tesz a leginkább megfelelő gyógypedagógiai ellátási formára), míg nálunk ezen intézményeknek alapvető szerepük van a sajátos nevelési igényű gyerekekkel kapcsolatban. Bécsben a gyermek fejlesztéséről, az iskolai ellátásformáról (integrált vagy szegregált oktatás) kizárólag a szülő dönt. Döntését az intézmény köteles elfogadni, de senkit sem lehet kényszeríteni arra, hogy integrált intézményben tanuljon.

A terápiás megsegítés is csak az iskolán kívül, szülői igényre, egészségpénztári vagy önerős finanszírozással valósul meg Bécsben. A bécsi diákok számára meglepő volt például a nálunk elterjedt napközi otthonos ellátás is, hiszen Bécsben a délutáni felügyelet a legtöbb iskolában nincs biztosítva.

Színvonalas előadásban volt részük a résztvevőknek a bécsi héten a Luzernből érkező *Thomas Kirchschräger* és *Peter G. Kirchschräger* jóvoltából, akik az alapvető emberi jogokról, valamint a jogi ismeretek gyermekek számára való átadásáról beszéltek. Hangsúlyozták az emberi méltóság és az autonómia tiszteletben tartását, a diszkrimináció minden formájának elutasítását, valamint az egyéni különbségek figyelembevételét. Az iskolai képzés alapvető célja véleményük szerint az autonómia elérése (*EdTWIN projektterv*, 2010).

Győri tapasztalatok

A partnerek azon célkitűzése, hogy a projekt megvalósítása során a lehető legtöbb szakmai partnert bevonják a kooperációba, a gyógypedagógiai programunkban megvalósult. Különböző típusú, megyénk legmeghatározóbb és igen magas színvonalon működő gyógypedagógiai intézményei biztosítottak lehetőséget hospitálásra, szakmai konzultációra az oktatók és hallgatók számára.

A Radó Tibor Általános Iskola és Gyógypedagógiai Módszertani Intézmény Győrben, az Éltes Mátyás Nevelési–Oktatási Központ Mosonmagyaróváron fogadja az integráltan nem oktatható sajátos nevelési igényű tanulókat. Az intézményekben folyó magas színvonalú oktatási-nevelési tevékenység célja a tanulók képességeinek lehető legteljesebb kibontakoztatása, melyet a tanórai és terápiás tevékenységek mellett a szabadidős tevékenységek során is megvalósítanak. A győri intézményben töltöttek el egy-egy napot a bécsi diákok, a mosonmagyaróvári intézménybe pedig hétvégén tett látogatást az összes, projektben részt vevő oktató és diák is. Az utóbbi intézményben zenés műsort rendeztek az iskola tanárai és diákjai, amelyen a diákok nemcsak énekeltek, hanem hangszereken is játszottak. Az ezt követő pár órában pedig kézműves foglalkozásokra került sor; nemcsak bemutatták a diákok az általuk eddig készített különböző tárgyakat, hanem az osztrák diákokkal együtt készítettek különböző díszeket.

A szakképzéssel kapcsolatban a bécsi diákok a győri Speciális Szakiskolában végezték hospitációjukat 3–4 fős csoportokban. A győri Szakiskola az országban egyedülálló módon önálló intézményként végzi tevékenységét; 13 szakma elsajátítására nyújtanak lehetőséget. A társadalmi integráció megvalósítását a

piacképes szakismeretek nyújtásán túl a kulturális és sportprogramok, sőt országos szintű rendezvényeik, tanulmányi versenyek is segítik. Ebben az intézményben is volt lehetőség a mindennapi tevékenységek mellett más, ünnepi foglalatosságokat is megtekinteni: farsangi bál volt az iskolában ebben az időpontban, és a vendégeket is szívesen látták a rendezvényre.

Az integráció helyi megvalósítását a hallgatók a győrújbaráti II. Rákóczi Ferenc ÁMK-ban vizsgálták: ez az intézmény az integrált oktatás és az intézményi innovációk összekapcsolódására mutat remek példát. Az intézmény funkcióbővítése, a különböző oktatási–nevelési–művelődési feladatok közös irányítás alá szervezése, s így a kistélepülés életében betöltött szerepe jó példa arra, hogy a településen minden gyermek szakszerű ellátásáról gondoskodni igyekeznek. Külön felfigyeltek a hallgatók a folyosókon kialakított speciális sávokra, melyek az akadálymentes közlekedésben, eligazodásban segítenek az arra rászorulóknak. A győri hét zárásaként Dr. Kósa Ádám, az Európa Parlament első siket képviselője tartott előadást magyar jelnyelven, ezt a bécsiek angol fordításban követhették.

Összesítve a győri bemutató foglalkozások alkalmával a különböző intézményekben több mint 60 gyógypedagógiai szakemberrel, valamint több száz tanulóval találkozhattak a projekt résztvevői. A különböző tanórákon, terápiás foglalkozásokon és az azokat követő megbeszéléseken lehetőség nyílt a gyógypedagógiai tevékenységek és intézményhálózat szinte teljes tárházát áttekinteni, amely nemcsak az osztrák hallgatók számára volt tanulságos, hanem az őket a foglalkozásokra kísérő győri társaiknak is kiváló lehetőség volt ismereteik gyarapítására (*EdTWIN projektterv*, 2010).

Összegzés

Az EdTWIN CentroVoc projekt keretében megvalósuló gyógypedagógiai képzési kooperáció hozzájárult ahhoz, hogy a programban részt vevő hallgatók a már megszerzett gyógypedagógiai ismereteiket alkalmazzák, más ország másféle képzésében részt vevő külföldi hallgatókéval összevessék, hasonlóságokat és különbözőségeket fedezhessenek fel. Az, hogy e nemzetközi program mindkét felsőoktatási intézményben kredittel is elismert tanulmányi tevékenységgé vált, rangot adott a szakmai együttműködésnek. A többnyire német nyelven zajló munka, a külföldi hallgatókkal kötött szakmai és személyes kapcsolatok, a német nyelvű szakirodalmi bázissal való találkozás nemcsak a nyelvvizsga megszerzését teszi könnyebbé, hanem aktív nyelvtudást eredményez. Mindkét projekthét zárásaként a csoportoknak prezentáció során kellett beszámolniuk a közös eredményeikről, megfigyeléseikről.

A kurzus végén a hallgatói elégedettség felmérése kapcsán szinte minden győri hallgató megfogalmazta, hogy jó lett volna a német-magyar gyógypedagógiai szótár készítése mellett intenzívebb nyelvi felkészítést is végezni, hiszen a hallgatók kurzusra való jelentkezését leginkább az idegen nyelven való kommunikációtól való félelem hátráltatta. Sokat dolgoztak a győriek a két hét

folyamán a folyékonyabb, magabiztosabb német nyelvű kommunikáció kialakítása érdekében: szakmailag és nyelviileg is rendkívül tartalmas időszakot jelentett a projekt nyújtotta képzési kooperáció. A projekt végén, a részvételt igazolandó, az EdTWIN projekt tanúsítványokat állított ki az egyes hallgatóknak (*EdTWIN projektterv*, 2010).

Az együttműködés eredményei:

- Kétnyelvű (német–magyar) gyógypedagógiai szakszótár készítése;
- A munkacsoportok témaköreinek (integráció, matematikatanítás, speciális szakképzés) megfelelő albumok elkészítése;
- A szerzett ismeretek és tapasztalatok, valamint az azokat megalapozó elméleti háttér gyógypedagógiai szöveggyűjteménybe rendezése;
- Tanulmány: ”MÁSOK”-kal – MÁSKENT, Fókuszban a gyógypedagógiai ellátás osztrák és magyar gyakorlata (ANDERS MIT „ANDEREN”, „Die österreichische und ungarische Praxis heilpädagogischer Versorgung im Fokus”);
- ERASMUS kapcsolatfelvétel a két intézmény között.

A projekt jövőképe:

- A tapasztalatok feldolgozása szakdolgozatok keretein belül.
- A tapasztalatok, ismeretek, külföldi szakirodalom beépítése a programban részt vevő oktatók kurzusaiba.
- A szakmai-tudományos együttműködés folytatása és továbbfejlesztése, további közös kurzusok indítása.
- A tapasztalatok és elért eredmények publikálása hazai és nemzetközi tudományos konferenciákon, folyóiratokban.

IRODALOM

EdTWIN Projekt (2008–2011): Kerekasztal-beszélgetés meghívott résztvevőkkel a projekt eredményeiről, tapasztalatairól, produktumairól és a fenntarthatóság perspektíváiról. Feljegyzés a Vivat Academia egyetemi folyóirat számára. Győr, 2011. december 16.

EdTWIN Projekt beszámolója (2008–2011): Education Twinning for European Citizenship Heading for Excellence in the CENTROPE REGION Ikerkapcsolatok az oktatásban. Centrope Régió vezető irányja. Ausztria–Magyarország Határon Átnyúló Együttműködési Program 2008–2011. Projektszám: L00048/HU, Győr. Kézirat AP1-5 2008–2011

EdTWIN Projektterv (2010): Education Twinning for European Citizenship Heading for Excellence in the CENTROPE REGION Ikerkapcsolatok az oktatásban. Centrope Régió vezető irányja. Ausztria–Magyarország Határon Átnyúló Együttműködési Program 2008–2011. Projektterv 2008, Projektszám: L00048/HU

- Kardosné Kovács Eszter (2011a): *Gyógypedagógiai ellátás Bécsben*. Nyugat-magyarországi Egyetem Apáczai Csere János Kar Gyógypedagógia Tanszék (kézirat)
- Kardosné Kovács Eszter (2011b.): A gyógypedagógiai intézményrendszer vizsgálata bécsi példákon keresztül/Analyse des heilpädagogischen Institutionssysteme durch Wiener Beispiele. In Csupor Zsolt Jánosné – Göröcsné Muzsai Viktória (szerk.): „MÁSOK”-KAL – MÁSKÉNT”-Fókuszban a gyógypedagógiai ellátás osztrák és magyar gyakorlata/ ANDERS MIT „ANDEREN”-Die österreichische und ungarische Praxis heilpädagogischer Versorgung im Fokus. Nyugat-magyarországi Egyetem Kiadó, Győr
- Vargáné Mező Lilla (2006): *Inkluzív nevelés – az integrált oktatás jogi háttere. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. suliNova, Budapest
- www.edtwin.eu [2011.01.12]

Gondolatok műveltségről, kultúráról, zenéről a tanítóképzésben

A tanítóképzés történetében a felsőfokú képzés 1959-es elindulása egy folyamat meghatározó lépése volt. Ez a képzés minden területén éreztette hatását. A jelenlegi helyzetben, a zenei nevelésben, a zenetanításra való felkészítésben a lehetséges lépés most az, hogy a rendelkezésre álló időkeret jobb kihasználásával, a hagyományos és új zenetanítási értékeink átadása érdekében ne adjuk fel az értékalapú Kodály-koncepció lényegét. A tantárgyak képzési tartalmait meghatározzák a differenciált stúdiumok, és a teljes műveltségterület egymást átható komplexitása. Mindig sikerült megvalósítani a zenei képzésben az összehangolt szakmai munkát, a képzés tartalmi szempontjainak szem előtt tartásával, az elvárható hallgatói követelmények teljesítésével és a közoktatás kihívásainak, igényeinek való megfeleléssel. A magyar zenekultúra fejlődése érdekében Európai kitekintéssel foglalkozunk a pedagógusok képzésével.

1. Bevezetés

A jóléti rendszerek kiépülésével, az élet anyagi feltételeinek biztosítottasága következtében, a korábban másodlagosnak tekintett kérdések is előtérbe kerülnek, mint például az értelmes és élményekben gazdag élet fontossága. Gerhard Schulze (1992) szerint az élményorientáció a népesség egyre szélesebb rétegeire vált érvényessé, egyre nagyobb részt foglal el időfelhasználásukból, és a mindennapi élet egyre több területén érezteti hatását. Amerikában a kulturális jobboldalt szimbolizáló Allan Bloom (1988), a *The Closing of the American Mind* című könyv szerzője mérvadó konzervatív megnyilatkozással lép fel a kulturális romlás ellen. Okolja az iskolákat, az egyetemeket abban, hogy a tömegkultúra leváltotta a klasszikus műveltség anyagát. Erre hívja fel a figyelmünket Bach és Händel földjén Norman Lebrecht, miszerint a komolyzenének „nem a múlt dicsőségét kell visszasírnia, hanem a szerény kezdeteket kell felidéznie” (Lebrecht, 2000: 587).

„A zene mindig – olykor központi – szerepet játszott a tanításban [...] A görögök számára a zene a szellemi kultúra egészét jelentette, beleértve az irodalmat, a képzőművészetet és a mai értelemben vett zenét egyaránt” (Rowley, 1981: 140). Folyamatosan felmerül az igény, hogy az irodalom mellett nagyobb hangsúllyal kellene szerepeltetni a többi művészeti ágat is. Az esztétikai nevelésben a túlzott irodalom centrikusságot ún. komplex kultúrtörténeti tárgy megszervezésével kellene kiküszöbölni. Ez annyit jelentene, hogy „minden művészettörténeti korszak tárgyalásában az a művészeti ág kerülne a középpontba, amely az adott művészettörténeti periódusban a legreprezentatívabb, többé vagy kevésbé vezető művészeti ággá alakult” (Rét, 1980: 163–164). Ebben a folyamatban nyilván más hangsúlyt kapna a zene is.

A felsőfokú képzés során már egyértelműen a szakmai tárgyakra helyeződik a hangsúly. Vannak azonban a műveltségnek olyan szférái, melyek erkölcsnemesítő, személyiség kiteljesítő feladatot látnak el, s ezek a művészetek. Minden embernek szüksége van a művészetekre. Vannak, akiknek élethivatást is jelent bizonyos művészeti ág művelése, ők annyira otthonosan mozognak a művészetekben, hogy képesek másokat is művészetkedvelőkké tenni. A tanító szakos hallgatók számára fontos, hogy önművelésük szerves részét képezze az esztétikum iránti igény. A művészetek valóban gyönyörködtessék, tegyék szebbé életüket, gazdagítsák személyiségüket, gyarapítsák élményvilágukat, és ugyanakkor segítsék elő felkészülésüket a pedagógus hivatás gyakorlására. A felnövekvő generációk szempontjából az esztétikummal foglalkozó szakemberek sokat tehetnek az igényesség kialakításáért. Szükséges, hogy a tanítók a kezdet kezdetétől bevezessék a gyerekeket a művészetek szépségeibe, élvezésébe. Ha első osztálytól eszerint nevelik tanulóikat, akkor várható el a diákoktól, hogy később is szükségletükké váljanak a művészetek, a művészi alkotások megismerése élményt nyújtson számukra.

2. A felsőfokú tanítóképzés történetéből

Több korábbi kísérlet után az 1945 utáni időszakban merült fel ismételten Magyarországon a tanítók felsőfokú képzésének a terve. *„A tanítók széles rétegeinek az érettségire épülő felsőfokú tanítóképzés melletti állásfoglalása annak a felismerését jelentette, hogy a képzés, a képzettség magasabb szintje egyben a tanítók társadalmi presztízsének növekedését is eredményezi. Az érettségire épülő felsőfokú tanítóképzés követelése 1946 tavaszán-nyarán mindinkább általánossá vált. Megvalósításának módjára, formájára vonatkozólag azonban megoszlottak a vélemények”* (Ladányi, 1988: 48). Első ízben 1947 novemberétől valósult meg hazánkban a tanítók főiskolai képzése, de a négy főiskola nem tudta kielégíteni az ország pedagógusigényét, így megszűnt. *„A tanítóképzés az 1949–50. tanévben a 4 osztályos pedagógiai gimnáziumokban, majd 1950-től az ugyancsak 4 éves tanítóképző intézetekben történt. A 4 éves képzéshez teljesen formális jellegű, ténylegesen már munkaviszonyban töltött »gyakorlóév« járult. A tanítóképzés tanulmányi ideje – és színvonala – ezzel a három évtized előtti szintre esett vissza”* (Ladányi, 1988: 53). Majd 1954-től ötéves lett a középfokú képzés, de folytatódtak az érettségire épülő kétéves tanítóképzés vitái, munkálatai.

A felsőfokú tanítóképzés megtervezésében hangsúlyozták a szakiskolai jelleget, a pedagógiai szakképzést és a nevelői hivatástudat kialakítását (Németh, 1990: 105–117). A középfokú képzők értékes hagyományainak megőrzésével, a legalkalmasabbak kiválasztásával kívánták megszervezni az intézményeket. Elkészítették az érettségire épülő, kétéves, ún. nevelőképző akadémiák tervét is, amely azonban nem valósult meg. A kor igényei és oktatáspolitikai törekvései hatására az Elnöki Tanács 1958. évi 26. sz. törvényerejű rendeletével megtörtént az érettségire épülő, felsőfokú, hároméves tanítóképzés létrehozása. A képzésből egy félévet külső szakmai gyakorlaton töltöttek a hallgatók az arra kijelölt iskolákban.

A felsőfokú tanítóképzés megszületésében és fejlődésében a szakmai szervezetek mellett a nyilvánosság is szót kapott, amely alapján közös álláspont alakult ki. A középiskola már nem biztosítja a képzés megfelelő szintjét, megnőtt a középiskolások száma, magasabb színvonalú képzést igényel a társadalom, a szakma, a tudomány fejlődése, és egyre több ország tért át a felsőfokú tanítóképzésre. A 11 új tanítóképző intézetben 1959. szeptember 1-jén kezdődött meg az oktatás. A néhány év múlva, 1964 őszén bevezetett korszerűsített tanterv jelentősen módosította a tananyagot, a tantárgyi struktúrát és az óratervet. A jelöltek sokoldalú fejlődését kívánta megszilárdítani, az ismeretek bővítésére törekedett, a fakultatív tárgyak bevezetésével a hallgatók egyéni irányultságát igyekezett biztosítani.

A felsőfokú intézeti tantervekben történő változások negatívan érintették a zenei képzést, de míg az 1970-es tantervben alig, addig az 1973-asban nagyobb mértékű az óraszám csökkenése. A főiskolai képzés indulása (1975. szeptember) azonban szakmai szempontból nagyon kedvezőtlen változtatásokat hozott a hallgatók zenei képzésében. A főiskolai képzési színvonal emelésével egy időben, a zenei alkalmassági vizsgát tíz évre eltörölték, a minden hallgatóra érvényes ének-zene óraszámát drasztikusan csökkentették (45 óra). Az ének-zene szakkollégiumi hallgatók magas szintű felkészítését viszont a rátermettek kiválasztásával a magas óraszám (450 óra) lehetővé tette. A hároméves főiskolai képzésben összefoglalóan szakkollégiumnak, az 1995-től megvalósuló négyéves főiskolai képzésben műveltségterületnek nevezzük a hallgatók speciális zenei felkészítését jelentő stúdiumokat. A műveltségterületi hallgatók kiválasztása az alkalmasság mellett a hallgatói választással összhangban történik ma is, és történt a múltban is. A tantárgyi struktúra állandó elemei, a műveltségterület óraszámán felül, a kórusokkal és műveltségterületi specializációval, fakultációval, szabadon választott tantárgyakkal egészülnek ki. Ezeket a területeket óraszámokban kifejezve a 2006-os négyéves alapképzés (BA) tantervében a 360 műveltségterületi óra, a 240 óra énekkar, a 45 óra szabadon választott tárgy jelentik, azaz összesen 645 óra. A tárgyak sajátosságaiból adódóan ez még kiegészül komoly hallgatói önálló munkával, szereplésekkel, tanítási gyakorlatokkal, továbbá zenei szaktárgyi versenyekkel, szakdolgozatírással, tudományos diákköri tevékenységgel. Ebben a képzésben a speciálisan ének-zenét nem választó hallgatók zenére fordítható órája 120 óra (Az óraszámok változásait részletesen lásd a *Mellékletben* közölt 1–4. ábrákon.)

3. Műveltség – kultúra – zene

3.1. Műveltség és kultúra

A műveltség koronként és társadalomként kialakult kulturális színvonal, amelyet az adott társadalom egyedei elé mérceként állít. A régebbi nézet szerint a műveltség olyan állapot, amelyet az ember a szellemi értékek megismerésével és elsajátításával érhet el, mégpedig úgy, hogy a kulturális értékek magát az embert is értékesebbé teszik, fejlesztik képességeit, gondolkodását, ízlését, erkölcsi tudatát és magatartását. Az újabb felfogás viszont figyelmeztet arra, hogy a műveltségnek

sohasem lehet lezárható szintje, azaz folyamatnak tekinti, amelyben a folyamat előbbre jutó mozgása, dinamikája jelzi a műveltség elsajátításának igényét és színvonalát. Ahogy a műveltségnek nem lehet végleges állapota, nem lehet mindenkire érvényes, meghatározható tartalma sem. A műveltség tartalmát ugyanis a tapasztalat, az életmód, a munka és az egyéni érdeklődés szabja meg. S minthogy az eltérő az emberek közt, a műveltség tartalma is az lesz. Természetesen a kor és az adott társadalom mégis kialakít közös jellemzőket. Ugyanakkor a műveltségben központi helyet kell elfoglalnia a szakképzettségnek is.

Adorno 1972-ben megjelent tanulmányában már a műveltség nyilvánvaló válságáról írt, amelyet nem képes a pedagógiai szaktudomány és a művelődés-szociológia sem megoldani. Mindenütt észlelhetők a műveltség hanyatlásának jelei, ami nem merül ki a nevelési rendszer és a nevelési módszerek immáron nemzedékek óta felpanaszolt hiányosságaiban. A műveltség nem más, mint a kultúra szubjektív elsajátítása. A műveltség nem valami konstans, nemcsak tartalma és intézményei mások a különböző koraszakokban, eszméje sem vihető át tetszőlegesen egyikből a másikba. Ugyanakkor az életszínvonallal együtt a műveltség igénye is nő, de széles rétegeket bátorítanak arra, hogy olyan műveltséggel hivatkozzanak, amellyel nem rendelkeznek. A műveltség félműveltséggé társadalmiasult. A műveltség egyetlen túlélési lehetősége a kritikai önreflexió, ami a félműveltség kritikája. Akárcsak a tudattalan, a félműveltség is megszólíthatatlan, ezért olyan nehéz a pedagógiai helyesbítő szándék (Adorno, 1972: 96–113). A pedagógusoknak minden szakterületen arra kell törekedniük, hogy a gyerekekben felébresszék az igényt a művelődés, a tanulás, a művészetek iránt.

Nekünk évszázados tradíciónk az, hogy a hagyományos kultúra(ka)t nemcsak kövültként, hanem ma is használható értéként szerezzük be, népszerűsítjük, élvezzük. A magyar hagyományos kultúra egyedülállóan európai és saját. A teljes magyar kultúrát kell oktatni, kutatni, támogatni, mégpedig jobban, mint eddig (Voigt, 1996: 29). Az egyes tantárgyak tananyagainak megállapításánál ez állandó probléma. Mi az, amit érdemes beemelnünk a tananyagba? Ujfalussy József szavaival élve „*a művészet valójában semmi egyebet nem tesz, mint megtanít átélni az értékeket. Éppen ezzel segít hozzá az etikai műveltség, az etikai kultúra érzelmi oldalának kialakításához. A társadalomnak kell ezt a bizonyos légkört megteremteni, de ezt egy társadalom csak akkor teremtheti meg, hogyha önmagának van értékrendje*” (Kroó, 1970: 47). Ez az elv vezethet bennünket a tananyag összeállításában, de ugyanakkor mindig szembesülünk az ún. „ifjúsági kultúrával” is.

„*Az »ifjúsági kultúrát« persze nem szabad romantikus módon a fiatalok spontán kultúrateremtő tevékenységének eredményeként felfogni. [...] Látni kell, hogy az ifjúsági kultúra távolról sem egységes, szubkultúrákra bomlik, és a különböző kortárs csoportok különböző módokon dolgozzák fel – értelmezik – a média által közvetített hatásokat, miközben a globális média meghatározó és bizonyos fókig uniformizáló hatása aligha vitatható. [...] A média kultúrája is a mi kultúránk. Tetszik, vagy nem tetszik, nyakig benne állunk. Az ifjúság és a*

pedagógusok közötti kulturális szakadék talán nem is olyan mély, mint azt a tantervek sejtetik. A manipulációval szembeni védekezés egyetlen lehetősége a távolságtartó értelmezés. Ez viszont csak úgy lehetséges, ha értelmezési sémák gazdag készletével rendelkezünk, azaz tudjuk és átéljük, hogy másként is lehet látni a dolgokat, mint ahogy azt egy-egy adott esetben mások bemutatják nekünk. És vajon nem ez-e a műveltség?” (Knausz, 2003:106–107).

Egy megértésen nyugvó társadalmi konszenzus elérésére kellene törekednünk, amelynek során növendékeink szubkultúrájának elfogadása révén létrejöhet az a kommunikáció iskola és növendékek között, amely most éppen akadozó félben van. Ebben a nagy alkufolyamatban, ha mi, tanárok, elfogadjuk az ő kultúrájukat, ők, a növendékek is elfogadják azt, amit mi kínálunk. Ez pedig a nemzeti és egyetemes kultúra kincseinek azon szelete lesz nyilván, amely a legjobban mutatja be, hogy honnan jöttünk, mi a jelenünk, s merre tartunk. A magas művészetnek, a népművészetnek és a populáris művészetnek csak ebből a „szentháromságából” remélhetjük azt az eredőt, amely tanulóinknak talán egy része számára a humán értékeket személyiségük oszthatatlan részévé teszi. Így válik a művészi élmény a maga érzéki és emocionális közvetlenségével ismeretforrássá – és hordozóvá –, amely a személyiség gazdagításával hozzájárul a társadalom humánusabbá tételéhez (Laczó, 2001a: 32).

3.2. Zenei műveltség

A régi görögöktől Comeniusig élt az a felfogás, hogy a zene föltétlenül szükséges az ember fejlődéséhez, nem élvezeti cikk, nem szórakozás. Nálunk Magyarországon a zene nem vált az általános műveltség integráns részévé, nálunk a művelt emberrel szemben felállított követelmények közül hiányzott a zene. Azonban rengeteget tettünk, hogy a zene Magyarországon valóban mindenkié legyen. A magyar zenekultúra azon a magyar kincsen épüljön fel, amelyet Bartók és Kodály mentett meg a feledéstől, s melynek az alapján ők maguk világra szóló zeneművészetet teremtettek. A zenei műveltség terjesztését szolgálta: (1) az iskolai énektanítás rendszerének átalakítása, (2) a zenei általános iskolák rendszerének létrehozása, (3) zeneiskolák megalakulása, (4) zenei szakközépiskolák regionális szerepe, (5) társadalmi szervezetek létrehozása, (6) az ifjúsági hangversenyek megrendezése.

Az eredmények mellett érdemes ráirányítani a figyelmet a további teendőkre is, amelyeknek aktív részesei lehetnek többek között a tanítók is. Tovább kell szélesíteni a zenehallgatók táborát. A művészi zenét elutasítók számát tovább kell csökkenteni. A kizárólagosan a könnyű műfajhoz tartozó zenéket fogyasztók számát csökkenteni kell, hiszen a különböző zenék más-más funkciót töltenek be az emberek életében. A komolyzene alkotóinak és előadóinak társadalmi presztízsét növelni kell. A tömegkommunikációs eszközök ne csak a népszerűségük növelését tartsák szem előtt, foglalkozzanak többet a komolyzenével. Az iskolai zeneoktatás eredményességét növelni kell. Bizonyos területeken csak közvetetten tudunk beavatkozni a folyamatokba. Mindennapi nevelőmunkánk, példáink hatása hozhat csak pozitív eredményeket.

Mi magyarok egy oldalról elmondhatjuk, hogy olyan zenei nevelési koncepciónk van, olyan magas színvonalú a zenekultúránk, hogy az Óceánon túlról is idejárnak csodálni bennünket. Ugyanakkor a zenei műveltség megszerzése komoly szellemi feladat. A mai zeneértőnek nemcsak a saját korának a zenéjét kell ismernie, hanem tájékozottnak kell lennie a zenetörténetben is. A megfelelő szintű megértés tanulással, elmélyedéssel szerzett ismereteket, koncentrált munkát kíván. A különböző rétegek zenei igényében mindig volt elkülönülés. Azok között, akiknek feladata a kultúra értéke és őrzése, és azok között, akiknek a zene elsősorban feledést, pihenést ad. A muzsikálás alkalmi életmódhoz kötöttek, a zenei felfogás ismeret és kifejezési készség szintjéhez. Az a zene terjed el, amely vonzó, elérendő életformát képvisel, és az irányadó társadalmi csoport érzéseit, elveit vagy gondolatvilágát fejezi ki (Kroó, 1970: 30–31). A műveltség elsajátítása szempontjából lényeges kérdés, hogy melyik életkorban minek az elsajátítására vagyunk alkalmasak. A tanítók képzése szempontjából lényeges, hogy tanulóikkal a zenei képzés szenzitív időszakában foglalkoznak. A zenei műveltség kiterjedésének és felemelésének legfőbb bázisa az iskola: (1) a zene megszerettetése és megismertetése által; (2) zenehallgatáson és aktív zenélésen keresztül; (3) az ének-zene órákon a zenei olvasás-írás elsajátításával; (4) az aktív muzsikálás, hangszeren való játék, az énekkarokban éneklés által; (5) a rendszeres hangversenyre, operába járással; (6) az iskolai és az iskolán kívüli zenei nevelés összekapcsolásával.

A műveltség fogalmába azt is beleértjük, hogy bizonyos értékek mellett elkötelezettek vagyunk, és ezek az értékek elkerülhetetlenül meghatározzák mindenkorai értelmezési horizontunkat. A műveltség gerincét persze mindenkor a „cognitio rerum necessarium”, a szükséges dolgok ismerete alkotta (Knausz, 2003: 108). Milyen zenei műveltség mellett vagyunk elkötelezettek a tanítók képzésében? A magyar iskolai zenei nevelés céljait is szem előtt tartva a magyar, az európai és a világ zenekultúrájának értékeit kívánjuk megismertetni, megszerettetni hallgatóinkkal. A saját élményű átélések, hatások alapján lesznek csak képesek tanítványaikhoz is közel hozni majd ezeket a zenéket.

Ennek egyik legfőbb eszközének tartjuk az élő zenével való intenzív, sokoldalú kapcsolatot. *„Az egyetemistákat és az ifjú párokat, akik valaha úgy ismerkedtek a zenével, hogy minden estét a kakasülön töltötték (ti. a koncerttermekben, az operaházakban), az ár, a tálalás és a körülmények elriasztották tőle, hogy rendszeres koncertközönséggé váljanak. Ahelyett, hogy jelenlévőként élvezték volna a szimfóniákat, igényeiket a lemezhallgatásra korlátozták, megfosztva magukat az élő előadás meghittségétől és a felvillanyozó hatásától – attól az élménytől, hogy ott voltak, amikor Klemperer Mahlert vezényelte, és olyan emlékekkel tértek haza, amelyet az unokáiknak is elmesélnek majd. Az élő zene elvesztette vonzerejét, és a muzsikások és hallgatók közötti közvetlen kapcsolat szakadással fenyeget”* (Lebrecht, 2000: 41).

A felsőoktatásban történő képzési szerkezet átalakítása mindig maga után vonja annak tartalmi megváltoztatását is. Most a legújabb, 2006-os lineáris bolognai tartalmi és szerkezeti átalakítások küszöbén is szükséges, hogy minden

szakterület megadja magának a „mit, miért, hogyan” kérdésekre a válaszokat. A komolyzenével kapcsolatban szeretném folytatni Lebrecht gondolatát, aki nem bírta elviselni, hogy egész életében egy olyan művészetről írjon, amely megszűnhet, mire a gyermekeink felnőnek. Esze ágában sem volt a komolyzene halálhírét kelteni. Egy emberi hibákból eredő, súlyosbodó válság összetevőit próbálta meghatározni, és mögéjük tekintve egy életrevalóbb, egészségesebb jövőre látni. *„Az ezredfordulón túlra senkinek nem volt terve”* (Lebrecht, 2000: 587). Vitányi Iván is változatlanul hiszi, *„hogy a kultúra dolga a társadalom egyik központi problémája annak ellenére, hogy a jelenlegi pillanatban ennek hangoztatása éppoly kevésbé számíthat sikerre, mint ahogyan az eddigi évtizedek során sem számíthatott”* (Vitányi, 1996: 10). Érdekes, hogy egy országos kulturális konferencián *„a műveltség és az életstratégia dichotómiájáról nemhogy válasz, de kérdésfeltevés sem hangzott el, jóllehet a konferencia résztvevői mindannyian azon dolgoznak, hogy a lakosság műveltségi-kulturális ellátását javítsák, hogy műveltséget közvetítsenek”* (Striker, 1996: 82).

3.3. A zenepedagógia szerepe

Gyakran vetődik fel a kérdés a zenepedagógia különböző szintjein, vajon hol van a helye a társadalomban a zenepedagógiának. A művészetoktatást, egészen az alapfokú művészetoktatásig, a zeneiskoláig, a társadalmi megbecsülést jelzi. Azonban kevésbé harmonikus képpel találkozunk az általánosan képző iskolában folyó zeneoktatás, nevezetesen az iskolai ének-zene tanítás területén. Laczó Zoltán 2002-es tanulmányában is erre helyezi a hangsúlyt. A legfőbb gondnak azt tartja, hogy a kerettantervi óraszám szabályozás miatt a tantárgy elvesztette korábban elfoglalt helyét, pozícióját. Közel fél évszázadon át, Kodály életében különösen, de még halálát követően is, az utóbbi évtized csekélyebb óraszámcsökkenése mellett is stabilitást adott a tárgynak a tradicionálisan heti két óraszám. Az általános zenei műveltség alapeszméjének a megvalósulásához adott kereteket (Laczó, 2002: 9–19).

Kokas Klára (1972), Vitányi Iván és munkatársai (1972), Barkóczi Ilona és Pléh Csaba (1978), Laczó Zoltán (1985), Gruhn (1996), Altenmüller (1998) és Gordon (1988) kutatási eredményei meggyőzően mutatják, hogy az intenzív zenei képzésnek/nevelésnek vitathatatlan a személyiségformáló hatása (Laczó, 2001b: 437–451). A Kodály-koncepcióból a módszeres részt szokás kiemelni, tágabban értelmezve a személyiségfejlesztést, de nem szabad megfeledkezni annak emocionális és morális összetevőiről sem; maguknak a zenei műalkotásoknak a pedagógiai közvetítéséről, a művek művelődéstörténeti vonatkozásairól, a zenei élmény szerepéről. A művészetpedagógiának, ezen belül is a zenepedagógiának kell, hogy hite legyen abban, hogy a zenében rejlő humánus üzenetek tolmácsolásával érzelmileg befolyásolhatja a fiatalokat. Mindezek mellett azonban számolnunk kell a demokrácia adta szabadság-lehetőségekkel, a társadalom és az értékek pluralizálódásával is. A haladás irányát erőteljesen befolyásolja, hogy mennyire tudunk kitekinteni az énektanítás tárgyából a társadalom felé. Mennyire

tudjuk megőrizni mégis magyarságunkat, miközben Európa felé is haladni kívánunk?

A zenei képzés fontosságát hangsúlyozva meghatározók számunkra Kodály gondolatai, aki sokszor kiállt a zene ügye mellett. Így tett 1956-ban is, amikor a „*Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket!*” című tanulmányban többek között szót a tanítóképzés helyzetéről is: „*A tanítóképzőben egyre zsugorítják a zenei tárgyakat. Már pedig ki vezesse a népet a zene felé, ha az egyetlen ember, akitől ez várható, még annyit sem tanul, mint eddig. A régi ötéves képző szinte zenei szakembereket nevelt a maihoz képest. Ha már nem lehet visszaállítani az ötéves képzőt, legalább ne csonkítsák állandóan a négy év zenetanulást. Négy év alatt is lehet kellő óraszámmal megfelelő énekpedagógust nevelni abból, aki a felvételnél igazolja, hogy a nyolc általános előírt zenei anyagát megtanulta és még tudja*” (Kodály, 1956: 306–307). Ez még a középfokú képzéssel szembeni elvárása volt. Ma sincs felvételi ének-zenéből, csak alkalmassági meghallgatás. Ez azért nem ugyanaz, nem is szólva arról a kimaradt tíz évről (1975–1985 között), amikor még ezt is eltörölték. A teljesség kedvéért azonban el kell mondani azt is, hogy az utóbbi években a hallgatók egy jelentős aránya – a szakra felvett hallgatók több mint fele – zeneiskolai tanulmányokat is folytatott a közoktatásban. A párhuzamos szakirányú képzés komoly előzményekkel készíti fel a hallgatókat a szak zenei tanulmányaira.

Egy kis számadást készít 1962-ben Kodály, mely írásában kifejti, hogy a zenei nevelés rendszerében mennyire fontos a tanító szerepe. Ezért is sürgeti szaktudásuk megemelését. „*A zenei nevelés rendszerében alapvető és döntő láncszem a tanító. Ha a tanító képzett zenész és hivatását szereti, jól megy a munka, a gyermekek szépen énekelnek, szívesen látogatják az órákat, és ami a legfontosabb: ránevelődnek a zene szeretetére [...] nem a tantervet kell redukálni – a rossz tanító a redukált tantervet sem tudja teljesíteni –, hanem a tanítók szaktudását emelni [...]. Már 1945-ben kimondtuk a Köznevelési Tanácsban, hogy a tanítók egyetemi végzettsége kívánatos*” (Kodály, 1962: 101, 106–107). Teljes részletességgel kifejtem az *Iskolakultúra* folyóiratban megjelent tanulmányomban Kodály gondolatait a tanítók képzéséről (Kenesei, 2007: 151–163).

Ne feledjük azonban Kodály 1929-es gondolatát, ha mindezeknek meg akarunk felelni a tanítók zenei képzésével. „*Sokkal fontosabb, hogy ki az énektanár Kisvárdán, mint hogy ki az Opera igazgatója. Mert a rossz igazgató azonnal megbukik. (Néha még a jó is.) De a rossz tanár harminc éven át harminc évjáratból öli ki a zene szeretetét*” (Kodály, 1929: 43). A tanító szakon olyan hallgatók képzése a cél, akiktől sokoldalú műveltséget várunk el, hiszen a képzési kimeneti követelményekben is ez fogalmazódik meg, és a mindennapi iskolai gyakorlat is ezt várja el tőlük. „*A képzés célja olyan pedagógiai szakemberek képzése, akik elméletileg megalapozott ismeretek, készségek és képességek birtokában alkalmasak az iskola 1–4. osztályában valamennyi, az 1–6. osztályban legalább egy műveltségi terület oktatási-nevelési feladatainak az ellátására, továbbá megfelelő ismeretekkel rendelkeznek a képzés második ciklusban történő folytatásához*” (Tanító alapszak 2004). Jogos a társadalom elvárása, hogy a kikerülő pedagógusok

működési helyükön a kultúra, a művészetek terjesztői legyenek; hogy érdemben tudjanak hozzászólni művészeti kérdésekhez; hogy ne kapcsolják ki a rádiót, ha könnyűzenei műsor után komolyzenei hangversenyt közvetítenek. Ők lesznek a nevelői, példaképei több száz gyereknek, de nagy hatást gyakorolnak a családokra, felnőttekre is [1].

Ha zenei nevelésről beszélünk, akkor nem feledkezhetünk meg Leonard Bernsteinről sem, aki így vall magáról: „*Fanatikus zenekedvelő vagyok. Egyetlen napig sem élhetek anélkül, hogy zenét hallgatnék, játszanék, tanulmányoznék, vagy gondolkodnék felőle. És mindez teljesen független hivatásos szerepemtől; rajongó vagyok, elkötelezett tagja a zenehallgató közönségnek*” (Bernstein, 1979: 377). Jó lenne, ha napjaink tanítói is a fanatikus zenekedvelőkhöz csatlakoznának, és tanulóikat is arra nevelnék a zenei műveltség, a zenei kultúra felemelkedése érdekében!

Napjainkban egyre többet beszélnek arról, hogy európai kitekintéssel foglalkozzunk a pedagógusok képzésével. Ezt a zenei képzésben, nevelésben korábban is mindig megtettük. Azonban három idézettel szeretném bemutatni, az iskolai zenei nevelésben, a komolyzenéhez való viszonyban bekövetkező változások anomáliáit. Elsőként egy Európán kívüli véleményt nézzünk meg, mely napjaink amerikai tapasztalatáról szól. Rico Saccani, a világhírű amerikai karmester a vele készített interjúban visszaemlékezett gyerekkorára, amikor négyöt évesen Leonard Bernstein fiataloknak tartott koncertjeit nézte a tévében vasárnaponként. A médiumok eljuttatták a zenét szerte az Egyesült Államokban. De mi a helyzet ma Amerikában? „*Az iskolákban mára teljesen felszámolták a zeneoktatást. Ma Amerikában a szülők generációjának nagy része statisztikailag is kimutathatóan nem fogyaszt semmiféle kultúrát, [...] tízezerrel akadnak olyan kisvárosok, amelyekben teljességgel felszámolódott a zenei élet, és generációk maradnak kultúra nélkül*” (Saccani, 2001: 11). Bízom benne, nem ezt akarjuk elérni Magyarországon is, és az amerikanizáció ezen hatásának remélem ellenállunk. Ennél a dátumnál már tíz évvel korábban is olvashattunk hasonló problémákról Csíkszentmihályi Mihály (Csíkszentmihályi, 1991: 161) tollából, hogy az amerikai kultúra egyre kevésbé tartja fontosnak a gyerekek zenei nevelését. Ezen készségre az oktatási rendszer pedig általában mint haszontalan ballasztra tekint.

Második idézetünkben egyértelmű, hogy Európában, a nagy német zeneszerzők földjén is megtörtént a komolyzene mellözése. „*A komolyzene a szó legszorosabb értelmében vált exkluzívá. [...] A komolyzene eltávolodott a valódi világtól és a tömegek életétől. A komolyzene minden területen visszaszorult. Az emberek más zenében találtak lelki támaszra. Lehet, hogy ez kellemetlen igazság, de legalább ennyire vitathatatlan. [...] az állami oktatás egyre kisebb óraszámokban tanít zenét (még Németországban: Bach és Brahms szülőföldjén is), és egy egész nemzedék nő fel átszellemítő zenei élmények nélkül*” (Lebrecht, 2000: 9, 39).

Harmadszor Kodály Zoltán gondolatát idézem 1944-ből, amellyel a magyar zenekultúra valóságos kifejlődésének egyetlen lehetséges útját vetíti elénk. „*A kultúrát nem lehet örökölni. Az elődök kultúrája egy-kettőre elpárolog, ha minden*

nemzedék újra meg újra meg nem szerzi magának. Csak az a mienk igazán, amiért megdolgoztunk, esetleg megszenvedtünk. A zene is csak úgy száll belénk, úgy él meg bennünk, ha munkával (gyakorlati zenéléssel) szántjuk fel lelkünket alája” (Kodály, 1944: 156).

4. Következtetések és ajánlások

A Zsolnai József által alkotott új pedagógiai rendszerben több vonatkozásban is megtaláljuk a zenepedagógia helyét. Megtaláljuk a különös pedagógiák között, amelyek a kultúra egy-egy ágának, illetve objektívációs típusának elsődleges jellegzetességeiből indulnak ki. A pedagógiai művészetszociológia nagyban befolyásolhatja azokat az oktatásügyi döntéseket, amelyek arra vonatkoznak, hogy mely műalkotások váljanak a pedagógia praxisában elutasítottá, preferálttá, avagy kötelező kánonná. A pedagógiai művészetpszichológia azt képviseli, hogy a művészetpedagógiai ágaknak az iskolai praxisban önálló létük van. Szükséges az alkotás-, illetve a befogadáspszichológia eredményeinek adaptálása. A pedagógiai muzikológia arra keresi a választ, hogy mi a zene szerepe a tanuló fiatalok, gyerekek életében, ízlésviláguk alakulásában. Igyekszik feltárni azokat az ízlésbeli tényezőket is, amelyek a pedagógiai folyamatokban, a zenéhez való ragaszkodásban vagy az attól való elidegenedésben nyilvánulnak meg. Tudjuk: az iskolában, a családban közismerten sokféle zene él és hat; a tömegkommunikáció és a kortárs csoport hatásán kívül is számtalan megválaszolatlan kérdés merül föl. E nyitott kérdések azért váltak akuttá, mert a zene mint művészeti ág és a zenetudomány iránt a pedagógiai praxis érzéketlen; az ének-zene tanárok belügyének tekinti (Zsolnai, 1996: 220, 148–149).

A diákok iskolai teljesítményét elsősorban a tanárok minősége határozza meg. Az oktatási rendszerek sikeres fejlesztése érdekében végzett kutatásokban három tényezőt emelnek ki: megfelelő emberek váljanak tanárrá, eredményes oktatókká képezzék őket, és a lehető legjobb oktatást kapja meg minden gyermek. Ezek a kutatási következtetések olvashatók a McKinsey-jelentésben (*Barber–Mourshed*, 2007), a magyar közoktatás megújítására tett javaslatokban (*Kárpáti*, 2008) és az OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development) nemzetközi tanárkutatás eredményeiben is (TALIS 2009). A tanítóképzésben, az ének-zene területre fókuszálva is ugyanezeket mondhatjuk el. Az ének-zene alkalmassági vizsga jelenti a szelektálást; a képzés kettőssége – általános, illetve műveltségterületi képzés – ad egy újabb specializációs lehetőséget, hogy aztán a tanulmányok befejezése után hallgatóink tanítványaik sikeres nevelői legyenek. Beteljesítsék az egyre bővülő-mélyülő három pedagógiai kör – a művészeti nevelés, az esztétikai nevelés, az általános személyiségfejlesztés – elméletének és gyakorlatának az egységét, összhangját, harmóniáját, melyet újként a nevelés történetében Kodály Zoltán alkotott meg (*Mészáros*, 1997: 293). A hallgatók képzésében azonban ennél tágabbra nyitjuk a horizontot, és megismertetjük velük azokat a számunkra alternatív lehetőségeket is, amelyeket a világban alkalmazott zenepedagógiai módszerek jelentenek (*Kenesei*, 1994; *Nielsen*, 2007).

Milyen gondokkal szembesülünk ma a magyarországi tanítóképzésben? Egyre csökken a közoktatásban a gyerekek létszáma, iskolákat zárnak be, kevesebb pedagógusra van szükség az országban, kevesebben jelentkeznek a szakra, kevesebb hallgatót vesz fel a felsőoktatás. Ezen okok miatt nem a legkiválóbb középiskolások jelentkeznek a pályára, így olyan ellentétes erővonalak mentén történik a tanítók képzése, amely hosszabb távon érezhetően kedvezőtlen hatását (A felsőoktatási statisztikai adatok kimutatását lásd a *Melléklet 1–4. táblázataiban*). Az oktatás minőségének folyamatos javítása érdekében a tanulmány gondolatainak figyelembevételével dolgozhatunk csak a felsőoktatásban a tanítók alapképzésében. A tehetséges hallgatók az alapképzés befejezése után a pedagógia szak mesterképzésében (MA) folytathatják tanulmányaikat, hogy a sikeres diploma birtokában néhányan a neveléstudományi PhD-képzésében is helyt állva növeljék a tudományos kutatási eredmények pozitív hatásának megjelenését a tanítóképzés fejlesztésében.

JEGYZET

- [1] A magyarországi zenei képzés teljes vertikuma mellett további 19 európai ország zenei képzését tanulmányozhatjuk bővebben „*A European Network for Communication and Knowledge Management in the Field of Music Education EU-projekt „music education Network (meNet)” jóvoltából (2006–2009).* (www.menet.info).

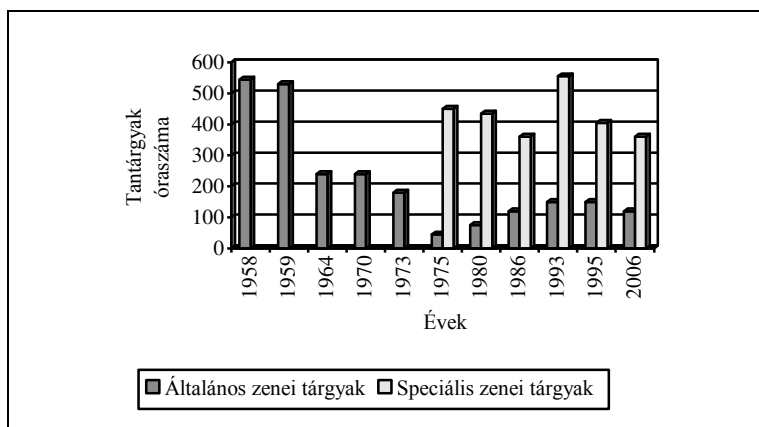
IRODALOM

- Adorno, T. W. (1972): *A félműveltség elmélete*. In: Wessely, A. (Ed.). *A kultúra szociológiája*. Budapest: Osiris Kiadó. 2003. 96–113.
- Barber, M. – Mourshed, M. (2007): *How the World's Best-performing School Systems Come out Top?* McKinsey&Company.
http://www.mckinsey.com/App_Media/Reports/SSO/Worlds_School_Systems_Final.pdf [2010. május 18.]
- Bácskai, E. – Manchin, R. – Sági, M. – Vitányi, I. (1972): *Ének-zenei iskolába jártak...* Budapest: Zeneműkiadó
- Barkóczi, I. – Pléh, Cs. (1977): *Kodály zenei nevelési módszerének hatásvizsgálata*. Kecskemét: Kodály Zoltán Zenepedagógiai Intézet
- Bernstein, L. (1976): *The Unanswered Question. Six Talks at Harvard*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press
- Bloom, A. (1988): *The Closing of the American Mind*. New York: Simon & Schuster
- Csikszentmihályi, M. (1991): *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. Harper Perennial.
- Gordon, E. E. (1988): *Learning Sequences in Music*. Chicago: G.I.A. Publicationc, Inc.
- Gruhn, W. (1996): *The Influence of Learning on Cortical Activation Pattern*. In: ISME Research Commission XVI. International Seminar, Frascati, 59–70.

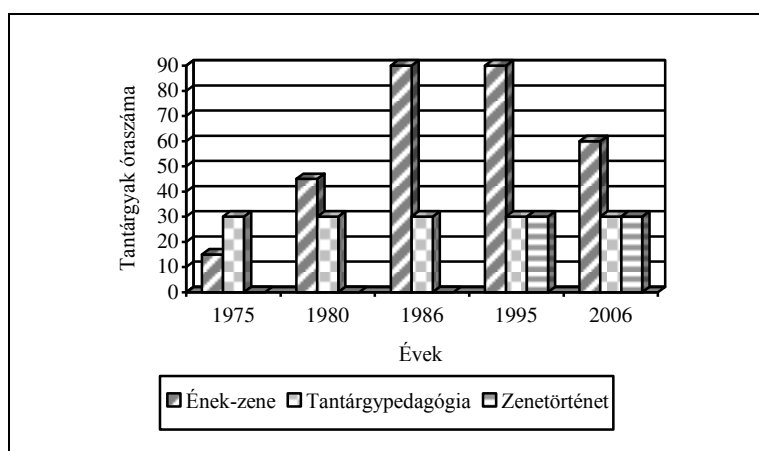
- Kárpáti, A. (2008): *Tanárképzés, továbbképzés*. In: Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért. Budapest: Ecostat, 193–215.
- Kenesei, É. Kis Jenőné (1994): *Alternatív lehetőségek a zenepedagógiában*. Budapest: Tárogató Kiadó.
- Kenesei, É. Kis Jenőné (2007): Kodály Zoltán a tanítók képzéséről. In: *Iskolakultúra*, 17(11–12), 151–163.
- Knausz, I. (2003): Mi a műveltség? In: *Iskolakultúra*, 13(12), 103–108.
- Kodály, Z. (1929): Gyermekkarok. In: Kodály Zoltán (1982). *Visszatekintés I*. Ed. Bónis, F., Budapest: Zeneműkiadó, 38–45.
- Kodály, Z. (1944): *Mire való a zenei önképzőkör?* In: Kodály Zoltán (1982). *Visszatekintés I*. Ed. Bónis, F., Budapest: Zeneműkiadó, 154–157.
- Kodály, Z. (1956): *Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket!* In: Kodály Zoltán (1982). *Visszatekintés I*. Ed. Bónis, F., Budapest: Zeneműkiadó, 304–308.
- Kodály, Z. (1962): *Egy kis számadás*. In: Kodály Zoltán (1982). *Visszatekintés I*. Ed. Bónis, F., Budapest: Zeneműkiadó, 99–112.
- Kokas, K. (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Kroó, Gy. (1970, Ed.): *Zene és műveltség*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Ladányi, A. (1988): *A felsőfokú tanítóképzés előzményei (1945–1959)*. In: Tartalmilag megújított négyéves tanítóképzés: Helyzetfeltáró előtanulmányok. Ed. Magyarfalvi, L., Budapest: OPKM, 47–63.
- Laczó, Z. (1985): *The Non-Musical Outcomes of Music Education: Influence on Intelligence?* In: Council for Research in Music Education, Bulletin No. 85., 109–118.
- Laczó, Z. (2001a): *Élmény – ismeret – személyiség – társadalom*. In: Kútbanézók VI–VII. Újabb művészetpedagógiai írások az Academia Ludi et Artis műhelyeiből. Budapest: Academia Ludi et Artis, 27–32.
- Laczó, Z. (2001b): *Zenei nevelés a közoktatásban*. In: Báthory, Z. & Falus, I. (2001, szerk.). *Tanulmányok a neveléstudomány köréből – 2001*, Budapest: Osiris Kiadó. 437–451.
- Laczó, Z. (2002): *Zenepedagógia és társadalom*. In: *Ének-zene*, 9(4) 9–19.
- Lebrecht, N. (2000): *Művészek és menedzserek, avagy rekviem a komolyzenéért*. Budapest: Európa Kiadó.
- meNet. Music education Network. Retrieved February 8, 2010, from <http://menet.mdw.ac.at/menetsite/english/index.html>.
- Mészáros, I. (1997): *Kodály Zoltán*. In: Magyar iskola: 996–1996. Előadások, cikkek, beszédek. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 290–294.
- Németh, A. (1990): *A magyar tanítóképzés története, 1775–1975*. Zsámbék: Zsámbéki Tanítóképző Főiskola.
- Nielsen, F. V. (2007): *Music (and Arts) Education from the Point of View of Didaktik and Bildung*. In: Bresler, L. (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education*, Dordrecht: Springer, 265–286.
- Parlitz, D. – Schürmann, K. – Gruhn, W. – Altenmüller, E. (1998): *Verarbeitung und Wirkung von Musiksignalen im Großhirn*. [Processing and Effects of

- Music Signals in the Cerebrum.] Ergebnisse experimenteller EEG-Studien mit 12-14 Jährigen Schülern, In: 6. Europäischer Kongreß für Musikermedizin und Musikphysiologie, Berlin: Hochschule der Künste, p. 97–99.
- Rét, R. (1980, Ed.): *Műveltségkép az ezredfordulón*. Tanulmányok az akadémia távlati műveltségkonceptió alapján. Budapest: Kossuth Kiadó.
- Saccani, R. (2001): *Karmester amerikai importból*. In: *Találkozások*. November p. 11.
- Rowley, G. (1981, Ed.). *A zene könyve*. Budapest: Zeneműkiadó.
- Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*. [Social Flow. Cultural Sociology of the Present.] Frankfurt am Main, New York: Campus Verlag.
- Striker, S.(1996): *Zárszó*. In: A kultúra szerepe a változó világban (1996): országos tudományos konferencia: Győr, 1995. március 9–10. Ed. Striker, S. Budapest: Magyar Művelődési Intézet, 77–85.
- OECD (2009): *Teaching and Learning International Survey*. (TALIS) Retrieved March 3, 2010, from http://www.oecd.org/document/0/0,3343,en_2649_39263231_38052160_1_1_1_1,00.html
- Tanító alapszak képzési kimeneti követelményei*. 2004. Képzés kezdete: 2006. szeptember. Retrieved October 7, 2009, from <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=638&articleID=227575&ctag=articlelist&iid=1>.
- The Kodály Concept of Music Education in Practice*. (2007): With a representative selection of demonstration class videos from kindergarten to secondary school and choir. Ed. Platthy, S.&Ittész, M. DVD-ROM. Kecskemét, Hungary: Foundation for the Kodály Institute.
- Voigt, V. (1996): *Milyen kultúrát kérünk, támogatunk, kutatunk, tanítunk...* In: A kultúra szerepe a változó világban (1996): országos tudományos konferencia: Győr, 1995. március 9–10. Ed. Striker, S. Budapest: Magyar Művelődési Intézet, 29–32.
- Vitányi, I. (1996): *Bevezető előadás*. In: A kultúra szerepe a változó világban (1996): országos tudományos konferencia: Győr, 1995. március 9–10. Ed. Striker, S. Budapest: Magyar Művelődési Intézet, 7-10.
- Zsolnai, J.(1996): *A pedagógia új rendszere címszavakban*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

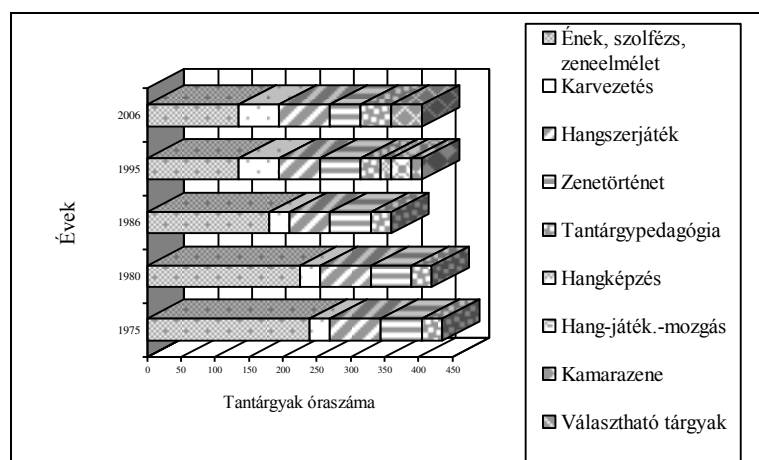
Mellékletek



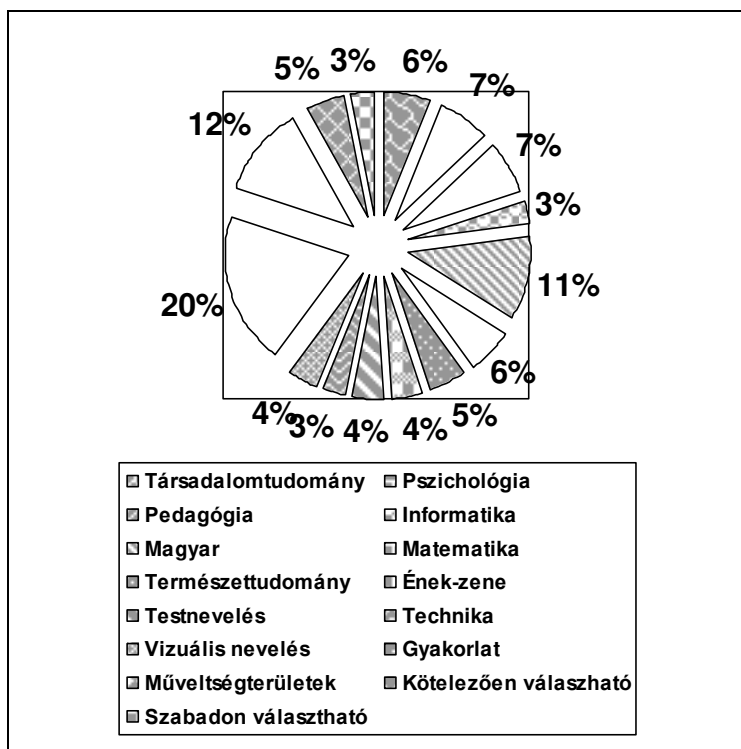
1. ábra: Az ének-zenei tanulmányok óraszámjai



2. ábra: Az általános zenei képzés tantárgyainak óraszámja (1975-2006)



3. ábra: A speciális (ének-zene szakkollégiumi/műveltségterületi) képzés tantárgyainak óraszámja (1975-2006)



4. ábra: Képzési területek aránya a teljes 3000 tanóra százalékában – 2006

1. táblázat: Az első helyre jelentkezett hallgatók száma

Egyetemek/Főiskolák	2006	2007	2008	2009	2010
ELTE-TÓK	229	140	102	165	246
SZTE-JGYPK	63	56	35	41	87
KTIF	160	64	34	63	86
KF-TFK	146	57	54	53	60
NYME-AK	92	57	29	51	60
SZIE-ABK	91	48	27	30	41
KE-PK	91	20	19	23	36
ME-CTFK	85	37	28	30	35
AVKF	56	50	22	16	33
NYF-PKK	85	33	23	30	32
PTE-IFK	42	34	15	16	28
NYME-MNSK	32	21	9	18	20
SZIE-PK	44	28	14	24	17
EJF-P	34	21	11	18	16
PPKE-VJK	35	16	8	15	8
KRE-TFK		11	9	7	7
Összesen	1285	693	439	600	812

Egyetemek karai: ELTE=Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest; NYME=Nyugat-magyarországi Egyetem, Sopron; SZTE=Szegedi Tudományegyetem; ME=Miskolci Egyetem; SZIE=Szent István Egyetem, Gödöllő; KE=Kaposvári Egyetem; PTE=Pécsi Tudományegyetem; PPKE=Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Budapest; KRE=Károli Gáspár Református Egyetem, Budapest. **Főiskolák karai:** KTIF=Kölcsey Ferenc

Református Tanítóképző Főiskola; KF=Kecskeméti Főiskola; NYF=Nyíregyházi Főiskola; EJF=Eötvös József Főiskola, Baja; AVKF=Apor Vilmos Katolikus Főiskola, Vác.

2. táblázat: Jelentkező hallgatókból bejutottak aránya (%)

Egyetemek/Főiskolák	2006	2007	2008	2009	2010
PPKE-VJK	68,57	81,25	75,00	80,00	12,50
EJF-P	73,53	85,71	90,91	66,67	31,25
NYF-PKK	31,76	84,85	82,61	53,33	34,38
SZIE-ABK	71,43	72,92	88,89	60,00	36,59
KF-TFK	58,22	80,70	94,44	67,92	38,33
PTE-IFK	54,76	64,71	100,00	68,75	39,29
AVKF	76,79	76,00	63,64	75,00	39,39
SZTE-JGYPK	69,84	76,79	82,86	56,10	41,38
KRE-TFK		72,73	88,89	85,71	42,86
NYME-MNSK	71,88	66,67	77,78	88,89	45,00
ELTE-TÓK	55,02	83,57	91,18	60,00	46,34
ME-CTFK	70,59	54,05	85,71	43,33	48,57
KTIF	50,63	71,88	88,24	57,14	51,16
KE-PK	50,55	65,00	89,47	69,57	52,58
SZIE-PK	75,00	75,00	100,00	33,33	52,94
NYME-AK	83,70	71,93	93,10	64,71	53,33
Átlag	64,15	73,98	87,05	64,40	41,62

3. táblázat: Felvett hallgatók pontátlaga

Egyetemek/Főiskolák	2006	2007	2008	2009	2010
KRE-TFK		104,5	282,0	293,2	375,0
ELTE-TÓK	111,1	105,4	311,0	326,5	348,9
NYME-AK	98,3	106,1	294,6	315,7	332,1
SZIE-ABK	99,7	102,4	263,0	302,4	332,1
EJF-P	94,5	104,4	274,9	315,9	330,4
ME-CTFK	96,5	95,9	266,3	300,5	328,1
KF-TFK	105,3	102,3	267,7	289,2	326,2
PTE-IFK	97,0	100,9	287,2	299,7	324,3
KE-PK	103,2	96,3	285,5	285,6	322,9
SZTE-JGYPK	108,0	105,1	298,0	307,6	319,5
NYF-PKK	107,6	102,5	248,2	285,6	319,2
SZIE-PK	93,3	97,6	254,5	289,6	317,6
KTIF	102,2	100,7	270,4	304,2	317,2
NYME-MNSK	101,6	103,0	242,3	289,4	312,0
AVKF	95,8	101,5	286,4	315,0	311,9
PPKE-VJK	101,0	104,5	317,5	325,3	294,0
Átlag	101,0	102,1	278,1	302,8	325,71

Maximum pont: 2006-2007: 120+40; 2008-2010: 400+80.

http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/rangsor!/Rangsor/index.php?elj=N&rsze_id=749&scs_id=basz97&sze_id=353&sze_id=351&sze_id=357&dom0=0&page0=1&limit0=10&tanev0=all&limit0-1=10&limit0-2=10&dom1=0&page1=1&limit1=10&tanev1=all&limit1-1=10&limit1-2=10&dom2=0&page2=1&limit2=10&tanev2=all&limit2-1=10&limit2-2=10 [2011.01.27.]

4. táblázat: Tanító szakos hallgatók száma a képzésben (1950-2009)

Év	Hallgatók száma	Év	Hallgatók száma	Év	Hallgatók száma
1950	10282	1970	3236	1990	8653
1951	9484	1971	4030	1991	8389
1952	10293	1972	4629	1992	8175
1953	10516	1973	5322	1993	8513
1954	7492	1974	4776	1994	9507
1955	5521	1975	6078	1995	11553
1956	4137	1976	7235	1996	12110
1957	2000	1977	8191	1997	12265
1958	1949	1978	8891	1998	15011
1959	1476	1979	8958	1999	16345
1960	1687	1980	8420	2000	10493
1961	2712	1981	8219	2001	10017
1962	3400	1982	8280	2002	9944
1963	3876	1983	8780	2003	10083
1964	3899	1984	9268	2004	10125
1965	3422	1985	9604	2005	10071
1966	2838	1986	10352	2006	9379
1967	2586	1987	10475	2007	7802
1968	2726	1988	9822	2008	6116
1969	2973	1989	9116	2009	4.955

(Statisztikai évkönyvek adatai)

További információk: http://portal.ksh.hu/portal/page?_pageid=38.248221&_dad=portal&_schema=PORTAL
<http://www.okm.gov.hu/felsooktatas/adattar>

Fogyatékos hallgatók a pedagógusképzésben

A jelen írás bevezető része rövid, általános történeti áttekintést nyújt a fogyatékos hallgatók felsőfokú tanulmányait lehetővé tevő társadalmi és törvényi változásokról. Vizsgálja ezek jelentőségét, hatékonyságát, a fogyatékos emberek társadalmi befogadását az oktatáspolitikai változások mentén a rendszerváltást követően. Áttekinti a felsőoktatási intézményekben végbemenő, az esélyegyenlőség megteremtésére irányuló változásokat az intézmények akadálymentesítésének, a hallgatók megsegítésének, a képzési tervek változásainak vonatkozásában. Számba veszi azokat a hazai tanulmányokat, kutatásokat, amelyek a fogyatékos hallgatók felsőoktatási helyzetének vizsgálatával foglalkoztak az elmúlt években. Az írás záró része megkísérel, egy kutatási tervjavaslatot felvázolni, kiemelt figyelmet fordítva a Közép - Dunántúl egyetemeinek pedagógusképző karain tanulmányokat folytató fogyatékos hallgatók jövőképeinek vizsgálatára.

1. Fogyatékos hallgatók a felsőoktatásban

1.1 Történelmi előzmények

A fogyatékos személyek sokáig láthatatlan állampolgárként voltak jelen a magyar társadalomban. Ügyük nem vált közügyggyé, sajátos problémájuk megoldása a család feladata volt. Az 1998-ban kiadott XXVI. törvény a Fogyatékos Személyek Jogairól és Esélyegyenlőség Biztosításáról kiemelkedő hatást gyakorolt a társadalmi integráció elősegítésére. Az európai viszonylatban is nagy jelentőséggel bíró törvény magas szinten deklarálta a fogyatékos személyek egyenlő jogait az élet minden területén a többségi társadalom tagjaival. Nem tért ki azonban külön a felsőoktatási intézményekben jelen lévő, illetve oda felvételizni kívánó fogyatékos személyek speciális igényeire. Ennek oka, hogy az érvényben lévő felsőoktatási törvényben sem szerepeltek a fogyatékos hallgatókkal kapcsolatos feladatok. A '90-es évek közepétől a társadalmi változásoknak köszönhetően változott a fogyatékos személyek társadalmi megítélése, a gondozás módszerei. Bővültek a személyes élethez nyújtott szolgáltatások, a róluk való gondolkodásmód – *nem helyettük, velük együtt kell cselekedni!* A fogyatékos és nem fogyatékos társadalom kétpólusú világának egyesítése fontos társadalmi feladat napjainkban is. E feladat sikeres megoldásának egyik leghatékonyabb, esélyteremtő intézménye lehetne az oktatási rendszer. Az oktatási intézmények nemcsak a szocializációs színterek szerepeit töltik be a társadalomban, hanem itt dőlnek el a munkaerő-piaci pozíciók. A felsőoktatási intézmény kiválasztása a társadalmi érvényesülés szempontjából meghatározó nemcsak az ép populációnál, hanem a különböző fogyatékosággal élni kényszerülő emberek életében is. Egy-egy karrierorientált szakmában szerzett diploma hosszú távon anyagi és társadalmi megbecsülést nyújthat mindenkinek. A fogyatékos személyek közoktatásban történő részvételének az 1993. évi LVIII.

Törvény adott lehetőséget. Amíg a fogyatékos gyermekek speciális gyógypedagógiai ellátása hazánkban évtizedek óta világviszonylatban is magas színvonalon folyt, addig a kilencvenes évek Magyarországon a felsőoktatásban való részvételüknek nem volt gyakorlata. Az 1993-ban kiadott felsőoktatási törvény nem szabályozta a fogyatékossgal élő fiatalok tanulmányait. E törvény szemléletes módon tükrözte azt a korabeli társadalmi szemléletmódot, amely mélyen alulértékelt a felsőoktatási intézmények személyiségfejlesztő, nevelő, szakmai szocializációt – kultúrát, szociális kiegyenlítődet – biztosító szerepét (Faragó, 2002). A törvényt 1996. júliusában módosította a jogalkotó, melynek nyomán a fogyatékos hallgatók integrációját előmozdító intézkedések hiányosságainak korrekciójaként a Felsőoktatási Tanácsadók Egyesülete – társadalmi szervezet – szakmai ajánlására külön paragrafusban került szabályozásra a felsőoktatási intézmények számára a hallgatók beilleszkedését és egészséges életmódját segítő szolgáltatások bevezetése, amelyhez azonban állami támogatási forrás és az ezzel foglalkozó szakemberek munkáját segítő országos koordináló szervezet nem kapcsolódott. A fogyatékos hallgatók speciális megsegítését hazánkban a *Student Servic* elnevezésű, 1996. október 23-án az Eötvös Loránd Tudományegyetem bölcsész szakos hallgatói által létrehozott, az idők folyamán közhasznúvá vált társadalmi szervezet kezdeményezte. Az egyesület, különböző szolgáltatásokat nyújtott a hallgatóknak, és ezen belül a fogyatékos hallgatók érdekvédelmét is ellátta az egyetemen belül. Ebből a tevékenységből nőtt ki a *Fogyatékos Fiatalok Felsőoktatási Segítőközpontja*.

1.2. Esélyegyenlőség a felsőoktatásban

A fogyatékos és nem fogyatékos személyek közötti esélyegyenlősítés egyik kiemelt célterülete az oktatás–képzés. Az 1998. évi XXVI. törvény 13§-ának rendelkezése értelmében a fogyatékos személynek joga van az állapotának, életkorának megfelelő képzésben való részvételre. A felsőoktatási törvény kötelező feladatként határozza meg az intézmények számára a fogyatékossgal élő hallgatók támogatását. E támogatások az egyetemi / főiskolai évek alatt a különböző területeken és formában valósulnak meg.

1.2.1. A tanulmányok finanszírozása

Az ezredfordulón a felsőoktatásban mintegy 30.000 fő tanult; ebből a fogyatékossgal élő hallgatók becsült száma 300 fő volt az Oktatási Minisztérium 1998-ban kiadott tájékoztató felmérése alapján (Héra, 2005). Az egyre inkább erősödő „elfogadó” társadalmi szemléletmód a társadalom többi tagjával azonos életteret, munkához, szórakozáshoz és tanuláshoz való jogokat hirdetett az akadályozott emberek számára. A kormány 2000 nyarán, jóváhagyta a hallgatói térítésekről és juttatásokról szóló kormányrendeletet, mely szerint a juttatásokból minden felsőoktatási intézményben tanuló hallgató – a fogyatékos hallgatók is – részesülhetnek. A felsőoktatásban részt vevő fogyatékossgal élő hallgatók, esélyegyenlőségét a tanulmányaik megkezdéséhez, illetve folytatásához a

következő – időrendbe állított – rendeletek nyomán biztosították számukra a felsőoktatási intézmények:

- (1) A 120/2000.(VII.7.) Kormányrendelet alapján a mozgáskorlátozott és egyéb fogyatékos hallgatók után járó támogatás normatív támogatássá vált, melynek mértéke 84.000 Ft/fő/év összegre változott. Ebből az összegből finanszírozták az intézmények a képzéseken belül a fogyatékos hallgatók tanulmányainak megsegítésére a jeltolmács kirendelését, személyi segítők jelenlétét, az intézmények tulajdonát képező, hallgatók munkáját segítő speciális eszközöket.
- (2) A 2003. évi kormányrendelet 100 ezer Ft/fő/évben állapította meg a támogatás mértékét, majd az 50/2008. (III. 14.) Korm. rendelet módosítása 120 ezer Forint/fő/évben határozta meg a fogyatékos hallgatók után igényelhető normatív támogatás összegét.

1.2.2. Esélyegyenlőségi feltételek megteremtése

2002. szeptember 1-től hatályba lépett a 29/2002. (V. 17.) OM rendelet a fogyatékos hallgatók tanulmányainak folytatásához szükséges esélyegyenlőséget biztosító feltételekről. E rendelet kötelezettségeket írt elő a fogyatékos hallgatókat fogadó felsőoktatási intézmények számára az esélyegyenlőség biztosítását elősegítő intézményi szabályzat kötelező tartalmi elemeire vonatkozóan:

- (1) A fogyatékos hallgatók segítségét intézményi szinten biztosító koordinátor feladataira.
- (2) A fogyatékos hallgatók típusa és mértéke szerinti, az intézmény által biztosítandó technikai, személyi, és szolgáltatási segítségnyújtásra.
- (3) Az engedélyezett, de az intézmény által nem biztosított személyi és technikai segítségnyújtásra és szolgáltatásra.
- (4) A speciális jegyzetet, illetve jegyzetet helyettesítő más felkészülést segítő technikai eszközök esetében a tankönyv- és jegyzettámogatás felhasználására vonatkozó szabályokra.

A rendelet kiterjed a tanulmányi kötelezettség teljesítésének az egyes fogyatékos hallgatók területére vonatkozó esélyegyenlőséget biztosító feltételekre, kedvezményekre.

A 273/2006.(XI. 27.) kormányrendelet olyan változásokat tartalmazott, melynek következményeként megnövekedhetett a fogyatékos hallgatók száma a felsőoktatásban.

A 2005. évi CXXXIX. törvény kimondta, hogy minden magyar állampolgárnak joga van a törvényben meghatározott feltételek szerint a felsőoktatási intézményekben tanulmányokat folytatni, államilag támogatott vagy költségterítéses képzésben részt venni. A jogalkotási rendszer előnyben részesítette intézkedéseivel a fogyatékos hallgatókat, azonban bizonyos – a szakképesítés megszerzéséhez szükséges alapvető – tanulmányi kötelezettségek alól nem adhatott felmentést. A tanulmányok befejezését könnyítő kormányrendelet 2007. szeptember 1-jétől vált hatályossá:

- (1) A 79/2006.(VI. 6.) kormányrendelet alapján, aki fogyatékosága miatt nem képes az államilag elismert „C” típusú nyelvvizsga írásbeli teljesítésére, felmentést kaphat a „B” típusú (írásbeli) nyelvvizsga letétele alól.
- (2) 273/2006.(XI. 27.) kormányrendelet szerint a fogyatékosággal élő jelentkező minden jelentkezési helyén 8 többletpontra jogosult. Mindezek mellett a jogalkotó rendelkezik arról is, hogy a jegyzettámogatást a fogyatékosággal élő hallgatók tanulmányukat segítő eszközök beszerzésére is felhasználhassák. A kormányrendelet meghatározza, hogy amennyiben a hallgató fogyatékosággal élő, vagy egészségi állapota miatt rászorult, a rendszeres szociális ösztöndíj havi összegének mértéke nem lehet alacsonyabb, mint az éves hallgatói normatíva 20 % -a. A rendelet értelmében a hallgató szociális helyzetének megítélésekor figyelembe kell venni, hogy az egyénnek mekkora összeget kell fordítania különleges eszközök beszerzésére, fenntartására, speciális szükségleteire.
- (3) „A 237/2006. (XI. 27.) Korm. rendelet 22. § (3) bekezdésében foglaltak alapján a fogyatékosággal élő jelentkező minden jelentkezési helyén 50 többletpontra jogosult” (Fogyatékosággal élők a felsőoktatásban, 2009: 6). E rendelet nyomán, mint ahogyan azt az 1. ábra adatai is mutatják, ugrásszerűen, mintegy 905 fővel megemelkedett a fogyatékosággal élő hallgatók száma a felsőoktatásban az elmúlt évhez képest.

Év				
Fogyatékos Hallgatók száma (fő)	2002/2003.	2007/2008.	2009/2010.	2010/2011
	271	1176	1658	2134
Hallgatók száma (fő)	341 187	359 391	328 075	361 347
Nők	104 008	120 278	116 981	199 580

1. ábra: Esélyek és lehetőségek a fogyatékos fiatalok és fiatal felnőttek társadalmi integrációjában

Forrás: Laki Ildikó (2011: 5)

1.2.3. Akadálymentesítés

A fizikai környezet akadálymentesítése

A fogyatékos személyek jogait és esélyegyenlőségét biztosító 1998. évi XXVI. törvény egyértelműen rendelkezik a II. fejezet 5§ (1)-ban arról, hogy a fogyatékos személynek joga van a számára akadálymentes, továbbá érzékelhető és biztonságos épített környezetre. A törvényben biztosított jogok gyakorlására a felsőoktatási intézmények az elmúlt évek során szerteágazó intézkedéseket tettek és tesznek napjainkban is. Jelenleg Magyarországon 69 felsőoktatási intézmény 1550

épületében folyik oktatás, ezek közül azonban csak 380 akadálymentes (Sulinet – PHARE Akadálymentesítési Pályázat, 2011).

Kommunikációs környezet akadálymentesítése

Az intézményi akadálymentesítés fogalma, nem csak a fizikai környezet akadálymentesítésére vonatkozik. Az egyes fogyatékosági típusnak megfelelő akadálymentes tananyag, segédeszközökhöz való hozzáférés, alkotmányos joga minden Magyarország területén tanuló polgárnak. Ennek ellenére, a speciális – fogyatékoság típusának megfelelő – taneszközök, tananyag zökkenőmentes biztosítása napjainkban sem megoldott még az egyes felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók számára. A speciális tárgyi eszközök beszerzéséhez, az egyéni szükségleteknek megfelelő, akadálymentes tananyagok biztosításához az intézmények nem rendelkeznek a szükséges fedezettel. Egyre kevesebb pályázatot írnak ki a speciális szükségletű hallgatók oktatási integrációjának elősegítésére. Az intézmények számára jelentős anyagi megterhelést jelent az elért eredményeik szinten tartására [1].

A kommunikációs akadálymentesítés a Magyar Civil Caucus 2010-es országjelentése szerint „igen lassan kezdődött meg, és azóta sem érte el a kívánt mennyiséget” (Magyar Civil Caucus, 2010: 55). A felsőoktatási intézmények kommunikációs akadálymentesítése esetleges és részleges, a jelző és tájékoztató berendezések alkalmazása nem elterjedt.

Az oktatási tartalmakhoz való hozzáférés egyenlő esélyének biztosítása információs társadalmunk egyik legfontosabb feladata. Az oktatási anyag nagy része az egyetemeken, főiskolákon, felnőttképzésben még napjainkban is papírformátumban érhető el, holott a hagyományos képi tartalmak mellett egyre több a multimédiás tananyag és a virtuális világokba ágyazott ismeretszerzési lehetőség (Jókai, 2011). Ismerve és beépítve a különböző fogyatékosággal élő csoportok sajátos igényeit az e-anyagokba, mindenki számára akadálymentessé válhatna a tananyag és a tanulási környezet elérése (pl. Braille-írású tájékoztatók, a kari honlapok akadálymentes verziója, digitális könyvtárak, nyelvi laborok, stb.).

Tanítás–tanulás akadálymentesítése

Képzési tervek az akadálymentes tanítás szolgálatában

A pedagógusképzés a felsőoktatásban, mint a társadalmi esélyegyenlősítés színterén, kétféle módon segítheti elő a fogyatékos személyek befogadását. Egyrészt többségi szakemberek képzésével, akik a fogyatékos emberekkel való foglalkozáshoz, mindennapi életvezetésük segítéséhez megfelelő szakképzettséggel rendelkeznek, másrészt pedig azzal, ha az ép értelmű fogyatékos személyek számára minél nagyobb arányú részvételi lehetőséget biztosít a képzésben, hogy később potenciális munkavállalókként érvényesülhessenek a munkaerőpiacon. A magyar felsőoktatás fogyatékos személyekkel foglalkozó szakemberképzési lehetőségeinek számbavételekor csak a fogyatékos gyermekekkel való foglalkozásra felkészítő gyógypedagógus képzés jelenik meg a köztudatban (Soós, 2002). Az elmúlt több mint tíz évben jelentősen megnövekedett a többségi

pedagógusképzésben a fogyatékos személyek életvezetésének megsegítésére irányuló továbbképzési szakok száma. A képzések 2001-től folyamatosan újabb szakokkal bővültek. A szakok ismertsége – elismertsége – állami finanszírozása sok esetben még várat magára.

A fogyatékos hallgatók esélyegyenlőségének növelését a tudás megszerzésében, társadalmi integrációjuk megvalósulását segíti a Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány a felső- és felnőttoktatási rendszerbe beilleszthető képzések kidolgozásával. 2007-ben induló projektjében 60 képzési tervet dolgozott ki, melyeknek akkreditációja 2010-ben zajlott, négy nagy témaköré csoportosítva azokat:

- (1) *Egyetemes és akadálymentes tervezés:* a tervezésben, műszaki ellenőrzésben dolgozó szakemberek tudásanyagának bővítését tűzte ki célul.
- (2) *Társadalmi együttélés akadálymentesítése:* informatikai, szociális és egészségügyi szférában képző intézmények számára dolgozott ki tananyagokat, a társadalmi környezet tudatossá tételére.
- (3) *Jelnyelvi képzések és továbbképzések:* A jelnyelvi képzések kidolgozása lehetővé teszi az A1 típusútól a C1 típusú vizsgáig a jelnyelv elsajátítását. A képzés hiánypótló, mivel a jelnyelvi képzés OKJ-s, középszintű képzésként működött idáig. A nyelvi akkreditációhoz szükséges, hogy az adott nyelven (jelnyelv) egyetemi oktatók képzése folyjon – mindez nem megoldott még napjainkban. a jelnyelvi tolmácsolási és fordítási tevékenységek szakmai és képzési fejlesztése rendkívül fontos a siket és nagyothalló személyek információszerzési lehetőségeinek szélesítésében. (Kovács, 2010).
- (4) *Speciális képzésekért felelős témacsoport:* súlyosan, halmozottan sérült, siketvak, autista egyénnel való kommunikációban segít.

Említést érdemel az a kezdeményezés, mely Magyarországon elsőként valósult meg 2009 szeptemberében, a „*SINOSZ (Siketek és Nagyothallók Országos Szövetsége) és az ELTE (Eötvös Loránd Tudományegyetem) évek óta tartó együttműködésének eredményeképpen, a hallgatók négy félévig egyetemi szinten foglalkozhattak a jelnyelvvvel, a siket kultúrával, és megismerkedhettek a magyarországi siket közösség nyelvvel és kultúrájával*” (Magyar Civil Caucus, 2010: 151). A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány TÁMOP 5.4.5. „A fizikai és info-kommunikációs akadálymentesítés szakmai hátterének kialakítása” című kiemelt projektje 2010-ben indult. A pályázaton belül megvalósuló továbbképzések célja a közoktatás, a felsőoktatás és a felnőttképzés területén tevékenykedő oktatók felkészítése, tanítási kompetenciáik fejlesztése a fogyatékos személyekkel történő kommunikációjukban.

A „*Képzők képzése*” projekten belül kidolgozták, valamint 2011. május 12- én átadtak speciális tananyagokat, tankönyveket, kiadványokat, melyek a fogyatékos emberek társadalmi integrációját elősegítő képzési segédletek. Több mint harmincféle tankönyv és kiadvány készült 500 példányban. A rendkívül széles területet átfogó tudásanyag nyomtatott és szerkesztett formában is hozzáférhető. A segédanyag lehetővé teszi a magyar fogyatékosügy újfajta, sokoldalú

megközelítését, és hozzájárulhat egy teljes társadalmi szemléletváltás elősegítéséhez (Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, 2011).

1.2.4. Esélyegyenlőséget biztosító kedvezmények a fogyatékos hallgatók számára

A felsőoktatási intézményekbe jelentkező, ott tanulmányokat folytató hallgatók a fogyatékoság típusát és mértékét igazoló szakvélemény alapján kérhetik a felsőoktatási intézmény engedélyét a tanulmányi kötelezettség teljesítésének könnyítésére vonatkozóan, mely a vizsgák alóli részleges vagy teljes felmentést, a vizsgák más úton történő teljesítését, valamint egyéb segédeszközök vizsgákon történő használatát jelenti. A mentesség kizárólag a mentesítés alapjául szolgáló körülménnyel összefüggésben biztosítható. A rendelkezések értelmében „*nem vezethet az alap- és mesterképzésben az oklevél által tanúsított szakképzettség, illetve felsőfokú szakképzésben a bizonyítvány által tanúsított szakképesítés megszerzéséhez szükséges alapvető tanulmányi követelmények alóli felmentéshez*” (Fogyatékosággal élő hallgatók a felsőoktatásban, 2009: 6). A jogszabályok egyértelműen előírják azokat az intézkedéseket és speciális szolgáltatásokat, amelyeket a felsőoktatási intézményeknek biztosítaniuk kell a fogyatékosággal élő hallgatók részére, a fogyatékosági típusuknak megfelelően [2].

A felvételi eljárásból fogyatékosága miatt nem zárható ki a fogyatékos személy. A tanulmányi és vizsgakövetelményekre vonatkozó szabályokról a hallgató-jelöltek tájékoztatása a jogszabályokban foglaltak szerint kötelező – ennek ismeretében viszont javasolható számukra a szak megváltoztatása.

2. Fogyatékos hallgatók felsőoktatási integrációjával foglalkozó hazai kutatások

A fogyatékosággal élő hallgatók felsőoktatási integrációjával az elmúlt tíz évben csupán néhány kutatás foglalkozott.

A Kurt Lewin Alapítvány és az Oktatási Jogok Biztosának megbízásából 2005-ben a felsőoktatásban tanuló fogyatékos hallgatók helyzetéről készített felmérést. Az empirikus kutatás azt vizsgálta, hogy a fogyatékos hallgatók milyen problémákkal küzdenek a felsőoktatásban, illetve hogyan érvényesülnek az érintettek jogai az adott intézményben. Eleget tesznek-e felsőoktatási intézmények az esélyegyenlőség biztosítása terén a törvényi elvárásoknak? A kutatás vizsgálta továbbá, hogyan tudják ellátni feladataikat a fogyatékosügyi koordinátorok, milyen nehézségekkel találkoznak tanulmányaik során a fogyatékos hallgatók. A vizsgálat kiterjedt arra is, hogy a kutatási eredmények alapján milyen jogszabály-módosítás válhat szükségessé.

A Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány Akadálymentesítési Programirodája *1812. programkódú, Rochester program – modellkísérlet* című programja keretében a felsőoktatásban tanuló hallgatók véleményének és javaslatainak megismerését tűzte ki célul, tanulmányaik kommunikációs nehézségeivel és támogathatóságával kapcsolatban. A 2008-ban lefolytatott kutatás célja az volt, hogy az érintettek véleményének megismerésével

jobban tervezhető és használható legyen a tanulást támogató eszközrendszerek kifejlesztése és bevezetése.

A Semmelweis Egyetem és a MTA Szociológiai Kutatóintézete 2011 márciusában Laki Ildikó kutatásvezető irányításával vizsgálta a fogyatékos hallgatók felsőoktatásban való jelenlétét, a felsőoktatás és a fogyatékos hallgatók viszonyát. A kutatásban különös hangsúly helyeződött a fogyatékosügyi koordinátorok szerepének megismerésére, közreműködésük jelentőségére.

A kutatások földrajzilag jól behatárolható felsőoktatási intézményekben folyó pozitív integrációs tapasztalatokról, és nem országos szintű átfogó kutatásokhoz köthető eredményekről számolnak be. Az eltelt néhány év nem hozott túlzott elmozdulást a fogyatékos fiatalok felsőoktatási helyzetében, bár kétségtelen, hogy számos hatékony intézkedés született az integrációjukra vonatkozóan. Országos viszonylatban kiemelkedő eredményeket ért el a fogyatékos hallgatók egyenlő esélyeinek a megteremtésében az Eötvös Loránd Tudományegyetem, a Debreceni Egyetem, Szegedi Tudományegyetem, valamint a Pécsi Tudományegyetem, ahol az országban elsőként jött létre a 2005/2006-os tanévben „Támogató Szolgálat” az egyetem fogyatékkal élő hallgatói és oktatói életvitelének, közös munkájának a megkönnyítésére.

3. Fogyatékos hallgatók a Pedagógusképzésben

A magyar felsőoktatás sok változáson ment keresztül az elmúlt tizenöt évben. Az egyetemek, főiskolák folyamatosan bővítették oktatási kínálatukat. Egyre több szak – szakirány – kar jött létre a képzési kínálatok szélesítésére.

A felsőoktatás egyik legnagyobb képzési ága a pedagógusképzés. Különösen a tanárképzés kapcsolódik szorosan valamennyi szakterülethez. A hallgatói összlétszám negyedrésze tanul valamely pedagógus szakon, és a felsőoktatási intézményeknek mintegy a fele folytat pedagógusképzést – olvasható az új felsőoktatási törvénykoncepció tervezetében (2010: 15). Mindezt igazolni látszanak a 2011. évi felvételi tájékoztató adatai, amelynek alapján a rangsorban ez a nyolcadik legnépszerűbb képzési terület. 7966 hallgatóval (Felvi, 2011). A 2012. évi keresztfél éves felsőoktatási felvételi tájékoztató tovább igazolja a fentebb leírtakat. Az első helyes jelentkezéseket tekintve a jelentkezők 10%-a, 625 fő választotta a tanárképzést képzési területként, alapszakon, nappali képzésben (Felvi, 2012). A közoktatás hatékonysága, az oktatás-nevelés színvonala, a pedagógusok munkája mindig is a társadalmi érdeklődés középpontjában állt, így nem meglepő, hogy az egyik legkedveltebb hivatássá vált a pályát választó fiatalok körében. A pedagógusképző felsőoktatási intézmények felvételi és vizsgaszabályzata tartalmazza azokat a rendelkezéseket, melyeknek a felvételi eljárás során a fogyatékos hallgatóknak is meg kell felelniük. A főiskolai szintű végzettséget nyújtó óvodapedagógus / tanító / tanárképzés, Bachelor (Ba) képzés keretén belül folyik, míg a mester végzettséget (MA) az egyetemek pedagógusképző karain szerezhetik meg a hallgatók. Az óvodapedagógusi, tanítói végzettséget nyújtó alapképzésbe a hallgatói bejutást a felvételi tantárgyakon kívül

alkalmassági vizsga is nehezíti. Az alkalmassági vizsga egészségügyi alkalmasságot is vizsgál. Az egészségügyi alkalmasságot a háziorvos által – a felsőoktatási intézmények honlapjáról letölthető nyomtatványon – kell a hallgatójelöltnek igazoltatnia. Az óvodapedagógusi, a csecsemő-kisgyermekgondozó, tanítói szakokra történő jelentkezésnél az egészségügyi alkalmatlanság kizáró ok. Kizáró okok továbbá: diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia, súlyos mentális, pszichés zavarok. Az egyes szakokra vonatkozó pályaalkalmassági követelmények teljesítése alól a fogyatékosokra tekintettel kedvezmény nem adható. Az alapfokú pedagógusképzésben, az egészségügyi pályaalkalmassági követelményeknek történő meg nem felelés miatt, a fogyatékosokkal élő hallgatók többsége nem vehet részt. A mesterfokú pedagógusképzés nem rendelkezik egészségügyi alkalmassági vizsgáról a felvételi eljárás során, viszont pályaalkalmassági vizsgálatot a 237/2006. (XI. 27.) Kormányrendelet értelmében a pedagógusképzés is előírhat minden szakán. Az ép értelmű, fogyatékosokkal élő fiatalok számára a pedagóguspálya lehetőséget jelenthetne a társadalmi érvényesülés és elfogadás felé. Kutatás keretén belül érdemes lenne vizsgálni, hogy az egyetemeink tanári mesterképzési szakain milyen arányban vannak jelen fogyatékos hallgatók. A mesterképzésnek számos olyan területe van ugyanis, ahol a különböző típusú fogyatékosokkal élő fiatalok is megfelelő képzettséget szerezhetnének, növelve esélyeiket a nyílt munkaerő-piaci elhelyezkedésben. Például: **agrárterületen** mint agrármérnök tanár; **művészetek** területén mint művésztanár; **műszaki területen** mint mérnök-tanár; az **informatika** területén mint mérnök-informatikatanár; a **gazdaságtudományok** területén mint közgazdász-tanár, azaz tulajdonképpen a felsőoktatás minden területe alkalmas lehetne a fogyatékosokkal élő emberek társadalmi, munkaerő-piaci integrációjának elősegítésére.

Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem az idei tanévben 298 fogyatékosokkal élő hallgatót fogadott az egyetem különböző karain. Kimagaslóak a Természettudományi és Bölcsészettudományi Kar fogyatékos létszámadatai, mint ahogyan ezt a 2. számú ábra adatai is mutatják.

Eötvös Lóránd Tudományegyetem 2011 – 2012 Fogyatékos Létszámadatok – Karok szerint								
	Látás sérülé s	Hallá s sérülé s	Mozgá s sérülés	Beszé d sérülé s	Diszlexia Diszgráfia Diszkalkul ia	Autizm us	Egyé b	Össze s
TTK	2	5	9	4	24	1	1	46
BTK	19	8	30	3	17	1	13	91
IK	3	3	4	0	14	3	3	30
ÁJK	4	2	6	0	6	1	0	19
TÁTK	8	3	12	2	10	0	0	35

BGGY K	7	6	9	1	12	0	1	36
PPK	11	7	2	1	14	0	0	35
TÓK	0	0	1	0	5	0	0	6
Össze- se n	50	30	70	13	113	7	10	298

2. ábra: Fogyatékos hallgatók létszáma

Forrás: Kovács Krisztina - ELTE fogyatékosügyi koordinátor, 2012

A Pécsi Tudományegyetem volt a magyarországi egyetemek közül az első, mely a fogyatékos hallgatók létszámának növekedésével indokolva „Támogató Szolgálatot” hozott létre a speciális képzésű hallgatók megsegítésére. A Támogató Szolgálat az egyetem honlapján feltüntetve részletezi azokat a szolgáltatásokat, melyeket az egyetem nyújt a speciális képzési igényű hallgatói számára. E szolgáltatások a következők:

- (1) *Tanulmányokkal kapcsolatos szolgáltatásokra*
- (2) *Szállítószolgálat*
- (3) *Pályázatírás, tanácsadás*
- (4) *Egészségügyi ellátással kapcsolatos szolgáltatások*
- (5) *Fizikai ellátás*
- (6) *Mentális gondozás*
- (7) *Foglalkoztatás*

Az esélyegyenlőség magas szintű biztosítása révén a Pécsi Tudományegyetemen 2009-ben több mint kétszáz fogyatékkal élő hallgató tanult.

A Debreceni Egyetem, hasonló módon, honlapján részletes tájékoztatást ad a fogyatékkal élő hallgatók számára. A *Támpont Támogató Szolgálat* által konkrét segítséget nyújt a rászorulóknak, valamint elérhetőségeket ad meg a segítség igénybe vételéhez [3].

Debreceni Egyetem honlapján a *Támpont Iroda* a fentebb említett egyetemekhez hasonló módon, magas színvonalon biztosítja fogyatékos hallgatói számára az esélyegyenlőség megvalósulását. A Debreceni Egyetemet 2008 októberében a *Rochester Program* keretén belül elindult modellkísérlet bemutatására választották ki, melynek eredményeként itt valósult meg országos szinten elsőként a jegyzetelő szolgáltatás öt hallássérült hallgató részére.

A Szegedi Tudományegyetemen Egyetemi Életvezetési Tanácsadó Központ segíti a speciális szükségletű hallgatók esélyegyenlőségének megvalósulását. Az egyetemen 2010-től a személyes tanácsadás mellett online tanácsadás is működik, melyet e-mail és skype formában vehetnek igénybe az arra rászorulóok [4].

Országos szintű tapasztalat, hogy a felsőoktatásban tanuló fogyatékos fiatalok száma rendkívül alacsony. A 2012–2013. tanévtől várhatóan változnak a felvételi szabályok, illetve a főiskolák, egyetemek államilag finanszírozott helyei. A korábbi évek gyakorlatától eltérően 53 ezerről 30 ezerre csökkent az államilag támogatott helyek száma. Fontos változás, hogy 2012-től a hátrányos helyzetű, fogyatékkal

elő, gyermekét egyedül nevelő felvételiző nem kapja meg a korábban biztosított 50–25 pont többletet, csak 40–20 pontot (eduline, 2011). E kedvezőtlen intézkedések nyomán a hátrányos helyzetű csoportok – köztük a fogyatékos fiatalok – egyébként is csekély továbbtanulási esélyei még inkább csökkennek.

A pedagóguspálya közkedvelt foglalkozási ág a fiatalok körében, ennek ellenére nem áll rendelkezésre pontos adat arra vonatkozóan, hogy a közép- és felsőfokú tanárképzésben milyen arányban vesznek részt, illetve végzik el azt a fogyatékos hallgatók. Markánsabb jelenlétük a felsőoktatásban–pedagógusképzésben kétféle szempontból is jelentős lehetne a társadalom számára: *mint hallgatók* növelhetnék Magyarországnak, mint uniós tagállamnak az Európai Unió oktatási esélyegyenlőségre vonatkozó célkitűzéseinek való megfelelését, *mint munkaerő* csökkenthetnék a felsőoktatási intézményekre, mint munkáltatókra vonatkozó kiadásokat, melyet habilitációs hozzájárulásként a 25 főt meghaladó foglalkoztatóknak fizetniük kell, amennyiben nem alkalmaznak megváltozott munkaképességű munkavállalót. Ez az összeg 2010. január 1-jétől közel 1000000 Ft (964.500 Ft/fő).

4. Kutatási terv javaslat

Szűkebb hazánk, a Nyugat-Dunántúl kiemelten frekvenciált terület a munkavállalás szempontjából. Többek között ezért is fontos, hogy a munkavállalás kedvező feltételeit megteremtő szakemberképzésnek lokálpatrióta hagyományai legyenek. A hazai felsőoktatási intézmények egyike a Nyugat–magyarországi Egyetem, mely tíz karral működve jelentős részt vállal a hazai alsó–közép–felsőfokú pedagógusképzésből. Országos és regionális szerepű, nemzetközileg is jelentős felsőoktatási intézmény, mely a soproni székhelyű NyME és a szombathelyi BDF egyesülésével jött létre 2008. január 1-jén. A pedagógusképző karok rangsorában a 3. ábrán a következő helyeket foglalják el:

Összesített Abszolút Rangor	
Rang (2009)	Intézmény
1.	Eötvös Loránd Tudományegyetem-BTK
2.	Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Kar
3.	Debreceni Egyetem Általános Orvostudományi Kar
38.	Széchenyi István Egyetem -GK
44.	Nyugat-magyarországi Egyetem -MÉK
50.	Széchenyi István Egyetem -ÁJK
53.	Nyugat-magyarországi Egyetem-BTK
55.	Nyugat-magyarországi Egyetem -EMK
60.	Nyugat-magyarországi Egyetem -KTK

76.	Nyugat-magyarországi Egyetem -FMK
91.	Széchenyi István Egyetem-MTK
98.	Nyugat-magyarországi Egyetem -TTMK
116.	Nyugat-magyarországi Egyetem -AK
123.	Nyugat-magyarországi Egyetem -MNSK

3. ábra: Egyetemi rangsor

Forrás: Szeghalmi Balázs (2010): Top 10: egyetemek és főiskolák megyei és hazai rangsora Diploma 2010/HVG.

A nagy múltú oktatási hagyományokkal rendelkező patinás hazai egyetemekkel szemben mindenképpen szükséges a Nyugat–magyarországi Egyetem szakmai kompetenciájának további erősítése, annak ellenére, hogy az egyetem 2011-ben a tíz legnépszerűbb hazai egyetem között volt, hiszen rendkívül nagy a felsőoktatásban is az expanzió, mely nemcsak a hallgatók kibővült létszámára, hanem az oktatás színvonalára is vonatkozik. A szakmai kompetencia-erősítés egyik hangsúlyos pontja lehetne a pedagógusképzésben részt vevő fogyatékos hallgatók oktatási–munkaerő-piaci esélyegyenlőségének növelése a régióon belül. A Nyugat–magyarországi Egyetem pedagógusképző karain tanuló fogyatékos hallgatói létszámokat 4. ábra színessel kiemelt kockái szemléltetik. A kutatási tervjavaslat megfogalmazását az egyetem karain végzett helyzetelemzés előzte meg. A helyzetelemzés, a kari koordinátorok által szolgáltatott adatok alapján, magában foglalta a fogyatékos hallgatók létszámának felmérését, a fogyatékos hallgatókra vonatkozó adatok kezelését, nyilvántartását. Összességében elmondható, hogy az egyetemi karokon nyilvántartott adatok hiányosak, mivel nincs az egyetemen belül egységes adatkezelés, nyilvántartás. A kari koordinátorok minden esetben a karokon tanító oktatók közül került kiválasztásra, nem függetlenített státuszban látják el feladatköruket. Időszakosan rendkívül sok munka hárul rájuk, ami miatt valamelyik alaptervekenység – oktatás vagy a kari koordinátori tevékenység – sérülhet.

Nyugat – Magyarországi Egyetem Pedagógusképző Karok						
Karnév	Székhely	Fogyatékos Hallgatók Száma				
		2007/200	2008/200	2009/201	2010/201	Össze -sen:
Apáczai Csere János Kar	Győr	8	9	0	1	57
Benedek Elek	Sopron	10	10	11	13	44

Pedagógiai Kar						
Bölcsészettudományi Főiskolai Kar	Szombathely		5	14	16	35
Erdőmérnöki Kar	Sopron		5	7	3	15
Faipari Mérnöki Kar	Sopron		1	2	3	6
Geoinformatikai Főiskolai Kar	Székesfehérvár	5	2	7	3	17
Közgazdaságtudományi Kar	Sopron		2	2	3	7
Mezőgazdaság- és Élelmiszertudományi Kar	Mosonmagyaróvár		1	10	13	24
Természettudományi Főiskolai Kar	Szombathely		3	2	14	19
Művészeti-Nevelési és Sporttudományi Kar	Szombathely	4	12	11	14	41
Összesen: (fő)		31	53	82	99	265

4. ábra: Fogyatékos hallgatók létszáma a Nyugat-magyarországi Egyetemen

Forrás: Központi Statisztikai Hivatal

A kari koordinátorokkal folytatott beszélgetésből kiderült, hogy a Nyugat-magyarországi Egyetemen tanuló fogyatékos hallgatók helyzetével, *oktatási-képzési problémáikkal, társadalmi és munkaerő-piaci integrációjukkal, pályakövetésükkel* nem foglalkozott kutatás. A frekvenciát munkaező-piaci területre való tekintettel vizsgálni kellene a fogyatékos hallgatók pályakövetésével az egyetem esélyegyenlősítési politikájának sikerességét a tanulmányok teljesítésére vonatkozóan, a képzések hatékonyságát a diplomás fogyatékos hallgatók munkavállalási helyzetét tekintve. Külön kellene vizsgálni a Nyugat-Dunántúl

felsőoktatási intézményeiben tanító, különböző fogyatékossgal élő oktatók arányát, társadalmi el/befogadásuk kérdését.

Az 5. ábra a Nyugat–magyarországi Egyetemen foglalkoztatott fogyatékos személyek számáról ad képet. Az adatokat elemezve megállapítható, hogy foglalkoztatási arányuk alatta marad a rehabilitációs törvényben meghatározott számadatoknak.

Fogyatékos Munkavállalók Száma a Nyugat – Magyarországi Egyetemen						
Év	2004	2008	2009	2010	2011	2012
Alkalmazottak létszáma /fő/	1850	1555	1444	1444	1444	1375
Nők (fő)	798	846	774	744	744	744
Fogyatékos személyek (fő)	7	4	2	2	2	7

*5. ábra: Fogyatékos foglalkoztatottak a Nyugat-magyarországi Egyetemen
Forrás: Nyugat–magyarországi Egyetem Esélyegyenlőségi Tervei 2004–2012 között*

Vizsgálni lehetne, hogy a régió többi felsőoktatási intézményében milyen szám adatok tükrözik a fogyatékos munkavállalók foglalkoztatási számarányát. A kapott adatokat az ország nagyobb egyetemeinek diplomás fogyatékos foglalkoztatottjainak adataival összehasonlítva átfogóbb kép rajzolódhatna ki a felsőoktatásban dolgozó fogyatékos munkavállalók magyarországi helyzetéről.

4.1. A kutatás célja

A kutatás célja a nyugat-magyarországi régió diplomás – pedagógusképzésben végzett – fogyatékos munkavállalóinak munkaerő-piaci integrációs helyzetének vizsgálata, mely kiterjeszhető lehetne valamennyi diplomás fogyatékos munkavállalási helyzetének régiós és országos szintű helyzetfeltáró vizsgálatára.

A téma időszerűségét indokolja, hogy a fogyatékossgal élő hallgatók egyre nagyobb arányban vesznek részt a felsőoktatásban, azonban nem készült országos szinten sem pályakövetés a munkába állásuk sikerességéről. Az Európai Unió fogyatékos személyek foglalkoztatására irányuló társadalmi törekvéseit a hazai foglalkoztatáspolitikai irányoknak is preferálniuk kell. A jelenleg a fogyatékos személyekre jellemző 10%-os foglalkoztatási arányt minden lehetséges eszközzel növelni kellene.

4.2. A kutatás várható eredménye:

- Áttekinthetőbbé, nyomon követhetőbbé válhatna a Nyugat–magyarországi Egyetem fogyatékos hallgatóira vonatkozó adatkezelés.
- Egységes, karonként azonos támogatási, szolgáltatási rendszer felállítása válna lehetővé a fogyatékos hallgatók oktatási esélyegyenlőségeinek vizsgálata nyomán.
- Munkavállalás szempontjából célorientáltabb képzések indítása a karokon.

- Az országban elsőként a Nyugat–magyarországi Egyetemen valósulna meg a fogyatékos hallgatók képzési hatékonyságvizsgálata, pályakövetése, munkaerőpiaci integrációjuk nyomon követése.
- A kutatás növelhetné a Nyugat–magyarországi Egyetem szakmai kompetenciáját, pozitív társadalmi megítélését, népszerűségét.

Összegzés

A magyar felsőoktatásban tanuló fogyatékos hallgatók helyzete lényegesen nehezebb az Európai Unió egyes államaiban tanuló fogyatékos hallgatóihoz képest. Ennek nem feltétlenül anyagi, hanem társadalmi szemléletmódbeli különbségekre visszavezethető okai vannak. A sérült emberekkel szembeni előítéletek gyökerei már az alapfokú oktatásban is megmutatkoznak, kedvét szegve a tanulástól a fogyatékkal élő gyermeknek. Számos esetben az anyagi és erkölcsi támogatás hiányával küzdő, fogyatékos gyermek a középiskolai tanulmányokig sem jut el, mert szülei anyagilag, nevelői pedig erkölcsileg nem tudják, vagy nem akarják támogatni. A középiskolában elsajátított ismeretek, meghatározóak a felsőfokú tanulmányok megkezdésénél. A fogyatékos gyermekek többsége azonban nem folytat középiskolai tanulmányokat, mert a fogyatékos gyermeket nevelő családok többsége súlyos anyagi nehézségekkel küzd, ami megnehezíti a gyakran megyeszékhelyeken, a szülői háztól távol található oktatási intézménybe történő bejutását a gyermeknek. A felsőfokú tanulmányokat megkezdő fogyatékos hallgatók sem mindig a képességeiknek, érdeklődési körüknek megfelelően választják meg a felsőoktatási intézményt. A továbbtanulásuknál, intézményválasztásnál fontos szerepet játszik a választott felsőoktatási intézmény fizikai akadálymentesítettsége, elérhetősége. Mindezeket igazolja a Kurt Lewin Alapítvány 2005-ben készített „*Fogyatékosággal Élők a Felsőoktatásban*” című kutatás záró tanulmánya is.

A fogyatékosággal élő hallgatók rendkívül alulreprezentáltak a felsőoktatásban még napjainkban is, annak ellenére, hogy számuk folyamatosan nő. E hallgatói kör problémái, melyek többek között a fizikai környezet; infokommunikációs akadálymentesítés hiányából erednek, nem jelent sürgető, megoldásra váró problémát a legtöbb felsőoktatási intézmény számára a fogyatékos hallgatók alacsony részvétele miatt. A probléma megoldását nehezíti, hogy az akadálymentesítésre kiírt hazai és nemzetközi pályázatok hallgatói létszámhoz kötöttek, melyre a felsőoktatási intézmények közül, az alacsony fogyatékos hallgatói létszám miatt csak kevesen tudnak pályázni, tovább szűkítve ezáltal a potenciális fogyatékos hallgatójelöltek számát.

A pedagógusképzés mint a felsőoktatás egy szakterülete még feltáratlan a fogyatékosággal élő hallgatók képzési részvételi arányát illetően. További kutatás adhatna választ arra a kérdésre, hogy a többségi társadalom tagjai által a továbbtanulás szempontjából rendkívül közkedvelt szakterületet mennyire találják vonzóknak a társadalmi érvényesülés, anyagi és erkölcsi megbecsülés szempontjából a felsőoktatásban tanuló fogyatékos személyek.

JEGYZETEK

- [1] Forrás: Állampolgári Jogok Országgyűlési Biztosának Hivatala, 5312/2006 ügyiratszámom nyilvántartott jelentés.
- [2] Az alkalmazható segítségnyújtási formákat a Fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásban – Tájékoztató, 2009: 8–15 oldal tartalmazza részletesen.
- [3] Forrás: <http://www.unideb.hu/portal/hu/node/3066> [2012. március 10.]
- [4] Forrás: <http://www.eletv.u-szeged.hu/index.php/hu/rolunk/tortenet.html>

IRODALOM

- Berényi András – Juhász Péter – Fodor Gál Valéria – Mózes Bea (2009): A „1812 Rochester Program – Modellkísérlet” Című Programértékelő Záró Tanulmánya. [on-line] – Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány Budapest, 2009. december
<URL:http://fszk.hu/api/szakmai_anyagok/Rochester_zaro_tanulmany.pdf > [2012. 02 18.]
- Berta János (2010): Fogyatékkal élő hallgatók segítése. Pécsi Egyetem [on-line]
<URL:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:bvN1fJKAw6AJ:www.btk.pte.hu/menu/273/271+p%C3%A9csi+egyetemen+tanul%C3%B3+fogyat%C3%A9kos+hallgat%C3%B3k&cd=5&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=opera>> [2012. 03. 10.]
- Felvi.hu (2011.): Elmúlt évek statisztikái [on-line]
<URL:http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/elmult_evek/!ElmUltEvek/elmult_evek.php?stat=8 > [2012. 03. 12.]
- Felvi.hu (2012.): A keresztféléves jelentkezők többsége mesterképzést választott [on-line]
<URL:http://www.felvi.hu/felveteli/ponthatarok_rangsorok/jelentkezo_k_es_felvetek/elemzes_2012k?itemNo=2> [2012. 03. 31.]
- Fogyatékossgal élő hallgatók a felsőoktatásban Tájékoztató (2009.) [on-line]
Oktatási és Kulturális Minisztérium, Budapest, 2009:6
<URL:http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/felsoo_fogytaj_090213.pdf> [2012. 02. 23.]
- Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány (2011.) Lezárult a TÁMOP 5.4.5. kiemelt uniós projekt első és második szakasza [on-line]
Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Hírek 2011.május 17.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:YG-Cdp72wWgJ:www.fszk.hu/index.php%3Foption%3Dcom_k2%26view%3Ditem%26id%3D73:lez%C3%A1rult-a-t%C3%A1mop-545-%E2%80%9Ea-fizikai-%C3%A9s-info-kommunik%C3%A1ci%C3%B3s-akad%C3%A1llymentes%C3%ADt%C3%A9s-szakmai-h%C3%A1tter%C3%A9nek-kialak%C3%ADt%C3%A1sa%E2%80%9D-c%C3%ADm%C5%B1-kiemelt-uni%C3%B3s-projekt-els%C5%91-%C3%A9s-m%C3%A1sodik->

[szakasza%26Itemid%3D18+fszk:+k%C3%A9pz%C5%91k+k%C3%A9pz%C3%A9se+2011.+m%C3%A1jus+12.&cd=2&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=opera](http://www.mta.hu/infocentrum/2012/02/27/szakasza%26Itemid%3D18+fszk:+k%C3%A9pz%C5%91k+k%C3%A9pz%C3%A9se+2011.+m%C3%A1jus+12.&cd=2&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=opera)> [2012. 02. 27.]

Fogyatékos személyek jogai vagy fogyatékos jogok (2010.) [on-line] Magyar Civil Caucus párhuzamos jelentése az ENSZ egyezményről SINOSZ – MDAC – FESZT Budapest, 2010:55

<URL:http://mdac.info/sites/mdac.info/files/hungarian_crpd_alternative_report.pdf> [2012. 02. 25.]

Héra Gábor – Kun Eszter – Ligeti György (2005): Fogyatékosággal élők a felsőoktatásban – Kutatási beszámoló [on-line] Kurt Lewin Alapítvány Budapest, 2005. május

<URL:http://kla.hu/uploads/media/kut_fofe.pdf> [2012. 02. 27.]

PHARE akadálymentesítési pályázat (2011.) [on-line] Sulinet

<URL:<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:Uh--rj5p-1oJ:www.sulinet.hu/tart/fcikk/Keba/0/17525/1+akad%C3%A1lymentes%C3%ADt%C3%A9s+a+fels%C5%91oktat%C3%A1si+int%C3%A9zm%C3%A9nyekben&hl=hu&client=opera&gl=hu&strip=1>> [2012. 03. 26.]

Laki Ildikó (2011): Esélyek és lehetőségek a fogyatékos fiatalok és fiatal felnőttek társadalmi integrációjában [on-line] Budapest, 2011:5

<URL:http://www.socio.mta.hu/dynamic/laki_ildiko_fogyatekos.pdf> [2012. 02. 25.]

Soósné Dr. Faragó Magdolna (2002): A felsőoktatás lehetőségei a fogyatékos személyek esélyegyenlőségének előmozdításában. [on-line] A Felsőoktatási Tanácsadás Egyesület kiadványa a FETA VII. Országos Konferenciája alkalmából, Budapest, 2002

<URL:http://www.feta.hu/sites/default/files/Tanacsadas_az_eselyegyenlosegert.pdf>

[2012. 02. 20.]

Szeghalmi Balázs (2010): Top 10: egyetemek és főiskolák megyei és hazai rangsora. [on-line] Kisalföld.hu (2010. 01. 21.)

<URL:http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:p60BrsFFrkcJ:www.kisalfold.hu/gyori_hirek/top_10_egyetemek_es_foiskolak_megyei_es_hazai_rangsora/2137110/+magyarorsz%C3%A1g+egyetemei&cd=26&hl=hu&ct=clnk&gl=hu&client=opera>

[2012. 02. 20.]

Az affektivitás –érzelmi ráhangolódás- bemutatása autista gyermekeknél a zeneterápia eszközével

Az autista vagy autisztikus tüneteket mutató gyerekek érzelmi ráhangolódásának fokozatait követhetjük nyomon egy olyan terápia segítségével, melynek nyelve nem a verbalitás. A zenepszichológia bizonyítékot nyújt arra, hogy a zeneterápia segítségével ezek a gyerekek ki tudják fejezni magukat, ezzel utat adva a könnyebb szocializálódásukhoz. A zeneterápia elemei: a ritmus, a hang, az érintés a magzati korból ismerősek, s ez által nagyon mélyen gyökereznek. A terapeuta legfontosabb feladata a konténer-funkció. Azt az érzést kell elhíttetni a pácienssel, hogy a terapeuta a ritmus, emberi hang és érintés segítségével képes hordozni, megtartani a gyermeket, hisz ez a pszichoterápia alapköve. A zeneterápia távlati célja, hogy több önbizalmat adjon ezeknek az embereknek, melynek segítségével képessé válnak arra, hogy közösségben tudjanak élni.

Bevezetés

Több ezer éve ismerik már a zene jótékony hatását, mely nyugtat vagy serkent, vagy éppen felráz (akár az extázisig is). A zene hat a testi funkciókra – a szívdobbanásra, légzésre – segíti az ellazulást, nyugtat, ugyanakkor az ellenkező hatást is kiválthatja. Tudósok azt feltételezik, hogy a zene a jobb agyféltekére hat, s emiatt nagyon fontos a gyermekek tanulási teljesítményének fejlesztésében is. A zenével való aktív vagy passzív kapcsolat rendkívül komplex élményt nyújthat, ezért lehet felhasználni a gyógyításban is. De nemcsak a gyógyításban, hanem a személyiségfejlesztésben is fontos szerepet kap. A hangulati élet kapuin bekúszva olyan érzelmek, képzettársítások keletkeznek, amelyek új emberré varázsolhatják azt, aki hallgatja a zenét. A zeneterápia az a módszer, amely a zene eszközeit használja fel a személyiségfejlesztés és a gyógyítás során.

Ma Magyarországon – eltérően a nyugat-európai országoktól– a zeneterápia önálló módszerként még nem elismert, legfeljebb kiegészítő terápiaként jelenik meg. Posztgraduális képzésben mindössze 23 fő szerzett szakirányú diplomát. Jómagam 5 éve végeztem el a zeneterapeuta szakot, s jelenleg főiskolai hallgatóknak specializáció keretében hívom fel a figyelmét a zeneterápiára. Németországban nyolc egyetemen képeznek zeneterapeutákat, és hatszáz klinikán alkalmaznak ilyen szakembereket. Hamburgban egész Európában egyedülálló zeneterápiás kórházat nyitottak meg, ahol minden beteget egy-egy orvos-pszichológus-zeneterapeuta team kezel. A biztosítók és az egészségpénztárak a zeneterápiás kezeléseket is támogatják. Ausztriában 2008 júniusától a terapeuta és kezelt személyes kapcsolatán alapuló zeneterápia önálló gyógymódnak számít, hatása pedig egyértelműen pozitív a testi-szellemi egészség visszaállítása és fejlesztése szempontjából. 2009 májusában Bécsben rendezték meg az európai

zeneterapeuta-hallgatók konferenciáját abból az alkalomból, hogy az osztrák zeneterápia 50 éves jubileumát ünnepelte. A tudományos ülésen személyesen részt vehettem, ahol nagy hatást gyakorolt rám Prof. Karin Schumacher oktatófilmével (2005) kísért előadása. A konferenciát követő szemináriumon hallottak önálló kutatásra inspiráltak, melynek célja az érzelmi ráhangolódás bemutatása autista gyermekeknél a zeneterápia eszközeivel.

Anyag és módszer

Jelen tanulmány célja autista gyermekek személyiségfejlődésének a bemutatása, kontaktus- és kapcsolatteremtési zavaruk folyamatos csökkentésének nyomon követése a zeneterápia segítségével. A vizsgálat módszere egy négyrészes videofilm elemzése volt. Nevezett felvételt Prof. Karin Schumacher, Claudine Calvet-Kruppa (2005) fejlődépszichológussal együtt készítette, és 6 év kutatását reprezentálja. A film készítői rendelkezésemre bocsátották a német nyelvű oktatófilmet, egyben beleegyezésüket adták abba, hogy a filmet szakembereknek, illetve érdeklődőknek bemutassam, és magyar nyelven értelmezsem a látottakat. Prof. Karin Schumacher neves zeneterapeuta, aki 1974–1982 között egy berlini pszichiátriai klinikán dolgozott zeneterapeutaként. 1984-től életre hívja Berlinben a Zeneterápiái Főiskolát, majd Hamburgban professzor a Zeneterápiás Intézetben, ahol egy kutatási projektben vesz részt. Fő kutatási területe a zeneterápia lehetősége az autizmussal élő gyerekek körében.

A kutatás bemutatása

A film négy részből áll. Az első, a második és a negyedik rész rövid bemutatásán túl a harmadik rész tudományos elemzésére vállalkoztam.

A hangszeres megnyilvánulás képességének alakulása

A film első részében megismerkedhetünk a zeneterápia céljával, hogy az autista gyerekeket megszabadítsa az izolációtól, és segítse a többi emberrel való kapcsolatteremtésben. Az autista gyermek kontaktus- és kapcsolatteremtési zavara a hangszerrel való bánásmódban is megmutatkozik. Ezek a terápiás mozzanatok, melyeket 6 év leforgása alatt rögzítettek, bemutatják a fejlődést a kezdeti teljes kontaktusnélküliségtől egészen a zenés-hangszeres megnyilvánulás képességének kialakulásáig. A közös zenélés során a gyermek átéli, hogy érzéseit megoszthatja más emberrel. Ez a képesség, melyet Daniel Stern (2002) csecsemőkutató interaffektivitásnak nevez, személyközi kapcsolatot eredményez. Ez az alapja minden további kognitív-emocionális viszonyoknak is.

A hangokkal történő megnyilvánulás fejlődése

Ebben a részben az autista gyermek kontaktus- és kapcsolatteremtési zavara a hangjában és beszédében is megmutatkozik. A terápiás mozzanatok bemutatják a fejlődést a teljes beszédhiánytól a hanggal, preverbális jelzésekkel és beszéddel

való megnyilvánulás képességének kialakulásáig. Az érzések megoszthatóvá válnak; az interaffektív pillanatok a beszéd előszobájának foghatók fel, és személyközi kapcsolatot teremtenek. Ez az alapja minden további kognitív-emocionális, továbbá egyúttal beszédbeli fejlődésnek is.

A testi-emocionális fejlődés fázisai

Ez az oktatófilm-részlet kiegészíti azokat a mérőskálákat és videofilmeket, melyeket a hangszeres és vokális kifejezés kontaktusminőségének meghatározására már létrehozta. Azok a gyerekek, akik komoly fejlődési zavarral küzdenek, a terápia kezdetén többnyire még nem képesek magukat hangszerrel és vokálisan kifejezni. Hogylétüket testi-emocionális jelzésekkel, testtartásukkal, mimikájukkal és pillantásukkal fejezik ki. Ez a film részleteket mutat be különböző, 7–12 éves korú gyermekekkel folytatott zeneterápiás munkából. Valamennyien szociális kapcsolati zavarban szenvednek. Diagnosztikai szempontból autista vagy autista vonásokat mutató gyermekként azonosítjuk őket. Először is sztereotip viselkedésformákat mutatnak, nem képesek az érzelmeiket szabályozni és másokkal megosztani. A korai anya-gyermek dialógus értelmében vett zene és a terapeuta által szituatív módon kialakított zenei-testi játékok igazodnak a gyermek affektív állapotához. Az affektusok hallható és érezhető összehangolásával, kialakításával a gyermek affektivitását a terapeuta szabályozza. A cél az, hogy a gyermek a saját testének és az érzelmeinek érzékelésén keresztül egyre inkább megtanulja szabályozni magát az interakcióban. Hét kontaktusminőséget (fázist) mutat be a filmrészlet. Minden fázist meghatározott tulajdonságok jellemeznek, melyek jelentősége az emberek közötti kontaktusképesség fejlesztése szempontjából hangsúlyozódik. A terápia során a fejlődés lehet mind lineáris, mind diszkontinuitás nélküli. Így a terápia részleteinek elemzésekor nemcsak egy fázis, hanem a kiindulási állapot és a tendenciák is megragadhatók.

0. fázis: Kontaktusnélküliség, a kontaktus elutasítása.

A gyermek affektív állapota nehezen behatárolható, nem reagál, vagy elutasítja a zenei-testi beavatkozásokat, és sztereotip viselkedésének rabja marad.

Florian egy zsineggel foglalatosskodik. Semleges, nehezen azonosítható affektív állapotban van, nincs szemkontaktus. A sztereotípiát megnehezít mindenféle kapcsolatfelvételt, és egyelőre az elénekelt dallal sem befolyásolható. Viszont az ismétlődő epizódok során bizonyos jelzések segítenek abban, hogy a gyermek leküzdje a frusztrációt. Például ha az anya felhúzza a zenélő játékot, ez jelzés a gyermek számára, hogy az anya hamarosan el fog menni. A zene itt átvesz valamit az átmeneti tárgy funkciójából (Winnicott, 2006). A zene ilyenkor segít áthidalni a szakadékot, segíti legyőzni a gyermek félelmét. Winnicott elméleti megállapításai „az átmeneti tárgyról” forradalmi változásokat hoztak a korai életévek érzelmi fejlődésének megértésében.

Max, mint akit üldöznek, keresztül-kasul futkos a szobában és közben egy katalógust lapoz szorosán az arcához közel. Úgy tűnik, hogy alig észleli a

környezetét, a mimikája is nehezen olvasható. Nem befolyásolható a magnóról lejátszott gyermek-tánczenével, és kerüli a kontaktust a terapeutával.

1. fázis: Kontaktusreakció.

Ebben a fázisban megfigyelhetők a gyermek első pozitív reakciói, melyek azonban rövidek és még nem stabilak.

Florian szívesen és gyakran ugrál féktelenül a trambulínon. A terapeuta vele együtt végrehajtja a sztereotíp kézmozdulatokat, és támogatja a gyermek mozgás utáni vágyát. Ez a dallammal kísért intenzív megmozgatás testi-emocionális szinkronizációhoz vezet, ami örömteli kontaktusreakciót vált ki. Amikor vége a játéknak, a gyermek mimikája újra komoly lesz.

Max azt akarta, hogy a terapeuta felvegye. Az altatódallal kísért ölben hordozás és a nevének éneklése rövid pozitív affektust és egy első szemkontaktust váltott ki. A gyermek nevetése azonban villámütésszerűen abbamarad. Azok a hangok (Voight, 2004), amelyek a gyermeket bevezetik az életbe, egész életére hatással lesznek. Már az anyaméhben, és közvetlenül a szülés után is kommunikál a gyermek, mégpedig az őt körülvevő hangok, zajok és hangzások segítségével. Erre próbál visszautalni a terapeuta.

2. fázis: Funkcionális-érzékszervi kontaktus.

A kialakuló kapcsolat során a terapeuta számára most nyílik először lehetőség arra, hogy a gyerek nagymértékű affektív állapotát zenei-teszt beavatkozásokkal szabályozza.

Max hirtelen nagyon elkezd félni, de nem tudni, hogy miért. Az ablakhoz fut, és kétségbeesetten kimutat rajta anélkül, hogy bármilyen fenyegető dolgot lehetne ott észrevenni. Megengedi, hogy a terapeuta testi közelségbe kerüljön vele, és elfogadja, hogy együtt táncoljanak. Ezzel a beavatkozással oldódik a félelemből adódó feszültsége. Az *én* megélésének az alapja (Dornes 2002) az együttes élmény, ahol a pozitív élmények adják a gyermek hatékonyság-élményének az alapját. Az anya-gyermek kapcsolat, a kompetencia gyakorlóterülete, ahol a gyermek a tárgyi világ és a saját belső történéseinek kontrollját tanulja meg.

Mariannak a terapeuta megnyugtató zenét ajánl, de az nincs rá hatással, mert belső érzelmi feszültsége túl nagy. Az általa gyakran ismételt szó („*kaputt*”) lesz a témája egy improvizált refrénes dalnak, ami lehetővé teszi nagymértékű affektusának összehangolását és alakítását. Voight (2004) szerint az üvöltő, síró babák pozitívan reagálnak arra, ha valaki hasonló frekvencián (tehát hasonló hangmagasságban és hangerővel) válaszol a sírásukra. Ilyenkor vélhetően azért nyugszanak meg, mert úgy érzik, megértik őket, és nincsenek egyedül. Bizonyos hangszerek megszólaltatása, valamint egy kísérő zeneterapeuta támogatása még inkább elmélyítheti a hatást.

Fritz már megint testi közelségbe akar kerülni a terapeutával. Miközben vizsgáló tekintetével állandóan rámosolyog, megpróbálja hasba rúgni. Kapcsolat csak akkor alakul ki közöttük, amikor a terapeuta elkezd foglalkozni ezzel a viselkedéssel, melyet Fritz hónapok óta kényszeresen ismételt. A terapeuta

megfogja a lábát és a gyermek által kezdeményezett kényszeres mozgást egy nonszensz dallal kíséri. Az a cél, hogy a ritmus és az intenzitás összehangolásával a gyermek megérezze a testét és feszült állapotát, valamint segítse abban, hogy ambivalens érzelmeit integrálja.

3. fázis: Kontaktus saját magával / Sajátélmény

Nyugodt, figyelmes affektív állapot és az explorációra való képesség figyelhető meg, ami lehetővé teszi a gyermek számára, hogy saját testi-érzelmi állapotát érzékelje.

Max odanyújtja a lábát a terapeutához, és hagyja magát megérinteni. Figyelmesen követi a hanggal és gesztusokkal folytatott játékot, melyhez középkori tánczene szól. A test tónusa arra utal, hogy Max „jelen van” a foglalkozáson. Tekintete figyelmes, affektív állapota nyugodt.

Oscar nagyon nyugtalan gyerek, aki állandóan mozgásban van. Ebben a jelenetben figyelmesen tanulmányozza a terapeuta száját és arcát, miután a terapeuta elénekelt neki egy dalt. Feláll, testtartása koncentrált, hangulata nyugodt és stabil. Ez a nyugalom teszi lehetővé a fizionómia explorációját, ami az interakciós képesség további fejlődésének fontos előfeltétele. Az 1960-as évek elején kezdődő csecsemőkutatások bizonyítják, hogy a bonyolultabb minták, legfőképpen az emberi arc az, ami leginkább leköti a gyermekek figyelmét (Meltzoff-Kuhl, 2006).

4. fázis: Kontaktus másokkal / Interszubjektivitás

Fő jellemzője az „interattencionalitás”-ra való képesség, angolul *joint attention* (magyarul a.m. együttes figyelem). Ez a figyelem együttes ráirányítását jelenti egy objektumra. A közben jelentkező affektusokat szünetekkel és másokra vetett pillantásokkal a gyermek saját maga szabályozza.

Tanja megszorítja a terapeuta kezét, aki erre a reakcióra a gyermeket bevonja egy játékba. Tanja figyel a terapeuta kezét, és megerősítést keres a test által közvetített érzéseire, miközben előbb meglepődve, majd örömteli arccal a terapeutára tekint. Érzelmi állapotát elkezdi aktívan maga szabályozni, mégpedig úgy, hogy szüneteket tart és a terapeutára valamint az operátorra néz. Varvasovszkyné (2005) rávilágít arra, hogy a zeneterápia eredményeihez a segítő szeretet nélkülözhetetlen. A beteg ember „megérintése” a művészet által gyógyszerként hat.

Max mozgását a terapeuta magnóra vette, melyhez zenét improvizált. A zene együttes meghallgatása örömet okoz Maxnak, amit az operátorra vetett pillantásaival szabályoz. Gabriella Wagner (2002) kiemeli, hogy a zeneterápiái folyamatok új felfogásokat, megközelítési módokat és feleleteket adhatnak a sérült gyermekek jobb színvonalú életéhez.

5. fázis: Másokhoz fűződő kapcsolat / Interaktivitás

A közreműködésre és utánzásra irányuló interakció során pozitív hangulat jön létre, ami hosszabb ideig meg is marad. Amikor a gyermek a közös érzelmek

intenzitásának fokozódását már nem tudja feldolgozni, akkor az interakciót önállóan fogja alakítani és szabályozni.

Oskarnál a hangokkal és gesztusokkal folytatott játék interaktív játékhoz vezet. A gyermek belecsap a terapeuta és a saját tenyerébe. Halkan énekel hozzá. A hosszadalmas interakció még feszültséget vált ki benne, amit azonban szünetekkel saját maga tud szabályozni. Az aktív zeneterápia segíti a testkép és az énkép újrászerveződését (Kovács–Nagy–Vas, 2005), valamint a tárgykapcsolati és a kommunikációs zavarok gyógyítását, melyek az egyedfejlődés korai szakaszában gyökereznek.

Fritz és a terapeuta egy újabb hangszert próbálnak ki, az esőhangot utánzó csövet. Emberi hanggal és monokorddal kísért közös játék bontakozik ki, melyet kölcsönös impulzusok jellemeznek. Fritz koncentrált és figyelmes. Örömmel vesz részt a hosszabb ideig tartó interakcióban.

Maxnak a terapeuta elénekel egy korábban magnóról hallott dallamot, melyben felfedezi a gégét és a mellkast, mint a hangmegnyilvánulás helyét. Óvatosan megérinti a terapeuta mellkasát, ami egy hangszerhez hasonlóan reagál. Max elkezdi énekelni a dal egyes motívumait, és örömét vokalizációval juttatja kifejezésre. A zene más utakon visz emberi mivoltunk megértéséhez. „A zene mindenkié” (Kodály, 1954), az egészséges és a sérült gyermekeké is.

6. fázis: Találkozás / Interaffektivitás

Ebben a fázisban az egymással való játéknak és a játék élvezetének a képessége mutatkozik meg. A megosztott pozitív affektus hosszabb ideig megmarad. Asszociatív tartalmú játékok válnak lehetővé.

Julian fokozott érdeklődést mutat a terapeuta arca és orra iránt. Így a terapeuta az orrát hangszerként használva kialakít egy olyan játékot, amelyben Julian is részt vesz. A teste oldott, a terapeuta felé fordul. Megosztják egymással a játék örömét.

Oskarnak van otthon egy macskája. Újra és újra megmutatja a terapeutának, hogy milyen veszélyes tud lenni ez az állat. Mind a teste, mind az affektív állapota részt vesz ennek bemutatásában. Közös szimbolikus játék bontakozik ki, mely integrálja a gyermek nagymértékű agressziós potenciálját.

Komoly fejlődési zavarokkal küzdő gyermekek esetében ilyen interaffektív pillanatok többéves terápia után is ritkán fordulnak elő, mert a közben keletkező pszichés közelséget hosszabb távon többnyire nem bírják elviselni. Arról van szó, hogy az egymással megosztott öröm pillanatait a gyermekek újra és újra átéljék, és azok a fejlődés számára kognitív-emocionális motort jelentsenek.

Zeneterápiás beavatkozások

Az előbbi filmfejezetek a kontaktusminőség meghatározására céljából létrehozott evaluáló eszközt (röviden EBQ-t) a gyermek instrumentális, vokális és testi-

emocionális kifejezési képességei alapján szemléltették. A negyedik film az evaluáló eszközt a terapeuta szempontjából egészíti ki.

Nyolc zeneterápiás eljárást különböztetünk meg. Ezek a korai gyermekkor önfejlődési koncepciójához igazodnak, ahogy azt Daniel Stern (2006) csecsemőkutató felvázolta. A fázis ebben az esetben a terapeuta belső munkamodelljét jelenti. Ez alatt a terapeuta tudása, interakciós tapasztalata és intuíciója alapján kialakított elvárásokat értjük. Ez a belső munkamodell adja a mindenkori zeneterápiás beavatkozás alapját.

Összegzés

Az oktatófilm tudományos elemzése hiányt pótol, hiszen ilyen jellegű munka még nem készült Magyarországon. A tanulmányban bemutatott anyag a leendő zeneterapeuták képzésébe is beilleszthető lenne. A magyar felsőoktatásban szükség volna a zeneterapeuta szak nappali képzésének elindítására, melyhez megfelelően képzett oktatói háttér szükséges, s elengedhetetlen a hozzáértő külső gyakorlati helyszín biztosítása is, zeneterápiás szakemberekkel. Egyre inkább emelkedik ugyanis a személyiségzavarokkal és az ebből eredő társas kapcsolati zavarokkal küzdők száma. Az autizmusnak, mint speciális problémának a kezelése, illetve gyógyítása pedig egyre sürgetőbb társadalmi igényként merül fel.

IRODALOM

- Andrew N. Meltzoff – Patricia K. Kuhl (2006): *Bölcsék a bölcsőben*. Typotex Kiadó, Budapest
- Daniel Stern (2006): *Egy baba naplója – A kis gyermek életének bontakozó világa*. Animula Kiadó, Budapest
- Daniel N. Stern (2002): *A csecsemő személyközi világa*. Animula Kiadó, Budapest
- Donald W. Winnicott (2006): *Az egyén fejlődése és a család*. Animula Kiadó, Budapest
- Gabriela Wagner (2002): *Zeneterápia és sérült gyermekek* In: Arany J. – Bagdy E. – Barkóczi I. et al.: *Hang és lélek*. Zenei Nevelési Konferencia 2002. Magyar Zenei Tanács, Budapest 69–82.
- Hans-Helmut Decker – Voight (2004): *Zenével az életbe. A hangok szerepe a várandóság idején és kisgyermekkorban*. Medicina Kiadó, Budapest
- Kodály Zoltán (1954): *A zene mindenkié*. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest
- Kovács Olga – Nagy Ilona – Vas József (2005): *Az én fejlődés szimbólumai aktív zeneterápiás csoportban*. In Linderbergerné Kardos Erzsébet (szerk.): *Zeneterápiai szöveggyűjtemény*. Kulcs a Muzsikához Kft., Pécs. 90–96.
- Martin Dornes (2002): *A kompetens csecsemő*. Pont Kiadó, Budapest
- Schumacher, K. – Calvet-Kruppa, C (2005): *Das Evaluierungsinstrument "EBQ" zur Einschätzung der Beziehungsqualität* (Videoband)
- Varvasovszkyné Velsz Dóra (2005): *Zeneterápia és gyógypedagógia, súlyosan és halmozottan sérültek intézményeiben*. Piremon Nyomda, Debrecen

**A kreatív önkifejezés fejlesztésének és mérésének lehetősége
a vizuális nevelésben
*Bálványos Huba emlékére***

A vizuális nevelés egyik részterülete az önkifejezés, ami személyes közlést jelent. A Nemzeti Alaptanterv és a Kerettantervek előírják ezen a területen is a fejlesztési követelményeket. Más kompetenciákhoz hasonlóan a vizuális képességfejlesztés eredményességének objektív mérése is indokoltta vált. A mérések eredményei által tudunk következtetéseket megfogalmazni a további fejlesztési munkához. A jelen írásban az önkifejező képesség mérését megkísérlő két vizsgálatot mutatok be: Sipos Endre (2003) által publikált vizuális önkifejező képesség mérésére alkalmazott feladatot, amelyet 9–10 évesek körében alkalmaztak. Saját kutatásaim során 10–14 évesek önkifejező képességét mértem Clark Rajzi Képességet mérő tesztjével a budapesti Pesthidegkúti Waldorf Iskolában és két kontroll-intézményben.

Sipos Endre (2003 a,b,c,d) egy cikksorozatban számol be 4. osztályosok körében végzett mérésről. A mérőfeladat témáját Weöres Sándor (1981) Déli felhők c. verse adta (1. sz. melléklet). A gyerekek a versrészletet becsukott szemmel hallgatták, majd a következő instrukciók hangzottak el: „Gondolj a nyárra, a meleg, napsütötte dombos tájra! Élénk kevert színekkel fess! Felismerhetően fess meg a szereplő állatokat és a kisgyereket! Az egész rajzlap felülete színes legyen!” (Sipos, 2003a: 24).

A gyerekek munkáit hat kategóriában értékelték:

1. Anyag- és eszközhasználat 84%
2. Megjelenített formarend 50%
3. Térbeli kifejezés 20%
4. Színek keverése és használata a képépítésben 57%
5. Komponálási készség 49%
6. Kreativitás, egyéni kifejező erő 17% (Sipos, 2003a: 24).

A mérési eredmények és Sipos Endre értelmezése kérdéseket vet fel. A versrészlet kapcsán tett megállapításával teljesen egyetértek: „Pontos leírás, konkrét kép. Ha ez a költői képsor nem indítja be a gyerekek alkotókedvét, fantáziáját, akkor sem...” (Sipos, 2003a: 25).

A vers után elhangzó instrukciókkal kapcsolatban Sipos nem fogalmaz meg kritikát, ellenkezőleg: azokat helyben hagyja, kiegészíti és árnyalja. A rajzok térbeli hiányosságainak és képzeletbeli felhő-nép ábrázolása elmaradásának okát abban látja, hogy ezzel kapcsolatban nem hangzott el instrukció. Valóban ez lenne az ok? A tény az, hogy a versben rejlő lehetőségeket csak részben fedezték fel a gyerekek, míg a vers után elhangzott instrukciókat nagymértékben teljesítették. De

ebből nem az következik, hogy még több instrukciót kell adni, hogy a versben általunk végiggondolt vizuális elemek és megoldások mind megjelenjenek. Ha ezt tesszük, akkor a gyerekek nem a saját képi világukat teremtik meg, hanem a tanár által megfogalmazott elvárásoknak megfelelően készítik el a munkájukat, és ebben az esetben már nem beszélhetünk személyes közlésről és önkifejezésről. Az instrukciók már így is túlságosan meghatározóak és korlátozóak, így valójában a kreativitást és a személyességet szorítják határok közé. A vers által teremtett varázst, az inspirációt a sok instrukció megtöri, és az ihletett pillanat elszáll, ezáltal gátolta és befolyásolja a személyes közlést, önkifejezést.

A pedagógus feladata az élményhelyzet megteremtése és elmélyítése (*Bakos–Bálványos–Preisinger–Sándor*, 2000). Ha a tanítványainknak ilyen módon, élményhelyzetben, rendszeresen lehetőségük van kifejező képeket készíteni, akkor egy vers inspirációjának hatására beindul a fantáziájuk és az alkotókedvük. Erről ír Bálványos Huba is: *„Csak ránevelt, jól szoktatott gyermekekkel fordulhat elő osztályszituációban, hogy az előállt élményhelyzet – minden pedagógiai közreműködés nélkül is – mintegy »magától« beindítja az alkotó munkát”* (i. m. 47). Véleményem szerint az ilyen alkotói folyamat segíti annak elérését, amit Sípos Endre is kívánatosnak tart: *„A mi tanítványainknak sem lenne szegényebb a fantáziájuk, ha odafigyelnénk rájuk. Ha kifejlesztenénk bennük az igényt, hogy saját képi világot teremtsenek, s ezt őrizték is meg”* (Sípos, 2003d: 24).

De vajon ezt el lehet úgy érni, ha mindig mindent előírunk a számukra? Nézzünk egy példát! A Kreatív gondolkodás teszt-rajzi feladata (TCT/DP) (*Kárpáti*, 2001, 2005; *Urban*, 2005) Hans Jellen pszichológus és Klaus Urban képzőművész, pedagóguskutató munkája, amely egy holisztikus kreativitáskonceptiót tükröz. A tesztjük a kreatív gondolkodás és a rajzolás képesség mérésére szolgál. Két rajz elkészítését kérik két adott képmezőbe, amelyekben már szerepelnek képelemek. A nagy négyszögben elszórtan helyezkednek el a pont, a hullámvonal, a lépcsősen tört vonal és egyéb egyszerű, önálló, befejezetlen rajzolatok. Ezek az alapjelek a gyermekrajzokban is gyakran előfordulnak. A két tesztalakzat egymás 180 fokkal elfordított képe. Az ötletesen elrendezett képelemekből realista és absztrakt ábrázolású rajz, vagy akár dekoratív minta is készülhet; nincs preferencia, az értékelésnél az ábrázolás színvonala a meghatározó. Az értékelési kritériumok integrálják a pszichológia rajzi fejlődést vizsgáló feladatok szempontjait és a vizuális nevelés során használt szempontokat (*Kárpáti*, 2005; *Kárpáti*, 2001). Ezt a tesztfeladatot nemcsak ezért említem, mert jó példa arra, hogy nincs az alkotói folyamat korlátok közé szorítva, és sokféle instrukcióval beszabályozva, hanem egy olyan kutatást is szeretnék ismertetni, amelyet ennek a tesztnek az alkalmazásával készítettek. 1987-ben Herman két kosárlabdacsapat TCT/DP eredményeit hasonlította össze. A csapatok egy évig különböző vezetési stílusban edzettek. A demokratikus vezetési stílusban edző csapat TCT/DP átlagértéke 28,5 ponttal volt magasabb az autokratikus vezetés alatt állók 19,5 átlagához képest (*Urban*, 2005). Ebből az következik, hogy az „egyeduralmi irányítás”, „hogy mindig megmondom, mit és hogyan csinálj”

negatívan hat a kreativitásra. Ezt a szempontot a vizuális nevelés kreativitást fejlesztő és önkifejezésre épülő alkotói folyamatainál érdemes figyelembe venni.

Bálványos Huba a gyerek képi kifejezéseivel kapcsolatos tantárgy-pedagógiai téziseinél a következőket fogalmazza meg: „*minél jobban alkalmazkodik pedagógiánk az önkifejezés természetéhez, e környezet annál kedvezőbb lesz az ő számára is*” (Bálványos–Bakos–Preisinger–Sándor, 2000: 41). Elutasítja a „semmit” és a „mindent” két ellentétes, végletes pedagógiát, az egyiket túlságos szabadossága miatt, a másikat autokratikussága miatt. Szerinte annyi a feladatunk, hogy fokozatosan kibontakoztassuk a gyermek kifejező képességét a kifejezésmódok széles kínálatának elsajátításával (Bálványos–Bakos–Preisinger–Sándor, 2000). Fontosnak tartja, hogy olyat is fessenek a gyerekek, ami csak a mesében létezik (pl. varázsfű, csodavirág, mesepalota); nem láthatták, és nincs előképe a gyerekeknek ezekkel kapcsolatban. Ezekből „*az érzelmekkel, élményekkel megtapadt képzetekből szülehetnek saját képi elemek*” (i. m. 44). Weöres Sándor verse ezért is jó választás, mivel erre is lehetőséget teremtett a felhő-nép és Mog király alakjával.

Egy oktatási kísérlet során a Bajza utcai alsó tagozatos, – többségében 1-2 osztályos –, rajzsakkörös gyerekek is elkészítették ezt a feladatot, tanáruk Fürjesiné Ferencsik Ibolya. A teljes vers elhangzása után közösen megbeszélték a verset. „*Miről szólt a vers? Hol vagyunk? Milyen évszak van? Kik és mik szerepelnek benne? Te nézegetted-e a felhőket már nyáron? Te miket láttál?*” Ezek a kérdések az élményhelyzet elmélyítését szolgálták. Majd a következő instrukció hangzott el: „*Fesd le azt a részt, amelyik a legjobban tetszett!*”

A Bajza utcai alsó tagozatos gyerekek munkáival szemléltetem, hogy milyen alkotások szülehetnek a Weöres-vers inspirációjának hatására, sokféle szempontra figyelmet felhívó instrukciók nélkül. Az 1. képsorozaton a temperával készült festmények közül az első három versszakhoz kapcsolódó alkotásokat láthatják, és rajtuk a felhőnép-ábrázolások is megfigyelhetők. (A Sipos Endre által közölt mérés alkalmával is ez a három versszak hangzott el) (1. ábra).





*1. ábra: Gyermekmunkák, 1. fotósorozat
Budapesti Bajza Utcai Általános Iskola, alsó tagozat, Fürjesiéé Ferencsik Ibolya
szaktanár, 2011/2012 tanév, Dr. Pajorné Kugelbauer Ida felvétele*

A 2. képsorozaton (2. ábra) a további versszakokhoz kapcsolódó munkákat láthatják, ahol további felhő-nép is feltűnik, a király lánya, cirkuszi kordé, cifra ház, és még a felhők között az öltözködő cirkuszhercegnő is. Ezek a festmények bizonyítják, hogy ha nem hangzik el az a konkrét instrukció, hogy fessétek meg a felhő-népet, a gyerekek akkor is megfestik azt.



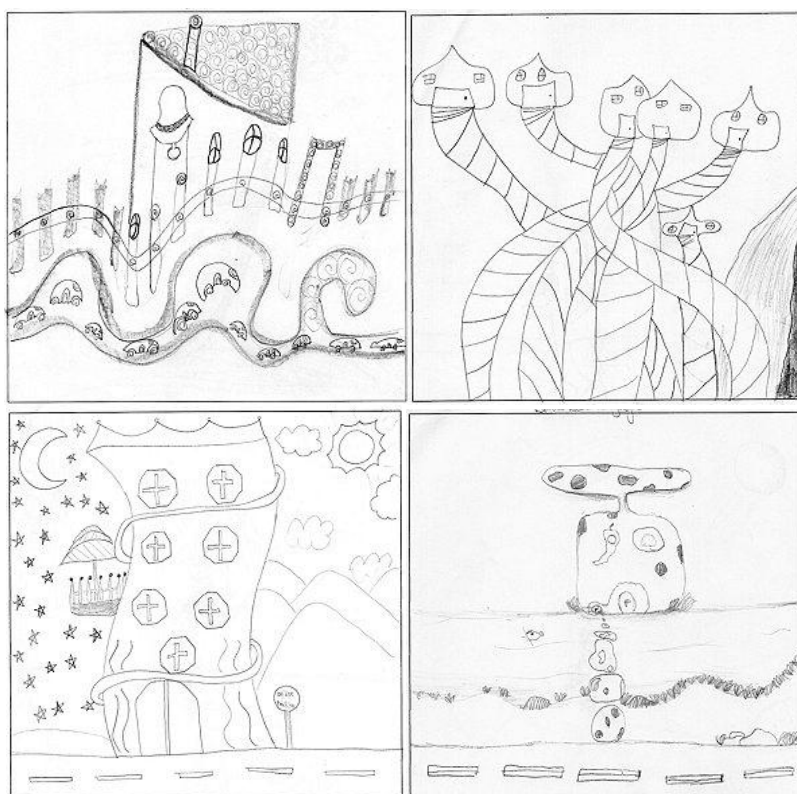


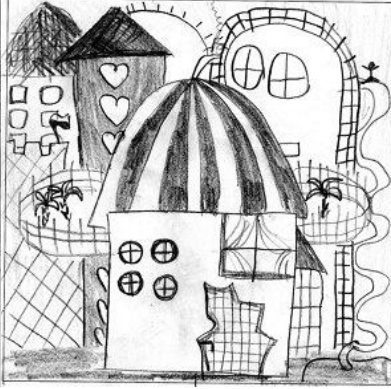
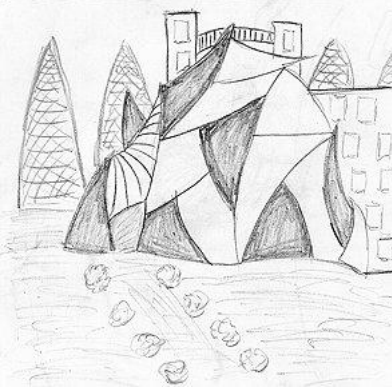
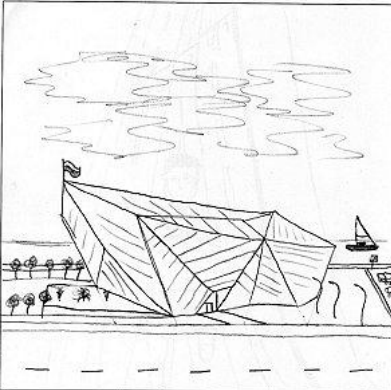
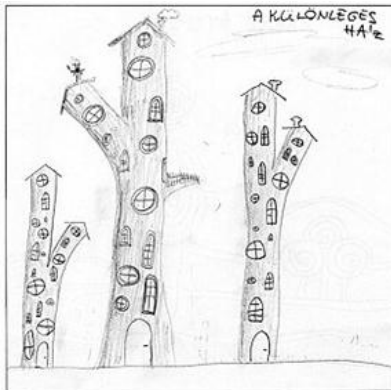
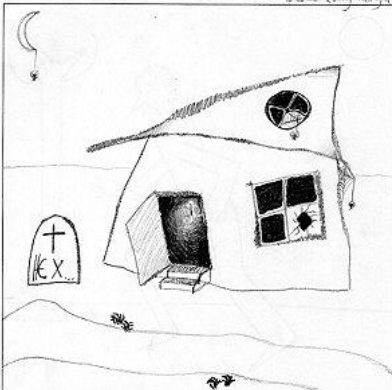
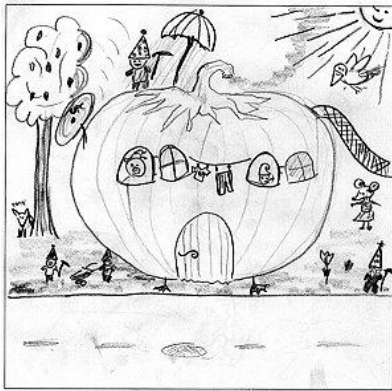
2. ábra: Gyermekmunkák, 2. fotósorozat

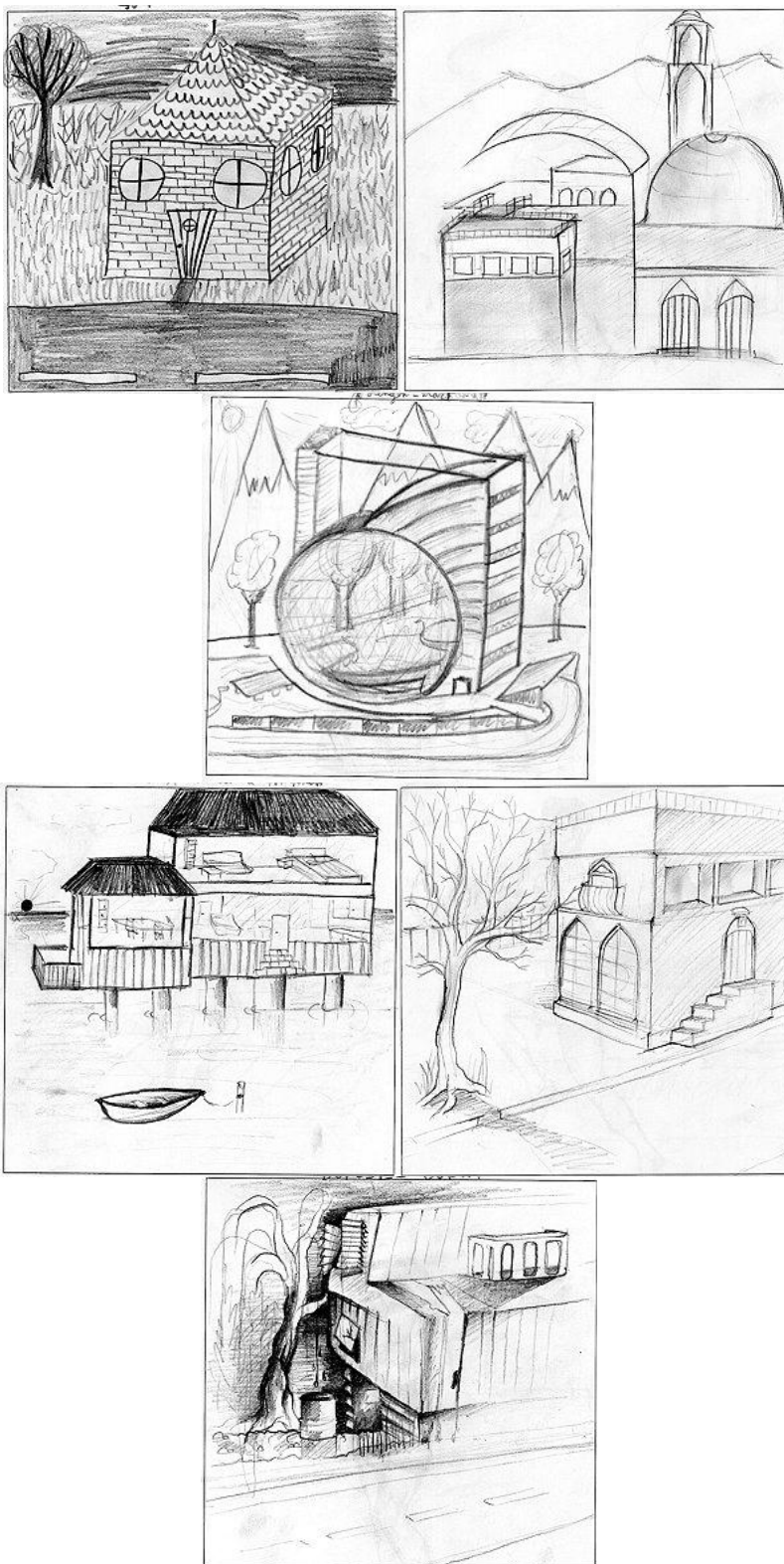
Budapesti Bajza Utcai Általános Iskola, alsó tagozat, Fürjesiné Ferencsik Ibolya szaktanár, 2011/2012 tanév, Dr. Pajorné Kugelbauer Ida felvétele

Kutatásom során a Waldorf Iskolák vizuális nevelésének képességfejlesztését vizsgálva a rajzi képességek mérésére Clark Rajzi Képességek tesztjét választottam. A négy, egyenként 15 perces rajzból álló feladatsor alkalmas a rajzi képességek sokoldalú mérésére, mivel a teszt kidolgozója 13 értékelési kritériumot fogalmaz meg rajzonként. Clark értékelési rendszere Herri Broudy munkáján alapul, amely tartalmazza a rajzok minősítésének évszázadok alatt kialakult kategóriáit is. Az értékelési kritériumokat a szerző négy csoportba sorolja: (1) érzéki minőségek (vonalminőség, forma, textúra, képi minőségek), (2) formai jegyek (ritmus, egyensúly, egységesség, kompozíció), (3) kifejező erő (hangulat, originalitás), (4) technikai jegyek (technikai ismeretek/mesterségbeli tudás, a probléma korrekt megoldása) és címadás (a cím/magyarázó szöveg minősége) (Clark, 1989, Kárpáti, 2001, 2005). Az első három rajz témája adott, az utolsó feladat egy szabadrajz. Clark a rajzok témáit már meglévő vizsgálatokból veszi át, de elveti a szigorúan szabályozott, formális feladatokat. A rajzok témái a spontán gyermekrajzok témáihoz is hasonlóak. A négy téma kiválasztásával arra is ügyel a szerző, hogy a rajzok témái és irányultságuk (irányított és spontán) is eltérő legyen, mert így az eredmény nem lesz egyoldalú. Egy téma megformálásából nem lehet rajzi képességekre vonatkozóan általánosítást megfogalmazni. A négy téma

lehetőséget ad ötletes, egyéni megoldásokra, az elkészült rajzok mégis viszonylag objektíven értékelhetők; az esztétikai jegyek mellett elegendő technikai problémát is tartalmaznak (Clark, 1989). A pszichológia rajztesztekből ismert ház-rajz instrukcióit (Vass, 2006) kiegészíti a térbeliség és érdekesség szempontjával (Clark, 1989, Kárpáti, 2001, 2005). A 6–8. osztályos gyerekek munkái a Pesthidegkúti Waldorf Iskolából és a két kontroll-intézményből, a Bajza utcai Általános Iskolából és az ELTE Gyakorló Általános Iskolából származnak. A 3. képsorozat bizonyítja, hogy egyetlen jelző, az „érdekes” milyen sokféle megoldást eredményezett (3. ábra). Az álomszerű, mesebeli, geometrikus, és utópisztikus házak, eltérő grafikai megoldásokat tükröznek. A térbeliség ábrázolása eltérő színvonalú és fejlesztésre szoruló (de nem kifejező feladatok alkalmával). Az ötletesség és kreativitás viszont egyértelmű.



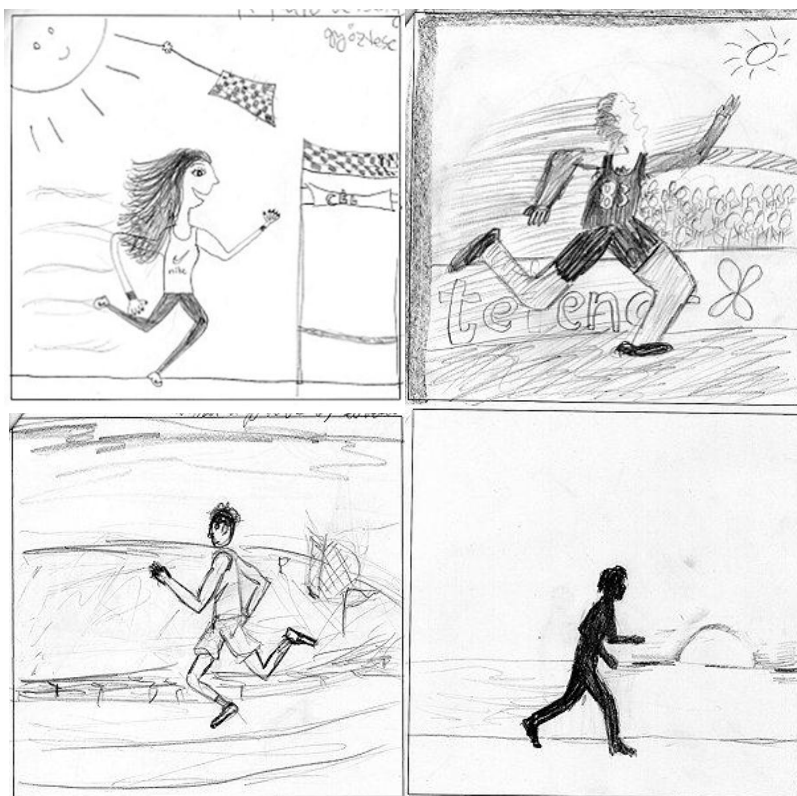


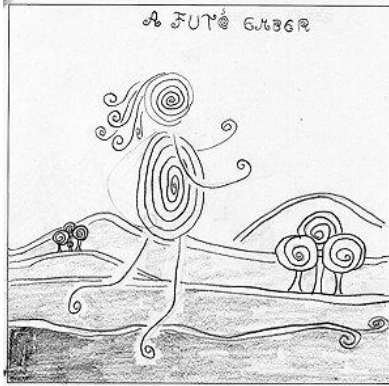
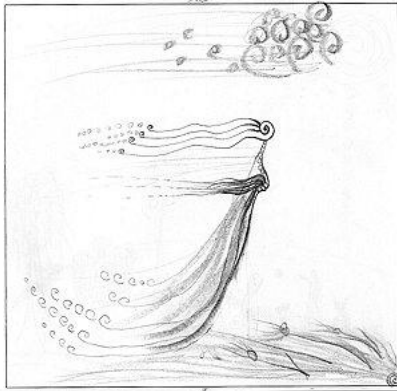
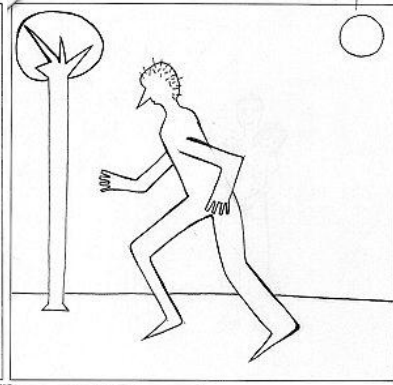
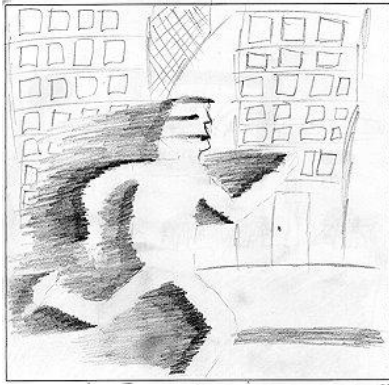


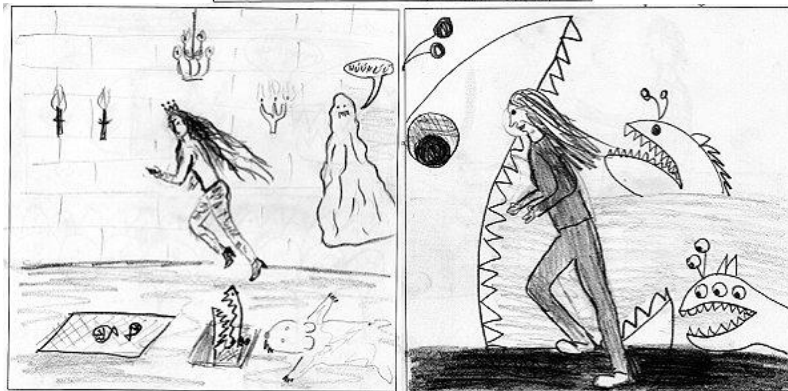
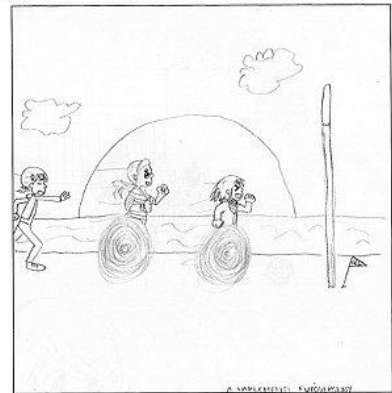
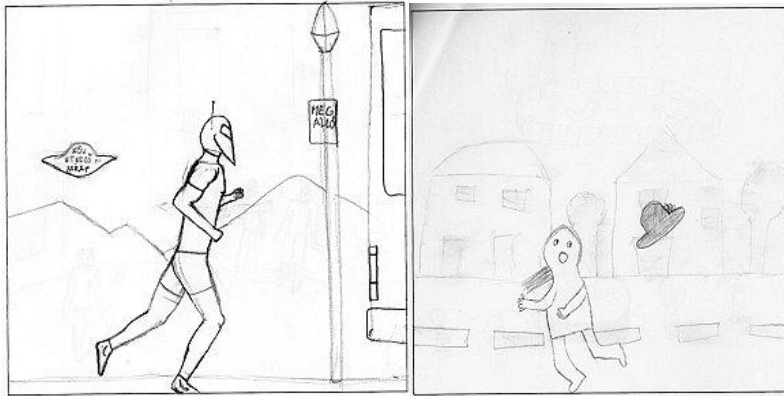
3. ábra: CDT első feladat gyermekmunkái

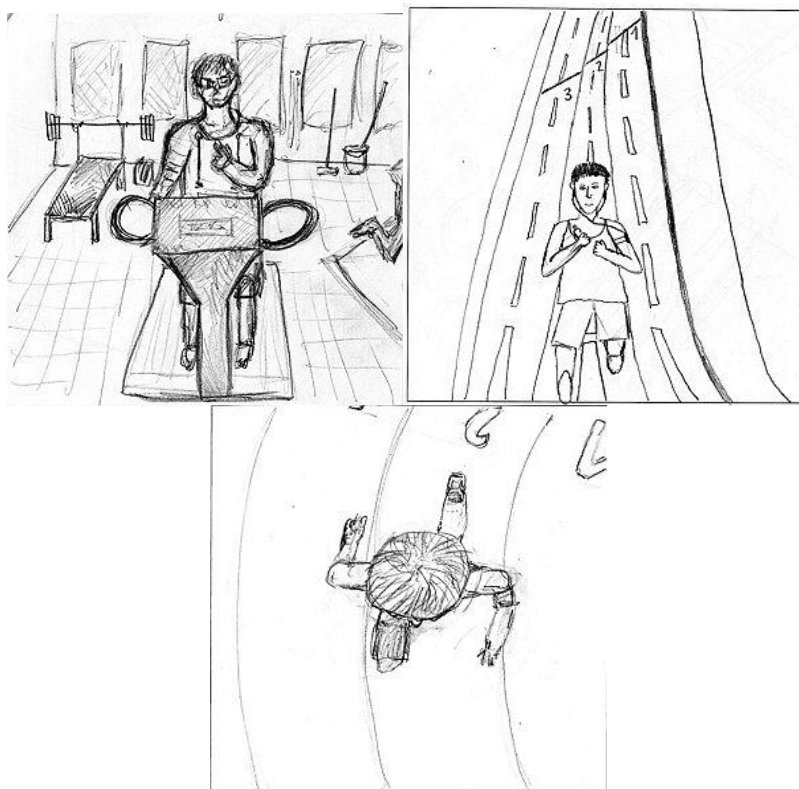
*Pesthidegkúti Waldorf Iskola, Bajza utcai Általános Iskola, ELTE Gyakorló
Általános Iskola,
6-8. osztály, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 tanév, Dr. Pajorné Kugelbauer Ida
felvétele*

Az emberrajz-teszt (Vass, 2006) szintén a pszichológiai rajzvizsgálatból ismert, de most a feladat a mozgás és környezet ábrázolását is kéri egy gyorsan futó ember ábrázolásával (Clark, 1989; Kárpáti, 2001, 2005). Ezeket a megoldásokat látva gondoljuk vissza a Sipos Endre által lejegyzett instrukcióra: „*Felismerhetően fessd meg a szereplő állatokat és a kisgyereket!*” (Sipos, 2003a: 24). A futó ember ábrázolása nem minden esetben konkrétan felismerhető a 4. képsorozat rajzain, azonban mégis rendkívül kifejezőek és eredetiek a megoldások. Leleményességről tanúskodnak a különböző szituációba helyezett futó emberek, és némelyik rajznak a nézőpontválasztása is kivételes (4. ábra).



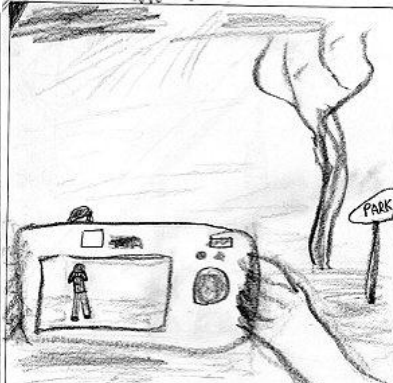
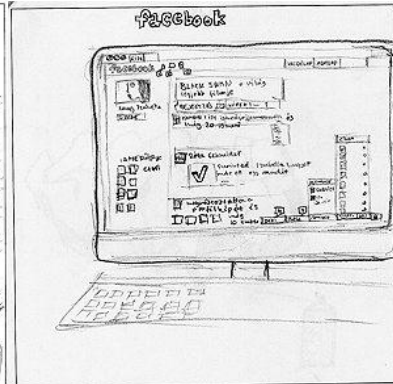
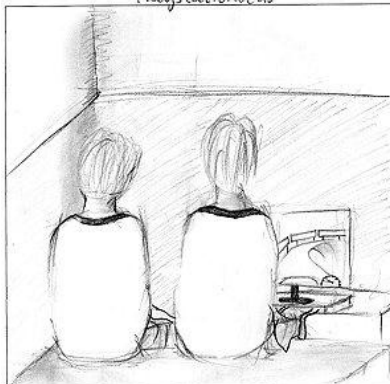
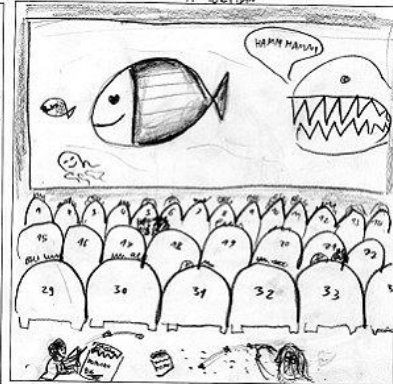
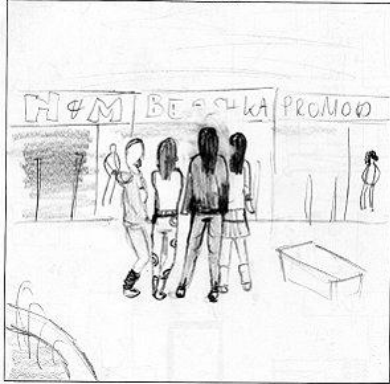
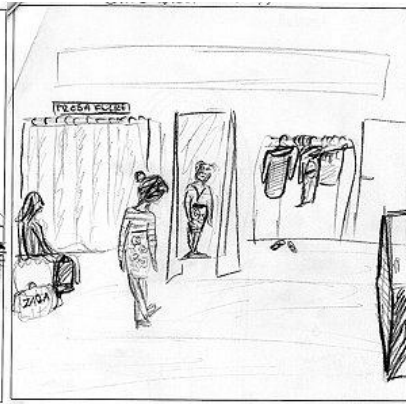


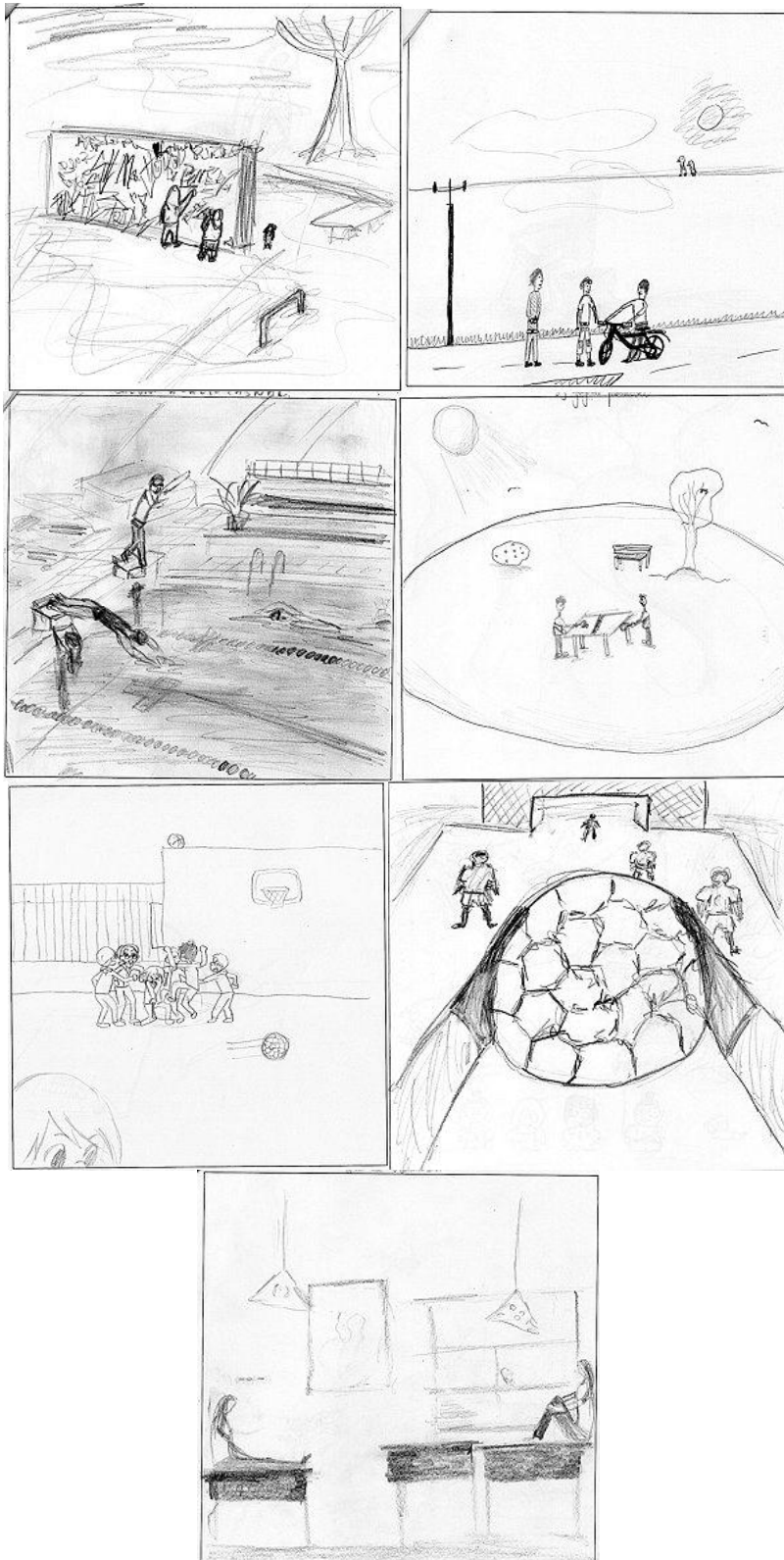




4. ábra: CDT 2. feladat gyermekmunkái
 Pesthidegkúti Waldorf Iskola, Bajza utcai Általános Iskola, ELTE Gyakorló
 Általános Iskola,
 6-8. osztály, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 tanév, Dr. Pajorné Kugelbauer Ida
 felvétele

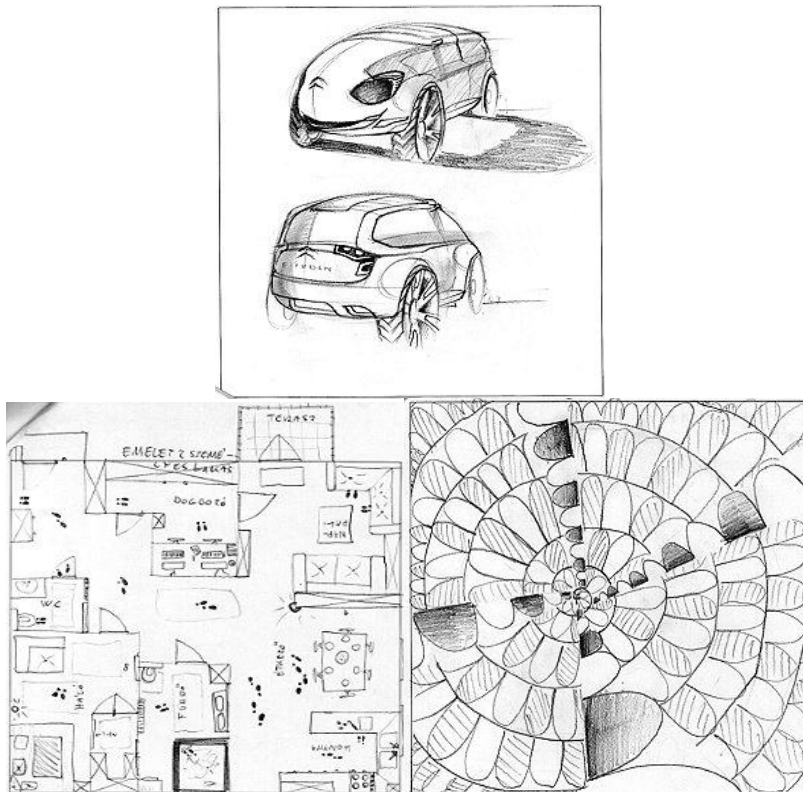
A harmadik rajz esetén a téma a rajzoló szabadidejének eltöltésére vonatkozik, ezzel kifejezetten személyes indíttatású kép alkotását inspirálja, mivel a kép főszereplője maga az alkotó. Az eredeti instrukció: „*rajzoljátok le magatokat, amint a barátaitokkal játszotok a játszótéren*” (Kárpáti, 2005: 257). A próbavizsgálatok alkalmával egyértelművé vált, hogy 7. és 8. osztályban már nem lehet csak ezt alkalmazni, a gyerekek tiltakozása miatt, hogy ők már nem játszanak a játszótéren. Így kiegészítettem az eredeti instrukciót: „*...vagy amint a barátaitokkal a szabadidőtöket töltitek*”. Az 5. képsorozat rajzai születtek az instrukció elhangzása után (5. ábra). A személyes, átélt élményekről a rajzok mesélnek, amelyek által a gyerekek szabadidős tevékenységeiről is képet nyerhetünk. Megjelenik a „plázázás” hangulata az üzletekkel, mozival és a Mcdonald’s ábrázolásával. A technikai eszközök használata is a képek témái között szerepel (számítógép, fényképezőgép, tv). Szerencsére a sportolás ábrázolása is feltűnik a rajzokon. Még a graffiti rajzolás is szerepel témaként. Egyedi nézőpontválasztások itt is megfigyelhetők.

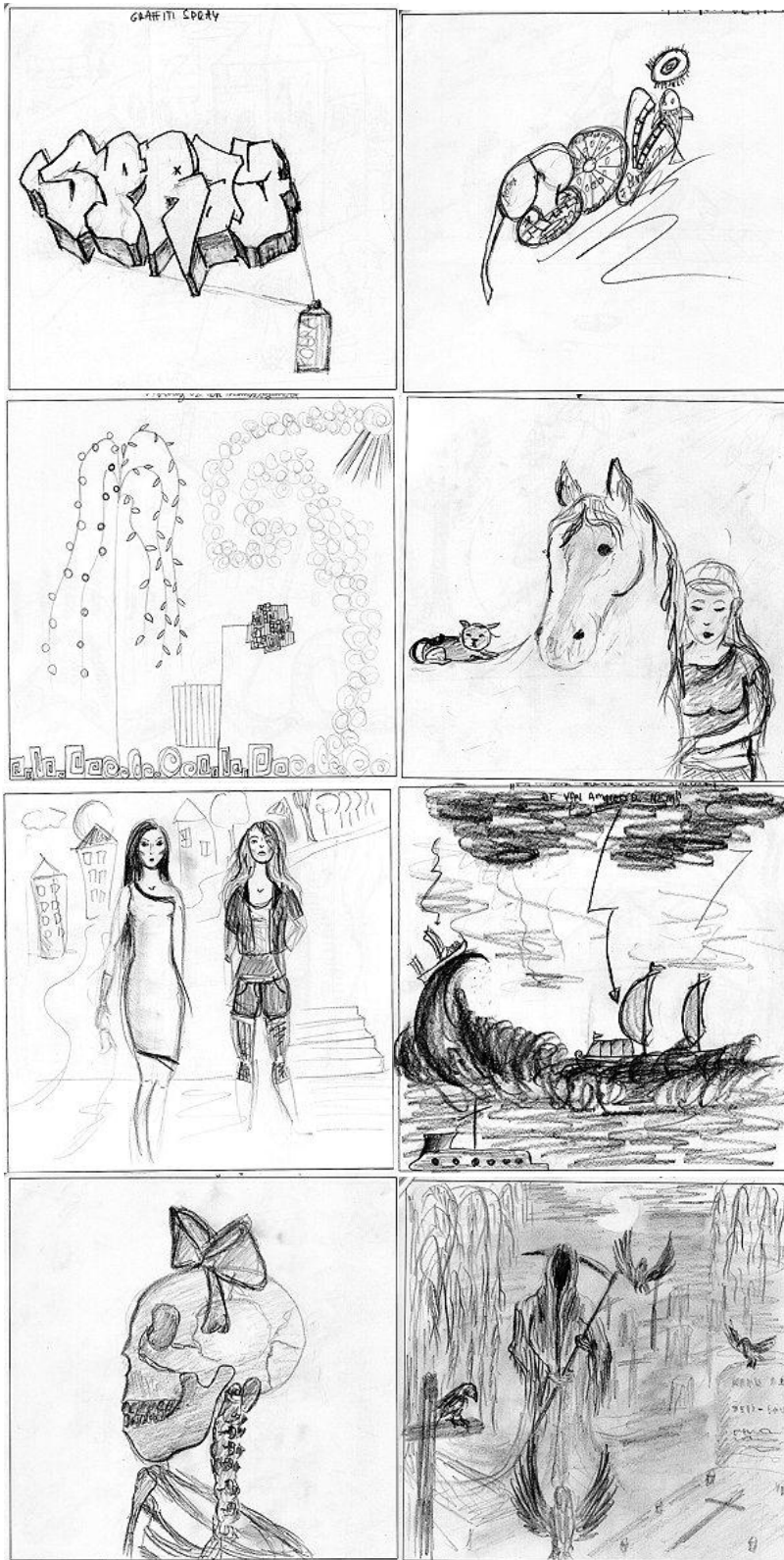


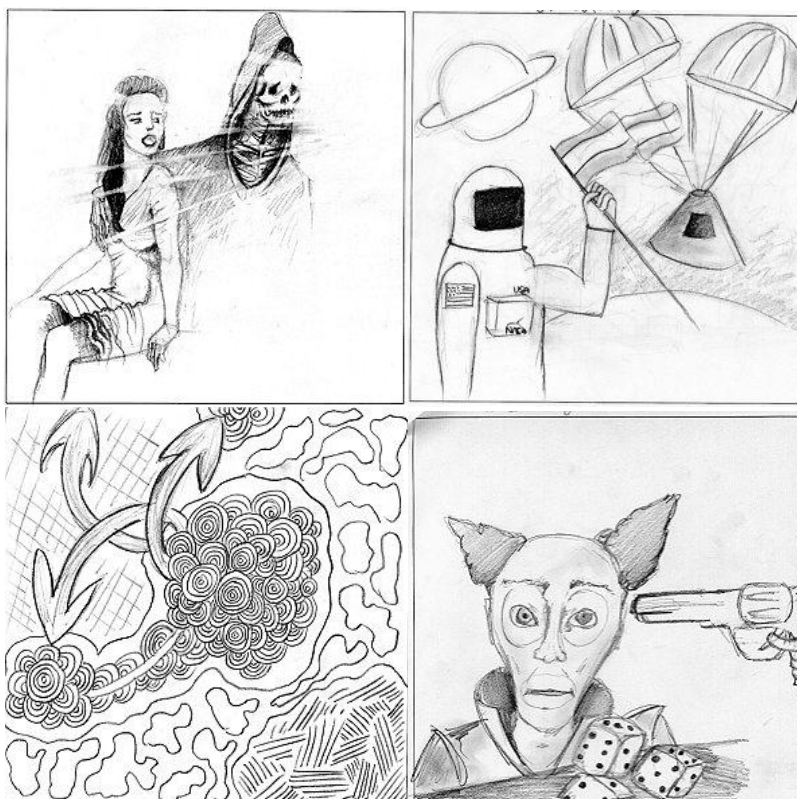


5. ábra: CDT 3. feladat gyermekmunkái
Pesthidegkúti Waldorf Iskola, Bajza utcai Általános Iskola, ELTE Gyakorló
Általános Iskola,
6-8. osztály, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 tanév, Dr. Pajorné Kugelbauer Ida
felvétele

A negyedik feladatnál bármit lerajzolhatnak, csak egy szempontot jelöl meg Clark: „készítetek olyan érdekes rajzot, amelyet csak tudok” (Kárpáti, 2005: 257). Ez a legkövetlenebb feladat. Clark véleménye szerint az első három rajz abban segít, hogy a rajzoló felszabaduljon a gátlásai alól, ezáltal a fantáziája szárnyalni tudjon. A CDT negyedik feladatának rajzai a 6. képsorozaton láthatók (6. ábra). Érdekes, hogy itt a kifejező alkotások mellett más vizuális kommunikációval is rokonítható közlések és tanulmányrajz-szerű elemek jelennek meg, például az autó és csontváz ábrázolása határeset. Direkt közlésnek fogható fel a lakás-alaprajz, a dekoratív spirálmotívum és a graffiti betűformák. A különböző érzések kifejezése között megjelenik a morbiditás, a humor és a vágyak (fagyalt- és csokievés, nyaralás, motorozás, úrkutatás) is.







6. ábra: CDT 4. feladat gyermekmunkái

*Pesthidegkúti Waldorf Iskola, Bajza utcai Általános Iskola, ELTE Gyakorló
Általános Iskola,*

*6-8. osztály, 2009/2010, 2010/2011, 2011/2012 tanév, Dr. Pajorné Kugelbauer Ida
felvétele*

A 6. képsorozat utolsó előtti absztrakt rajz címe „Fantázia”, amely már az elvont gondolkodás példája. A 6. képsorozat utolsó rajza a „Szerencsejáték öl” címet viseli, ahol a kép és a cím együtt egy rendkívül szellemes megoldást eredményezett. Ezek a rajzok a gyerekek egyéniségéről, kreativitásáról tanúskodnak és arról, hogy van saját, kifejező rajzi „nyelvük”, és azt képesek is használni, ha az instrukciók nem korlátozzák őket túlságosan. Bízunk a tanítványaink fantáziájában és képességeiben, és teremtsünk lehetőséget, hogy azt kibontakoztathassák, és megmutassák, mit tudnak. Sokat tanulhatunk belőle.

IRODALOM

Bakos Tamás – Bálványos Huba – Preisenger Zsuzsa – Sándor Zsuzsa (2000): *A vizuális nevelés pedagógiája a 6–12 éves korosztályban.* 41–64.

Clark, Gilbert (1989): Screening and Identifying Students Talented in the Visual Arts: Clark's Drawing Abilities Test Gifted Child Quarterly Summer 1989 33: 98–105, www.scgifted.org/CDATarticle08.doc

Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák.* Dialog Campus Kiadó, Budapest

- Kárpáti Andrea (2005): *A kamaszok vizuális nyelve*. Akadémia Kiadó
- Sipos Endre (2003a): A megmérettetés fontossága: A 9–10 éves gyerekek vizuális önkifejező képességének fejlesztéséről egy mérés eredményeinek tükrében. *Tanító*, 41/4: 24–25.
- Sipos Endre (2003b): A megmérettetés fontossága: A 9–10 éves gyerekek vizuális önkifejező képességének fejlesztéséről egy mérés eredményeinek tükrében. *Tanító*, 41/5: 24.
- Sipos Endre (2003c): A megmérettetés fontossága: A 9–10 éves gyerekek vizuális önkifejező képességének fejlesztéséről egy mérés eredményeinek tükrében. *Tanító*, 41/6: 14–15.
- Sipos Endre (2003d): A kreatív önkifejezés mint a komplex pedagógiai munka gyümölcse. *Tanító*, 41/7: 24.
- Urban, Klaus K. (2005): Assessing Creativity: The test for creative thinking – Driving Production (TCT-DP) *International Education Journal*, 2005, 6 (2), 272-280 ISSN 1443-1475 2005 Shannon Research Press
<http://ehlt.flinders.edu.au/education/iej/articles/V6n2/Urban/paper.pdf>
- Vass Zoltán (2006): *A rajzvizsgálat pszichodiagnosztikai alapjai*. Flaccus Kiadó, Budapest
- Weöres Sándor (1981): *Egybegyűjtött írások*. Magvető Kiadó, Budapest

PERJÉSINÉ GAZDAG ÉVA

Egy ballagási tabló margójára

Egy körzeti általános iskolában az idei ballagáson nem csupán a gyerekek búcsúznak, véget ér egy fejezet is az iskola életében. Húszéves múltra tekinthetett vissza az a speciális tagozat, melyet újító szándékkal, szülők és tanulók segítségével hoztak létre többletmunkát vállaló pedagógusok. Ha az integráció megvalósulásáról van szó, akkor örömteli a búcsúzás. Valóban az-e? Erre a kérdésre keresi a választ az alábbi írás.

Most

Somogy megye, Iharosberény. 2012. június 18-án elballag az utolsó diák is a speciális tagozatról [1]. Örülünk vagy sirassuk? Örülhetnénk, ha mindez azt jelentené, hogy a fogyatékkal élő tanulók helyükre kerültek a kortárs osztályokban. De jó helyen vannak-e? Teljesülnek-e azok a feltételek, amelyek biztosítják a tanulók fejlődését, fejlesztését, személyiségük épülését? Valódi tagjai lesznek-e az osztályközösségeknek? Miért volt szükség a speciális tagozatra, és valóban nincs már szükség rá?

A kezdetek

A környékbeli buszokon utazó emberek, köztük pedagógusok, azt látták, hogy a falvakból a csurgói kisértő iskolába kíséret nélkül járó gyerekek elfogadhatatlanul viselkednek, illetve velük szemben az utastársak viselkedése sem megfelelő [2]. Degradáló megjegyzésekkel illették, csúfolták őket. A pedagógusok úgy gondolták, hogy ha nem utaztatnák, hanem helyben iskoláztatnák az enyhe fokban értelmi fogyatékos tanulókat, az jobb lenne mind a gyermekeknek, mind családjuknak, és a gyermekek magatartását, közösségben való viselkedését is a helyes irányba lehetne terelni. Az is felmerült, hogy így nem lennének elválasztva ép értelmű kortársaiktól.

Megkezdődött a szervezőmunka. Megkérdezték a szülőket, a kollégákat. A szülők egyértelműen támogatták az ötletet, ők is szerették volna, ha gyermekeiket nem kell utaztatni, illetve a környékbeli falvakból csak feleutat, vagy annál kevesebbet kell megtenni. A tanári kar részéről azonban nem volt egyértelmű a támogatás. A pedagógusok között nem volt gyógypedagógus, és senkinek sem volt tapasztalata értelmi fogyatékos gyermekek oktatásában. Tartottak a fegyelem lazulásától, a túlkoros tanulók viselkedésétől, többiekhez való viszonyától, és nem utolsó sorban a többségi tanulók hozzáállásától.

Az 1991/92-es tanévben kezdte meg munkáját a speciális tagozat. A kezdeti nehézségek legyőzése után szerves része lett az iskolának. Az évek során a lokális integrációt lassanként felváltotta, majd egyre teljesebbé vált a szociális integráció.

Kezdetben külön csengetési rend, más időpontban rendezett versenyek voltak, majd fokozatosan eltűnt minden elkülönítő intézkedés. Időközben lelkes fiatal gyógypedagógusok vették át a tagozaton az oktatást, majd gyógypedagógiai asszisztens is segítette munkájukat.

Jól látható az 1. táblázatban, hogy a tagozat létszáma stabilan 30 fő felett volt 2007-ig, amikor is jelentkezett az utánpótlás megszűnése okozta létszámcsökkenés. Mindeközben az iskola nem speciális tanulóinak száma 160 fő körül mozgott, azaz az iskola összlétszámának hatodát adták a tagozat tanulói.

1. táblázat: Speciális tagozaton tanulók száma [3]

Speciális tagozaton tanulók				
tanév	csoportok száma	összlétszám	osztályok	egy tanárra jutó tanulók száma [4]
1995/1996	3	32	1-2-3-4-5-6-7-8	11
1996/1997	3	37	1-2-3-4-5-6-7-8	13
1997/1998	3	32	1-2-3-4-5-6-7-8	11
1998/1999	3	30	1-2-3-4-5-6-7-8	10
1999/2000	3	32	1-2-3-4-5-6-7-8	11
2000/2001	3	34	1-2-3-4-5-6-7-8	12
2001/2002	3	32	1-2-3-4-5-6-7-8	11
2002/2003	3	34	1-2-3-4-5-6-7-8	12
2003/2004	3	35	1-2-3-4-5-6-7-8	12
2004/2005	3	32	1-2-3-4-5-6-7-8	11
2005/2006	3	30	2-3-4-5-6-7-8	10
2006/2007	3	30	3-4-5-6-7-8	10
2007/2008	2	23	4-5-6-8-8	12
2008/2009	2	18	5-6-7-8	9
2009/2010	1	18	6-7-8	18
2010/2011	1	10	7-8	10
2011/2012	1	6	8	6

A 2005-ös év új fordulatot hozott a tagozat életébe, vagy inkább „halálába”. Az integrációs törekvések következtében a bizottságok integrálhatónak nyilvánítottak minden olyan gyermeket, aki eddig a tagozat tanulója lett volna.

Az iskolai infrastruktúrát elérhető színvonalra emelő DDOP-s pályázatok kifejezetten tiltották a szegregált oktatást (Pályázati felhívás). Az eddig jól működő szociális integráció átalakult funkcionális, teljes integrációvá. Vagy legalább is ez volt a cél. Azonban amíg a szociális integrációnak minden feltétele megvolt az intézményben, addig az új helyzetet csak bejelentették, sikerének érdekében nem történt semmi.

Hatalmas rombolás ment végbe az iskola életében. A sajátos nevelési igényű gyermekek mindenfajta megsegítést nélkülözve kerültek (ki) a normál osztályokba.

Nem készítették fel sem azokat a tanulókat, akiket a speciális tagozatról helyeztek ki, sem azokat, akiket a beiskolázáskor minősítettek integrálhatónak. A pedagógusok sem készülhettek fel a gyors változásra. Ez mindenkinek problémát okozott, hiszen a felsőoktatás nem képezi a többségi pedagógust SNI vagy BTMN gyermek nevelésére, oktatására. Az összes segítség, amit kaptak, ugyanaz a korrepetálás volt, ami bármelyik tanulónak jár. A SNI gyermekek túlnyomó többsége nem tudta teljesíteni a tantervi követelményeket, de kegyelem-kettesekkel átbukdácsoltak egyik évfolyamról a másikra.

Időközben változott a megsegítés mértéke. Heti egy órában foglalkozik gyógypedagógus a SNI tanulókkal, többnyire kiscsoportos foglalkozások keretében. A BTMN tanulók heti egy, illetve két óra fejlesztést kapnak, azonban nem mindegyikük jut fejlesztőpedagógushoz vagy gyógypedagógushoz. A SNI tanulók jelenleg is az osztályközösség perifériáján tengődnek, gyakran éri őket kudarc-élmény. Az órai munkát viselkedésükkel zavarják, emiatt a pedagógusok és társaik is rossz véleménnyel vannak róluk.

A tagozaton maradt tanulók szempontjából a mélypont a 2009/2010-es tanévben következett be. Ebben az időszakban a folyamatosan távozó tanulók (ballagás, költözés, kimaradás) miatt (valamint mert új tanulók nem érkezhettek) a létszám 18 főre csökkent, őket egy csoportba zsúfolták be. A 18 nem integrálható tanuló három évfolyamba tartozott, jelentősen eltérő képességekkel, tudásszinttel. Ha az osztálytanító differenciálni akart, 6–8 csoportot kellett (volna) alkotnia. Ez a helyzet lehetetlen követelmények elé állította a pedagógusokat. Még az sem volt kivitelezhető, hogy tisztességes tananyagátadás, elsajátítás történjék napról napra, mindhárom évfolyamon.

Míg az OECD országokban a legmagasabb létszám, ami speciális tantervű iskolában egy tanárra jut, 8 (az Egyesült Királyságban ennyi; a legkevesebb Izlandon, ahol 1,3 gyermek jut egy tanárra) [5], ebben az iskolában ennél mindig több volt. A kicsúcsosodás az említett tanévre tehető, amikor is 18 tanuló jutott egy pedagógusra. Ha figyelembe vesszük a létszám-számítás szabályait SNI gyermekek esetében, a következőket kapjuk: két tanulót lehetett 3-mal szorozni, a többiek kettőnek „számítottak”. Így hát 38 fős osztályról lehetne beszélünk.

Mindemellett az iskolában végzett mikrokutatás (*Perjésiné*, 2010) azt mutatja, hogy a pedagógusok szerint az osztályokban viszonylag magas arányban vannak olyan tanulók, akik viselkedésük, képességeik szerint sajátos nevelési igényűek. Átlagosan számítva a tanulóknak több mint 20%-a SNI. Ez így is magas szám, de ha részletesebben megvizsgáljuk az osztálylétszámok, és a pedagógusok által SNI-nek ítélt gyermekek létszámának arányát, egyes esetekben ijesztő a helyzet. Három osztályban is 40% feletti ez az arány.

A szakértő véleménnyel rendelkezők száma is magasabb, mint amit integráló osztályokban javasolnak a szakemberek (20-as osztálylétszámnál 2 SNI tanuló). Mint a 2. számú táblázatban látható, az összlétszámnak csaknem fele a SNI és BTMN tanulók száma [6]!

2. táblázat: BTM és SNI tanulók száma az osztályokban a 2011/2012-es tanévben

osztály	összlétszám	BTMN	SNI
1.	18	7	2
2.	27	4	2
3.	19	4	3
4.	28	8	2
5.	19	14	2
6.	22	9	1
7.	21	6	5
8.	21	4	3
összesen	179	56	20

A kutatás ezen túl a továbbiakat derítette ki az iskola pedagógusainak véleményéről az együttneveléssel kapcsolatban:

- 100%-uk úgy gondolja, hogy az integráció elve helyes, de a jelenlegi feltételekkel nem megoldható;
- 60% azt gondolja, hogy az értelmi fogyatékos gyermekeket külön intézményben kellene oktatni (míg az érzékszerveket nem);
- 75% szerint a fogyatékos gyermek számára nem előnyös, ha normál osztályba jár;
- 75% szerint a normál gyermek számára nem előnyös, ha osztályába fogyatékos gyermek jár;
- 75%-nak jelentős terhet az osztályban levő SNI gyermek;
- 100% szerint rossz hatással van az osztályközösségre a SNI gyermek jelenléte;
- 85% szeretné, ha azokban az osztályokban, ahol tanít, nem lenne SNI gyermek;
- 90% szerint az intézményben nincsenek meg az integráció feltételei.

Meggyőződésem, hogy ha egy tisztességesen előkészített integrációs folyamatnak lennének részesei, akkor nem lenne ilyen rémisztően erős a pedagógusok ellenérzése az együttneveléssel kapcsolatban.

Mire lenne szükség ahhoz, hogy az integráció valóban működjön?

Miért nem jó az integráció a jelenlegi feltételek szerint?

- Gyógypedagógus: megszűnik a munkahelye.
- Többségi pedagógus:
 - nincs felkészülve az új oktatási helyzetre;
 - sokszorosan meg kell osztania az óra anyagát, figyelmét;
 - nem tud az eddigi tempóban haladni, és tartani az előírt ütemet;

- a korrepetálás, felzárkóztatás a fogyatékkal élő gyermek esetében is az ő feladata;
- gyakrabban kényszerül a gyermekek közötti konfliktusok megoldására.
- Fogyatékkal élő gyermek:
 - kevés siker, sok kudarc;
 - az esetek egy részében csupán megőrzés (üljön szépen csendben, ne zavarjon);
 - nem tudja tartani az osztály tempóját;
 - esetleges viselkedési „különlegességei” visszásságot váltanak ki a többiekől;
 - elveszti a kiscsoportokra jellemző meleg, számára fontos tanár-diák kapcsolatot;
 - nehezen vagy egyáltalán nem fogadják be;
 - rehabilitáció (az életre való felkészítés tantárgya) elvesztése;
 - baráti kapcsolatokat osztályszinten nem tud kialakítani → periféria → eredménytelenség → óriási mértékű hiányzások; bukások; a tankötelezettség ideje alatt képtelen szakmát szerezni → képzetlensége óriási hátrány a munkaerőpiacon.
- Többségi gyermek:
 - nem haladhat saját tempójában;
 - mindig várni kell a fogyatékos osztálytárs(ak)ra (feladatok megértése, elvégzése);
 - nem tud mit kezdeni azzal a helyzettel, hogy a fogyatékos gyermeknek nem kell megcsinálnia bizonyos dolgokat, vagy éppen nekik lehet (nem kell leírnia a vázlatot, nem kell szintidőt vagy távolságot teljesíteni, kevesebb ponttal ugyanolyan értékű a dolgozata stb).

Mi kellene ahhoz, hogy az integráció megfelelően működjön?

- Tárgyi feltételek:
 - oktatási eszközök a SNI tanulók számára;
 - pihenősarok;
 - helyiség a külön foglalkozásokra.
- Többségi tanulók felkészítése
- milyen helyzetek várhatók a fogyatékos osztálytársaktól, azoknak milyen megoldásai lehetnek (→ alternatív konfliktuskezelési technikák) – pl. más teljesítményszintek, eltérő viselkedés, eltérő tempó.
- Szülők felkészítése – mindkét csoport esetén.
- Többségi pedagógusok felkészítése:
 - elmélet (az értelmi fogyatékoság mibenléte);
 - „tűzoltásként” tanfolyam jelleggel;
 - felsőoktatás → a megváltozott feladatra fel kell készíteni;
 - technikák;

- frontális vagy csoport?
- kooperatív tanulás, adaptív technikák;
- együttműködés a gyógypedagógussal.
- Egyéb személyi feltételek:
 - a fogyatékos gyermeket segítő gyógypedagógus vagy gyógypedagógiai asszisztens, aki az órán is! segíti a munkát;
 - órai munka függvényében gyakorol vele;
 - esetenként egyes tárgyakból az osztályból kiemelve segíti az előrehaladást;
 - utazótanári, szaktanácsadói hálózat hatékony működése.
- Osztálylétszámok csökkentése: 25 fős osztály nem bír el 4-5-6 értelmi fogyatékkal élő gyermeket.
- A vetélkedést indukáló numerikus osztályzás megváltoztatása szöveges értékelésre.

Összegzés

A történelem, és még inkább hazánk történelme során sokszor bebizonyosodott, hogy azért, mert valamit kihirdetünk, az még attól nem valósul meg. A feltételek teljesülése, sőt teljessége nélkül nem jutunk messzire. Vannak részeredmények, vannak példaértékűen működő intézményeink. De ha nem fordítunk elég pénzt a feltételek megteremtésére, nem vesszük igénybe világhíres gyógypedagógiánk szakértelmét, és nem teremtjük meg az új szakértelmet, s mindenekelőtt nem segítjük a szemléletváltást, akkor az integráció, inklúzió csupán kihirdetett szólam marad.

(Nem örülünk. Siratjuk...)

Fogalomgyűjtemény

Lokális integráció: a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése közös épületben folyik ép társaikkal, de a gyermekek között nincs kapcsolat (Balla Miklósné).

Szociális integráció: a sajátos nevelési igényű gyermekek fejlesztése a tanórákon külön csoportokban folyik, de a tanórákon kívüli időben együtt vannak ép társaikkal (szünetekben, étkezéseknél, sportversenyeken, napköziben, szakkörön, ünnepélyeken stb.) (uo.).

Funkcionális integráció: az együttnevelés minden tanórán, foglalkozáson megvalósul. Ha bizonyos tanórákon a SNI gyermeket kiemelik az osztályból és külön foglalkoznak vele, részleges integrációról van szó (uo.).

BTMN: beilleszkedési, tanulási, magatartási zavarokkal küzd (Közoktatási törvény).

SNI: sajátos nevelési igényű, a közoktatási törvény 121. §-ában meghatározva.

(Az a gyermek, tanuló, aki a szakértői és rehabilitációs bizottság szakvéleménye alapján

- a) testi, érzékszervi, értelmi, beszéd fogyatékos, autista, több fogyatékoság együttes előfordulása esetén halmozottan fogyatékos,
- b) pszichés fejlődészavarai miatt a nevelési, tanulási folyamatban tartósan és súlyosan akadályozott (pl. dyslexia, dysgraphia, dyscalculia, mutizmus, kóros hyperkinetikus vagy kóros aktivitászavar)).

JEGYZETEK

- [1] A közös fogalomértelmezés érdekében az írás végén fogalomgyűjtemény található.
- [2] Tímár Lajosnéval, a tagozat elindítójával készült interjú alapján.
- [3] Az intézményi statisztikában adatok csak az 1995/96-os tanévtől voltak megtalálhatóak.
- [4] A legnagyobb létszámú csoportot figyelembe véve.
- [5] OECD 2011 adatbázis alapján.
- [6] Intézményi statisztika, 2011. október

IRODALOM

- A közoktatásról szóló 1993. évi LXXVI. törvény módosításáról szóló 2007. évi LXXXVII. törvény
- Balla Miklósné: Az integrált nevelés-oktatás bevezetésének feltételei [online]
<http://demoszthenesz.hu/az-integralt-neveles-oktatas-bevezetesenek-feltetelei/>
[2012. 05. 15.]
- Pályázati felhívás: DDOP-2007-3-1-2/2F
- Perjésiné Gazdag Éva: Integráció, mint utópia, avagy utópia-e az integráció ma Magyarországon? In: Utópia Konferenciakötet, Pécs, 2010.

SZEMLE

VARGA LÁSZLÓ

Kisgyermeknevelés Thaiföldön

A Campus Hungary Program oktatói és kutatói ösztöndíjának köszönhetően a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar két oktatója, Dr. Varga László dékánhelyettes, egyetemi docens és Dr. Katona László adjunktus egy hónapot töltött Thaiföldön a phitsanuloki Naresuan Egyetem meghívására. A távoli ázsiai országban az oktatás kiemelt stratégiai tényező, a kisgyermeknevelés a pedagógia egyik legelismertebb területe, hiszen a gyermekekkel való foglalkozás óriási felelősség és határtalan lehetőség. Thaiföldön nem csupán a kognitív funkciók fejlesztésében látják a jövőt, inkább az érzelmi és a szociális intelligencia fejlesztése az elsődleges cél. Az iskolarendszerben nincs állandó verseny. Rendkívül fontos a hagyományápolás, ugyanakkor a modern kor jegyében a korai természetes nyelvelsajátítás is prioritás - gyökereket és szárnyakat kapnak a thaiföldi gyermekek. A tanulmányút egyik legfontosabb eredménye és értéke, hogy lehetőséget biztosított a tapasztalatcserére a kisgyermeknevelés komplex kérdéskörében; külön értékelendő továbbá, hogy a soproni oktatók bemutathatták saját országuk kezdeményezéseit, projektjeit és reformjait. A látogatás hozzájárult szakmai kompetenciáik fejlődéséhez, a további oktatói, kutatói munka és innovációs tevékenység hatékonyságának növeléséhez.

Előzmények

A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar (Sopron) és a Naresuan University Faculty of Education (Thailand, Phitsanulok) szakmai kapcsolata viszonylag friss. Két évvel ezelőtt látogatott el először karunkra a thaiföldi fél oktatói és kutatói csoportja. Intézményünk szakmai tevékenysége iránt rendkívüli érdeklődést mutatott a thaiföldi partner. Ez a látogatás és tapasztalatcsere alapozta meg a két intézmény közötti tudományos és szakmai együttműködést a neveléstudomány, a kisgyermeknevelés, az óvodapedagógia területén. A közös képzési és kutatási profil és az egymástól tanulás szándéka mentén elhatároztuk, hogy hosszútávú oktatási és kutatási együttműködést alakítunk ki a két intézmény között.

A soproni kar a hazai kisgyermeknevelő-képzés egyik vidéki fellegetyaráként igen komoly történelmi múlttal rendelkezik, ugyanakkor a legutóbbi felmérés szerint hazánk legjobb vidéki óvodapedagógus-képző felsőoktatási intézménye.

Eddigi erős szakmai pozícióinkat megőrizve karunk egyik kiemelt stratégiai célkitűzése a nemzetköziesedés. A kisgyermeknevelés és az óvodapedagógus-képzés területén – a határon túli kiemelkedő kapcsolati tőkét kincsként őrizve – szeretnénk Európa és a világ vérkeringésébe bekerülni. A folyamatosan bővülő nemzetközi kapcsolati háló – a két évvel ezelőtti láto-

gatas eredményeképpen – egy távol-keleti partnerrel bővült, melynek nagyon örülünk, hiszen egy távoli, az európaítól számtalan elemében különböző kultúra megismerése és megértése rendkívül jó lehetőség a szakmai fejlődésre, a kisgyermek-pedagógia horizontjának kiszélesítésére, a tapasztalateserére, a közös gondolkodásra és a tudományterület új dimenzióinak befogadására.

Tudományos háttér

Karunk küldetésnyilatkozatában megfogalmazott törekvése, hogy a társadalom- és a humántudományok – elsősorban a kisgyermeknevelés területén – az alap- és alkalmazott kutatások bázisa legyen, tudományos háttérrel biztosítva ezzel a kar oktatási és innovációs feladatainak. Küldetésünknek tekintjük továbbá a határainkon inneni és a külhoni kutatások ügyét. Az oktatás mellett a kutatás is igen komoly jelentőséggel bír egy pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmény életében. Munkánk nem lenne teljes, ha nem történne meg a kutatáshoz és fejlesztéshez szükséges szakmai tudás megszerzése és továbbadása, illetve a legfrissebb kutatási eredmények gyakorlati alkalmazása a képzésben. A kutatás eredményeképpen innovatív tevékenységünk kiterjed digitális anyagok, módszertani kiadványok, jegyzetek és e-learning anyagok készítésére. A kutatásalapú értelmiségi képzés minél szélesebb körű megvalósítására törekszünk, kutatási eredményeink felhasználói is vagyunk egyben. Fontos az empirikus humántudományi kutatások támogatása, a pedagógiai kultúra megújítása, a tanárok, oktatók személyes tudásának bővítése. A pedagógussá képzés minőségének folyamatos javítása megfelelő tudományos háttér nélkül elképzelhetetlen. A tudományos igényesség az eredményes kutatásfejlesztés egyik legfontosabb előfeltétele. Hisszük és valljuk, hogy a kutatás és a képzés átgondolt fejlesztése alapvetően megváltoztathatja intézményünk produktivitását.

A Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Karon országosan és nemzetközileg is elismert szakmai műhelyek működnek. A „Kisgyermeknevelés kutatócsoport” egyik fontos bástyája Humántudományi Kutatóközpontunknak. A személyiség fejlődésének–fejlesztésének meghatározó időszaka a kisgyermekkor. A kisgyermekkor értelmezésében paradigmaticus változások következtek be; a legújabb kutatásokból a gyermekkor egyéni életutat alapjaiban meghatározó jelentősége olvasható ki. A gyermekek fejlődése, nevelése egy nemzet gyarapodásának kritikus kérdése, mivel csak a boldog, kiegyensúlyozott és jó képességű gyermekek válhatnak alapjává egy prosperáló, hosszú távon fenntartható társadalomnak. Központi kérdés, hogy mit adunk és mit nem adunk gyermekeinknek életük első esztendeiben. Az okos korai befektetések egyfajta kulcs a boldog emberi élet megalapozásához, így –

többek között – a kisgyermeknevelők és a képzésükben résztvevő szakemberek vállán nyugszik a határtalan lehetőség és a rendkívüli felelősség, hiszen a korai évek örökké tartanak. A kisgyermekkor pedagógia legújabb kutatási eredményeire támaszkodva a kar számos innovációval állt elő a művészeti, nyelvi, irodalmi nevelésben, melyek kreatív megismertetése motiválónak hathat a szakemberekre világszerte. Karunk – témához kapcsolódó – főbb kutatási területei: a kisgyermeknevelés története, kisgyermekkor tanulása, konstruktivizmus, a kisgyermekkor mint az egyéni életút meghatározó szakasza. A kisgyermeknevelés helyzetei, kora gyermekkor fejlődés és fejlesztés, bátorító pedagógia, kompetencia alapú fejlesztés, gyermek és művészet, a játék, konstruktivizmus a nevelésben, gyermek kultúra, tehetség gondozás, inklúzió, kisgyermekkor agyfejlődés, érzelmi intelligencia, korai többnyelvűség, sporttudomány, egészségnevelés, óvodai nevelés multikulturális közegben.

A látogatás

A fenti gondolatot szem előtt tartva nagy örömmel szolgált a thaiföldi Naresuan Egyetem Pedagógiai Karának meghívása. Látogatásom és ösztöndíjam több célt is szolgált. Egyrészt bemutattam képzési struktúránkat, a kisgyermeknevelés terén megszerzett tapasztalatainkat és a karon folyó interdiszciplináris hazai és nemzetközi kutatásokat. Előadásokat, szemináriumokat tartottam a kora gyermekkor hazai és európai kutatásokról, továbbá előkészítettem egy komparatív, empirikus nemzetközi kutatást a thaiföldi és a magyar gyermeki világról és gyermek kultúra kérdéskörében. Látogatásom során előkészítettünk egy oktatói, személyzeti és hallgató mobilitási, valamint egy kutatási együttműködési megállapodást is.

Campus Hungary tanulmányutam során figyelmem – kutatási területem és oktatói munkám alapján – elsősorban az óvodák, az óvodapedagógus-képzés és a thai gyermeklét felé irányult. A rendkívül gazdag programnak köszönhetően megismerhettem a thai oktatási rendszert a kisgyermekneveléstől egészen a felsőoktatásig, továbbá betekintheztem a felnőttképzési rendszerbe is. Az intézménylátogatások mellett lehetőséget kaptam a folyamatos szakmai konzultációra, a kapcsolatépítésre és előadások megtartására. A fogadó fél így – a kölcsönöség jegyében – megismerkedhetett a magyarországi kisgyermeknevelés helyzetével, trendjeivel, a hazai kutatások főbb eredményeivel.

A tanulmányút első állomása a Bangkok Christian College intézmény volt, mely abból a szempontból érdekes, hogy ez Thaiföld első magániskolája, 5000 fiútanulóval. Az oktatás – az egyébként buddhista Thaiföldön – keresztény szellemben folyik. Az iskola bármilyen valláshoz, felekezethez tartozó fiatalot fogad. Másik érdekessége az intézménynek, hogy az oktatás

nyelve – néhány tantárgy kivételével – angol. A nevelés és oktatás színvonala, az iskola szellemisége és infrastruktúrája kiemelkedő. A tanárok és a tanulók rendkívül büszkék intézményükre, az iskola történetére és nemzetközi hírű eredményeire. Az iskola gazdag történetét egy múzeumban mutatják be.

Érdekes színfoltja volt a bangkoki programnak két óvoda és iskola meglátogatása. Ez volt az első találkozásom thaiföldi óvodával, kisgyermekkel, óvodapedagógusokkal. Egész életre szóló szakmai élmény! Különlegessége a thai óvodarendszernek, hogy sok korai kétnyelvű (thai és angol) óvoda működik Thaiföldön, továbbá meglehetősen magas a magánóvodák száma. A jelentős mértékben támogatott korai angolnyelv-elsajátítás (inkább nyelvi és kulturális fürdőzésnek, lubickolásnak nevezném) oka az, hogy az idősebb generáció nem beszél idegen nyelveket, így a kisgyermekkorban elkezdett, tapasztalati jellegű, játékos, a gyermekek életkori sajátosságát maximálisan figyelembe vevő kulturális-nyelvi foglalkozások eredményeképpen ma már a fiatalabb generáció – a középiskolai, egyetemi korosztályig – kiválóan beszél angolul, ami megnyitja a világ vezető egyetemeire való bejutás lehetőségét. Módszer-tanilag kiválóan képzett, angolul jól beszélő óvodapedagógusok vezetik a foglalkozásokat; nem ritkán angol, ausztrál és amerikai kisgyermeknevelőket, vendépedagógusokat alkalmaznak. Karunkon is működik *angol nyelv az óvodában* program, így örülök, hogy ezen a területen is sok tapasztalatot szerezhettem. Érdeklődéssel figyeltem a korai nyelvsajátítás jó gyakorlatait. A magánóvodák személyi, pedagógiai és infrastrukturális ellátottsága kiemelkedő, mondhatni világszínvonalú. Mivel a gyermekek boldogsága és a gyermeki szükségletek kielégítése a legfontosabb kérdés a családokban, szívesen áldoznak jelentős összegeket a szülők gyermekeik nevelésére, fejlesztésére.

Látogatásunk következő állomása Phitsanulok városa volt, ahol vendéglátó egyetemünkre, a Naresuan University Faculty of Education intézménybe látogattunk. Az első napon a kar tudományos dékánhelyettesével, valamint vezető oktatókkal és hallgatókkal találkoztunk. A szemináriumon bemutatkozott mindkét fél, így megismerhettük az egyetemeket, a karok képzési rendszerét, tudományos tevékenységét és nemzetközi kapcsolatait. Fogadott bennünket ez egyetem elnöke és a kar dékánja is. Ezt követően a város másik egyetemére, a Phitsanulok University intézménybe látogattunk, mely magánegyetem. Az egyetem elnökével, rektorával, vezető oktatókkal egy tudományos és oktatási együttműködés lehetőségéről egyeztettünk. Képzési és kutatási rendszerük több ponton illeszkedik karunk profiljához. Phitsanuloki programunk során meglátogattuk még a régió óvodáit és általános iskoláit irányító irodát, melynek munkatársai a kisgyermeknevelés regionális helyzetét mutatták be. Ezután megtekintettük az Anubal Phitsanulok School óvodai és alsó tagozatos részlegét, azok Mini English képzési

programját. Majd utunk egy magánintézménybe, a Rochanawit Malabiang School bölcsődei, óvodai csoportjaiba vezetett. Karunkon két gyakorlóóvoda működik, ezért örömmel és érdeklődéssel látogattuk meg a Rajabhat Pibulsongkhram University gyakorlóóvodáját, melynek vezetője az óvodapedagógusok gyakorlati képzési rendszerét mutatta be. Tanulmányutam egyik legemlékezetesebb eseménye a laoszi határ közelében, egy dzsungel közepén, a világ zajától elzárt kis faluban működő Ban Huaykok School meglátogatása volt. A község lelke és motorja Dr. Nat Chakammool igazgató úr. A település lakói kétkezi munkával építették a körülbelül ötven gyermeket befogadó óvodájukat és iskolájukat, melyben három nevelő dolgozik. Az iskola melletti konyhán a falu asszonyai főznek minden nap a gyermekeknek. Igazgató úr egy filmet is levetített, mely a település és az iskola történetét mutatja be. A falu lakói és a gyermekek nagy szeretettel és kíváncsisággal vártak bennünket. A tízórait (kókusztejben főzött rizs, bambuszban, parázson sütve) a gyerekek készítették. Ezt követően játszottunk a gyermekkel, majd sétát tettünk a településen és az iskolában, és elmentünk egy közeli víz-eséshez is. Fantasztikus élmény volt megtapasztalni, hogyan élnek a falusi emberek, a gyermekek Thaiföld egy apró kis falucskájában. A gyermekek a környékbeli erdőben talált termékekből, növényekből készített játékokkal játszanak, nyoma sincs az agresszivitásnak, az esztelen rohanásnak, a javak mértéktelen fogyasztásának. Az óvodában és az iskolában működő, természetesen vegyes életkorú csoportok projekt-módszerrel ismerkednek a tudományokkal, a világgal; a tanulás tisztán kooperatív és tapasztalati alapú, mentes mindenféle sallangoktól. Megkérdeztem igazgató úrtól, hogy milyen pedagógiai program szerint dolgoznak, és ez hol található meg írásban. Válaszként először a szívére, majd a fejére mutatott. Hálás vagyok, hogy találkozhattam a pedagógia, az embernevelés csúcsteljesítményével. Úgy gondolom, a nevelésre, az iskolára is igaz a mondás: a kevesebb sokszor több. Felejthetetlen nap volt ez számomra, kincsként fogom őrizni. Szakmai kalandozásunk végén, a látogatást megkoronázva a Naresuan Egyetem Pedagógiai Karán előadást tarthattam hazámról, városomról, intézményemről, a magyar kisgyermeknevelés és a kisgyermek-pedagógiai kutatások trendjeiről, jelenéről és jövőjéről. Thaiföldi kollégáim és tíz ázsiai ország többszáz hallgatójának érdeklődő tekintete kísérte mondanivalómat. Ez rendkívül megtisztelő és öröm számomra. A thaiföldi kultúrában való fürdőzésem szintén felejthetetlen élmény marad.

A kutatás

Karunk kutatási portfóliója az oktatás minőségének és hatékonyságának, továbbá a kar ismertségének és versenyképességének a javítását szolgálja. A kari tudományos kutatási stratégia igen jelentős mértékben támogatja a karon belüli, karközi, hazai és nemzetközi kooperatív kutatásokat, segíti a kari kutatói csoportok munkáját. A kari tudományos kutatási portfólió nagymértékben épít az érintettek aktivitására és kezdeményezésére, a szűken vett tudományos kutatáson kívül tartalmazza a kutatásszervezést, a kutatási eredmények kommunikálását, a kar pozícióinak erősítését a nyugat-magyarországi régió humántudományi kutatási piacán, hosszabb távon cél a kutatásvezetői és kutatásszervezői szerep elérése. A kar, az intézetek és az egyéb szervezeti egységek vezetése a meglévő felsőoktatási hazai és nemzetközi kapcsolatokban erősíti a tudományos kutatási dimenziót, új kapcsolatok létesítésekor törekszik a tudományos kutatásra is kiterjeszteni az együttműködést. A tudományos kutatási stratégia végrehajtásához a kar igyekszik minél több stratégiai partnerre szert tenni a felsőoktatásban, a tudományos kutatási szférában. A kar tudományos életének megújításával a kisgyermeknevelés hazai és nemzetközi tudományos központja kíván lenni.

Karunk támogató, kölcsönös szakmai kooperációra épülő jó kutatási kapcsolatot alakított ki hazai és külföldi intézményekkel, egyetemekkel és kutatóhelyekkel. Nemzetközi kutatói tanácsadó hálózatot építettünk ki neves szakemberek részvételével. Széleskörű, három kontinensre kiterjedő nemzetközi kapcsolati hálónknak köszönhető, hogy kezdeményezői és koordinálói vagyunk egy nemzetközi „Gyermek kultúra, gyermeki világkép” kutatásnak, továbbá az is, hogy 2014-ben egy európai szakértői tanulmányút szervezésének lehetőségét nyertük el, melynek keretében tíz országból érkeznek karunkra kisgyermekneveléssel foglalkozó szakemberek.

A gyermeki világkép mindig kettős természetű. Az egyik elem a felnőttel által konstruált kulturális környezet, amelyben a gyermekek élnek, és az a kultúra, amelyet ők maguk hoznak létre. Ebből kiindulva egyik célunk a gyermekek által alkotott világ megértése, elfogadása, másrészt fontos a felnőtt világ által közvetített tartalom is. Erre a gondolatra kívánjuk építeni nemzetközi összehasonlító kutatásunkat. A kuriózumnak és nóvumnak tekinthető nemzetközi kutatás a gyermekek által alkotott világ megértéséhez, elfogadásához nyújt segítséget pedagógusoknak, szülőknek és pedagógusképzőknek. A felnőtt világ által közvetített tartalom is megjelenik a kutatásban. A gyermekekről és a gyermekekkel folytatott kutatás a gyermekeknek szánt kulturális javak és a gyermekek által megkonstruált világkép vizsgálatával és bemutatásával jelentős és új felismerésekkel szolgálja a humántudományokat, különös tekintettel a

neveléstudományra, az alkalmazott pedagógiára, továbbá hozzájárul a kisgyermeknevelés és az óvodapedagógus-képzés tartalmi fejlesztéséhez, a kisgyermekeket nevelő intézmények innovációjához. Az ösztöndíjnak köszönhetően elkészítettünk egy empirikus kutatási tervet, mely – többek között – a thai és magyar gyermekszemlélet és gyermeklét komparatív elemzésére vállalkozik. Ez a kutatás abban az értelemben is kuriózum, hogy nem csupán a felnőttek gyermekekről való gondolkodását vizsgálja, hanem a gyermekekkel is végzünk kutatásokat (gyermekmegfigyelés, strukturált interjú, rajzelemzés). Vizsgálni fogjuk a legújabb thaiföldi és magyar trendeket a kora gyermekkori fejlődés és kutatás területén, sor kerül a magyar és thai gyermekek természettudományos világlátásának vizsgálatára, a thai és magyar gyermek-kultúra elemzésére, továbbá a thai és magyar gyermekek világának komparatív elemzésére. Vizsgálni fogjuk az apák és anyák szerepét a két kultúrában. A kutatás részét képezi továbbá: magyar és thai szülő-gyermek történetek, mikrohistóriai elemzések, párhuzamok és különbségek a magyar és thai gyermekkortörténetben, a kulturális és nyelvi különbségek aspektusai. Arra is választ keresünk, hogy mi teszi boldoggá a gyermekeket, melyek a boldog gyermekkor faktorai a különböző kultúrákban.

Kutatási eredményeinket terveink szerint a *Képzés és Gyakorlat* neveléstudományi folyóiratban publikáljuk, melyet a Kaposvári Egyetem Pedagógiai Karral közösen jelentetünk meg. A periodikához évente konferencia-rendezés is társul, így nemzetközi gyermeki világgép- és gyermekkultúra-kutatásunkat, annak eredményeit a konferencián is be tudjuk mutatni.

Összegzés

Campus Hungary ösztöndíjam már most megvalósult hozadéka, hogy thaiföldi partnerunktől egy hét fős delegáció részt vesz a karunk által szervezett nemzetközi szakértői szemináriumon, melynek témája: innováció és kooperáció a kisgyermekkor pedagógiájában. A thaiföldi fél előadást is tart hazája kisgyermekkor kutatásairól, a thaiföldi gyermeklét, gyermekkultúra és gyermeki világgép alakulásáról. További eredmény, hogy a látogatás során a két egyetem aláír egy tudományos és oktatási együttműködési megállapodást. A thaiföldi fél karunk kiemelt stratégiai partnere a közelmúltban indult nemzetközi kutatásban is. Látogatásomnak köszönhetően a Naresuan University elnöke Dr. Varinthorn Boonying egyetemi adjunktusnak felajánlott egy ösztöndíjat, így thaiföldi kollégánk karunkon a 2015. évben vendégoktatói és kutatói feladatokat fog végezni két szemeszterben.

Összességében megállapítható, hogy egy alapvetően más kultúrát ismerhettem meg, a mély és tartalmas emberi kapcsolatok által működtetett ország dinamikusan fejlődik. Thai-

földön az oktatás kiemelt stratégiai tényező, a kisgyermeknevelés a pedagógia egyik legelismertebb területe, hiszen a gyermekekkel való foglalkozás óriási felelősség és határtalan lehetőség. A nevelés folyamatorientált, nem csupán a kognitív funkciók fejlesztésében látják a jövőt, inkább az érzelmi és a szociális intelligencia fejlesztése az elsődleges cél. Az iskolarendszerben nincs verseny, viszont van mérték és érték. Rendkívül fontos a hagyományápolás, ugyanakkor a modern kor jegyében a nyelvtanulás is prioritás – gyökereket és szárnyakat kapnak a thaiföldi gyermekek. Egy hiteles, emberléptékű, szeretetteljes, békés és kiszámítható világ – véleményem szerint hosszú távon csak egy ilyen társadalom lehet életképes.

Campus Hungary ösztöndíjam, a szakemberekkel folytatott személyes konzultációk, a látogatás során megismert kisgyermeknevelési programok, innovációk és kezdeményezések, a megismert képzési tartalmak és módszerek beépíthetőek felsőoktatási, pedagógusképzési és továbbképzési munkámba. A tanulmányút egyik legfontosabb eredménye és értéke, hogy lehetőséget biztosított a tapasztalatcserére a kisgyermeknevelés komplex kérdéskörében; külön értékelendő továbbá, hogy bemutathattam országom kezdeményezéseit, projektjeit és reformjait. A látogatás egyértelműen hozzájárult szakmai kompetenciáim fejlődéséhez, a további oktatói, kutatói munka és az innovációs tevékenység hatékonyságának növeléséhez. A tanulmányút olyan képességeket, ismereteket, kompetenciákat és értékeket közvetített, melyek birtokában részt tudok vállalni a paradigmaticus változásokat is magában foglaló kisgyermekkori kutatások, valamint a kisgyermeknevelő- és óvodapedagógus-képzés hazai reformjában.

VARGA, LÁSZLÓ

EARLY CHILDHOOD EDUCATION IN THAILAND

The relationship between the University of West Hungary, Benedek Elek Faculty of Pedagogy and the Naresuan University, Faculty of Education, is relatively fresh. The Thai partner has already been to Sopron, in the course of their visit they have settled the fundamentals of a future cooperation. This study and teaching visit aimed at the expansion of our future research cooperation as they were amazed by the early childhood education training programme elaborated by the University of West Hungary, Benedek Elek Faculty of Pedagogy. This study visit was a joint project of Mr Katona, László PhD and Mr Varga, László PhD who planned to represent their university together in Thailand. Mr László Katona was involved with scientific education (natural sciences) focusing on how children see the world through natural sciences while Mr László Varga concentrated on the latest trends in early childhood development.

We introduced our expertise to Thai students and to the staff at the same time, which we believe was very fruitful to our scientific and educational as well as training spectra. Besides lecturing we were able to design a large scale international comparative educational research into the characteristics of early childhood in Thailand and Hungary. This visit also aimed at the further elaboration of the possible future student and teacher mobility programmes. The results of this study visit are going to be disseminated in various national and international scientific journals and through informative workshops both in Thailand and in Hungary.

„Családok háza” szolgáltatási modell

*„Az embernek ahhoz, hogy élhessen, oltalmazó helyre, családra van szüksége, amely védelmet nyújt, ellenáll a viharoknak és életének kiindulópontja.”
„A család hamuban sült pogácsa.” (Sütő András)*

Bevezetés

A család mint társadalmi intézmény más és más helyet foglal el a különböző kultúrákban, jelentősége időről időre alakul, és más értéket képvisel az egyes társadalmakban, illetve társadalmi rétegekben. A család szerepét hosszú időn át meghatározónak tartották, aztán fénye egy időre megkopott, majd ismét a figyelem központjába került az élet valamennyi területén. Nemcsak a pszichológia és a szociológia mint elméleti tudományok kutatták a család jelentőségét, szerepét, feladatát, változásait az egyén és a közösség életében, de a család mint meghatározó paraméter befolyással van az orvostudományra, a jogalkotásra, a közgazdaságtanra és még számos más területre.

Az 1980-as évek óta Európa országaiban a megváltozott politikai és gazdasági helyzet következményeként, nemzetközi szervezetek hatására, illetve az értékek és ideológiák átalakulása következtében a szociális ellátórendszereket is átalakították. Természetbeni ellátások mellett léteznek a pénzbeli ellátások, amelyek egyre inkább értéküket veszítik. A támogatásokra való jogosultság feltételeit fokozatosan szigorítják; egyes támogatási formák hol megszűnnek, hol pedig – esetleg más néven – újraélednek. Az utóbbi évek nemzetközi kutatásai alapján az országok szociális kiadásainak jelentős arányát a családi támogatások adják: családi pótlék, gyermeknevelési támogatások, gyermekintézmények, amelyek a jövedelmi egyenlőtlenségek enyhítésére szolgálnak. Ugyanakkor annak ellenére, hogy alapelveként megfogalmazódott, hogy a gyermek a jövő záloga – a nehéz gazdasági helyzetre, az államháztartás hiányaira hivatkozva –, mégis szóba kerül a családi ellátások csökkentése és a jogosultság feltételeinek szűkítése. Az állami költségvetés stabilizálása, valamint a gazdaság fejlődése érdekében nemcsak az egészségügy, az oktatásügy reformját, de a szociális szféra átalakításának az idejét is éljük. A kérdés csak az, hogy milyen irányúak és tartalmúak a fejlesztési célok.

1. A változó család

A családdal kapcsolatos témák szakembereket és laikusokat egyaránt foglalkoztatnak. Az utóbbi húsz évben a hazai családformák változásairól számos tanulmány szólt, különböző aspektusokból vizsgálták a családok szerkezetét és működését. A válás és az újraraházasodás problémájára élénk társadalmi figyelem fókuszál (Teleki, 2003: 145–174; Tóth–Dupcsik, 2007: 430–437). Nemzetközi és

hazai attitűdvizsgálatok ugyanakkor a magyarság család- és gyermekcentrikusságát, a házasság melletti elkötelezettségét dokumentálják. Évről évre mégis kevesebb házasság kötődik; a tervezett és kívánt gyermekek száma magasabb, mint amennyi gyermek születik (Kopp, 2012). Szakmai értekezések, konferenciák alkalmával sokszor elhangzik: „válságban a család”, „válságban a társadalom” [1]. A családok vizsgálatában több ponton is ellentmondások feszülnek. Adott egy társadalmi probléma, amelyet valamennyien látunk és tapasztalunk, természetesen ki-ki a maga szemszögéből. Foglalkozunk a témával, aggódva nézzük, hová vezet a folyamat, keressük annak okait, próbálkozunk megoldást találni, de se adatokkal és érvekkel alátámasztott magyarázatot, se konkrét megoldást nem adunk a családok helyzetének javítására [2]. Vannak próbálkozások az oktatás terén, mint a családi életre nevelés kurzusok; vagy a szociális szférában a családsegítés mint szolgáltatás, a gyermekjóléti szolgáltatás, de hiányzik az egységes szemlélet, az átlátható és érthető stratégia, a komplex támogatás. Konszenzus alakul ki a jövőkép tekintetében, egyre többször fogalmazódik meg politikusok, tudósok és a mindennapi emberek véleményében, hogy a nemzetünk jövője tulajdonképpen a családok megújulásától függ.

Az emberi kapcsolatok egyre felszínesebbé válnak, elhidegülnek egymástól az emberek, csak a család marad meg olyan elsődleges egységként, közösségként, amelyben a családtagokat tartós szeretetkapocs köti össze. Ugyanakkor azt tapasztaljuk, hogy a családi összetartás, egymás támogatása és segítése veszendőben van.

Magyarországon a családvédelemnek történelmi múltja van. Az állami intézményesített ellátást kezdetben a családsegítő központok végezték, majd a gyermekvédelmi törvény (1997) megszületése után a gyermekjóléti szolgálatok céljaként és feladatoként jelent meg a gyermek érdekében történő családtámogatás, családgondozás. Így a mai magyar ellátórendszerben a családokkal végzett munka a családsegítő központokban és a gyermekjóléti szolgálatokban válik gyakorlattá, amelyet a családgondozók végeznek. A két intézményben végzett családgondozás a rövid távú célkitűzésben különbözik egymástól, hosszú távon azonban mindkét tevékenység a család funkcióinak helyreállítására és erősítésére irányul. Az intézményeket eltérő jogszabályok alapján, eltérő szakmai és finanszírozási szabályok szerint működteti az állam.

Mindezek tükrében legfontosabb prioritásnak a családok megerősítését tartom, amelyet a családsegítés és a gyermekjóléti szolgáltatás szakmai tartalmának újragondolásával, integrálásával és komplex módon történő megvalósításával látom biztosíthatónak.

Jelen tanulmányban kísérletet teszek egy olyan szolgáltatás megfogalmazására, amely eszköz lehet a család mint intézmény megerősítésére; ez a szolgáltatási modell alulról jövő innováció, szükségre és igényre adott válasz.

2. „Családok háza” szolgáltatási modell

A „Családok háza” szociális és gyermekvédelmi szolgáltatás, szorosra szőtt védőháló családok számára. Általános és speciális segítő szolgáltatás, amely a szociális munka eszközeinek és módszereinek felhasználásával hozzájárul a családok – ezáltal tehát az egyének és a közösségek – jólétéhez és fejlődéséhez, továbbá a szociális környezetükhöz való alkalmazkodáshoz, a gyermek családban történő egészséges nevelkedésének elősegítéséhez, a családi homeosztázis erősítéséhez, javításához vagy helyreállításához.

A „Családok háza” célja a családok életminőségének javítása, esélyegyenlőségének elősegítése, szabadidős szolgáltatások szervezése, szociális tevékenység és családsegítés biztosítása.

A „Családok háza” szolgáltatás nemcsak a „problémás” gyerekekkel, családokkal foglalkozik. Meghatározó célkitűzés a prevenció és a társadalomba való integráció is. Méltánytalanul kevés időt tud szentelni a szakma azoknak a megsegítésére, akik egy élhetőbb és/vagy magasabb minőségi szinten szeretnék megélni a párkapcsolatukat, rokoni és baráti kapcsolataikat, nevelni és gondozni gyermekeiket. Számukra is jó lehetőség lenne, ha bekapcsolódhatnának a „Családok háza” által létrehozott és működtetett csoportok tevékenységeibe.

A támogatásra és/vagy segítségre szoruló családok számára fontos, hogy egyediként kezeljük helyzetüket. Nagy jelentőséggel bírnak a mindenki számára elérhető, személyre szabott, komplex és integrált szolgáltatások. Olyan típusú alapszolgáltatásokra van szükség, amelyek közösségi alapon nyugszanak. Ezért ezekben a szolgáltatásokban hiányolom a csoportokkal végzett tevékenységet, a közösségi munkát, illetve az új típusú ellátások bevezetésére való törekvést. Szükségesnek tartom a gyerekekkel és családokkal végzett csoportos tevékenységeket nemcsak a szabadidős programok szervezésében és lebonyolításában, hanem a mindennapi gyakorlati munkában is. Ez a csoportokkal és közösségekkel végzett szociális munka módszerének alkalmazását jelenti a segítő tevékenységben. A csoport- és a közösségi munka is feltételezi az igények pontos ismeretét. Napjainkban több felmérés is készül a szociális szolgáltatások iránti igényekről; ezeknek a felméréseknek az eredményeit és tapasztalatait fel lehet használni, de az intézmény maga is végezhet ilyen jellegű információgyűjtést és elemzést.

Gyakran a leterheltségére és az időkorlátokra való hivatkozással kevés vagy semmiféle csoportmunkát/közösségi munkát nem végeznek a szakemberek (*Teleki, 2003: 78–87*). Valóban több felkészülést igényelnek ezek a módszerek, és a végrehajtás sem egyszerű, de ezeket a munkavégzés szervezésével és gyakorlásával meg lehet oldani. Előfordul, hogy a csoportokkal és a közösségekkel végzett tevékenységben eredményesebb egy-egy esetkezelés és problémamegoldás, így hatékonyabb a segítő munkája, ezáltal sikerélményhez jut, szakmailag megerősödik (*Bugarszki, 2003: 84*).

Fontosnak tartom hangsúlyozni, hogy módszertanilag a családokkal végzett szociális munka célja a család belső működésének, alkalmazkodó képességének segítése és fejlesztése, vagyis a családokkal végzett segítő tevékenység a család és a környezet kölcsönös viszonyát kezeli. A társadalom tagjai számos szükségletet

fogalmazzák meg, amelyek egyrészt a személyiségfejlődéssel és a szocializációval kapcsolatos természetes igények, másrészt a társadalmi-gazdasági hatások indukálta szociális szükségletek. Ezen új típusú szükségletekre reagálni kell, ezért szükségszerű megújítani és elérhetővé tenni régi és új szolgáltatásokat.

A szakmai munkának a jelentős részét a családgondozás módszerével végzik a segítők. A szakirodalom szerint a családgondozás az egyéni esetkezelés olyan formája, amely egy strukturált, megtervezett tevékenység. Időtartama változó; függ az egyén, a család mobilitásától; a folyamat addig tart, amíg a család képessé nem válik az önálló életvitelre, amíg az alapproblémák meg nem oldódnak. Hangsúlyos a problémamegoldási folyamat tudatos tervezése, valamint az idő strukturálása. A család mellé rendelt családgondozó szakszerű segítségével működőképessé teszi a családot, segít helyreállítani a családi egyensúlyt, elősegíti a társadalmi integrációt (Magyar Családsegítők Országos Kamarája, 1994; *Gosztonyi–Pik*, 1998). Módszere a tájékoztatás, tanácsadás, konkrét hivatalos ügyek intézésének segítése, a problémamegoldási folyamat megtervezése és vezetése személyes találkozások, beszélgetések és családlátogatások keretében, folyamatos kapcsolattartás a családdal érintkezésbe kerülő intézményekkel. A segítő beavatkozás során a családgondozónak képesnek kell lennie a szakmai szempontok mellett az etikai aspektusok figyelembevételére, a kliensekkel és a kollégákkal való tiszteletteljes és toleráns együttműködésre. Mindezt a tevékenységet pedig rögzíti. A hatályos adminisztrációs követelményeknek eleget tesz.

A családoknak nyújtott segítség, különböző szinteken történhet. A cél minden esetben az, hogy a családok teljesíthessék feladataikat. A problémamegoldást legáltalánosabban érintő szintek:

Biológiai szint → egészségügyi ellátás

Szociális szint → szociálpolitikai juttatások

Mindeddig aránytalanul kevés figyelmet fordítottak a családok pszichológiai szinten történő segítésére, pedig a működési zavarok a család interperszonális-interakciós szintjén jelennek meg. Ennek következményei:

- (1) A jelenlegi intézményrendszer a tünetekre reagál; a „jól fejlett” bajokat az eredeti családi közegből kiemelve, a családi rendszertől elkülönítve kezeli.
- (2) Az egyes családtagokkal foglalkozó intézmények közt sok a párhuzamosság.
- (3) A változásokra jellemző, ha egy intézmény nem elegendő, vagy nem képes a probléma megoldására, akkor létrehozunk egy újat. Természetesen minden létrejövő intézmény dolgozik saját létjogosultságának igazolásán, végül kialakul egy ellátó intézményrendszer, amely legalább annyira „sokproblémás”, mint az ellátandó családok (Charles–Webb, 1996).

A „Családok háza” koncepciójának sarokpontjai ezért az alábbiak:

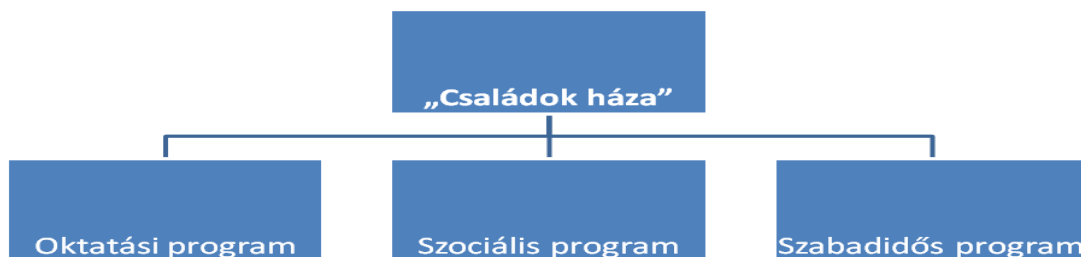
- A programok összekapcsolása – egységes szemlélet kialakítása;
- Rendszeresség, folyamatosság – stabil csoportok kialakítása;
- Képessé tevés – motiváció;

- Hosszú távú célok kitűzése;
- Önállóság, együttműködés és felelősségtudat formálása;
- Rugalmasság, változtatni tudás és következetesség gyakorlása;
- Innováció.

A célok eléréséhez gyermek- és családközpontú, pozitív beállítottságot sugárzó légkör szükséges, melyeket programszervezésekkel, kreatív ötletekkel kell alátámasztani. Szükséges továbbá az egyértelmű, konkrét feladatok meghatározása, amelyet a képességekhez igazított, jó és rugalmas munkamegosztással, továbbá az időkeretek pontos betartásával lehet megvalósítani. A szakmai együttműködésben és kapcsolattartásban meghatározó a kölcsönös tisztelet, a konszenzusra való törekvés. Az elvégzett feladatokat pedig folyamatosan értékelni kell; elengedhetetlen az állandó visszajelzés.

Ehhez szükség van szakmai tartalmi és módszertani fejlesztésre, amely szemléletformálásra és csapatmunkára épül. Természetesen ezt a szakmai koncepciót a hatályos jogi és gazdasági keretek közé kell illeszteni. A fent megfogalmazott gondolatok értelmében a „Családok háza” szakmai programjában a módszertani innováció különös hangsúllyal fogalmazódna meg, hiszen a szolgáltatás működését a szakmai program határozza meg.

Az intézmény szervezeti felépítésének tükröznie kell az ügyfélközpontú értékrendet, amelyet a kollégák szakmai önállósága, az intervenciók technikák magas szintű alkalmazása és felelősségvállalása kell, hogy erősítsen. Az intézmény felépítését az *1. ábra* mutatja, amelyben megfogalmazódik a hármas szakmai egység kialakítása.



1. ábra: Szervezeti felépítés

3. A „Családok háza” tervezett szolgáltatásai

A „Családok háza” három szakmai egységből áll, amelyekben különböző szolgáltatásokat nyújtanak a szakemberek. Az *1. táblázat*ban azokat a szolgáltatásokat gyűjtöttem össze, amelyek a szakmai tapasztalatok alapján szükségesek a gyermekek és a szülők hatékony problémamegoldásához.

1. táblázat: Szolgáltatások a „Családok házában”

Tervezett programelemek		
Oktatási program	Szociális program	Szabadidős program
tanoda	baba-mama klub	tesz-vesz klub
fejlesztés	egyszülős klub	játszóház
korrepetálás	szülő suli	természetjárók köre
felzárkóztatás	csoportfoglalkozások adott problémák kezelésére	tánc, foci és egyéb mozgásformák
tehetséggondozás	közösségfejlesztés	nyári tábor
	otthonteremtés	
egyénre szabott integrált szolgáltatási elemek		
prevenció		
családi életre nevelés		
egészségfejlesztés		
munka alapja: önbizalom, önkontroll, motiváció, empátia, és szociális készségek (D. Goleman, 2008)		
munkamódszer: játék, tréning, tanácsadás, család-gondozás		

A szakmailag körülhatárolt három egységnek megvannak a saját jellemvonásaik: klienskör, problémátípus, szolgáltatási feladat; mégis egy koncepció határozza meg az egységes támogatást és ellátást. Ezáltal megvalósulhat a szükségletekre épülő szolgáltatások kialakítása. A szakmai egységek vezetői és munkatársai a „Családok háza” célkitűzéseinek és koncepciójának megfelelően alakítják és fejlesztik szolgáltatásaikat. Munkájukról rendszeres megbeszélések során adnak tájékoztatást. A rendszeres szakmai stábértekezletek alkalmával lehetőség nyílik az intézmény vezetőjének a kooperáció erősítésére, a visszajelzések megfogalmazására és értékelésre. Fontos, hogy az intézmény vezetője demokratikus, a részvételt támogató vezetési stílussal támogassa kollégáit a feladataik elvégzésében, mindamelllett következetesen ellenőrizze a feladatok megvalósítását. A kontroll-funkció ellátásában meg kell találni a helyes mértéket, hogy a munkatársak bátran vállalják a nehézségek, problémák feltárását. Fontos az intézményen belüli személyes kapcsolatok kialakítása, hiszen a közös norma- és szabályrendszer erre épül; ugyanakkor elengedhetetlen a működési feltételek megteremtésére irányuló vezetői feladatok ellátása is. Ez a két terület két vezetői szerepkört is jelent, amelyek összeegyeztetése a vezetői készségek erőpróbája. Ha a vezető nem távolodik el a napi gyakorlattól, talán ez is könnyebben teljesíthető. A szakmai egységek közötti átjárás valamennyi munkatárs számára biztosított, így garantálja a „Családok háza” az egyénre szabott szolgáltatást.

A mindennapi munkát biztos keretek között kell végezni. Ez nemcsak a szervezeti struktúrát vagy az anyagi erőforrásokat érinti, hanem – a szakmai elvárások pontos ismerete mellett – az intézmény szakmai munkáját és működését érintő döntések meghozatalának folyamatát is.

Korunkban egyre nagyobb szükség van az interprofesszionális együttműködésre. A „Családok háza” kollégái betölthetik a szakmák közötti, illetve az egyes szakterületek képviselői és a kliensek közötti kapcsolatokban a közvetítő szerepét. Így a „Családok háza” – feladatainak elvégzése során – együttműködik a városi intézményekkel, szervezetekkel, különösen a szociális és gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer tagjaival, valamint a nevelési-oktatási intézményekkel.

A kliensek többféle módon kerülhetnek kapcsolatba az intézménnyel, de hangsúlyozott az önkéntes együttműködés. Szorgalmazni kell a lakosság tájékoztatását a szolgáltatásokról, az aktuális programokról. Az adott település lakói számára szervezett programokon való megjelenés lehetőség. A média közreműködésével minél szélesebb körben ismertethetjük meg az intézményt.

A deklarált célok megvalósításakor azonban szem előtt kell tartani a gazdasági és költségvetési realitásokat. A tevékenységek forrása a normatíva, a pályázati támogatás, valamint az intézmény saját bevételei. Kulcsszó a célzottság és hatékonyság. Azokhoz juttassuk el a szolgáltatásokat, akiknek szükségük van a segítségnyújtásra, és azt minél eredményesebben tegyük. A szolgáltatások szükségletkielégítő funkciója a társadalom értékítéletét is tükrözi. A szociális szolgáltatások tipológiáját, szereplőit és működését az állam az 1993. évi III. törvényben deklarálta, illetve az 1997. évi XXXI. törvényben a gyermekek mindenek felett álló biztonságának és jólétük kialakításának rendszerét is meghatározta. A szolgáltatások minősége a társadalom életminőségének javulását eredményezi, a fogyasztói igények kielégítését szolgálja. A kihívást a hatékonyság biztosítása jelenti; az adott szolgáltatással való szükséglet-kielégítés mértéke a hatékonyság. Az eredmények mérhetővé tétele a szociális szférában igazán problematikus. A hatékonyság értékelésekor a mérhető eredményekre (ellátottak száma, esetkezelés típusa stb.) koncentrálunk, miközben figyelmen kívül hagyunk megfoghatatlan, de a gyakorlatban igen meghatározó tényezőket (pl. személyiség, motiváció). A költséghatékonyság-elemzés szempontjai és a szakmai értékek eltérőek. A szociális szakemberek mégis arra törekszenek, hogy az igénybevevők – megelégedésükre – a lehető legjobb minőségű szolgáltatást kapják, de előfordul, hogy a kliensek és a szakma elvárásai nem összeegyeztethetőek, sőt ellentétesek. Érthető, hogy a jelenlegi gyakorlatban a minőségbiztosításnak csak egyes elemeit tudjuk azonosítani (egységes nyilvántartási rendszer, szakképzettségi előírások), más elemeket viszont a helyi sajátosságok alapján fogalmazzunk meg. Ilyen elemek lehetnek a megbízhatóság (tisztelettudóan, gyorsan és pontosan végzett szolgáltatás) vagy a kézzelfogható tényezők (helyiség, felszerelés). A szakmai színvonal kialakításában a fejlesztés állandó kihívás a szakemberek számára.

Zárszó

Hiszem és vallom, hogy a professzionális szociális munka hatékonysága a szakember által összegyűjtött információk felhasználását követő tudatos tervezésben és célirányos tevékenységben rejlik.

A vázolt szolgáltatási modell attól válik igazán működőképesé, eredményeket mutat fel és hatékony, mert szakemberek működtetik. Olyan professzionális segítők, akik birtokában vannak elméleti tudásnak, alkalmazni tudják a módszertani ismereteiket, képesek szintetizálni és megújulni, kreatívak és kitartóak; hozzájáruljanak a változásokra reagáló, koherens, integrált, rugalmas és koordinált szakmai szolgáltatások fejlesztéséhez.

Az Európa Tanács Miniszterek Bizottságának (2002) 8-as ajánlásában – amely a napközbeni gyermekellátásról szól – megfogalmazott alapelvekkel zárom a gondolataimat:

- (1) Elsősorban a család maradjon a felelős a gyermek neveléséért, gondozásáért, fejlődéséért, és közben legyen képes igénybe venni azokat a támogatásokat, amikre szüksége van ahhoz, hogy teljesítse ezeket a kötelességeit;
- (2) Az állam kötelessége pedig, hogy
 - segítse a szülőket és másokat, akik felelősek a gyermekekért, hogy biztosítva legyenek a gyermek fejlődéséhez szükséges feltételek;
 - biztosítsa, hogy a gyermekek ellátásáról és védelméről gondoskodó szolgáltatások megfeleljenek a kompetens hatóságok által kialakított normáknak, különösen a biztonság, az egészség és a megfelelő létszámú és végzettségű dolgozók megléte terén;
 - ösztönözze a megfelelő intézkedések megszületését a gazdasági szektorban, amelyek lehetővé teszik a szülők számára a családi felelősség és a szakmai tevékenység összehangolását.

A gyermekek és a családok jólétéért tehát felelősséggel tartozik minden szakember, különösen azok, akik mindennapi kapcsolatban állnak a gyermekekkel (ideértve az egészségügyi és szociális szakembereket, pedagógusokat, ügyvédeket, bírákat, rendőröket, újságírókat), a felelős magánszemélyek (szülők, nagyszülők) és az üzleti világ. Vagyis a társadalom minden szegmensének mozgósítására és speciális felelősségük tudatosítására szükség van. A jogoktól a feladatok (felelősség) irányába történő elmozdulás azonban nehezen hozható célirányos mozgásba, és csak úgy valósulhat meg, ha közben az emberek moralitásában is elmozdulás következik be. Nem elég csak törvényt alkotni, projekteket írni és elvégezni, képzésben részt venni és gyakorolni a professzionális segítségnyújtást, hanem szükség van a folyamatos megújulásra, az eredmények és nehézségek értékelésére, a szakma, valamint embertársaink iránti elkötelezettségre és alázatra.

JEGYZETEK

- [1] A Család éve 2011; „Családdal a jövőért”; 30 éves a Familiaris Consortio; II. János Pál pápa buzdítása – Az állam és egyház felelősségvállalása a jövő nemzedékéért Nemzetközi Tudományos Konferencia, MKPK, Budapest; „Európa a családokért, a családok Európáért” című nemzetközi konferencia, MTA, Budapest.

[2] Bár 2012 első félévében megjelent az „ÚJ BABY BOOM” – A középosztály gyermekvállalási forradalma címmel a Nemzetgazdasági Minisztérium stratégiai vitaanyaga, de a megvalósításig még számos lépést meg kell tenni.

IRODALOM

Bugarszki Zsolt (2003): A szociális munka új lehetőségei. *Esély*, 2003/1: 67–87.

Charles, Susan – Webb, Adrian (1996): *Szociálpolitika – gazdasági megközelítésben*. A Szociális Szakképzés Könyvtára, Budapest

Goleman, Daniel (2008): *Érzelmi intelligencia*. Háttér Kiadó, Budapest

Gosztonyi Géza – Pik Katalin (1998): *A szociális munka szótára*. Szociális Munkások Magyarországi Egyesülete, Budapest

Kopp Mária: Miért váltak a gender-kutatások központi jelentőségűvé a mai magyar társadalomban? (Távlatok folyóirat / Olvasóterem)

www.tavlatok.hu/net/cikkek.htm [2012. március]

Kopp Mária – Kovács Mariann (szerk.) (2006): *A Magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest

Kopp Mária – Skrabski Árpád (2009): Magyar lelkiállapot az ezredforduló után. *Távlatok*, 86: 32–52.

Tóth Olga – Dupcsik Csaba (2007): Családok és formák – változások az utóbbi ötven évben Magyarországon. *Demográfia*, 50/4. szám

Dr. Teleki Béla (2003): *Kézikönyv a családról*. II. kötet. Korda Kiadó, Budapest

Dr. Teleki Béla (2003): *Szociális munka elmélete*. Korda Kiadó, Budapest

VARGA LÁSZLÓ

Kisgyermek-nevelési szimpózium Sopronban

**Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kar,
Sopron, Magyarország, 2014. április 7 – 11.**

A Benedek Elek Pedagógiai Kar a közelmúltban adott otthont egy nemzetközi szakértői tanácskozásnak (Study Visit), melyen a Karib–tengeri Martinique szigetétől Európa tíz országán át egészen Thaiföldre húsz kisgyermekneveléssel foglalkozó szakember vett részt.

Az ötnapos tanulmányút célja az volt, hogy bemutassuk azokat a modern megközelítési formákat, tartalmakat, kérdéseket és válaszokat, melyeket a kisgyermekkor értelmezésének paradigmaticus változására igyekszik adni a Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógiai Kara. A kisgyermekkor pedagógia legújabb kutatási eredményeire támaszkodva a kar számos innovációval állt elő a pedagógia és a pszichológia területén, továbbá a művészeti, a nyelvi, irodalmi, a zenei és a testi nevelésben, melyek kreatív megismertetése motiválóan hatott a résztvevőkre. A helyi szakemberekkel, pedagógushallgatókkal és gyerekekkel történő találkozások lehetővé tették az elméleti háttér gyakorlati bemutatását. A pedagógiai kar saját példáján keresztül kívánta megosztani a jelenlevőkkel a kisgyermekkor pedagógia jó gyakorlatait, és ösztönözni próbálta a látogatókat további kooperációk kialakítására a kora gyermekkor nevelés területén. Az eszmecsere jó lehetőséget biztosított egymás kisgyermek-nevelési rendszerének megismerésére, karunk nemzetközi ismertségének és kapcsolati hálójának bővítésére.

A résztvevők által megfogalmazott szakmai üzenet a kisgyermekkorra, a kisgyermeknevelés és a kisgyermeknevelői hivatás fontosságára hívja fel a szakma és a döntéshozók figyelmét.



NEMZETKÖZI SZAKÉRTŐI TANULMÁNYÚT
Újítás és együttműködés a kisgyermekkor pedagógiában

A RÉSZTVEVŐK SZAKMAI ÜZENETE

Résztevő országok: BELGIUM, CSEH KÖZTÁRSASÁG, EGYESÜLT KIRÁLYSÁG, ÉSZTORSZÁG, FRANCIAORSZÁG (MARTINIQUE), HOLLANDIA, ÍRORSZÁG, LITVÁNIA,

MAGYARORSZÁG, MÁLTA, NÉMETORSZÁG,

vendég országok: HORVÁTORSZÁG és THAIFÖLD

Az utóbbi évek nemzeti és nemzetközi kutatásai különös hangsúlyt fektetnek a gyermekkorra, mint arra az életszakaszra, amely jelentősen befolyásolja az egyén életesélyeit.

A magas szintű oktatás-nevelés és a gyermekek támogatása rendkívüli jelentőséggel bír a jövőnkre nézve, mivel csak boldog, kiegyensúlyozott, magabiztos, rugalmas gondolkodású és kreatív gyerekek képesek virágzó és fenntartható társadalmat építeni. A gyermekek és a családok erősítése jó befektetésnek bizonyul a jövőben.

Szakértői tanulmányutunk résztvevői úgy vélték, hogy gyakran a kormányok felől érkező, „fentről” származó nyomás kényszeríti a gyerekeket idő előtt a hivatalos oktatási rendszerbe. A csoport egyértelmű meggyőződése, hogy a gyermekek stresszmentes környezetben, a játék segítségével tanulnak legkönnyebben, valamint a gyermekkor önmagában is egy fontos életszakasz.

Ezért óriási jelentősége van annak, hogy a pedagógusképzésben részt vevő hallgatók jól képzett és nagy tudású előadók és oktatók irányításával magas szintű alapképzésben részesüljenek. Mindemellett lényeges, hogy a legkisebb korosztállyal foglalkozó képzett pedagógusoknak és oktatási alkalmazottaknak pályájuk során lehetőségük legyen a folyamatos szakmai megújulásra. A kisgyermekkel foglalkozó pedagógusok magas képzettsége elengedhetetlen, mivel a korai gyermekkor a gyermek fejlődésének fontos szakasza, amely megalapozza a későbbi tanulást.

Csoportként is elkötelezték magukat arra, hogy segítsünk elérni gyermekeinknek a legtávolabbi lehetőségeiket egy megbízható és játék alapú pedagógia keretein belül, melynek elkötelezettjei azok a szeretetteljes, magasan képzett és körültekintő pedagógusok, akik együttműködnek a szülőkkel és a családokkal.

Úgy érezzük, ezt az üzenetet meg kell ismertetnünk a nemzeti kormányzatok döntéshozóival, akik a múltban talán nem mindig értették meg a kisgyermekkor fejlesztés-nevelés pedagógiáját és alapelveit. Úgy gondoljuk, prioritásként kellene kezelni a kisgyermekkor életszakasz fejlesztésére szánt anyagi ráfordítás biztosítását.

Tiszteletteljes üdvözléssel a résztvevők nevében:

Dr. László Varga
dékanhelyettes
Nyugat-magyarországi Egyetem

PhD Arianna Kitzinger
tanársegéd
Nyugat-magyarországi Egyetem

Rose White
adjunktus
Kelet-londoni Egyetem



INTERNATIONAL STUDY VISIT
Innovation and Cooperation in Early Childhood Pedagogy

PROFESSIONAL MESSAGE OF PARTICIPANTS

FROM *BELGIUM, CZECH REPUBLIC, ESTONIA, FRANCE (MARTINIQUE),
GERMANY,
HUNGARY, IRELAND, LITHUANIA, MALTA, THE NETHERLANDS, UNITED
KINGDOM
AND GUESTS FROM CROATIA AND THAILAND*

The latest national and international research emphasizes childhood as the key factor in determining the life chances of an individual.

High quality education and support for children is crucial for our futures since only happy, well-balanced, confident, resilient and creative children are able to build a prospering and sustainable society. Investment in our children and families now will give us good returns in the future.

Participants in our study visit felt that often there was 'top-down' pressure from governments to push children into more formal educational practice before they were developmentally ready. The group felt strongly that children learnt best through play and in stress free environments and that childhood was an important phase in itself.

It is therefore vitally important that student teachers have very high quality initial teacher education, supported by well-educated and knowledgeable lecturers and pedagogues. It is also important that qualified teachers and other adults working with our youngest children have access to, and opportunities for continual professional development throughout their career. Having highly qualified teachers for young children is vital as the early years are such an important stage of children's development and pave the way for all future learning.

As a group we are committed to helping children reach their full potential through safe and play-based pedagogy and practice, supported by warm, highly qualified and reflective teachers in partnership with their parents and families.

We feel this message needs to be communicated to national government policy makers, who perhaps in the past have had little understanding of the pedagogy and principles of Early Years development and education. We feel that high priority should be given to ensuring that there is adequate financial expenditure early in the child's developmental life cycle.

On behalf of the group

Yours sincerely,

Dr. László Varga
Vice Dean Assistant
University of West Hungary

PhD Arianna Kitzinger
lecturer
University of West Hungary

Rose White
Senior Lecturer
University of East London

A pedagógiai tér minőségi dimenziói

Értelmezési lehetőségek – elmélet és gyakorlat

A társadalom- és a kultúratudományok számára a TÉR társadalmi alkotásként jelenti a kutatás tárgyát, mely által a kultúráról és az identitásról alkotott fogalmainkat árnyalhatjuk. A tér mindenkor a hozzá társuló kulturális jelentések révén gondolható el. Felosztásának alapvető formái – a falu, a város, a régió vagy a nemzetállam – kulturális rendszerek termékei, melyek egyrésztől elképzeléseket hoznak létre, másrésztől konszenzusokat teremtenek az általuk meghatározott jelentésekről. Hogyan jelenik meg a tér fogalma és hogyan értelmezhető a pedagógia segédtudományaiban? Dolgozatomban a tér antropológiai és szociológiai értelmezése után az építészeti tértípusok alapján a pedagógiai tér minőségi dimenzióit szeretném ismertetni. Végül rámutatok az iskolai terek minőségi dimenzióinak gyakorlati jelentőségére.

1. A tér

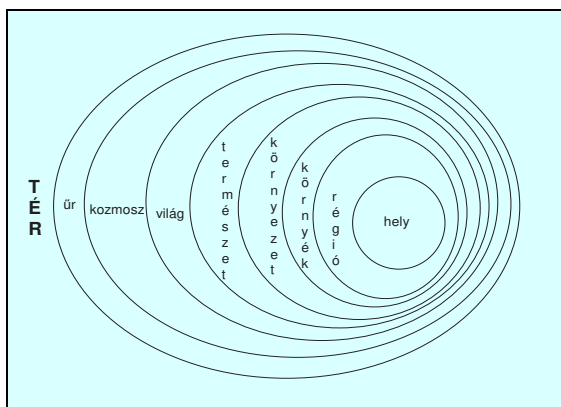
„...Mert tudom az idő mindig idő
S a tér csak tér és mindig az
S ami létezik csak időben létező
S csak a térben igaz...”

T. S. Eliot: Hamvazószerda (Vas István fordítása)

1.1. A tér fogalma és értelmezése a pedagógia segédtudományaiban

Az alábbiakban a tér fogalmát rendszerezem a természet- és társadalomtudományok nézőpontjából; antropológiai, építészeti, geometriai, földrajzi és pszichológiai, valamint szociológiai szempontból egyaránt.

A tér mint gyűjtőfogalom az alábbi fogalmakat mint részhalmazokat foglalja magában: *űr, kozmosz, világ, természet, környezet, környék, régió, hely* (1. ábra).



1. ábra A tér részhalmazai (Sanda, 2009)

Minden tudománynak saját térfogalma van. A geometriában például a teret három kiterjedése különbözteti meg a felülettől, a vonaltól és a ponttól. A geometriai tér minden irányban azonos minőségű, egyenletes. A geometriai térben két pont közötti távolság ugyanakkora, akár függőleges, akár vízszintes irányban vannak egymástól. Ezzel szemben a fizikai térben nem mindegy, hogy függőlegesen vagy vízszintesen akarunk eljutni egyik pontból a másikba! A földrajzi tér szerint fennsíkban vagy alföldön élünk; meleg, hideg vagy mérsékelt éghajlati övezet alatt; városban, faluban vagy tanyán lakunk.

„...*tér és idő keresztjére vagyunk feszítve...*” írja Simone Weil (Weil, 1998), mert a jelenben való **létezés**, a megélt **idő**, és a **hely** kapcsolódnak a **tér** fogalmához. Valahol, valamiben, valahogyan lenni – egzisztenciális meghatározottság. Az emberi lét helyzetértékelő alapfogalmai térbeli viszonylatokat kifejező szavakkal csengenek össze: *kívül-belül, fent-lent, közel-távol, magasan-mélyen* lenni – fizikai, pszichikai és szellemi alaphelyzeteket is jelölnek. Ebből következően beszélhetünk egy diskurzus teréről, a szeretet teréről vagy a lehetőségek teréről. Ezek mindegyike poláris viszonyt feltételez, mindig két egymástól különböző között feszül ki a tér. Olyan relációk ezek, amit a telítettség mér: a szabad lehetőségek realizálódásának mértéke szerint. Mértéke lehet továbbá az, ami a teret a hely nyugalmat jelző állapotától dinamikusan megkülönbözteti.

Ebből következik, hogy tér az, ami folyamatosan születőben van, lehetőség és realizálódás feszültségében, a realizált súlyos jelenvalósága és a lehetőség vibrálása között. A tér része, alkotója mindaz, ami benne megtörténik. És éppen azért, mert születés és megtörténés nem kézzelfogható, csak tetten érhető, esetleg leképezhető például a három dimenzió geometriájába is. A leképezés már megfosztó, merevítő az összes dimenzió gazdagságához képest. Kézzelfoghatóvá már csak a vetülete válik, a lenyomat. Ettől a lenyomattól a visszaút a tettenéréshez – szabad lehetőség és realizálódás közötti feszültség újraélésében – a megtörténésen keresztül vezet. Ha a teret elemezni akarjuk, kezünkben csak a vetület, a minta, a lenyomat marad, vagy ezek különböző egymáshoz kapcsolódásai (*Schneller, 2003*). Ezért a térről – véleményem szerint – csak úgy érdemes beszélni, ha benne értjük a léthelyzetek és megtörténések gazdagságát, és csak ilyen értelemben beszélhetünk a **pedagógiai terek vizsgálatáról/vizsgálhatóságáról** is.

Ebben az értelemben az építés – mint emberi tevékenység – **alakítandója** maga a tér. Aki épít, teret szül, a megtörténés irányában tagolja a lehetőségek mérhetetlen gazdagságát. Ennek az építésnek ritmusa van, ami lehallgatható. A ritmus a tagolás ritmusa, amellyel a két poláris viszonyban lévő kapcsolata jön létre. Ennek a ritmusnak – mint a zenében – vannak alapformái, amelyek az eltérő téralkotási módokban közösek. Az alapformák vetületi képei elemezhetők, lehetnek nyelvi, zenei, geometriai minták, de mindenképpen létezésük strukturáltságának lenyomatai. Ilyen módon az építés alapfogalma a tér, az emberi gondolkodás és nyelv élő egészébe helyezhető.

Az emberi tér nem homogén, mint a geometriai tér, hanem az egyes pontoknak más és más jelentésük van. Itt töltöttem a gyermekkoromat, ide jártam

zeneiskolába, mutatunk a térképen egy városra, az utcán egy házra, és oda szeretnék elmenni, kutatni! – mondjuk. Az életünk érzelemmel telített, jelentőségteljes pontjait **helyeknek** nevezzük. A helyek érthetően mást és mást jelentenek az egyes embereknek. A mohácsi csatamező nekünk magyaroknak vészt, a törököknek dicsőséget jelent. A természeti adottságokat részben eltérően ítéljük meg, mert sokan szeretik, van aki meg nem kedveli a sík vidéket, és van olyan természeti jelenség, amit hasonlóan élünk meg, például a nyári zápor után a horizonton megjelenő szivárványt csodáljuk és fenségesnek tartjuk.

A természeti adottságokat megjelöljük, és ezzel helytávát adjuk, például azáltal, hogy elnevezzük: például Vérmező, Ördögárok. A hegycsúcokat póznaállítással, zászlókkal jelöljük meg. A kertés házak, nyaralók udvarára dús lombosított dió-, hárs- vagy gesztenyefát ültetünk, mert kellemes, hűvös az árnyéka. Amikor anyagot mozgatunk meg, építünk, mert nem más az építészet, mint emberi terek, azaz helyek kialakítása. Az építészeti terek természetesen ennél többnyire sokkal bonyolultabbak, például a hegycsúcsra épített kilátó, ami amellest, hogy megjelöli a legmagasabb földrajzi pontot, az erdei iskola tanulóinak a tapasztalati úton történő tanulás helye, ahonnan körbetekintve a korábban csak tankönyvből vagy filmfelvételekből ismert biológiai, földrajzi, meteorológiai jelenségek valóságosan megtapasztalhatók.

Védett helyeket teremtünk magunknak a természet viszonyaitól szemben, például lakóházat építünk. Régen várakat építettek, melyek védelemül szolgáltak az ellenséggel szemben. Kápolnákat, templomokat építünk, ahol közösen imádkozhatunk. Műhelyt a munkához, boltokat a kereskedelemhez, vendéglőket, hivatalokat, kórházat és nem utolsósorban iskolákat, ahol tanulhatunk, illetve taníthatunk.

Amos Rapoport az épített környezet jelentéseinek három szintjét különbözteti meg (értelmezésében e három szint az urbanizációs folyamatok megközelítésének módját is jelenti):

- *felső szint*; a kozmológiák, kulturális rendszerek, világnézetek, filozófiai rendszerek, pl. a szent tér stb. szintje;
- *középső szint*; mely az identitás, státusz és jólét, a hatalom és hasonlók kifejezője. (Ezek a tevékenységek, magatartásformák és minták inkább rejtett, mélyen fekvő, mint eszközszerű aspektusai;)
- *alsó szint*; mely a tér mindennapi használatára vonatkozik. (Anyagi jellegű jelek, melyek lehetővé teszik a használati módok, társadalmi helyzetek, a várható magatartás azonosítását. Ily módon a használók képesek megfelelően és kiszámíthatóan viselkedni, megvalósulhat közöttük az együttműködés.) (*Rapoport, 1994*)

A modern tér felfogható akként, hogy a tér mint tartály, mint egy semleges, mérhető keret vesz körül bennünket, amely ugyanakkor absztrakt, mert egy univerzális, általános-közös tér, amely egyszerre szociális-kulturális tér is.

Mircea Eliade *A szent és a profán* című alpművében részletes tárgyalja az emberiség korai időszakainak tér- és időfelfogását. Összehasonlítja a történelmi

korok vallásos térfelfogásait a korunkra jellemzőnek tartott profán térfelfogással. Erről így ír: „*Bennünket azonban nem annyira a vallásos tértapasztalás végtelen különbözőségei érdekelnek, mint inkább az, hogy mi a közös mindezekben a tapasztalásokban. Mert hasonlítsuk csak össze a nem vallásos ember viszonyát ahhoz a térhez, amelyben él, a vallásos embernek a szent térhez fűződő viszonyával, és azonnal felismerjük, mekkora különbség van e két viselkedés között*” (Eliade, 1987).

Emellett fontos kérdés a tér homogeneitásának vagy inhomogeneitásának kérdése. A történeti korok embere számára a szent helyek, azok centrumában lévő – égi és földi összeköttetést biztosító – „világtengelyek” (*axis mundi*) szakítják meg a tér homogeneitását. Ezek körül a centrumok körül terül el a rendezett világ, a „kozmosz”, és ami rajta kívül esik, az a „káosz”. E térbeli tagoltság leírását így foglalja össze: „*A vallásos ember számára a tér nem homogén*”. Ugyanis vannak részei, amelyek a többitől gyökeresen különböznek, ezeket nevezi jelentésteli tereknek. A tér inhomogeneitását tükröző vallásos tapasztalat a „világalapítás” ősi élményére mutat, ugyanis ahol a szent a térben manifesztálódik, ott mutatkozik meg a valódi valóság, és ezáltal a világ életre kel. Ennek okát így magyarázza: „*Először ez a térben létrejövő törés teszi lehetővé a világtérképzést, mert igazán ez teremti meg a fix pontot. (...) A szent betörése a világban nemcsak egy fix pontot jelent a profán tér meghatározatlanságában, hanem egy »nívótörést«, a különböző kozmikus síkok, az ég és föld, a föld és az alvilág között, s így az egyik létmódból a másikba való átmenet lehetőségét teremti meg. (...) A szent betörése révén létrejött fix pont ezek után már a centrum, mely lehetővé teszi a tájékozódást és a »mi« világunk »horizontális« kifejtését. Így válik a világ káoszból kozmoszá, rendezett világgá. A vallásos ember csak megszentelt világban képes élni, mert csak az ilyen világ részesül a létben, és ezáltal csak ez létezik valóban. A vallásos ember létre szomjúhozik. A lakott világot körülvevő »káosztól« való félelem és a semmitől való rémület szoros kapcsolatban áll egymással*” (i. m. 58).

Véleményem szerint ez utóbbi állítás nemcsak a vallásos emberre vonatkozik, hiszen maga Eliade is úgy vélekedik, hogy tökéletesen profán egzisztencia nem létezik, mégis szükség van e különbségtételre, hiszen itt elsősorban a térfelfogások különbözőségének megragadása a célunk. A szent tér tehát egy szilárd pontot ad, ezáltal a kaotikus világban való tájékozódás lehetőségét, képességét a világalapításra és reményt a „valóságos” életre. A profán térfelfogás ezzel szemben a tér homogeneitását és az egyes helyek relativitását képviseli. Igazi orientáció nem lehetséges, mert a „szilárd pont” többé nem egyértelműen ontologikusan alapozódik meg. Ez a pont feltűnik és eltűnik az idő változásának megfelelően. Korunk világról pedig Eliade így nyilatkozik: „*Nincs is igazi »világ« többé, hanem egy »összetört« univerzum darabjai, többé-kevésbé semleges helyek végtelen amorf mennyisége, melyek között az ember – az ipari társadalomban való élet kötelezettségeitől hajtva – ide-oda mozog*” (i. m. 18).

Ennek ellenére a profán téren belül is vannak olyan értékek, amelyek a vallásos térélmény inhomogeneitására emlékeztetnek. Vannak a térnek megkülönböztetett pontjai; természet, környezet, környék, tájak, melyek a többitől minőségileg

különböznek. Például az otthon, az első szerelem helye, vagy egy idegen város meghatározott pontjai, melyekhez katonakori emlékek kötődnek. Ezek a helyek a magát már tökéletesen vallástalannak tartó ember számára is különös egyedi jelentőséggel bírnak: ezek privát univerzumának szent helyei. Ezt a jelenséget *Eliade* a modern ember „kriptovallásos” viselkedéseként értékeli. *Eliade* gondolati rendszerének jelentősége témánk szempontjából nemcsak abban áll, hogy a vallásos embernek a különböző korszakokban jelentkező térfelfogásait mutatja be, hanem hogy a vallásos és profán térfelfogás szembeállításával a térszerveződés olyan törvényszerűségeire mutat rá, melyek feledésbe merültek, illetve modern világunkból látszólag kihullottak. Nyilvánvaló azonban, hogy ezen rendező elvek történeti örökségeként az ember által alakított környezetben fennmaradtak, s mint ilyenek térbeli tapasztalatainkra és ezáltal térfelfogásunkra is döntő kihatással vannak.

Ezek a rendező elvek manifeszt módon, vagy „visszahúzódva a tudatalattiba” alakítják a térrel szemben támasztott mai igényeinket is. „*A tér olyan dimenziójára mutat rá itt Eliade, melynek kifejeződése korunkban csaknem teljesen az esztétikumba tolódott át, vagy éppenséggel eltűnt. Ha jelen van, úgy történeti minták utánzásának igényeként, vagy például a monumentalitás iránti vonzódásként jelentkezik*” (Schneller, 2002). *Eliade* értelmezése ugyanakkor azt is láthatóvá teszi, hogy milyen nagy jelentősége van az „alapításnak” mint közösségi tettnek, mint a közösségi akarat megnyilvánulásának a legtágabb értelemben vett „otthonteremtésben”. Az otthon itt egy orientációs pont az egyén életében, s mint ilyen nemcsak a térbeli orientáció, hanem a hely révén a társadalommal való identifikáció számára is támpontot nyújt. A káoszt és a kozmoszt szembeállítva a kozmikus rend eredőjét egy tér és idő felett álló intelligenciának tulajdonítja.

A helyek különbözősége mindennapi tapasztalatunk a fizikai térben is. A természet, domborzat, víz, nap, növények, kövek, épületek, tantermek, tárgyak és mindaz, ami ott történt, tesznek egyszerűvé és megismételhetetlenné számunkra egy-egy helyet. A hely otthont jelent, nemcsak fizikai, hanem szellemi értelemben is – nevelő – személyiségformáló hatása létezésünk minden szférájára kihat.

Tér és hely különbségét, egymáshoz való viszonyát így írja le *Hamvas Béla*: „*A helyet nem szabad összetéveszteni a térrel. A tér és a hely között az a különbség, hogy a térnek száma, a helynek arca van. A tér, hacsak nem kivételes, minden esetben pontos vonalakkal határolható, területe négyzetmilliméterre kiszámítható, és alakja körzővel és vonalzóval megrajzolható. A tér mindig geometriai ábra. A hely mindig festmény és rajz, és nincs belőle több mint ez az egy. (...) A helynek nemcsak fizikája, hanem metafizikája is van, és nemcsak látvány, hanem génusz. Ezért nem határozható meg, csak lerajzolható, mert nem kiszámítható, mert arc. A terek fogalmak, a helyek nevek...*” (Hamvas, 1988).

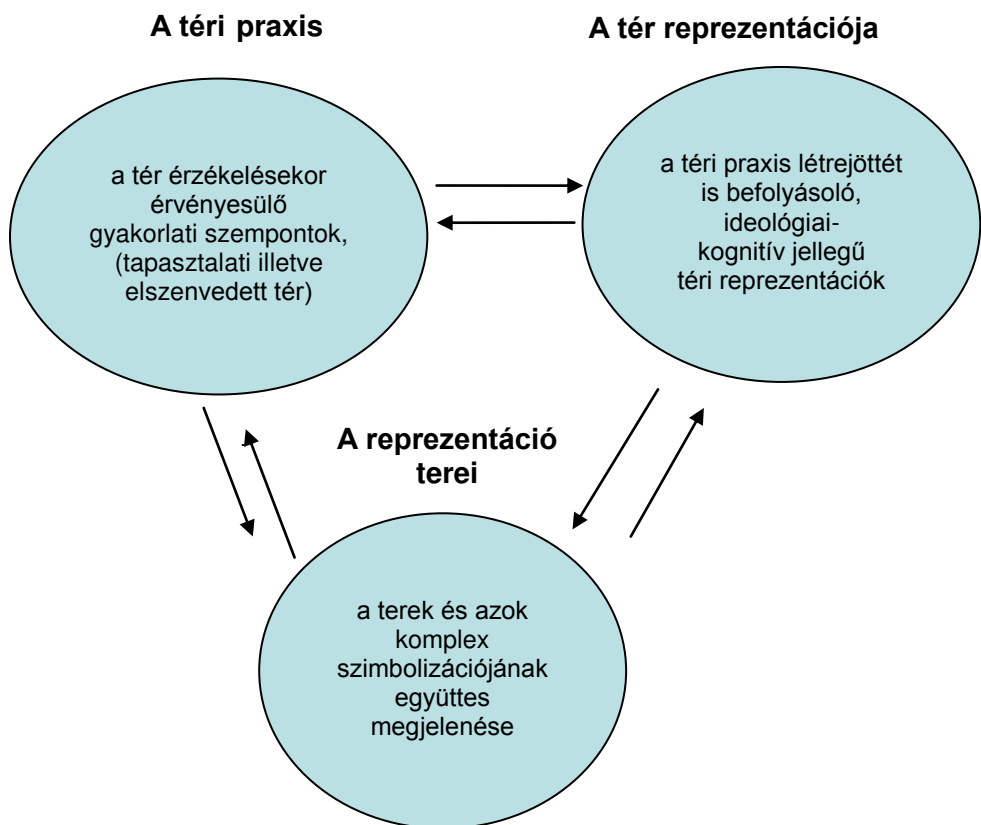
1.2. A tér értelmezése a szociológiában

A társadalmi terek létrejöttének és értelmezésének elméleti koncepcióját elsőként a francia marxista szociológus *Henri Lefebvre* fogalmazta meg. 1974-ben megjelent munkája, *A tér létrehozása* (Lefebvre, 1974) a teret az időhöz hasonlóan társadalmi

konstrukcióként értelmezi. *Lefebvre* ideológiai alapon kritizálja a kapitalista társadalmat és termelési viszonyokat. Az ipari társadalom fejlődése nyomán kialakuló modern társadalmi tér alapvető jellemzői a fragmentáltság, továbbá a tér áruba bocsáthatósága, annak mind homogénebbé válása, továbbá a tér csereérték-jellegének nivelláló szerep (Löw, M. – Steets, S. – Stoetzer, S., 2007).

Lefebvre a társadalmi tér dimenzióit egy triáddal modellezi (2. ábra). Ennek egymással kölcsönhatásban álló elemei a következők:

- *a téri praxis (pratique spatiale)*, amely magába foglalja a tér érzékelésekor érvényesülő gyakorlati szempontokat (tapasztalati, ill. elszenvedett tér). Ezek eredményezik a nem reflektált hétköznapi szintjén álló megtapasztalt/átélt tér létrejöttét, illetve újraalkotását. Ebbe a csoportba tartoznak a téri viszonyok által meghatározott viselkedésformák olyan elemei, mint a termelési és reprodukciós rutin és annak megközelítésmódjai által létrehozott különböző tér-formák. Ide sorolhatók a téri viszonyok testi átélésének, illetve elszenvedésének tapasztalatai is.
- *a tér reprezentációja (représentation de l'espaces)*, amely a téri praxis létrejöttét is befolyásoló ideológiai-kognitív jellegű téri reprezentációkat foglalja magába. Ezeket leginkább a tudományok (például matematika, filozófia, építészet és szociológia stb.) rendezik a tér kognitív értelmezése során fogalmi szinten megjelenő formába. Ilyen jellegű konstrukciók például a matematikai-fizikai modellek, amelyek terek formájában teszik lehetővé a téri viszonyok értelmezését.
- *a reprezentáció terei (espaces de l'représentation)*, a terek és azok komplex szimbolizációjának együttes megjelenése, melyet az önkifejezés és megélés terei alkotnak. Ezek elsősorban azokhoz a képekhez, szimbólumokhoz kapcsolódnak, amelyek kiegészítik a térben megjelenő tevékenységeket, továbbá a térrel kapcsolatos elgondolásokat.



2. ábra: A társadalmi tér ábrázolása Lefebvre triádjával
(Löw, M. – Steets, S. – Stoetzer, S., 2007)

A térnek ez az összetevője is mindig az adott társadalom uralkodó rendjének, az azt kifejező diskurzusoknak van alávetve. Ez a térdimenzió a legalkalmasabb a korábban bemutatott téri reprezentációk imaginációjára. Ilyen jellegűek a művészet ellenállást kifejező terei, vagy a modern kort megelőző időkből származó, az éppen adott társadalom archaikus rétegeibe lesüllyedő mitikus téri képek.

A társadalmi terek létrejöttének és felépítésének másik – a szociológiában széles körben elfogadott – elmélete *Pierre Bourdieu* nevéhez fűződik. A társadalmi, illetve a szimbolikus térre vonatkozó elképzeléseit először *Finom megkülönböztetések (La Distinction)*, majd az azt társadalmi cselekvéssé fejlesztő *A gyakorlati észjárás (Raisons pratiques, Sur le théorie de l'action)* című munkájában fejti ki részletesen (Bourdieu, 1994, idézi: Németh, 2008).

Bourdieu kiinduló hipotézise szerint a különböző társadalmi pozíciók, diszpozíciók (habitusok) és állásfoglalások (a társadalmi ágensek választásai) szoros összhangban állnak a társadalmi viszonyokkal: azok különbségei egyben tükrözik az egyes társadalmi rétegek közötti különbségeket, illetve távolságokat is. Ez a társadalmi különbség, illetve távolság az általa társadalmi térnek elnevezett fogalom alapvető jellemzője. Ez „olyan elkülönült, egyidejűleg létező, de

egymáshoz képest kizáró pozíciók összessége, amelyeket kölcsönös kizárólagosságuk, egymásra vonatkoztatottságuk és a közöttük lévő távolság, valamint hierarchia (alatt, fölött, között) viszonyok határoznak meg” (i. m. 16).

Ebben a – valós társadalmi viszonyok vizsgálata által megragadható – társadalmi térben az egyes személyek (ágensek), illetve csoportok pozícióit gazdasági és kulturális tőkéjük megoszlása határozza meg. Ebből következően az egyes ágensek annál több közös tulajdonsággal rendelkeznek, minél közelebb állnak egymáshoz a fenti két dimenzió mentén. A gazdasági és kulturális ösztöke potenciális tulajdonosai: nagyvállalkozók, szabadfoglalkozásúak, művészek, valamint a mi vizsgálatunk szempontjából jelentős szakmai csoport részeként az oktatási rendszer különböző szintű szereplői: az egyetemi és középiskolai tanárok a társadalmi térben is elkülönülnek a kevesebb gazdasági és kulturális tőkével rendelkező rétegektől. Németh szerint az alapfokú oktatási rendszer képviselői, a tanítóság a magasan kvalifikált szakmunkások és az alacsonyabb státuszú közalkalmazottak csoportjához közel (a viszonylag magas kulturális tőke és az alacsonyabb gazdasági tőke birtokosai között) helyezkedik el (Németh, 2008).

Bourdieu megállapítása szerint az egyes társadalmi csoportok állásfoglalásainak tere a diszpozíciók vagy habitusok terének közvetítésével tükrözi azok társadalmi pozícióinak terét: „a különbségtevő távolságok rendszerének – amely meghatározza a különböző pozíciókat a társadalmi tér két dimenziójában – az ágensek (vagy az ágensekből képzett osztályok) tulajdonságai, vagyis gyakorlatuk és az általuk birtokolt javakban fennálló különbségtevő távolságok rendszere felel meg. A pozíciók minden osztályához egy pozíciók által kondicionált habitus (vagy ízlés) osztálya rendelhető, valamint ezen habitusok, illetve generatív képességük révén közvetített javak és tulajdonságok szervezett együttese, amelyet a stílus rokonsága egyesít” (Bourdieu, 2002). Ez a kondicionált habitus mint elkülönült és ugyanakkor megkülönböztető gyakorlatokat generáló alapelv határozza meg például az egyes csoportok fogyasztási szokásait, szabadidős tevékenységét, politikai beállítódását. Az ágensek, illetve csoportok tágran értelmezett fogyasztási szokásai a birtokolt javakat – ideértve a kulturális javak fogyasztását – tekintve determináltak. „A különböző pozíciókhoz kapcsolódó különbségek, vagyis a javak, a gyakorlatok és főleg a modor eltérései (ugyanúgy, mint egy nyelv fonémakészlete vagy egy mítoszrendszert alkotó megkülönböztető jegyek és különbségtevő távolságok együttese) minden társadalomban szimbolikus rendszereket alkotó különbségekként, tehát megkülönböztető jelekként működnek” (i. m. 19).

Bourdieu a kulturális javak, saját terminológiájával a „kulturális produktumok” elemzése, a „lehetőségek terének” kialakítása során a társadalmi mező (képzőművészeti, irodalmi vagy tudományos mikrokozmosz) vizsgálatát is fontosnak tartja. „Ha kapcsolatot teremtünk a művek (a formák és stílusok), az állásfoglalások (amelyek csak akkor érthetők meg, ha viszonylatrendszernek tekintjük őket, a fonémarendszerhez hasonló jegyek, vagyis a megkülönböztető távolságok rendszerének) tere és az iskolák vagy szerzők tere (azaz a kulturális termelésen belüli megkülönböztető pozíciók rendszere) között, összegegyeztetjük a

belső és a külső, a formalista, valamint a szociológiai szempontú megközelítés eredményeit” (id. Németh, 2008).

1.3. A tér antropológiája

Edward T. Hall amerikai antropológus a városi tér használata, a városi viselkedés változásainak vizsgálata során vezette be a proxemika fogalmát, mely a kommunikáció és a hétköznapi tevékenységek során a személyek között betartott távolságot, az ember távolság- és térérzékelését, a társaktól való távolságtartás fiziológiai, pszichológiai, szociális és kulturális összetevőit vizsgálja. Kiemeli a verbális és non-verbális, testi, térbeli kommunikáció kultúrafüggő különbségeit (*Hall, 1980*). Külön említést érdemel a térérzékelés komplexitása, melyben az érzékszervek – szem, fül, orr – mellett a bőr és az izmok is részt vesznek.

A proxemika részterületei:

- Infrakulturális, amely a viselkedést vizsgálja.
- Prekulturális, amely a fiziológiai vonatkozásokat tárgyalja.
- Mikrokulturális; a proxemikai megfigyelések zöme erre irányul.

A mikrokultúra megnyilvánulásait tanulmányozó proxemika a tér három alapvető kategóriáját különbözteti meg: a tér *kötött*, *részben kötött* és *kötetlen* típusát. Az egyes szintek egymásra vonatkoztatásának módszertani nehézségét a kultúra eredendő meghatározhatatlansága okozza. A kultúra meghatározhatatlansága annak következménye, hogy az egyén és a társadalom kulturális megnyilvánulásai egy időben több szinten zajlanak.

Minden organizmus életében döntő szerepet játszik a redundancia, vagyis az, hogy az egyik érzékelési rendszer által szállított információt – hiba esetén – más rendszerek pótolják. Az emberi kultúra is nagy redundanciával dolgozik. Ha nem így volna, szinte képtelenek lennének a kapcsolatteremtésre. A fogalmi modell és az osztályozási rendszer feladata, hogy kifejtse a közlés magától értetődő részeit, és jelezze a részek egymáshoz való viszonyát. Az ember anyagi eszközöket hozott létre territóriumának kiterjesztéséhez, továbbá kialakította a határait jelző látható és láthatatlan jeleket. Ezáltal a területiség körülírhatóan meghatározott. Ezt a tértípust a proxemikában *kötött térnek* nevezzük.

1.3.1. A kötött szerkezetű tér

Egyének és csoportok tevékenysége megszervezésének egyik alapvető módja a kötött tér, amely megszabja a viselkedés lehetőségeit, például településszerkezet, házak típusa, iskolák belső, alaprajzi elrendezése. Gyakori hiba, hogy építészeti tervező munkájuknak csak a vizuális vonatkozásaival törődnek – azzal, ami látható.

Általános tapasztalat, hogy az ember egy életen át magával hurcolja a kötött térről kisgyermekként – óvodás, kisiskolás korban szerzett élményeit. (A térérzékelés vonatkozásában az egyik legfontosabb különbség az egyes kultúrák között, hogy az emberi szervezet anatómiai és viselkedési sajátosságainak más-más vonásait hangsúlyozzák.)

1.3.2. A részben kötött szerkezetű tér

Az individuum viselkedése alapján lehet:

- egymástól távontartó – szociofugális tér, például a vasúti váróterem, illetve
- egymáshoz közelítő – szociopetális tér, például kávéházak asztalkái.

Fontos hangsúlyozni e jelenségek egyes kultúráktól való függőségét. Ami az egyik kultúrában szociofugális tér, az a másikban esetleg szociopetális. Továbbá, hogy ezek nem érték kategóriák, mivel a szociofugális tér nem feltétlenül rossz, illetve a szociopetális tér sem feltétlenül jó. Ami az egyik kultúrában kötött térelemnek minősül, azt egy másikban részben kötöttnek tekintik és fordítva.

1.3.3. A kötetlen tér

Az individuumok szempontjából talán a legfontosabb, mert a másokkal való kapcsolatteremtésben szerepet játszó távolságokat soroljuk ide. A kötetlen térelemeket pontosan körül lehet határolni, és döntő jelentőségük minden kultúra lényeges összetevőjévé avatja őket; például egy lakás vagy tanterem berendezése.

Minden élőlény számára, de az embernek kiemelten fontos, hogy a másik emberhez képest milyen fizikai távolságban van. Az emberek egymás iránt táplált pillanatnyi érzéseitől függ, hogy mennyire közelítik meg egymást. E felismerés kapcsán a pszichológia a társas érintkezésben a kötetlen tér négy típusát különbözteti meg: *intim, személyes, társasági* és *nyilvános* tértávolságot (mindegyik közeli és távoli szakaszra bontható):

- Intim vagy bizalmas távolság – közeli szakasz (0–15 cm között): a birkózás, szeretkezés, vigasztalás és gyámolítás zónája.
- Intim vagy bizalmas távolság – távoli szakasz (15–45 cm között): nincs direkt kontaktus, de a kezünkkel elérhetjük és bárhol megfoghatjuk vagy megsimogathatjuk a partnerünket.
- Személyes távolság – közeli szakasz (46–75 cm között): a partnerek végtagjai még megérinthetik egymást. Abból, hogy a partnerek egymástól mekkora távolságot tartanak, következtethetünk a viszonyukra, az egymás iránt táplált érzelmeikre.
- Személyes távolság – távoli szakasz (76–120 cm között): „kartávolság”. Ilyen távolságból olyan témákat szokás megbeszélni, amelyekben személyesen érdekeltek vagyunk.
- Társasági távolság – közeli szakasz (121–210 cm között): ez az optimális távolság a tanár-diák munkakapcsolatban. A kommunikáció során senki sem akarja megérinteni a partnerét. Ez a távolság a személytelen ügyek megtárgyalására való, bár a közeli szakaszában több személyes mozzanat van még, mint a távoliban.
- Társasági távolság – távoli szakasz (211–360 cm között): a társasági távolság maximumán folytatott üzleti vagy társasági beszélgetés hivatalosabb jellegű. Ha ebben a távolságban elveszítjük a társunk tekintetét, kirekesztjük őt, és a társalgás elakad. A tanítás során a tanárnak –

különösen a hátsó padosorokban helyet foglaló diákokkal – folyamatosan törekednie kell a szemkontaktus fenntartására.

- Nyilvános távolság – közeli szakasz (361-750 cm között): *Martin Joos* „formális stílus”-nak nevezi ezt a beszédmódot (idézi: *Nemes-Nagy*, 1998). A kapcsolat fenntartásához jelentősen megemelt hangerőre van szükség.
- Nyilvános távolság – távoli szakasz (751 cm-től): „színpadi távolság”. Nagyobb közönség előtt, illetve nyilvános szereplés alkalmával ez az optimális távolság, de a kommunikáció nemverbális részének közvetítése szinte teljes egészében a gesztusokra és a testhelyzetekre hárul, továbbá a beszédtempó is lelassul.

1.4. Az építészeti tértípusok

(a) nyitott és zárt tér

A nyitott térnél a talaj fölél a szabad ég borul, mint a legrégebbi, ma is működő görög színházban, Epidaurosban, vagy a modern sportcsarnokok esetében. A zárt tér oldalt helyenként vagy teljesen zárt, és gyakran felülről is fedett.

(b) a hosszanti és a centrális tér

A hosszanti tér mozgásra sarkall, míg a központos tér a figyelmet a középpontba vonzza.

(c) a lapos és magas tér

A lapos térnél a belső magasság kicsi, nyomasztó; a magas térnél a falak és az oszlopok az égbe törnek. Lehet felszabadító hatású, de kiválthatja az elérhetetlenség érzését is.

2. A tér minőségi dimenziói

A tér kvalitatív dimenziói a tér azon tulajdonságait jellemzik, amelyek a társadalmi használatból erednek. Tehát a minőségi dimenziókon a tér egyes pontjainak tartományai különböző társadalmi megjelöltséget értjük. „*A tér egy tartománya ugyanis elsősorban nem egy háromdimenziós koordinátarendszerben elfoglalt helyével, hanem például rendeltetésével, társadalmi hovatartozásával, egy közös szimbólumrendszerben elfoglalt helyével, történetével jellemezhető*” (*Schneller*, 2002).

A tér minőségi dimenziói a tér társadalmi használatából eredő valósággrétegekre utalnak, ugyanis maga a társadalmi-emberi létezés is többdimenziós, az ember több dimenzióban, valósággrétegben él egyszerre, az ember tagozódik bele a valóság egészébe. Nem kíván külön indoklást, hogy az épített emberi környezet térbeli világa azon kor társadalmának, társadalmi viszonyainak térbeli lenyomata, amely azt a környezetet létrehozta (*Gelléri*, 2002). Így az épített környezetnek mindazt a gazdagságot, azaz dimenziógazdagságot, illetve szegénységet, azaz dimenziószegénységet tartalmaznia kell, amit a többdimenziós társadalmi létezés magában hordoz. A társadalmi-közösségi lét dimenziógazdagsága rendkívül komplex jelenség, melynek meghatározása nem könnyű feladat, hiszen a

valósággrétegek száma szinte tetszőlegesen sok lehet, ugyanis különböző minőségi jegyek is csoportosíthatók egy-egy főbb dimenzió szerint. „*Célszerűbbnek tűnik a teret használó, érzékelő, birtokló és formáló ember létének dimenzióit figyelembe venni*” – írja Schneller István.

Ez a felosztás összefügg azzal, ahogy az ember a valóság egészébe a különböző valósággrétegek mentén beletagozódik (Habermas, 1999).

Mely egésznek tagja az ember, és milyen fajta egésznek része az általa használt tér? Hamvas Béla írja *Közös életrend* című esszéjében, hogy a társadalmat különféle felosztásban, és így különböző módszerekkel lehet vizsgálni:

- a társadalom mint természet,
- a társadalom mint lélek,
- a társadalom mint szellem,
- a társadalom mint közösség (Hamvas, 1988).

A társadalom e dimenziók mentén tagozódik, ezért ilyen és hasonló dimenziókba lehet besorolni a tér minőségi dimenzióit, vagy, ahogy korábban fogalmaztuk, a tér különböző valósággrétegekhez kötődő megjelöltségét. Schneller gondolatmenetét követve azt állítjuk, hogy az épített környezet téri világában, ideális esetben a társadalom, a társadalmi viszonyok szervezett, tagolt rendszere megjelenik, és így jönnek létre a tér különböző minőségi dimenziói. Természetesen ezen dimenziók meglétének, hiányának, a tér ilyen erővonalainak, tagoltságának kimutatása nem kényszeríthető normatívákba, sem egyéb mérhető kategóriarendszerekbe. „*Ezek a dimenziók, mivel több különféle kvalitatív tulajdonság csoportosításaiként jönnek létre, szükségképpen látgy kategóriák, melyek nehezen definiálhatók, részint nehezen határolhatók el egymástól, továbbá mint már említettük, szinte tetszés szerinti számú dimenzió vehető figyelembe, és így a most következők tulajdonképpen sűrítmények, minőségi tulajdonságok sűrítményei. Ezért nem definíciót adunk, amelyek meghatározhatók, hanem tartalmukat próbáljuk meg a hozzájuk tartozó minőségi tulajdonságok felsorolásával meghatározni*” (Schneller, 2002).

Továbbra is Schneller eszmefuttatását követve kíséreljük meg a tér minőségi tulajdonságainak egyes dimenziókba sorolható csoportjait leírni.

2.1. Minőségi dimenzió: a tér használhatóságán nyugvó minőségi dimenzió, funkcionális-működési dimenzió

Ebben a dimenzióban a tér egyes pontjainak megjelöltsége helyértéke a funkcionális térszerkezetben elfoglalt helyel értelmezhető. Használati értéke van. Térbeli környezetünk egy-egy darabjának jól meghatározható rendeltetése van, s e dimenzió szempontjából így jellemezhetjük őket: ez erdő, ez szántó, az pedig lakóház vagy lakóterület, amaz műhely, gyár vagy iparterület, ez üzlet vagy bevásárlóközpont, amaz pedig iskola vagy oktatási centrum. A rendeltetés szerint elkülönülő funkcionális elemek egymáshoz közel helyezkednek el, vagy az egymásmellettséget kizárják, összeköttetést igényelnek és így tovább. E működést biztosító elemek és a közöttük összeköttetést biztosító hálózati elemek egy

funkcionális vagy működési szerkezetet alkotnak. E szerkezet jelzésére alkalmas például egy iskolaépület esetében annak funkcionális sémája. Ilyen jellegű elemzés olvasható egy speciális német internátus térszerkezetének vizsgálatáról, amelynek lényege az, hogy a belső szabadság kontrolljaként hogyan biztosítható mégis építészeti megoldással – egy kiszögellésként megépített üvegfülkével – a felügyelet (Mikonya, 2003). E funkcionális szerkezet alapján mondjuk, hogy a tér működési vagy funkcionális dimenzióban strukturált vagy tagolt, azaz egy adott pontjához vagy részéhez a rendeltetés, a valamire szántság minősége rendelhető hozzá.

2.2. Minőségi dimenzió: a tér érzékelhetőségén, az egyes részeihez való kötődés eltérő mértékén nyugvó, pszichikai-territoriális dimenzió

Ebben a dimenzióban a tér egyes pontjainak megjelöltsége az ember pszichológiai-antropológiai adottságai, privát és társas viselkedésének meghatározó jegyei elemi helyhez kötődéseire történik. Térbeli helyzet-meghatározásainkhoz kötődnek a *fent* és a *lent*, a *közel* és a *távol*, az *alacsony* vagy a *magasan* értékelő kategóriái. Vannak kitüntetett irányok, amelyek a felegyenesedett ember testtartásával, valamint a gravitációval kapcsolatosak, és vannak különböző tulajdonságokkal rendelkező kitüntetett égtájak. Vannak hallható, belátható, bejárható és ezekkel ellentétes térrészek. Vannak jól érzékelhető, imázsalkotó térelemek. Strukturálódik a tér a szülőföld – haza, a szülőváros – falu, valamint az otthonos és az idegen kategóriák szerint is.

Ebben a dimenzióban a tér strukturáltsága egyfajta individuális vagy csoporttudaton alapuló pszichikai helyzetértékelésen, helyzetérzésen, érzelmi kötődésen alapul.

2.3. Minőségi dimenzió: a társadalom értékhierarchiáján nyugvó társadalmi-szellemi dimenzió

Ebben a dimenzióban a tér egyes pontjainak megjelöltsége a társadalmilag elfogadott értékek szimbolikus megjelenítése által történik. E harmadik minőségi dimenzióba azok a tulajdonságok sorolhatók, amelyek a tér társadalmi jellegével, tulajdonságaival kapcsolatosak, melyek az ember társadalmi lény mivoltának tükröképei. Ebből a szempontból nemcsak magán- és közterületek vannak ugyanis, hanem a két véglet között megannyi átmenet: egyének, családok, szakmai közösségek privát, fél-nyilvános és nyilvános terei. Profán világunkban is vannak kitüntetett helyek, ünnepek, találkozások számára fenntartott terek és mindennapi térségek, valamint természetesen kimondottan szakrális és profán terek is. Tagozódik például a középiskolai kollégium könyvtárterme – mint közösségi tér – a saját laptopjukat wifivel szabadon használók, illetve az asztali gépeknél hosszan egymásra váró, szerényebb anyagi hátterű diákok jövedelemszint szerint való hovatartozásnak megfelelően.

Amennyiben a tér társadalmi hovatartozása mint egy értékrendszer szellemi kifejeződése megjelenik, akkor beszélhetünk a tér e társadalmi-szellemi dimenzióban vett struktúrájáról.

2.4. Minőségi dimenzió: a „hely és szellem”, a *genius loci* hagyományozott értékein nyugvó történeti-közösségi dimenzió

A tér egy adott részének nemcsak helyzeti vagy helyi értéke lehet, hanem időbeli-történeti is. Ez a történetiség lehet társadalomtörténeti és formatörténeti érték egyaránt. A tér egy adott helye történeti és közösségi megjelöltséget hordozhat.

Ha tekintettel vagyunk a hely szellemére, az azt jelenti, hogy újra párbeszédet kezdünk a városi és a természeti környezet egyedi jellegzetességeivel, és ez lehetőséget nyújt arra, hogy magunk is tudatosabban figyeljünk az adott hely történeti, közösségi erőterére.

Egy-egy hely évszázadok óta piactér, átkelőhely vagy iskola stb. volt. Az egyes történeti korok építészeti stílusai is megjelölik a tér egyes helyeit. Ezek a helyek, tértartományok eltérő mélységű múlttal rendelkeznek, így eltérő mértékben sűrítik magukba az ott lejátszódó események jellegét. A történeti közösségi dimenzióban való megjelöltségnek tekintjük azt a világnézethez kötődő térszemléletet, azaz azt a rendet, amely az egyes térbeli egységek egymáshoz való viszonyát megszabja. Mindezek együtt összefoglalhatók abban, hogy a történeti-közösségi dimenzióban vett tagoltság a hely szellemét, azaz a *genius loci*-t hordozza, s ez az, ami a legnehezebben megragadható a minőségi dimenziók közül (*Debuyst, 2005*).

Amint a fenti leírásokból látható, a tér minőségi dimenzióinak meghatározása e dolgozat keretei között, hipotetikus jelleggel és csak vázlatosan történt. Ennél egzaktabb megragadása – úgy vélem – csak egy konkrétan adott környezet elemzésénél lehetséges. Továbbá a minőségi dimenziók ilyenén elkülönítése önmagában kissé mesterkéltnak tűnik, hiszen mindegyik egy konkrét térben jelenik meg, egymástól sokszor nem is elválasztható módon. A dimenziók egysége abban mutatkozik meg, hogy egy-egy épített környezetben – a vizsgálatunk szempontjából releváns esetben –, például egy iskolaépületben mindezek a dimenziók egy egységes, konkrét térben együtt jelennek meg.

A minőségi dimenziók elkülönítésének értelme a tér tagoltságának bemutatásánál mutatható ki. Ugyanis az épített környezetben megragadhatók olyan tértartományok, melyek elhatárolása során az egyes dimenziók uralma döntő, illetve maga az elhatárolás ezen dimenziók szerint történik. A környezetalakítás, ezen belül például az iskolaépítészet jelenkori válságát fentiek figyelembevételével úgy is jellemezhetjük, hogy a tér szervezésében, tagolásában többnyire csak egy szempontot, dimenziót, tudniillik a működési-funkcionális dimenziót alkalmazza. Környezeti minőség viszont csak a négy dimenzióban való tagoltság együttese révén jön létre. A jó, a rossz vagy a felszabadító környezet e komplex szempontrendszer szerint határozható meg.

3. Összegzés

A tér fogalmának értelmezésével, majd a tér antropológiájának és minőségi dimenzióinak áttekintésével körvonalazódott egy elméleti keret, melyben „megragadhatóvá vált” az absztrakt pedagógiai tér. A XX. század iskolaépítészetét vizsgálva – néhány kivételes példától eltekintve – az iskolaépületek tervezésekor a

funkcionális szempontok kizárólagosságának érvényesülését tapasztaljuk. A proxemika három részterületének – *infrakulturális, prekulturális* és *mikrokulturális* – harmonikus és egészlegességre törekvő szem előtt tartása, továbbá a – vitathatatlanul legfontosabb – funkcionális-működési szempontok mellett a tér *pszichikai-territoriális, társadalmi-szellemi* és *történeti-közösségi dimenzióinak* figyelembevétele az iskolaépületek tervezésénél az oktató-nevelő munkát segítő új pedagógiai términőséget eredményezhet.

IRODALOM

- Bourdieu, P. (1979/1994): *Raisons pratiques, Sur le théorie de l'action*. Magyarul: Bourdieu, P. (2002): *A gyakorlati észjárás. A társadalmi cselekvés elméletéről*. Napvilág Kiadó, Budapest
- Debuyst, F. (2005): *A hely szelleme a keresztény építészetben*. Bencés Kiadó, Pannonhalma
- Eliade, M. (1987): *A szent és a profán*. Európa Könyvkiadó, Budapest
- Eliot, T. S. Versei (1978) Lyra Mundi sorozat. Európa Könyvkiadó, Budapest. 87.
- Gelléri Gábor (2002): A földrajzi fordulat. Térben gondolkodás a világ olvasására. *Tér és Társadalom* 2002/3. sz.
- Habermas, J. (1999): *A társadalmi nyilvánosság szerkezetváltozása*. Osiris Kiadó, Budapest
- Hall, T. E. (1980): *Rejtett dimenziók*. Gondolat Kiadó, Budapest
- Hamvas Béla (1988): *Közös életrend*. Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár kiadása, Budapest
- Hamvas Béla (1988): *Öt géniusz. „Életünk könyvek”*. Magyar Írók Szövetsége Nyugat-Magyarországi Csoportja, Szombathely
- Lefebvre, H. (1974): *La Production de l'espace*. Éditions Anthropos. Paris
- Löw, M. – Steets, S. – Stoetzer, S. (2007): *Einführung in die Stadt- und Raumsoziologie*. Verlag Barbara Budrich, Opladen & Farmington Hills
- Mikonya György (2003): *Kiút vagy tévút? Reformpedagógiai újítások a német internátusi nevelésben*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 112-115.
- Nemes-Nagy József (1998): *A tér a társadalomtudományban*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület Kiadása. „Ember – Település – Régió”. Budapest
- Németh András (2008): A néptanítói tudás konstrukciója az elemi népoktatás enciklopédiájában. *Iskolakultúra*. **18.** 5-6. 86-103.
- Rapoport, A. (1994): *Spatial Organization and the Built Environment*. In: Ingold, T. (szerk.): *Companion Encyclopedia of Anthropology, Culture and Social Life*. Routledge, London.
- Sanda István Dániel (2009): *A pedagógiai terek vizsgálata. Különös tekintettel a XX. századi magyar iskolára*. Doktori értekezés (kézirat). ELTE PPK, Budapest
- Schneller István (2002): *Az építészeti tér dimenziói*. Librarius Kiadó, Kecskemét
- Weil, S. (1998): *Ami személyes, és ami szent*. Vigília Kiadó, Budapest

Az irodalomtanítás dilemmái egy empirikus kutatás tükrében

2010-11 telén Esztergom általános iskoláinak felső tagozatán folyó irodalomtanítást vizsgáltam. Ennek keretében összesen 1534 – az irodalomtanítás céljaira rákérdező – szülői, tanári, tanulói kérdőívet dolgoztam fel; 26 magyartanárral készítettem interjút az irodalomtanítás céljáról, módszereiről, és egy-egy órájukat, azaz 26 irodalomórát, aktometriai vizsgálatnak vettem alá. Majd az interjúkban megfogalmazott magyartanári ars poeticákat összehasonlítottam a látott órák gyakorlatával. A kutatás során górcső alá vettem többek között az órákon használt módszereket, ezen belül a tanári-tanulói jelenlét arányát, módját és tartalmát, a kooperativitás mértékét, a szemléltetés módjait.

A nyert eredmények tükrében szeretnék az irodalomtanítás paradigmaváltásának kérdéseire hozzászólni.

1. Az irodalomtanítás dilemmája, azaz az irodalomtanítás paradigmaváltásának szükségessége és iránya

„Irodalomtanításunkban nemcsak új ötletekre, hanem elsősorban és sürgetően egy alapvetően új koncepcióra, a radikálisan átalakított megértési modell irodalomtanítási kidolgozására van szükség” – jelenti Bókay Antal (Bókay, 2006: 39). „Paradigmatikus, alapvető változtatásra lenne szükség” – szögezi le Kerber Zoltán is (Kerber, 2002: 51), akinek a kutatásai (Kerber, 2003) szerint a magyarországi magyartanítás legnagyobb lemaradása a módszertan terén tapasztalható: a magyar pedagógusoknak a módszertani fegyvertáruk szegényes, sőt használatuk próba-szerencse elven alapul és nem átgondolt adekvát döntése.

Az irodalomtanítás újabb paradigmájának kidolgozásához járult hozzá többek közt Arató László, aki Veres Andrással szemben az irodalomtanítás terén a tananyagszervezést nem kronológiai alapokra helyezné. Veres András szerint a kronologikus irodalomtanítással szemben „csak űr van és zűrzavar” (Veres, 2003: 352). Ezzel a véleménnyel ellentétes Arató László véleménye: „*A magyartanításnak létérdeke, hogy a megszokás tehetetlenségi nyomatéka szentesítette extenzív-kronologikus elrendezés mellett másféle tananyag kiválasztási és felépítés-elvei is bekerüljenek a tanári köztudatba, s ha érdemesek rá, teret nyerjenek a helyi tantervekben és a tanítási gyakorlatban. [...] A mű és keletkezési kora közötti összefüggés feltárásánál nem kevésbé fontos a művek egymással, ill. a mai befogadóval folytatott párbeszéde*” (például Himnusz, Szózat, Nem tudhatom versek esetén) (Arató, 2006a: 114). Az anyagot lehetne téma, archetípus, vándormotívum, műfaj, esztétikai minőség (pl. irodalmi, nem irodalmi, akár médiaszövegek kontrasztja: egy hasonló történetet hogyan mond el egy újsághír, híradóhír, s hogyan egy novella) egy közös lélektani, erkölcsi vagy bölcséleti probléma alapján is rendszerezni (uo.).

Emellett fölemeli a szavát Arató László a populáris regiszter tananyagba való bevitele mellett. A kortárs lektűr irodalom kiváló bizonyítási pontot jelent – mit mond például a szerelemről *Az alkonyat* vagy *A lét elviselhetetlen könnyűsége?* „*Hidat kell építenünk – írja Arató László a tanulók szubkultúrájával fenntartandó kapcsolat fontosságáról –, s ez nem megy, ha a másik partot nem látjuk, ill. bombázandó ellenséges területként fogjuk föl*” (Arató, 2006b: 900).

Véleménye szerint a populáris ifjúsági kultúra nem válthatja ki a klasszikus műveket, azonban békés egymás mellett élést javasol a gyerekek és a tanárok által ajánlott könyvek között, ezt azonban a középiskolában fenyegeti az érettségire elvégezendő tananyag mennyisége, illetve a tanóra időkeretei.

Pála Károly az anyanyelvi kompetencia, vagyis az Európai Unió által meghatározott kulcskompetenciák (beszéd, olvasás, írás, szövegértés) fontosságáról ír, és arról, hogy a fenti képességcsoportok kialakítása és megfelelő szintre való eljuttatása hosszú és bonyolult folyamat. „*Az a tévedés, hogy az olvasás, a szövegértés tanítása lezárul az alsó tagozat vagy legalábbis az általános iskolai tanulmányok végére, végzetes következményekkel járt az adott populáció negyedére-felére nézve*” – utal Pála Károly az általános iskolából kikerülő funkcionális analfabétákra (Pála, 2006:139).

Újabb célokat fogalmaz meg Bókay Antal is: „*A mai olvasó az irodalomtól elsősorban nem tanulni akar, hanem önmagát megismerni, nem közösségbe (a műveltek közé) akar beépülni, hanem a maga útjára akar találni, azaz az irodalomtanításnak az irodalmat tartalmazó individualizációs eszköznek kell felfognia*” (Bókay, 2006: 35). A modern irodalomtanítási modell lehetséges jellemzőit is összegyűjti:

- egyéni befogadás: önismeret
- játék, szórakozás
- tömegkultúra alapú
- eltérő értelmezéseket kutató

- intertextuális, kontextuális
- befogadó, interaktív együttműködésére építő (Bókay, 2006: 41).

„*A művészet a használat, az élmény felől kezd létezni*” – jelenti ki (Bókay, 2006: 39). Ehhez kapcsolódik az élményközpontú tanítás, a kreatív dráma (drámapedagógia) és Lackfi János által propagált kreatív írás (Lackfi, 2006).

A befogadóközpontú megközelítés egyik magyarországi formája a Fűzfa Balázs nevéhez köthető élményközpontú irodalomtanítás, amelynek kiinduló és végpontja egyaránt a gyerek, a befogadó, és amely a közvetlen, saját élményszerzésen alapuló műértésre helyezi a hangsúlyt, vagyis a művé rögzült valóság lényegét saját életünk segítségével és saját életünk számára kell megértenünk. Fontosnak tartja, hogy a tanuló az órán kifejttesse egy-egy adott mű kapcsán saját véleményét, érzéseit, ezáltal fejlődik az önálló gondolkodása, de az együttműködési készsége is egymás végighallgatásával, a mások véleményének tolerálásával. Az óra résztvevői tanulnak egymástól a vélemények ütköztetése révén, a párhuzamosságok, az ellentétek feltárása révén. Ezen a módon valósulhat meg az egy-egy műre vonatkozó egyéni és közös tudás kialakítása.

Fűzfa Balázs a tanítási folyamatot nem az intellektuális teljesítmény, hanem a belső történés, az értelmi-érzelmi gazdagodás felől nézi. Vagyis ez az irodalomtanítási stratégia az irodalmi művet eszköznek tekinti, célja a művek révén elérhető ön- és világértelmezés, azaz a művek befogadása általi személyiségfejlesztés (Fűzfa, 1998).

A befogadó-, ill. élményközpontú tanítási modell csak akkor valósítható meg, ha nem a kanonikus művek kanonizált értelmezéseit kérjük számon a tanulókon. E tanítási modell használatával az olvasás megszerettetését is támogatjuk, mert a diáknak érdemes lesz elolvasnia a tárgyalt műveket, mert a saját értelmezésére is fény derülhet a tanórán.

Változtatást kíván az is, hogy az iskola falain túli mindennapi élet kihívásaira nem készítjük fel kellően a gyerekeket: nem tudnak űrlapot kitölteni, pályázatokat írni, hivatalos szöveget vagy akár használati útmutatót értelmezni, rövid beszédek mondásában, viták esetén érvekkel való meggyőzésben sem jeleskednek. Kulcsfontosságúnak tartom a fentiek mellett a digitalizáció, az internet és az irodalomtanítás rendezett, produktív kapcsolatát is.

Az alkalmazható tudás közvetítésével a tanítás fókuszába kerülhetnek a már említett kulcskompetenciák, azaz a beszéd, az olvasás, az írás és a szövegértés. Azonban az osztatlan (30–40 fős) osztályok, a nem összefüggő tananyagú heti 2 óra nyelvtanóra és irodalomóra kizárják a differenciált és hatékony anyanyelvi kompetenciafejlesztés lehetőségét. (Ezzel szemben az idegen nyelv tanítása hazánkban osztott (15–20 fős) csoportokban és átlagosan heti 4 órában folyik.)

2. Az empirikus kutatás

2.1. A kutatás helye, ideje és célja

Az empirikus kutatás 2010–11 telén Esztergom valamennyi, 5–8. évfolyamot tanító iskoláiban folyt. Az iskolák közt voltak állami és egyházi intézmények, általános

iskolák és nyolcosztályos gimnáziumok. Kitekintésként a párkányi magyar tannyelvű alapiskolát is meglátogattam.

Kérdőívek és interjúk segítségével az irodalomtanítás célját kutattam. A kérdőívet 980 tanuló, 375 szülő, 179 pedagógus töltötte ki, interjút 26 magyartanárral végeztem. A felvázolt célok gyakorlati megvalósulásának vizsgálata érdekében a 26 magyartanár egy-egy óráját is vizsgálatnak vettem alá.

2.2. A kutatás eredményei

2.2.1. A kérdőíves célvizsgálat eredményei

Az 1. táblázat mutatja, hogy az első helyen említett tényezők milyen sorrendiséget mutatnak.

1. táblázat: Az irodalomtanítás célkitűzéseinek preferenciasorrendje

Tényezők	Pedagógus	Szülő	Tanuló	Összesítve
Műveltség	III.	II.	II.	II.
Olvasás	I.	I.	IV.	I.
Erkölcsei nevelés	VI.	V.	VI.	V.
Kommunikációs képesség fejl.	II.	II.	I.	I.
Magyarságtudat	V.	IV.	V.	IV.
Személyiségfej- lesztés	V	V.	VII.	VI.
Szövegértés	IV.	III.	III.	III.

Valamennyi adatközlő a legfontosabbak közé sorolta az alábbi tényezőket: olvasás, kommunikációs képesség fejlesztése, műveltség, szövegértés; és a legkevésbé fontosak közé: erkölcsi nevelés, magyarságtudat, személyiségfejlesztés tényezőket.

Jelentősek a különbségek azonban a felnőttek és a gyerekek között az olvasás megítélésében: a felnőtteknél még a legfontosabb célja az irodalomtanításának az olvasás megszerettetése, a gyerekeknél még az óvatosan megfogalmazott tényező – érdekes könyvek, szövegek olvasása –, is csak a negyedik helyezést kapja. A tanulók inkább műveltek akarnak lenni, mint olvasni.

Ez az eredmény a tantárgyat önvizsgálatra kényszeríti. Tehát, ha a felnőtt társadalom valóban fontosnak tartja az olvasást, valószínűleg változtatnia kellene az eddigi, az olvasást megszerettető módszerein.

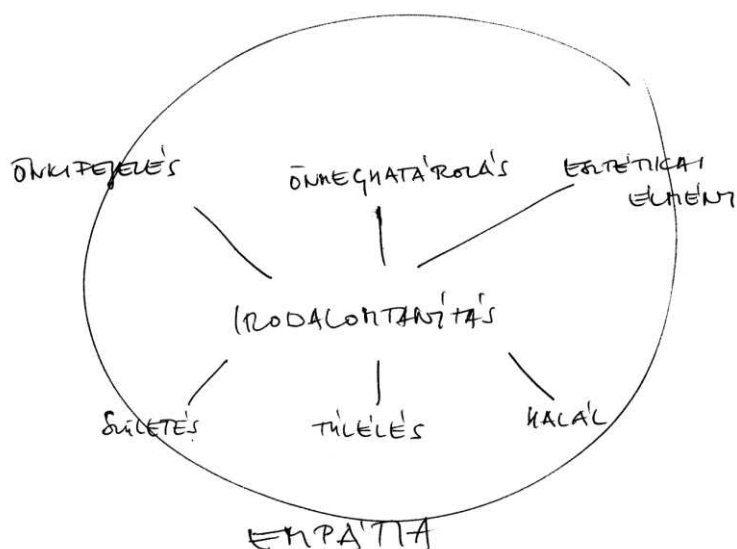
A helyzet bonyolultságát mutatja, hogy az irodalomtanítással szemben hangsúlyos a szülői-tanulói elvárás a műveltség átadása, pontosabban az ún. klasszikus műveltség átadása, amely a kánon tanításának szükségességét igényelné. Érdekes módon a pedagógusok sorolják ezt a tényezőt hátrébb, vagyis fontosabbnak tartják a kommunikációs képességek fejlesztését, no meg az olvasást és a szövegértést, sőt épp a hagyományos humán műveltség átadásért felelős magyar- és történelemtanárok is csak az VI., illetve a IV. helyre tették a műveltséget; számukra a személyiségfejlesztés, erkölcsi nevelés is fontosabb.

A klasszikus műveltséghez való ragaszkodás azonban keresztezi az egyéb célok megvalósulásának lehetőségét, hiszen a kronologikus, teljességre törekvő, az irodalomtörténetet követő irodalomtanítás más célok megvalósítására időt, energiát nemigen enged át, illetve a klasszikus műveltség alapjait adó olvasmányok (mint pl. *A kőszívű ember fiai*, *Légy jó mindhalálig*, *Árvácska*, *Ábel a rengetegben*), ritkán alkalmasak a mai 10–14 éves korosztály olvasásra szoktatására.

Ha a megegyezés szempontjából nézzük az eredményeket, akkor a szövegértés és a kommunikációs képesség fejlesztése az a két tényező, amelyet a pedagógusok, szülők, tanulók csaknem egyformán fontosnak tartanak. E két elem alapján el lehetne indulni a tantervi reformok útján, aminek első állomása lehetne az irodalom és a nyelvtan mesterséges szétválasztásának megszüntetése, és a két tantárgy összehangolásával a fenti két cél fókuszba helyezése.

2.2.2. *A magyartanárok jelentéshálóinak vizsgálata*

A 26 magyartanárral készített interjú során arra is kértem őket, hogy készítsenek el egy, az irodalomtanítás fontos elemeit rögzítő ábrát, azaz jelentéshálót, 8–10 elemet rendelhetek az irodalomtanításhoz. Az *1. ábra* az elkészült jelentéshálók közül mutat egyet:



1. ábra: Az irodalomtanításról készített jelentésháló

Az így kapott tényezőket csoportosítottam, összeszámoltam, majd összevettem az oktatás céljára vonatkozó, Nahalka István által feltárt négyféle gondolkodásmóddal. E gondolkodásmódok: ismeretek átadása, képességfejlesztés, személyiségfejlesztés, konstruktív világné kialakítása (Nahalka, 2001: 116-118). A 2. táblázat foglalja össze a jelentéshálókból fellelhető elemek csoportosítását a fent említett gondolkodási módok alapján.

2. táblázat: A jelentéshálókból fellelhető elemek csoportosítását a tanári gondolkodási módok szerint

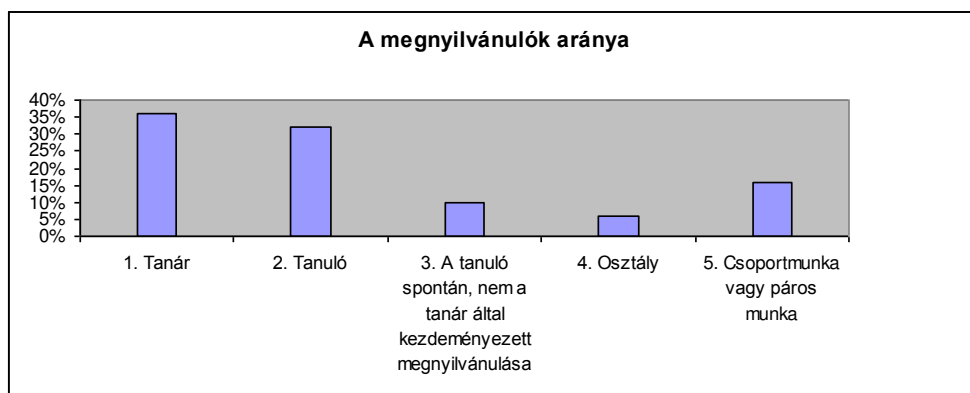
Ismeretek átadása (32)	Képességfejlesztés (81)	Személyiségfejlesztés (66)	Konstruktív világné (8)
Ismeretek, műveltség (24) Magyar kultúra (8)	Olvasás (23) Szövegértés (15) Esz­té­ti­ka (18) Kompetenciák (10) Nyelv, stílus (15)	Érzelmek (14) Etika (15) Élet (10) Személyiség (13) Másik (79) Örömmel végzett tevékenységek (7)	Kritikus gondolkodás (3) Összefüggések megtalálása (5)

Az eredmények summája a magyartanári hitvallásokat tükrözi vissza: az irodalomtanárok alapfeladatuknak a képességfejlesztést tekintik, de közben remélik, hogy személyiségfejlesztés terén is érnek el eredményeket.

2.2.3. Az óralátogatások aktometriai vizsgálata

A látott órákat a Mérei–Knausz-féle aktometriai kutatás alapján vizsgáltam. Az aktometriai munka részei: „*a teljes történést regisztrálni, azt aktusegységekre bontani, ezeket formalizálni és kvantifikálni*” – foglalja össze a módszer lényegét Mérei Ferenc (Mérei, 1989: 97). Knausz Imre történelemórák megfigyeléséhez finomította ezt a módszert (Knausz, 2004). Én a négyféle szempontú megfigyelési módot az irodalomórákra alkalmaztam. Valamennyi meglátogatott óra gyakorló óra volt, ez az összehasonlítást megkönnyítette.

A megnyilvánulók százalékos megoszlását a 2. ábra mutatja be.



2. ábra: Az irodalomóra megnyilvánulóinak aránya

Ha az adatokat összevetjük Knausz Imre kutatásaival (Knausz, 2004: 66), amely szerint az általa vizsgált történelemórákon a megnyilvánulások 69,9%-a tanártól származott, azt láthatjuk, hogy az irodalomórák dialogikusabbak a történelemóráknál. Valószínűleg ez általában is igaz lehet az irodalomórákra, de az általam látott órákra mindenképp igaz.

Azonban a látott órák több mint felében (57 %-ában) nincs egyáltalán csoportmunka, az órák 23 %-ában a csoportmunka az adott tanóra legföljebb 30 %-ára terjed ki, és az órák 20 %-ában a csoportmunka jelenléte 50–70 % közötti. Az általam gyűjtött adatokból tehát hasonló következtetés vonható le, mint amit Gordon Győri János vont le a saját 2005-ös adatai alapján, azaz „*a csoportmunka mind a mai napig csak háttérszerephez jut a magyartanításban – és a tanár a megszokott dominanciájáról nehezen mond le*” (Gordon Győri, 2009).

A 3. táblázat bemutatja, hogy a látott órákon milyen funkciójú tényezők voltak tetten érhetők.

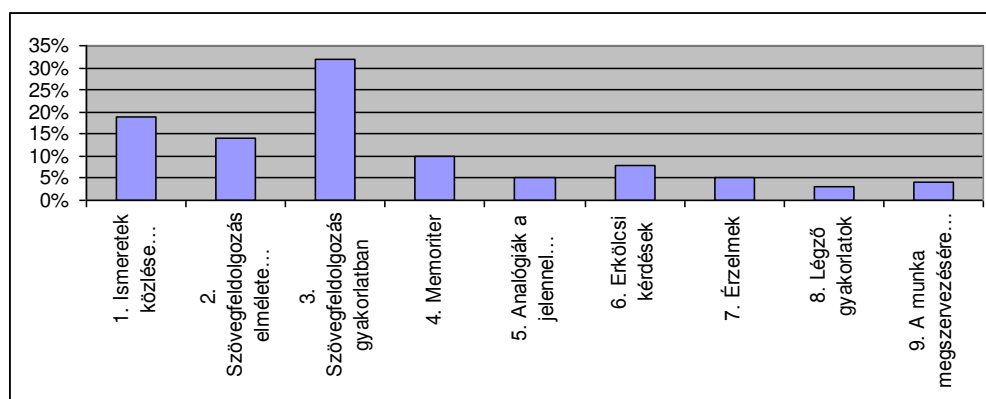
3. táblázat: Az irodalomóra funkció szerinti arányai

Funkciók	Az egyes funkciók %-os aránya
1. Információközlés	11 %
2. Magyarázat	14 %
3. Vázlatkészítés, lényegkiemelés szóban	8 %
4. Vázlatkészítés. Lényegkiemelés a tábla/projektor használatával	14 %
5. Feladatadás, kérdés, válasz	42 %
6. Teljesítményértékelés, motiválás	4 %
7. Szemléltetés	2,5 %
8. A rend fenntartása, fegyelmezés, adminisztráció	4,5 %

Az órák gerincét a kérdés-válasz adja, ez is alátámasztja a dialogikus jelleget. A kérdés-válasz minimális előfordulása is 20 %-os, de elérheti akár a 75 %-ot is.

A vázlatkészítés mind szóban, mind írásban a táblánál az esetek 85 %-ában a tanár és a tanuló közös munkájának eredménye. Szerencsés, hogy a magyarázat aránya megelőzi az ismeretközlést. A rend fenntartása, fegyelmezés, adminisztráció alacsony aránya köszönhető annak is, hogy az óra résztvevői érzékelték, hogy egy megfigyelő is jelen van. A szemléltetés 2,5 %-os, vagyis egy átlagos óra 97,5 %-ban nincs semmilyen szemléltetés, azaz a vizualitás világában élő gyerekeket szóval és írással próbálja lekötni napjaink irodalomórája. A tanulókra ható motiváció, teljesítményértékelés átlagosan az óra 4 %-át teszi ki. Úgy gondolom, hogy a 10-15 éves korosztály több közvetlen visszajelzést igényelne.

A 3. ábra a tényezők tartalma szerinti megosztást mutatja.



3. ábra: Az irodalomóra tartalmi elemeinek arányai

Tartalom szempontjából a legalapvetőbb tényezője az irodalomórának a konkrét szöveggel való munka, de a 32 %-os átlagos részvétel azt is mutatja, hogy átlagosan csak az órák egyharmadát tölti ki. De van olyan irodalomóra is, amelyen egyáltalán nincs szövegértelmezés (egy óra esetén, további 3–3 óra esetén 5–10 % volt a szöveggel való munkálkodás aránya), maximális jelenlét esetén pedig az óra 80 %-át tette ki (két óra esetén). Ez ellentmond az interjúkban kapott eredményeknek, ahol a mű, a szövegértelmezés, az irodalomtanítás visszatérő kulcsszavává vált.

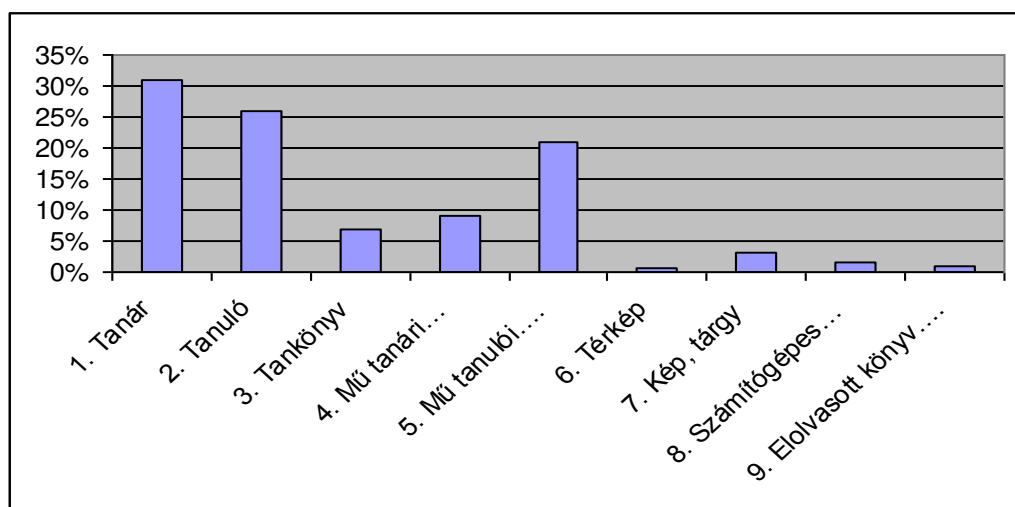
Az ismeretek közlése, visszakérdezése és a szövegfeldolgozás elméleti kérdései együtt 33 %-ot tesznek ki, megelőzve a szövegfeldolgozás gyakorlatát, és e két tényezőt egyetlen óra sem nélkülözte. Egy átlagos órának az 5 %-át teszik ki a jelenre, a személyesre vonatkozó analógiák, és szintén 5 %-át az érzelmek.

Ha a tartalom szempontjából az átlagos óra elemeit csoportosítjuk Kerber Zoltán kategóriái (*Kerber, 2002:51*) szerint:

- akkor a hagyományos irodalomtanításhoz tartoznak az elméletre és a memoriterre vonatkozó elemek, melyek együtt 43 %-ot tesznek ki,
- a műközpontú, modern irodalomtanítást idézi a 32 %-ot kitevő gyakorlatban folyó szövegfeldolgozás,
- a képességfejlesztő és befogadóközpontú, posztmodern irodalomtanításhoz sorolom az analógiákat, erkölcsi kérdéseket, érzelmeket és légző gyakorlatokat, amelyek együttesen 21 %-ot tesznek ki.

A kapott százalékos eredmények tehát azt mutatják, hogy Esztergomban még a hagyományos és modern irodalomtanítási elemek vannak túlsúlyban.

A 4. ábra az információforrás százalékos megoszlását közli.



4. ábra: Az irodalomóra információforrásainak aránya

Két információforrás alapja a látott irodalomóráknak – a tanár, illetve a tanuló; az előbbi 5 %-kal előzi meg az utóbbit. Gyakori, átlagosan 21 %-os, a művek tanulói felolvasása, ez átlagosan 12 %-kal magasabb, mint a mű tanári felolvasása, de van olyan óra, amikor mindkettő elmarad: a tanulói felolvasás 3 órán, a tanári felolvasás 14 órán. A tanári felolvasás hiánya nehezítheti az irodalmi szöveg élményszerű átadását.

A tankönyv, amely nem az irodalmi szöveggel azonos, mint információforrás jelenléte nem volt domináns; négy tényező is megelőzi 7 %-os jelenlétét. Gordon Győri János 2005-ös adatai alapján a tankönyvet elsősorban házi feladat-feladásra használják. A tanárok *„feltűnően magas százalékban elutasították a tankönyvi szöveg segítségül hívását. Vagyis a tankönyv egyáltalán nem tud segíteni a tanárnak az órán kialakuló bonyolultabb értelmezési és fogalomértési kérdésekben”* – állítja kutatási eredményei alapján (Gordon Győri, 2009).

A szemléltetés hiányáról már szó volt: térképet két esetben használtak. Kép, tárgy használata átlagosan 3 %-os volt, de a látott 26 óra közül csak háromban történt meg, számítógépes prezentációra egy órán láttam példát. A tanulói könyvbemutatásnak egy iskola négy látogatott órája közül háromban lehettem tanúja – időtartama egyszer két perc volt, kétszer pedig 5–5 perc.

Fontosnak tartom azt jelezni, hogy az aktometria legfejlettebb formájában sem alkalmas arra, hogy általa megállapítsuk, ki a jó tanár, ki a rossz tanár, legfőljebb a tanári tudatosságot segítheti – a számadatok hálójába beletekintve, mintegy tükörbe nézve, az egyes tanár megláthatja tanításának szerkezeti vázát, és eldöntheti, hogy órája részegységeinek aránya egybeesik-e szándékaival, tanári hitvallásával.

3. Összegzés

Elmozdulást mutatnak az irodalomtanításra vonatkozó célvizsgálatok: a képesség- és személyiségfejlesztés előtérbe került. A kommunikációs képességek, az olvasás, a szövegértés alapvető fontosságát a pedagógustársadalom is, és a szülők, tanulók is elfogadják. Zavart okozhatnak az új NAT ellentétes tendenciái, így a közműveltségi tartalmak lefedése konkrét olvasmánylistával, az ismeretszerzés fontosságának hangsúlyozása a kompetenciák helyett. Azaz a készségfejlesztést és a személyiségfejlesztést szolgáló elképzelések és módszerek alighogy helyet találtak maguknak a pedagógusok palettáján, máris kiszorulni látszanak onnan.

A tanári hitvallások egybecsengőnek bizonyultak, de a tanórák rendkívüli változatosságot mutattak; pl. az órák egynegyedében a vázlatírás adja a tanóra gerincét, másutt ez teljesen hiányzik. Összességében az elméleti anyag és kérdve kifejtő módszer dominanciája és a jelennel, a személyessel, az erkölcsi kérdésekkel való szembesítés és a szemléltetés hiánya jellemezte a vizsgált órákat.

A kutatásom befejeztével két javaslatot szeretnék tenni: a tanítás eredményessége érdekében a pedagógusok módszertani oktatását komolyabban kellene venni alapképzésüknél is, és a későbbi pályájuk során is, hogy képesek legyenek a változatos és adekvát módszertani eszközhasználatra.

Az irodalomtanításnál ne csak az irodalomtudomány, hanem a tanulók szempontjai is érvényesüljenek. Az új NAT közműveltségi tartalmáról szóló vita hevében, mintha a sok bába közt elveszne a gyerek – elsikkad a magyartanárok aktuális feladata, miszerint a digitalizált média által szocializált új generáció és a klasszikus műveltséget átadni akaró irodalomóra közti utat járhatóvá tegyék.

IRODALOM

- Arató László (2006a): A tananyag kiválasztás és elrendezés néhány lehetséges modellje. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp.
- Arató László (2006b): A populáris regiszter az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp.
- Bókay Antal (2006): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp.
- Füzfa Balázs (1998): Az élményközpontú irodalomtanítás. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz–Westerman Könyvkiadó, Celldömölk
- Gordon Győri János (2009): *Magyartanítás gyakorlatban*. 2009. jún. 17.
<http://www.ofi.hu/tudastar/hidak-tantargyak-kozott/magyartanitas>. [2011. 10. 24.]
- Kerber Zoltán (2002): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy problémái az ezredfordulón*. ÚPSZ, 2002. október.
- Kerber Zoltán (2003a): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy helyzete egy felmérés tükrében*.
<http://www.oki.hu/cikk.php?kod=kerdoives-kerber-magyar.html>
- Kerber Zoltán (2003b): *A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanítása a középiskolában – a 2003-as obszervációs felmérés tapasztalatai*.
<http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=kozepfoku-Kerber-magyar>. [2011. 11. 29.]
- Knausz Imre (2004): A történelemóra vizsgálata aktometriai módszerekkel. *Miskolci Pedagógus*, 200/(29).
- Lackfi János (2006): Kreatív írás, avagy az irodalom mint mesterség. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport. Tanulmányok a genetikai szociálpszichológia köréből*. Akadémiai Kiadó, Bp.
- Nahalka István (2001): Az oktatás célja. In: Golnhofer Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp.
- Pála Károly (2006): Irodalomtanítás és kompetenciafejlesztés. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Bp.
- Veres András (2003): A magyartanítás elméleti dilemmái. In: Zemplényi Ferenc: *Látókörök metszése*. Gondolat Kiadó, Bp.

VÁMOSI TAMÁS

Gyakorlati aspektus a szakképzési rendszerben – vállalkozói motivációk

A magyar gazdasági fejlődés és társadalmi integráció biztosításának egyik fontos területe az iskolarendszerű szakmai képzés. A Kereskedelmi és Iparkamara mint vállalkozói gazdasági önkormányzat felmérést készített a gyakorlati képzés jellemzőiről, problémaköreiről, illetve számba vette azon beavatkozási lépéseket, amelyek a szakképzési rendszer hatékonyságának növekedését szolgálják. A tanulmány ezen felmérés főbb eredményeit mutatja be, beágyazva mindezt a szakképzési rendszer társadalmi-gazdasági közegébe, különös tekintettel a kamarai szerepvállalásra.

1. Bevezetés

A mesterségek régen apáról fiúra szálltak, majd az ipar fejlődésével elindult a tömegképzés. Gyorsan változó és fejlődő korunkban a rugalmas reagálás kényszere az oktatásban, a szakképzésben is jelentkezik. A piacgazdaságban a foglalkoztatási, munkaerő-piaci érdekek miatt a szakmai utánpótlás képzésének fontossága előtérbe került. A gazdaság igénye a munkahelyek betöltésére irányuló munkaerő-keresletben nyilvánul meg. Minél képzettebb egy munkavállaló, annál előbb képes önálló munkára, mely által növeli a vállalkozás termelékenységét, eredményességét, és nem mellesleg megalapozza saját munkaerő-piaci boldogulását. Napjainkra közgazdasági tényezővé vált az emberi erőforrás, ami a versenyképesség egyik fontos eleme (Szép, 2010). A tudásalapú gazdaság fő forrása a tudás, a fejlődés motorja pedig az ebből eredő innováció (Krisztián, 2011). Az emberi erőforrás-fejlesztés egyik legfontosabb színtere a szakképzés, legyen iskolarendszeren belül vagy kívül, vagy akár vállalati környezetben.

A globalizáció kiélezte a piaci versenyt, ami kihatott a vállalkozások munkaerővel szembeni elvárásaira is. Az ipartelepítési tényezők közül ma már az egyik legfontosabb a jól képzett munkaerő. Kiemelt szempont lett a szakmai tudás mellett a kreativitás, a problémamegoldó- és az alkalmazkodóképesség, az együttműködés és az egyéni munkavégzés, az információ megszerzésének és rendszerezésének képessége is. A szakmai képzés feladata, hogy „kiszolgálja” a munkaerő-piaci igényeket, s így járuljon hozzá a gazdasági folyamatok erősítéséhez, s egyben segítse az egyén sikerességét is, megalapozva ezzel eredményes életpályáját (Vámosi, 2011).

Magyarország egyik kitörési lehetősége a tudásalapú gazdaság. A megvalósítás a mostani információ-technológiai robbanás mellett csak a gazdaság igényeihez rugalmasan alkalmazkodó iskolarendszerrel lehetséges. Az iskolarendszerben aktuális tudás és munkaerő-piaci ismeretek kellő alapozása szükséges, hiszen ma

már erre építve kell élethosszig tanulni, fejlődni, lépést tartani a technikai fejlődéssel. Az a munkaerő, aki nem képes tanulni, fejlődni, elveszíti „piaci értékét”, perifériára szorul, s könnyen válik munkanélkülivé.

A rendszerváltás után többségében megszűntek a nagyvállalati tanműhelyek, melyek a gyakorlati képzés fő bázisai voltak. Szerepüket kényszerűségből az iskolák vették át. A gazdaság szerepvállalását azonban szükséges lenne újból erősíteni. A gazdasági kamara a szakképzés területén kapott feladatai kapcsán célul tűzte ki a gazdasági szereplők fokozott bevonását a gyakorlati képzésbe. A kamarai tapasztalatok is mutatják, hogy a vállalkozások az elmúlt években sok nehézséggel küzdöttek a még fiatal piacgazdaságban. Azonban az egyre emelkedő bér-, járulék- és adóterhek mellett a bürokrácia és a gyorsan változó jogszabályok útvesztőjében is meg kell oldaniuk szakmai utánpótlásuk megteremtését.

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara, a területi kamarák bevonásával évente készít felméréseket a vállalkozások munkaerő-piaci igényeiről, a pályakezdekkkel való elégedettségéről. 2011-ben országos felmérés készült a vállalkozások motivációiról a gyakorlati képzésben. A közel kétezer cég bevonásával készült reprezentatív felméréssel a kamara célja az volt, hogy részletesen megismerje a vállalkozások véleményét, motivációját, s azonosítsa azokat a területeket, melyek nehezítik közreműködésüket a gyakorlati képzésben.

A felmérés eredményei kapcsán az alábbi hipotézisek voltak felvázolhatók. A vállalkozások gyakorlati képzésben történő részvételét jelenleg a következő három ok nehezíti, illetve akadályozza leginkább:

- (a) A tanulóképzéshez és az elszámoláshoz kapcsolódó túlzott adminisztrációs terhek.
- (b) A szakképzési hozzájárulás elszámolásából adódóan a vállalkozások többségének egy évig kell megelőlegezni felmerülő költségeit.
- (c) A szakképzésbe kerülő tanulók gyenge tanulmányi képessége, nehéz kezelhetősége és a gyakori fegyelmi problémák.

A szerző a felmérés eredményei tükrében vázolta fel a problémakörökkel és jellemzőkkel kapcsolatos összefüggéseket. Az anyag elkészítésében nagy segítséget jelentett Cséfalvay Ágnes, a Pécs-Baranyai Kereskedelmi és Iparkamara szakképzési osztályvezetőjének munkája.

2. Kamarai szerepvállalás a szakképzési rendszerben

Az eredmények ismertetése előtt érdemes röviden kibontani a kamara szerepkörét a szakképzési rendszerben. 2010 őszén még szorosabbra fűzte a kapcsolatokat a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara a magyar Kormányval a szakképzési feladatok terén. Ennek okai tulajdonképpen érthetőek, hiszen a szakképzési rendszer egészét érintő problémakörök régóta ismertek. A gyakorlati képzés háttérbe szorult, teret nyert az „elméletorientált” szakképzés, ami köszönhető volt annak is, hogy a vállalkozások mindössze 3–4%-a biztosít a tanulóknak gyakorlati képzéshez helyszínt (Ausztriában és Németországban ez az arány 20–25%). A

középfokú oktatásban mindössze 23% a szakiskolai tanulók részaránya, mely iskolatípus felelős a fizikai, kétkézi szakmák jelentős részéért. A csökkenés már a rendszerváltás óta tart; ebben közrejátszik a gazdasági szerkezetváltás, a szakmunkások körében megugrott munkanélküliségi ráta, valamint a felsőoktatás irányába való fokozott orientáció. Jelenleg a 18–23 év közöttiek esetében a szakképzetlenek 75%-a munkanélküli, ami mutatja, hogy szakma és munkakultúrára való felkészítés nélkül szinte lehetetlen a kilépés a munkaerőpiacra. Emellett az alacsony foglalkoztatottsági szint miatt (53% körüli érték) be kell vonni a hátrányos helyzetű, deprivált rétegeket is, amihez a szakképzés az egyik leghatékonyabb út.

A mostani időszak jelentős átalakítást hozott magával, aminek a kamara volt az egyik fő mozgatórugója. Gondoljunk itt a tankötelezettség csökkentésére, a hároméves szakmunkásképzési modell visszaállítására, a duális képzés újbóli előtérbe helyezésére, vagy az OKJ és a szakmai vizsgakövetelmények átalakítására.

A kamara jelenleg is fontos hatáskörökkel és feladatokkal van megbízva, ami a jelenlegi tendenciát ismerve valószínűleg tovább fog bővülni. A kereskedelmi és iparkamarák egyik legfontosabb szakképzést befolyásoló közjogi feladata a *tanulószerződés* intézményrendszerének kiépítése; a tanulószerződés elterjesztése a gazdasági szervezetek körében; a rendszer fejlesztése és az azzal kapcsolatos nyilvántartások vezetése; a tanulószerződéses tanácsadói hálózat működtetése. *Tanuló foglalkoztatásához* egy vállalkozásnak, vállalkozónak rendelkeznie kell szakirányú végzettséggel és szakmai gyakorlattal. A törvényben rögzített paramétereken túl a kamarai szakértők jelentős segítséget nyújtanak a pedagógiai, módszertani felkészítésben, a helyi tanterv beszerzésében és alkalmazásában. Az *ellenőrzések rendszere* garantálja azt, hogy a tanuló a gyakorlólóhelyen megfelelő körülmények között szerezzék meg ismereteit, készségeit, tapasztalatait. A szakképzés színvonalának emelése érdekében három ütemben összesen 125 szakképesítés a kamarák *gondozásába* került. Döntő részt fizikai szakmákról beszélhetünk, amelyek jelentős része hiányként is megjelenik a munkaerőpiacon, de összességében az építőipari/ipari/gazdasági tevékenységek fontos alapját szolgáltatják (ezek jelentős átalakítása történik 2012 tavaszán). Ez azt jelenti, hogy ezen szakmák esetében a szakmai tartalmak és dokumentációk (szakmai és vizsgakövetelmények, központi programok, szintvizsga tartalma) kidolgozása is kamarai feladattá vált. Szakmai záróvizsga esetén pedig az elnököt is a kamara *delegálja*, vagyis a kimeneti követelményrendszer minden elemére rálátással és kontrollal rendelkezik a szervezet. A szakképző iskolákban történő *szintvizsga* esetében az MKIK vállalja: segíti az illetékes területi kamarákat abban, hogy az érdekképviseleti szervezetekkel, szakmai szervezetekkel, szakképző iskolákkal és gyakorlati képzőhelyekkel együttműködve kidolgozza a vizsgakövetelményeket, részt vesz a szintvizsga előkészítésében és megszervezésében. A *Szakma Kiváló Tanulója Verseny* rendezése értékes színfoltja a kamarai munkának. Itt a szakma legjobbjai találkoznak beleértve a tanulót és zsűritagot egyaránt. A kamara 2008 óta rendezi meg a versenyt. A Szakma Kiváló Tanulója Versenyt 2009-ben kiegészítette a korábban végzett diákoknak szóló, ifjú szakmunkások szakmai

versenye, amely villanyszerelő és szakács szakmákban egyidejűleg a Worldskills 2011 és Euroskills 2010 nemzetközi versenyek előválogatója is volt. Fontos megemlíteni még a *mestervizsgáztatást*, a szakképzési rendszer *koordinációjában* betöltött szerepet (pl. stratégiaalkotás), illetve az *RFKB*-ban, majdani *MFKB*-ban betöltött vezetői szerepet.

3. A gazdaság szereplőinek igénye, szerepvállalása a szakmai képzésben

A gazdaság szereplői, a szakmai kamarák és az érdekképviseleti szervek egyre hangosabban bírálják a fenntartókat és a szakképző intézményeket, hogy nem a munkaerőpiac igényeinek megfelelő képzéseket működtetnek. A probléma megoldása természetesen közel sem egyszerű. A fenntartók és az iskolák szándékain túl számtalan tényező befolyásolja, hogy a végeredmény nem megfelelő a felhasználók számára. A gazdaság képviselői, főleg az általuk preferált szakmákban, létszámban és minőségben sem tartják megfelelőnek a végzett pályakezdeket. Többségében nincsenek megelégedve a fiatal szakmunkások szakmai felkészültségével, képességeivel, ami elsősorban az önálló munkavégzés képességének hiányában jelentkezik. Súlyosnak ítélik a munkafegyelmi problémákat, illetve a munkakultúrabeli hiányosságokat. Megfontolásra érdemes, hogy egy régióban, településen termelő beruházást megvalósítani szándékozó vállalkozás egyik legfontosabb vizsgálódási szempontja a szakmai iránynak megfelelő, azonnal rendelkezésre álló munkaerő megléte vagy hiánya. Nem egy alkalommal azért hiúsult meg vállalkozás telepítése, vagy már meglévőnek más profillal történő bővítése egy más szempontból egyébként alkalmas területen, mert az adott körzet ennek a meghatározó jelentőséggel bíró kritériumnak nem tudott megfelelni.

A munkaerőpiac érdekeinek egyik legjobb segítője a piaci információk eljuttatása az érdekeltekhez (pl. tartalmas pályaválasztási tevékenység). Ugyanakkor fontos a gazdaság szerepvállalása a tanulók gyakorlati képzésében, a szakmai utánpótlás nevelésében (*Cséfalvai, 2007*). A gazdaság versenyképességének legfőbb alapja a jól képzett munkaerő. Szakképzési folyamat nem képzelhető el munka világában megszerzett szakmai és vállalati, munkaszervezési tapasztalatok nélkül.

A nemzetközi példák is azt mutatják, hogy a gazdasági szféra szerepvállalása nélkül nincs hatékony szakképzési rendszer, azonban ennek hatékony megvalósítása korántsem egyszerű. Nálunk is sokasodnak a problémák a vállalkozói szerepkör kapcsán, és ennek nem csak az anyagi érdekelttség az oka. Pontosan ezért kell megismerni ezeket a körülményeket és jellemzőket, hogy a keretek változtatásával a rendszer működését el lehessen mozdítani az optimális irányába.

4. A vállalkozói motivációkra és jellemzőkre irányuló kamarai felmérés

A duális képzés kiterjesztése érdekében 2010 novemberében a Kormány keretmegállapodást, a Nemzetgazdasági Minisztérium pedig megállapodást kötött a Magyar Kereskedelmi és Iparkamarával, amelyekben rögzítésre került az MKIK-nak gondozásra átadott szakképesítések és konkrét feladatok köre. A tovább erősödő kamarai koordináló szerep mellett kiemelt feladat továbbra is a tanulószerveződéses rendszer működtetése, mely a duális szakképzés alapját, a vállalati gyakorlati oktatást jelenti. Ezzel összefüggő feladat a gazdaság szereplőinek bevonása a szakmai utánpótlás nevelésében, s ezáltal növelni a gyakorlati képzőhelyek számát. Ahhoz, hogy a magyar duális szakmunkásképzés sikeres legyen, a gyakorlati képzésben részt vevő gazdálkodó szervezetek számát, illetve az ott folyó gyakorlati képzés szakmai-pedagógiai minőségét jelentős mértékben növelni szükséges. Jelenleg a magyar vállalkozások legfeljebb 3%-a vesz részt tanulók gyakorlati képzésében, szemben a német, osztrák és svájci 25%-os részvételi aránnyal. A magyar duális szakképzés bevezetésének egyik kulcskérdése, hogy lesz-e elegendő és megfelelő színvonalú gyakorlati képzőhely.

A fenti célkitűzések megvalósítása érdekében a területi kamarákkal együttműködve az MKIK országos kamarai felmérést készített elő. A gazdálkodó szervezetek képzési hajlandóságának, motivációjának feltérképezése érdekében közel 2 ezer gazdálkodó körében mérték fel, hogy a gazdálkodó szervezetek véleménye alapján melyek a tanulófoglalkoztatás hátráltató tényezői.

A kérdőívek rögzítése az MKIK által működtetett informatikai rendszerben (ISZIIR) történt. A felmérést és az adatok rögzítését a területi kamarai szakképzési tanácsadók végezték.

Az egy kamarára eső lekérdezendő gazdálkodó szervezetek számát úgy határozták meg, hogy a kamara illetékességébe tartozó képzőhelyek szerinti gazdálkodó szervezetek számának 20%-át vették alapul. Ezen belül 80–20% arányban oszlottak meg a jelenleg képző és nem képző vállalkozások.

Az alkalmazottak száma szerinti cégnagyság visszatükrözi a tanulóképzéssel foglalkozó cégek összetételét. Többségében a 10 fő alatti (49%) és a 10–50 fő közötti cégek (27%) veszik ki részüket az utánpótlás nevelésből.

A cégek kétharmada már több mint 2 éve képez tanulókat, ami azért jó, mert már van gyakorlatuk ezen a területen. Viszonylag magas azoknak a száma, akik ebben az évben kezdték el a képzést. Ez utal a jelentősebb fluktuációra is. A szórványosan oktatók között vannak azok, akiknél jelenleg nincs ugyan tanuló, de már foglalkoztak képzéssel. Ezek között lehet olyan, aki nem kapott az iskolától tanulókat, mert a tanműhelyi kapacitás feltöltése, a szakoktató státuszának megőrzése prioritást élvezett. Ugyanakkor ebben a csoportban vannak azok a cégek is, ahol ugyan volt már tanuló, de a nehézségek miatt nem kíván tovább képzéssel foglalkozni.

Kérdés volt, hogy a megkérdezettek ismerik-e a tanulószerveződés rendszerét. A válaszadók 57%-a még nem hallott róla, ami elgondolkodtató adat. Ez jelezheti többek között azt is, hogy a tíz éve működő rendszer nem kapott elég

nyilvánosságot, a tájékoztatás nem jutott el a cégekhez. Utalhat egyben a bevezetőben vázolt gazdasági problémára is. A vállalkozások olyan gazdasági környezetben élnek, ahol sok a jogszabályváltozás, ahol az adó és egyéb vállalkozói terhek nagy bizonytalanságot okoznak. Ilyen környezetben a túlélés az elsődleges, és nehéz közép vagy hosszú távú stratégiában, utánpótlás nevelésben gondolkodni. Ezt valószínűsíti az is, hogy a válaszadók 82%-a 50 fő alatti cég.

Azoktól a válaszadóktól, akik még nem hallottak a tanulószerveződésről, megkérdezésre került, hogy szeretné-e megismerni a rendszert. 53%-uk nem akar tovább foglalkozni a kérdéssel, tehát nem kíván tanuló képzéssel foglalkozni, semmilyen feltételek mellett. Az igennel válaszolóknak felajánlásra került, hogy a területi kamara munkatársa részletes tájékoztatást ad.

Azok a cégek, amelyek ebben a kérdéscsoportban jelezték, hogy ismerik a tanulószerveződést, 60%-ban vállalják is a tanulók gyakorlati képzését a következő évtől. Az első kapcsolatfelvételen túl itt is további tájékoztatás és előkészítő munka következett a kamarai munkatársak részéről.

A foglalkoztatott tanulók 94%-a tanulószerveződéssel kerül a cégekhez, és csak 6%-uk együttműködési megállapodással. Ennek oka az a törvényi szabályozás is, mely szerint a gyakorlati képzési idő 40%-a alatt lehet csak ezt a formát választani, 40% feletti gyakorlati óraszám esetében a vállalkozásnak tanulószerveződést kell kötni.

Érdemes megvizsgálni, hogy az 1459 jelenleg képző cég esetében mi az átlagos tanulószám. Megállapítható, hogy a vállalkozások közel 70%-a 1–5, alig 20%-uk pedig 6–10 tanulót foglalkoztat. Jelentősen csökken a cégek száma a tanulólétszám növekedésével. 100 fő felett már csak 33 cég képez, 200 fő felett 8. Országosan 3 olyan vállalkozás szerepel a válaszolók között, ahol 700-nál is több tanuló van gyakorlati képzésen.

A mikro- és kisvállalkozások sokkal inkább ki vannak téve a piaci hatásoknak, kevesebb az adminisztrációs kapacitás, kisebb a tőkeerő, mely tényezők mind befolyásolják a gyakorlati képzés hajlandóságát, illetve a kis cégnél a szükséges utánpótlás-létszám is kevesebb. A másik kategória a több száz tanulót is foglalkoztató „főtevékenységű” képzőhelyek. Pár éve a szakképzési hozzájárulásról szóló törvény és a végrehajtási utasítása még részletesen megszabták az ilyen vállalkozások működési feltételeit, pénzügyi elszámolásának részleteit. Az alapelv akkor az volt, hogy főtevékenysége oktatás legyen, a tanulók aránya az összlétszám 70%-a, az alkalmazottaké 30%-nál nem lehetett magasabb. Ma már azonos feltételek mellett működnek a gyakorlati képzők. Az elnevezést azonban megtartotta a szakma azokra a vállalkozásokra, amelyek vállalkozói tevékenységükbe jelentős számú tanulót vonnak be. 2011. júniusi adatok alapján a 48.000 tanulószerveződés közel 15%-át ilyen képzők kötötték. A számok is mutatják, hogy a főtevékenységű képzőcégek működése jelenleg még szükséges megoldás, azonban kiemelt figyelmet kell kapniuk.

A vállalkozások 38%-a növelni szeretné jelenlegi tanulói létszámát, 53% pedig nem változtatna. Mindenképpen pozitívum, hogy a jelenleg gyakorlati képzéssel foglalkozó cégek 91%-a elkötelezett a szakemberutánpótlás-nevelés mellett. A

mindösszesen 5%-nyi csökkentési szándék oka lehet a jelenlegi gazdasági nehézség is. Sajnos a többi cég meg is szünteti a tanulók szakmai gyakorlati képzését.

A kérdőív központi eleme a „*Leginkább mi gátolja abban, hogy elkezdje tanulók gyakorlati oktatását tanulószervezés keretében, illetve növelje tanulószervezéses tanulóinak számát, valamint mi az oka annak, hogy megszünteti a tanulóképzést?*” kérdés volt.

Kimagaslóan a legnagyobb problémát a *túlzott adminisztráció* jelenti. Elveszi az időt a munkától, s a többségében a kkv körébe tartozó képzőknél nincs rá kapacitásuk. A vállalkozás működtetéséhez szükséges, egyébként is túlzott bürokrácia mellé társulna még a tanuló gyakorlati képzéséhez kapcsolódó papírmunka is. A bérelszámolás, az étkezési és munkaruha nyilvántartás azonos a dolgozóéval. Emellett foglalkozási naplót kell vezetni az oktatásokról, a tanulói munkanapló vezetését ellenőrizni, a hiányzásokat jelezni az iskolának, pénzügyi elszámolást készíteni, igazolásokat beszerezni az elszámoláshoz, hogy csak a főbb dolgokat említsük.

A másik kiemelkedő problémakör az *előfinanszírozás rendszere* (Szép–Vámosi, 2007). A szakképzési hozzájárulási szabályozás szerint a vállalkozásnak a beralap 1,5%-át nem kell befizetnie a központi alapba, amennyiben gyakorlati képzésre felhasználja. A saját kereten felüli felhasználást az elfogadott kimutatás alapján a központi alaphól megtérítik, vagyis visszaigényelheti. A tárgyév után február 25-ig adhatja be a cég az éves bevallását, melynek elfogadása után utalják vissza a saját alapján felül felhasznált összeget. Negyedéves bevallásra annak van lehetősége, aki az éves bevallásában legalább 3 millió Ft-ot igényelt vissza, tehát a saját alapja felhasználása után még ennyivel többet fordított tanuló képzésre. Havi bevallásra áttérhet az a cég, aki két egymást követő negyedévben 1–1 millió forintot kap vissza. A visszaigénylés lehetősége főként a cég létszámától és a bérek nagyságától függ. A többségében 1–50 fő körüli, alacsony bérszintű kkv 1,5%-os alapja nagyságrendileg a pár százezer és az 1-2 millió között van átlagosan. Kamarai számítások alapján egy tanuló éves költsége 420–440 ezer forint. Ebbe a tanulói juttatások, az oktatói bér és egyéb kötelezettségek kerülnek beszámításra. Nincs benne az anyagköltség és a gépek, eszközök használata. Több tanuló esetében a saját alap felhasználása gyorsan megtörténik, s a továbbiakban jelentkező kiadásokat 1 évig meg kell előlegezni.

Szintén az elszámoláshoz kapcsolódik a harmadik legtöbb jelölést kapott probléma, miszerint *a költségek nem térülnek meg*. Ez egyrészt jelenti, hogy itt kevésbé tudatos utánpótlás-nevelésről van szó. Másrészt a gazdasági nehézségek, kevésbé vállalkozóbarát üzleti környezet, valamint a jelenlegi válság miatt érthető, hogy minden pénzügyi kiadást megfontolnak a cégek. A jelenlegi elszámolási rendszerben a tanulói juttatások és az oktatói bér elszámolása és visszaigénylése a legjelentősebb tételek. Amennyiben egy cég visszaigénylő, akkor nincs lehetősége anyagköltséget érvényesíteni. A gyakorlati képzés során a munkafolyamatok, technikák elsajátítása csak valóságos munka során lehetséges. A szolgáltató (pl. festő-mázoló, asztalos) szakmák mellett említhetnénk az építőipari vagy a gépipari szakmákat is, melyekben jelentős az eszköz-, gép- és anyagigény. Ez

összefüggésben van azzal is, hogy a tanulók kevés órát töltenek a gyakorlati képzőhelyeken, így az általuk „termelt” haszon is alacsony.

A sorrendben következő problémakör a magyar elméletorientált oktatás rendszerbeli eltolódását mutatja: *alacsony a gyakorlati órák száma*. Következmenye ez annak is, hogy a rendszerváltást követően megszűntek a nagyvállalati tanműhelyek – melyben a tanulók 2 hét alatt 6–7 napot voltak gyakorlaton a vállalati oktató irányítása alatt –, és beszűkült a gyakorlati képzés lehetősége. A gyakorlati képzés lényege, hogy dolgozni tanítsa meg a diákot az adott szakmában. Lássa a termelés, szolgáltatás folyamatát a megrendeléstől, a vevő megjelenésétől az áru kiszállításáig, az elégedett vevő távozásáig. Lássá az adott szakma munkakultúráját, a vállalkozásnál működő szervezeti kultúrát, ide szocializálódjon, tanulja a csapatmunkát, az egymás keze alá dolgozást, az önálló munkavégzést. Érzékelje, hol van munkájának helye, jelentősége a rendszer egészében. Nem kétséges, dolgozni csak dolgozva lehet megtanulni. Ez a gyakorlati képzés szerepe. Ez pedig az iskolai tanműhelyi alapozás után élesben, az adott szakmát művelő cégnél történhet meg legnagyobb eséllyel. A vállalkozások véleménye szerint a tanuló keveset van a cégnél gyakorlaton, így nehezebben vonható be a munkafolyamatokba, lassabban látja át azokat. Mire legközelebb 5–6 nap múlva jön, már kiesett a „ritmusból”, felejtett.

Az 5., 6. és 7. helyen álló gátló tényezők az előbbihez is kapcsolható *tanulói problémák*. Ezek a következők: sok a munkafegyelmi probléma (késés, nem megfelelő hozzáállás, motivátlanság); alacsony a tanuló előképzettsége; sok a hiányzás. Tapasztalat, hogy a következetes elvárások, a komolyabb munkahelyi fegyelem riasztóan hat a laza iskolai létből érkező diákokra. Az ez alóli kibújás egyik lehetősége a „vándorlás”, a gyakori képzőhely-váltás. A jelenlegi jogszabály a diáknak lehetőséget ad az indoklás nélküli felmondásra. Miután a gyakorlati képzés lényege, hogy a munkahelyi elvárásokat megismerje és megtanulja a diák, ez a lehetőség torz képet alakít ki a leendő munkavállalókban. Baranyában kamarai kezdeményezésre bevezetésre került, hogy a tanuló csak 15 napos felmondás után mehet át az új képzőhelyre, miután leadta az áthelyezési kérelmét, melyet a régi és a fogadó cég, illetve az iskola is aláírt, tudomásul vett. Volt olyan iskola, aki nem fogadta el ezt a kezdeményezést, mondván, hogy a tanulónak joga van bármikor felmondani a cégnél. Ez a jogszabályok merev követése. Volt olyan iskola is, amely a tanulóvándorlást azzal csökkentette, hogy kamarai kezdeményezésre csak félévkor engedte meg a képzőhelyváltást. Ebből is látszik, hogy a joghézag kezelése teljes egészében az iskolavezetés hozzáállásán múlik. Természetesen rendkívüli esetekben szükség volt azonnali váltásra is. A vállalkozások örültek az adminisztrációt is csökkentő megoldásnak.

A tanuló *nem megfelelő elméleti és gyakorlati felkészültsége* önmagában is összetett probléma. Jelenti elsősorban az általános iskolából maradék-elv alapján a szakképzésbe érkező tanulók általános közismereti készséghiányát (olvasás, számolás, szövegértés, fogalomalkotási és manuális hiányosságok stb.), tanulási nehézségeit.

A következő lépcső, amikor az adott szakmával összefüggő szakmai ismeretek jelentős hiányával szembesülnek a cégnél. Ennek oka egyrészt az elavult tananyag és tankönyvi tartalom, illetve esetenként az iskolai gyakorlati oktató nem megfelelő, elavult ismerete. Ezen a helyzeten segítene, ha az iskolai oktatóknak kötelező lenne követni a szakma technikai változásait, megismerni a cégeket, ahol a tanulók gyakorlaton vannak, élő kapcsolatot tartani velük. Erre az iskolavezetők egy részének elmondása szerint nincs órakerete a tanárnak. Az iskolák másik részénél a személyes kapcsolattartást a tanuló érdekében is fontosnak tartják, s működik ma is. Ez megint mutatja, hogy általános szabályozás hiányában az iskolavezetés hozzáállása milyen döntő. Másrészt a nem megfelelő felkészültség oka lehet az is, amikor az adott szakképző iskolának nincs tanműhelye, tárgyi feltételei hiányoznak a szakmai alapozáshoz, s eddig a 9–10. osztály után rögtön a céghez kerültek a tanulók. Az oktatásirányításban át kellene gondolni, hogy akkor, amikor az iskolarendszer elaprózott, miért működhetnek szakiskolák minden szakmai feltétel nélkül.

A *hiányzás* örök téma. Az iskolák és a cégek kezében kevés eszköz van a csökkentésre. Sok esetben a tanuló csak a „fizetés”-napon jelenik meg családi kísérettel, s követeli a juttatást, mert az a jogszabály szerint neki megjár. Kamarai kezdeményezésre a vállalkozások megvonták a juttatást azokra a napokra, amikor a tanuló nem jelent meg, s ezt a jelenléti ívvel igazolni tudták. Sajnos a hiányzás bejelentése az iskolának nem mindig történik meg a cégek részéről. A hiányzás igazolásának módja is iskolánként változik. Elmondható, hogy az iskolai hiányzások magas óraszámát nem szívesen növelik a céges órákkal, így az bejelentés esetén is időnként elsikkad. A kormány tavaly augusztusban átalakította a családi pótlékot nevelési és iskoláztatási támogatássá, és lehetővé tette az 50 tanóránál többet igazolatlanul hiányzó diákok esetében az iskoláztatási támogatás felfüggesztését. A rendelkezés bevezetésével csökkentek az iskolai hiányzások az elmúlt tanévben.

Az első év tapasztalatai a hiányzások csökkenését mutatják; a tavalyi tanévben összességében 7427 diák iskoláztatási támogatásának megvonását rendelték el a helyi gyámhivatalok (NEFMI adatok). Területi eloszlásban a hiányzások tekintetében kiemelkedik Borsod. Itt az összes kiskorú 0,9 százaléka, azaz 1325 tanuló esetében függesztették fel a támogatást, de Nógrádban 249 tanulónál, Hevesben 380 tanulónál és Jász-Nagykun-Szolnok megyében 515 tanuló esetében jártak el. 2007-ben a tankötelezettség megszegése miatt 25433 feljelentés érkezett, ezzel szemben 2009-ben 44361. Mindez egy olyan jogszabályi közegben, ahol a szankcionálást a helyi gyámhatóság döntésére bízták, ezért nem bírt kötelező hatállyal. Ezzel szemben az elmúlt tanévben több mint 31 ezer gyermek érte el a 10 igazolatlan órát, de figyelmeztetések hatására közülük „csak” 13289, alig több mint 40 százalékuk érte el az 50 igazolatlan tanórát, ezt követően 7427 esetben függesztették fel az iskoláztatási támogatást jogerősen.

A statisztikák szerint az iskolai hiányzás a szociálisan rászoruló családokban a legmagasabb, életkor alapján pedig a felnőttkor küszöbén állók között a legkirívóbb. A megelőzés és a figyelemfelhívás sikerét mutatja, hogy a tanulók

csaknem felét sikeresen vissza tudták terelni az iskolákba, miután a 10. igazolatlan órát követően figyelmeztetésben részesültek. Azoknál a gyerekeknél, ahol jogerőssé vált az iskoláztatási támogatás felfüggesztése, több mint 70 százalék szociális helyzete miatt rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesült. Az iskolakerülés éppen azon fiatalok körében a legmagasabb, akiknek a családja szociálisan nehéz helyzetben van, akik számára az egyetlen út, ami őket a mélyszegénységből és a munkanélküliségből kivezethetné, hogy tanulmányaikat befejezik, és szakképzettséget szereznek.

A 8. helyre került az *átalánydíjas elszámolási* rendszerrel kapcsolatos nehézség. A szakképzési hozzájárulási törvény végrehajtási utasítása lehetőséget ad az átalánydíjas elszámolásra. Ennek előnye, hogy jóval egyszerűbb pénzügyi elszámolást tesz lehetővé, csökkenti az adminisztrációt. A cégek tapasztalata szerint azonban a minimálbér kétszeresének összege egy évre csekély mértékben fedezi csak egy tanuló költségeit. A 150–160 ezer forint kevésnek bizonyul akkor, amikor a tételes elszámolás alapján 420–440 ezer forintos összeget lehet alapnak tekinteni éves szinten egy tanulóra vetítve.

A 9. problémakör a „*nincs elég tanuló*”. A gazdasági kamarák évek óta jelzik, hogy a munkaerőpiacról több tízezer szakképzett munkaerő hiányzik. A lassan kiöregedő szakemberek helyett nincs utánpótlás. Ez különösen igaz a gépipari szakmákban (géplakatos, forgácsoló, hegesztő, szerkezetlakatos). A kétkezi szakmáknak nincs presztízsük, a fiatalok nem szívesen választanak ilyen szakmát, inkább mennek gimnáziumba. Vagyis kevés a szakmára jelentkező fiatal. A probléma másik oldala az, hogy ha van tanuló az adott szakmában, az lehet, hogy bent marad gyakorlaton az iskolai tanműhelyben, nem kerül ki gyakorlatra a helyi vállalkozásokhoz. Ennek egyszerű oka az, hogy az iskolákban a tanműhelyi kapacitásokat fel kell tölteni, az oktatónak munkát kell adni, s ha kevés a tanuló, akkor elsőbbséget élvez az iskola. Így tehát bár van tanuló az adott szakmában, a vállalkozásokhoz mégsem jut gyakorlatra.

A 10. problémakör szintén a szakképzési hozzájárulás elszámolásával kapcsolatos ellentmondást tartalmazza: *visszaigényelhetővé kellene tenni a saját munkavállaló képzésének költségeit* egy bizonyos mértékig. Az elszámolás szabálya szerint csak az lehet visszaigénylő a rendszerben, aki a saját 1,5%-os alapját teljes egészében a tanuló gyakorlati képzésére fordította. Ez kizárja annak a lehetőségét, hogy visszaigénylőként a jogszabály által egyébként engedélyezett 33% illetve max. 60%-nyi rész töredékét is felhasználhassa saját dolgozó képzésére. Ez főként a kisebb cégeket érintette, ahol a saját alap összege nem túl magas. A nagyobb vállalkozásoknál, ahol az alap több milliós, s így a cégnek a tanulóképzés mellett még maradt felhasználatlan saját szakképzési alapja, maradt pénz a saját dolgozó képzésére is.

Az utolsó két helyen szerepel a szakképzési hozzájárulás elszámolásának ellenőrzését hatósági túlzásnak tartó vélemények (ezt főként a „főtevékenységű” gyakorlati képzők sérelmezték), valamint a szülői és iskolai kapcsolattartás nehéznek minősítő vélemények.

A másik központi kérdéssor arra vonatkozott, hogy a körülmények változása hogyan befolyásolná a tanulóképzésben történő részvételüket.

Kerestük azokat a motiváló tényezőket, amelyek ösztönzik a vállalkozásokat a gyakorlati képzésre. A felsorolt kedvezőbb változások mellett feltüntethette, hány tanulóval képezne többet, ha ez a változás bekövetkezne. Vagyis rendelkezésre állt egy adat, miszerint a válaszadó cégeknél a pozitív változás hány fő többlet tanulólétszámot jelentene a rendszerben összesen.

A legnagyobb létszámnövekedést az *anyagköltség-elszámolás növelése* hozta. Ez jelzi a jelenlegi elszámolási rendszer legérzékenyebb pontját. A 20%-os elszámolhatóságot kevésnek tartják a többségében eszköz- és anyagigényes szakmáknál. A visszaigénylők pedig egyáltalán nem számolhatják el az anyagköltséget.

Az *átalánydíj 350%-os elszámolhatósága* könnyítené az adminisztrációt, ami a korábbi kérdéscsoportnál a legfőbb problémaként jelentkezett. Ez a mostani 156.000 Ft-tal szemben 273.000 Ft/fő/év keretösszeget jelentene az elszámolásnál.

A *saját munkavállaló képzésének költségét függetlenül számolhatnák el a tanulóképzés költségeitől*. Ez volt a 3. legmotiválóbbr változás.

A sorban következő ösztönző elem a *legalább 2 nappal növelt gyakorlati idő*, ami növelné a tanuló cégnél mérhető hatékonyságát. Ezt követi a *tárgyi eszközök beszerzésének kedvezőbb elszámolhatósága*.

Az eddig felsorolt lépések külön-külön, a felmérésben résztvevő összes céget alapul véve, 1800-2200 fő tanulót jelentének pluszban.

A *„lenne elég jelentkező”*, vagyis a cégek kaphatnának igény szerinti létszámú tanulót az ösztönző tényezők sorában a havi visszaigénylési lehetőség követi. Ez a befektetett pénzek gyorsabb forgását jelentené. Rögtön utána a *negyedéves elszámolás* lehetősége, majd a *300%-os átalánydíj-növekedés* következik. Legkevesbé motiváló a csak *1 nappal növelt gyakorlati idő*.

Feltételezhetjük, hogy a kisvállalkozások lehetősége 1–2 fő tanulólétszámnövekedést enged általában. A sorrendet tekintve az anyagköltség elszámolhatóságát a *„2 gyakorlati nappal több”* követi, majd az átalánydíj 350% és 300%-os emelése. A negyedéves elszámolás lehetőségét jelentősen többen jelölték kedvező feltételnek ebben a csoportban, mint a havi elszámolását. Ez is mutatja, hogy az elszámolás jelentős adminisztrációja megterhelő a cégeknek.

Feltételezhető továbbá, hogy 5 vagy annál több tanuló foglalkoztatására csak tökeerősebb, nagyobb cég képes. Számukra a legösztönzőbb tényező – a *„kicsikkel”* ellentétben –, a saját munkavállaló képzésének lehetősége. Itt is élen jár az anyagköltség elszámolhatósága. A többihez képest előre került a kedvezőbb tárgyeszköz-beszerzéssel kapcsolatos elszámolási lehetőség, illetve a 350%-os átalánydíj-elszámolás.

5. Összegzés

A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara 2011-ben készítette a felmérést, amely azt vizsgálta, hogy a vállalkozásokat milyen tényezők segítik, illetve hátráltatják

abban, hogy bekapcsolódjanak a szakmai utánpótlás nevelésébe, a gyakorlati képzésbe.

A felállított hipotézist igazolták a felmérés eredményeiből megállapítható összefüggések:

- (1) A vállalkozások számára a legnagyobb terhet a tanulóképzéshez kapcsolódó adminisztráció jelenti.
- (2) A jelenlegi gazdasági válságban különösen nehéz a tanulóképzés költségeinek egy évre előre történő megelőlegezése.
- (3) A társadalomban érezhető értékválság felerősíti a tanulói fegyelmezetlenséget, motiválatlanságot, ami nehezíti a velük való bánásmódot.

Ez a három ok vezette a gátló tényezők listáját. Az ösztönzők sorában az anyagköltség elszámolhatósága került első helyre, ami az egyik kritikus tényező a szakmai képzésben. Az adminisztrációt csökkentő átalány-elszámolás mellett a saját dolgozó költségének párhuzamos elszámolási lehetősége és a legalább kettővel több képzőhelyi gyakorlati nap jelentene ösztönzést a cégeknek.

2011 tavaszán már folytak az előkészületek az új szakképzési szabályozás kidolgozására. A MKIK döntés előkészítéséhez adott szakmai anyagainak része volt a felmérés eredményeinek kommunikálása is. Az új törvénytervezetekben visszatükröződnek a problémák megoldására tett lépések. Az új szakképzési hozzájárulási törvénytervezet lényeges eleme, hogy a vállalkozások szakmai normatíva alapján havonta számolnak el a járulékbevalláskor a szakképzési hozzájárulási alapjukról. Tehát az átalány-elszámolás jelentősen csökkenti az eddigi adminisztrációs terheket. A havi járulék elszámoláskor történő jóváírás pedig megszünteti az akár pár hónapos előlegezést is.

A tervezet legfőbb alapelveinek egyike, hogy növelje a gazdálkodók képzési hajlandóságát. Ennek megfelelően azon vállalkozókat támogatja, amelyek vállalják a gyakorlati képzést. Akik nem foglalkoznak tanulók gyakorlati képzésével, azok viszont járulanak hozzá az oktatás költségeihez, illetve ösztönözve legyenek a tevékenység megkezdésére. A normatív finanszírozásnak köszönhetően a törvény hatása annál kedvezőbb, minél több tanulóval foglalkozik a gazdálkodó. Leginkább hátrányos helyzetbe kerülnek azok a magas befizetési kötelezettségű vállalkozások, amelyek nem, vagy csak csekély mértékben foglalkoztak gyakorlati képzéssel.

A kkv-szektor számára kedvezőek a változások, mivel ők viszonylag alacsony hozzájárulási kötelezettséggel rendelkeznek. Így kevés tanuló mellett is megtérülnek a képzési költségeik, és gyorsan visszaigénylő pozícióba kerülnek. A kedvező változások itt is differenciáltan érvényesülnek, mivel a szakmacsoportonkénti éves normatíva a gyakorlatorientált, magas eszköz- és anyagigényes, valamint a hiány-szakképesítések esetén az átlagnál magasabb. A szakmacsoportonkénti differenciálás mértéke 290–600 ezer Ft között fog mozogni, ami további finomhangolást igényel.

Motivációt jelent a decentralizált keret megemlése, így a vállalatok több forráshoz juthatnak a gyakorlati képzésük tárgyi eszközeinek fejlesztéséhez.

További ösztönzés, hogy a duális képzési rendszerben több időt tölthetnek a vállalkozásoknál. A MKIK által 2011-ben kifejlesztett szakképesítések gyakorlati óraszámának emelkedése miatt a gazdálkodó szervezeteknél töltött idő átlagosan 460 órával emelkedik, ami 50%-os növekedést jelent. A nyári összefüggő gyakorlat 50%-kal, 200 órától 300-ra emelkedik. A gazdálkodóknál töltött idő így tanulónként összességében 560 órával több. Ezen idő alatt a *tanulók által a gazdálkodó számára termelt nettó hozzáadott termelési érték nemzetgazdasági szinten összesen 11 Md Ft* (a szakmunkás minimálbérrel, 108 e Ft/hó garantált bérminimummal, 50 ezer tanulószereződéssel, kétéves vállalati gyakorlattal és 0,6 korrekciós tényezővel számolva, ami a szakmunkás és a tanuló termelékenysége közötti különbség). A fenti kalkuláció abban az esetben érvényes, ha nemcsak a tavaly átdolgozott 24 szakma, hanem az egész szakmunkásképzés rendszere ebben a szerkezetben fog működni.

A szakképzési törvény tervezete is visszatükrözi azt a kormányzati szándékot, hogy alapvetően a munkaerő-piaci igények a meghatározóak a szakképzés fejlesztésénél. Ebben egyre erősebb szerepet kap a vállalkozások igényeit összefogó kamarai hálózat. Erősödik a duális képzés, növekszik a gyakorlati óraszám és a vállalkozásoknál töltött idő. Csökkennek a szinte korlátlan tanulói jogok, s egyben erőteljesebben jelennek meg a valós munkahelyi magatartást, nagyobb fegyelmezettséget elváró követelmények a tanulókkal szemben. A törvénytervezetben visszaköszönnek az MKIK stratégiában megfogalmazott irányok: a gazdaság elvárásaihoz igazodó szakmai képzés, a nagyobb gyakorlatorientáltság.

Egy ipari üzem a természeti és társadalmi erőforrások (telepítő tényezők) figyelembevételével választja ki telephelyét. Korunkban felértékelődött a humán tőke szerepe, s inkább a társadalmi tényezők, pl. az iskolázott vagy olcsó munkaerő az igazán fontosak. A természeti erőforrásokon kevésbé lehet változtatni; a társadalom azonban alkalmazkodóképes, ezért a társadalmi erőforrások gondozása lehet a helyes iparfejlesztés alapja. A folyamat egyik első lépése az iskolarendszerű szakképzés fejlesztése, amihez szükséges a jellemzők pontos ismerete és a fejlesztési irányok kijelölése.

IRODALOM

- Cséfalvay Ágnes: Gyakorlati képzés tanulószereződéssel. *Humán Saldo*, 4. évf., 2007/4.
- Krisztián Béla: Felkészülés a duális képzésre – emberi erőforrás a kis- és középvállalatokban. *Humánpolitikai Szemle*, 2011/1: 15–28.
- Szép Zsófia (2010): *A felnőttképzés hasznosulása a foglalkoztatásban*. FSZH, kézirat
- Szép Zsófia – Vámosi Tamás (2007): *Szakképzés és felnőttképzés – makro-folyamatok, tervezés*. PTE FEEK
- Vámosi Tamás (2011): *A magyar szak- és felnőttképzési rendszer szerepe és funkciója a társadalmi-gazdasági térben a 21. század elején*. Új Mandátum, Budapest

VARGÁNÉ NAGY ANIKÓ

Jausz Béla kisújszállási évei

A Debreceni Egyetem és jogelődei Neveléstudományi Tanszéke pedagógiai műhelyeinek professzori korszakai közül Jausz Béla (1895-1974) pedagógusi pályájának feltérképezésére vállalkozunk. Jelen tanulmány pedagógiai tevékenységéből azt az első 16 évet igyekszik feltárni, és bemutatni, amelyet Jausz a Kisújszállási gimnáziumban töltött. Képet kapunk pedagógiai hitvallásáról, a tanítás iránti elkötelezettségéről, és arról, hogy tanítványai milyen képet őriznek magukban egykori professzorukról. Kutatásainkban jelentős szerepet szánunk a személyes visszaemlékezések írott forrásokat kiegészítő vizsgálatának, Jausz Béla pedagógiai munkásságának emlékezeti anyagok alapján történő rekonstruálásának. Forrásként használtuk fel a gimnázium fennmaradt értesítőit, az intézmény évkönyveit, levéltári dokumentumokat.

A kezdeti évek a kisújszállási gimnáziumban

Jausz Béla 1913-ban, az Eötvös-kollégiumban ismerkedett meg a kisújszállási származású Török Tiborral, akivel szoros barátságot ápoltak [1]. Az első világháború [2] harctéri szolgálatainak szüneteiben számos ízben látogatta meg Kisújszálláson Török Tibort. Itt ismerkedett meg későbbi feleségével is, Török Ilonával, Török Tibor húgával, aki tanítónőként később a helybéli Református népiskolában tanított. Így nyilvánvaló számára, hogy a háború után, 1919-ben a helyi Református Főgimnáziumba jelentkezett magyar-német szakos helyettes tanári állásra. Az egyetemi és Eötvös-kollégiumi tanulmányait, az alapvizsga letétele után, nehéz anyagi körülményei miatt nem folytatta [3]. A gimnázium 1921/1921-es évkönyve szerint az intézmény Jausz Bélát okleveles helyettes tanárként alkalmazta. (*Értesítő*, 1921/22) [4]. Kisújszállási évei alatt két szaktárgyat tanított, magyar nyelv-és irodalmat és németet. Az értesítők bejegyzései szerint heti 17–18 órában tanított. Nagyobb óraszámiban tanította a német nyelvet, valamint délutánonként szakköri jelleggel tartott német társalgást is. A gimnáziumban töltött évei alatt kezdettől fogva folyamatosan látott el osztályfőnöki teendőket. Az első évtől kezdve vezette a Tanárkari jegyzőkönyveket, a Magyar Országos Véderő Egylet (MOVE) sportegyletének és a Szabadoktatási (iskolán kívüli népművelési bizottság) helyi bizottságának volt a titkára. Az 1921/22-es tanévtől az Arany János önképzőkör vezetője volt. Évente számos ülést tartottak (az értesítők bejegyzése szerint évi 24–28 ülést!). Írásbeli műveket, szavakat bíráltak el, Madách Emlékünnepséget rendeztek, nemzeti ünnepekről emlékeztek meg.

A Kunság vidékén működő kisújszállási gimnázium a történetét 1717-re vezeti vissza. (Kiss, 1994/95: 4–9) Az intézmény több mint egy évszázadig volt a

Debreceni református Kollégium partikulája. 1894-ben vált nyolcosztályos Főgimnáziummá a helyi Református Egyházközség fenntartása alatt az intézmény, amely tanévben új épületben kezdte meg működését. Az egyházközség áldozatkészen gondoskodott a folyamatosan bővülő, egyre benépesülő iskola gyarapodásáról. Az intézmény nevezetes diákja volt Móricz Zsigmond (1896–1899 között), aki későbbi regényében állított emléket a gimnázium egykori tanárainak, és diákjainak (*Móricz*, 1956).

Jausz Béla érkezésekor Soós József igazgatta a gimnáziumot. Az I. világháború befejeződésével megtorpant az iskola korábbi fejlődése. Csökkent az iskola létszáma, változó volt az érettségire jelentkezők száma, és a tanári kar elszenvedte az 1919-es forradalom következtében állásukból felfüggesztett, nagy tapasztalattal rendelkező tanárkollegák hiányát [5].

Az elhelyezkedés körülményeire Jausz így emlékezett vissza: „*Alapvizsgáim letétele után 1919 szeptember 1-jével a kisújszállási református gimnáziumhoz hívtak meg helyettes tanárnak, amely állást anyagi okokból kellet elvállalnom*” (*Jausz*, önéletrajz).

A meghívás hátterében állhatott a helyi református esperes, presbitériumi tanácsstag, későbbi apósa, Török Imre azon szándéka, hogy fiatal, nyugati műveltséggel rendelkező, ambíciózus, német szakos nyelvtanárt vegyenek fel az intézménybe, ahol a több évtizede dolgozó korosabb pedagógusok között, ő volt az egyetlen kezdő fiatal tanár [7].

Egyházi iskoláknál három év helyettes tanári gyakorlat után véglegesítették a pedagógusokat. Az 1921-es értesítő bejegyzése szerint Jausz Béla, aki közben letette még hiányzó vizsgáit, a tantestület egyetlen fiatal tagjaként már mint kinevezett okleveles tanár szerepelt a gimnázium tanári karában. A középiskolai tanári oklevelet, a szaktárgyakból és pedagógiából kitűnő eredménnyel, a Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetemen szerezte meg 1920-ban [6].

Az aktív Jausz Béla

Az iskolai értesítők szemléletes képet nyújtanak Jausz Béla iskolai és iskolán kívüli megbízásairól, vállalt tevékenységeiről, publikációiról, előadásairól. Kezdetől fogva helyi és országos kiterjedésű szervezetekben tevékenykedett. 1921-től vezette az Arany János önképzőkört a gimnáziumban. Az 1921/1922-es tanévtől a Református Nőegylet titkára volt (!) [8]. 1922-től a Községi Iskolánkívüli Népművelési Bizottság titkára. Az 1923-as tanévtől az Iskolán Kívüli Oktatási Tanács helyi bizottságának főtitkára. 1929-től az Igazgatótanács tagja. 1931-től a Budapesti Philológiai Társaság tagja, 1933-tól az Országos Református Tanáregyesület választmányának tagja. Ezen egyesületek munkájában aktívan vett részt, az egyesületek összejevetelein előadásokat tartott.

1925-ben bölcsészdoktori címet szerzett a Magyar Királyi Tisza István Tudományegyetemen. Doktori disszertációjának címe: *A drámai cselekmény Schiller Tell Vilmosában*. Értekezése 1927-ben jelent meg nyomtatásban a

Debreceni Szemlében (*Jausz*, 1927: 303–307). Ettől az évtől kezdve német nyelvi lektorként tevékenykedett az egyetem Bölcsészettudományi Karán. (*Jausz*, személyi anyag)

Jausz Béla tevékeny szerepet töltött be a gimnázium életében. Az értesítők részletes beszámolóval szolgálnak iskolai és az intézményen kívüli tevékenységeiről. Fiatal tanárként, kezdettől fogva, iskolai ünnepi megemlékezéseket, szépirodalmi előadásokat, ismeretterjesztő felolvasásokat tartott Petőfiről, Madáchról, Jókairól, Vasváriról az iskola tornacsarnokában a diákoknak. Az iskolán kívül is vállalt előadásokat. Előadásainak témái változatosak voltak. Német irodalmi tanulmányok, a külföldi tanulmányúton tapasztalt megfigyelések a német nyelvoktatás modernizálásáról, magyar irodalmárokról való megemlékezések, módszertani írások, nevelésügyi eszmefuttatások és a cserkészlet előnyeit taglaló írások egyaránt megtalálhatóak. 1925-ben *Gerhart Hauptmannról* értekezett a népszerű debreceni népművelési főiskolai tanfolyamon. 1927-ben „*Ízlés, irodalmi ízlés és olvasmányaink*” címmel tartott a gimnáziumban előadást. Az 1929/ 1930-as Értesítő szerint az Országos Református Tanáregyesület csurgói gyűlésének nyelvi szakosztályában „*A németnyelvi oktatás és a legújabb reform*” címmel olvasott fel. Ismeretterjesztő előadásokkal szolgált a város felnőtt lakosságának a művelődését. Hat alkalommal tartott az Iskolánkívüli Népoktatásügyi bizottságban előadást az „*Érzetekről, képzetekről, és az akaratról.*” Az 1931/1932-es tanévben módszeres tanári értekezleten tartott előadást „*A német nyelvtanítás reformjáról.*” 1932-ben jelent meg a Protestáns Tanügyi Szemlében *Goethe-tanulmánya*, (*Jausz*, 1932: 5) valamint *A középfokú német nyelvoktatás két kérdéséhez* című cikke. (*Jausz*, 1932: 6) Serlegavató beszédet mondott a Bécsi Collegium Hungaricum volt Tagjai Szövetségének Serlegavató estjén, Budapesten 1932-ben. Jausz Béla érdeme, hogy kezdeményezésére indult meg elsőként a gimnáziumban a szülőkkel való szorosabb kapcsolatteremtés igényének megfogalmazása és megvalósítása. A szülőkkel való kapcsolattartásnak ez a formája korábban ismeretlen volt az intézmény pedagógusai körében. Az 1929/1930-as tanévben szülői értekezleten tartott előadást „*A cserkészlet jelentőségéről és a táborozás hasznáról*”. Népművelési bizottsági tagként beszédet mondott Kisújszálláson és Fegyverneken 1932-ben. (Az Értesítő nem tesz említést a beszéd témáját illetően.) 1933-ban tanárkari módszeres értekezleten olvasott fel „*A grammofon az élő nyelv tanításában*” címmel. 1935-ben a Protestáns Tanügyi Szemlében jelent meg egy újabb írása „*Az új középiskolai reform és a német nyelvoktatás*” címmel (*Jausz*, 1938: 18). Jausz publikációinak témái többnyire szakmódszertani érdeklődésűek voltak. Módszertani újításai a nyelvtanításban a pedagógiai kísérletezés szabadságát biztosították a középiskolai tanár számára. Próbálkozásai, írásainak témái jól illeszkedtek a kor pedagógiai periodikaiban megjelenő korszellemhez, a didaktikai igényesség, a folyamatosan fejlesztett módszertani kultúra iránti elvárások fokozódásához.

Jausz Béla kisújszállási gimnáziumi éveit az aktívan tevékenykedő gimnáziumi tanár képét vetítik elénk. Az értesítők személyével kapcsolatos gazdag bejegyzéseiből kitűnik, hogy tevékeny szerepet vállalt a diákok, a szülők, a

kollégák, a város és a szakmai szervezetek körében. Pedagógiai tevékenysége, későbbi gazdag gyakorlati példatára az itt megalapozott tapasztalatain alapult. A diákokkal való kapcsolata széleskörű volt. Osztályfőnöki, tanórai tevékenysége mellett kiterjedt a délutáni, szabadidős elfoglaltságokra is. Iskolán belüli és kívüli tevékenysége számos csomópont köré koncentrált. A szépirodalom oktatása és terjesztése, önképzőkori művelése az iskolában irodalmi témájú előadásai és német irodalomtörténeti kutatásai adták az egyik dimenziót. A német nyelv korszerű oktatása, a nyelvoktatás reformja az új középiskolai törvény szemszögéből egy másik érdeklődési terület volt Jausz számára. Bizottsági szerepvállalásai, aktív iskolán kívüli szereplése újabb lehetőséget biztosított a számára, ahol közéleti tevékenységet végezhetett, ismertséget szerezhetett.

A cserkészévek

Jausz iskolai pedagógiai tevékenységének fontos állomása a diákok tanórán kívüli nevelésének lehetősége is. A kor népszerű ifjúsági mozgalmában, a cserkészetben rejlő nevelési lehetőségeket ragadta meg, amikor elsőként szervezett cserkészcsapatot a kisújszállási gimnáziumban az 1921/1922-es tanévben. Az ifjúság szervezett keretek közti nevelési lehetőségét látta megvalósulni a cserkészmozgalomban; olyan közösségformáló tevékenységnek tekintette, amely a sokoldalú, harmonikus jellem nevelésének lehet az eszköze [9].

A kisújszállási gimnázium cserkészszervezete a 203. Bocskay cserkészcsapat nevet vette fel, és hasznos elfoglaltságot igyekezett biztosítani a diákok számára. Az újonc vizsgát Karácsony Sándor (az *Értesítő* bejegyzése szerint „budapesti főgymnáziumi tanár, a cserkészegylet kiküldöttje”) előtt tették le (*Értesítő*, 1921/22). A tagok száma, az évkönyvek adatait tekintve, évről évre nőtt, 1933-ban már 80 tagot számlált; ekkor az iskola diákjainak összlétszáma közel 300 fő volt. Az iskola életében nem tömegszervezetként volt jelen a mozgalom. Szabó Lajosné, a kisújszállási gimnázium nyugalmazott történelemtanára, a Jausz-család egykori jó ismerőse így vélekedik erről: „*Tudatos, rendszeres de óvatos gyarapító munkát végzett (Jausz), a követelmények állítása, a jellembeli feltételek, túl az anyagi lehetőségek követele határokön azt eredményezték, hogy rangot jelent a szervezet tagjává lenni*” (Szabó, 197: 311). Azt azonban nem szabad elfelejtenünk, hogy a szegényebb családból származó gyerekek nem vehettek részt a cserkészcsapatban, mert nem tudták megfizetni a drága ruhákat, felszereléseket. A szervezeti életben fontos szerepet kapott az ígéret, a fogadalomtétel, a jótékonykodás és segélyezés, a nyári táborozások. Az iskolai foglalkozások a jellem-és egyéniségformálást szolgálták. A szervezett együttlétek kiváló alkalmat biztosítottak a közösségi nevelés számára. Az iskola életében, különösen az iskolai ünnepélyeken vett részt tevékenyen a csapat, például az ünnepségek rendjének biztosításában. A város társadalmi és hazafias egyesületeinek ünnepélyein is szerepelt a csapat, rendezői és rendfenntartási munkával. Az érzelmi nevelést szolgálta az évente megrendezett karácsonyi ünnepség, amely alkalmakkor szegény családokat ruházattal és élelmiszerekkel segélyeztek, és a hagyományos, éves jótékonykodás, amikor

pénzadományt osztottak szét különböző céllal. A táborozás költségeit a minden télen megtartott műsoros tábori élménybeszámolóval kívánták csökkenteni.

Jausz Béla cserkésztszti minőségében rendszeresen tartott foglalkozásokat, elméleti, gyakorlati ismereteket követelő próbákra készítette fel a tagokat. A nyári nagy programokat a városi erdőben tartott egy-két napos próbatáborokkal készítette elő. Jausz Béla, saját bevallása szerint is, szívesen sportolt, vett részt kirándulásokon ifjúkorában, Sopronban. Így írt erről, *Életemről, munkámról* című a *Pedagógiai Szemlében* megjelenő önéletrajzi visszaemlékezésében: „*Nem volna teljes a kép ifjúságom folyásáról, ha nem említeném meg a hegyekben tett hatalmas sétákat, kirándulásokat, a májustól szeptemberig tartó úszó edzéseket, vizilabda mérkőzéseket, vagy a nagy vakációkban tett apróbb-nagyobb utazásokat*” (Jausz, 1963: 546). Így nem állt tőle távol a cserkészmozgalomnak ez a területe. A választott cserkésztszttel szembeni fő követelmény az volt, hogy rátermett szervező legyen. Jausz személyében ezt megtalálták. Csapatvezetői irányításával a diákok 2–3 hetes nyári táborozásokon vettek részt az ország különböző területein: Bükk, Gödöllő, Tiszaroff, Abádszalók, Dunavecse, Törökszentmiklós, Balatonalmádi, Parád, Tiszalök. 1923-ban Németországi erőtáborba utaztak 11 taggal. 1928-ban a cserkészcsapat két tagja az Angliában rendezett dzsemborin (cserkésztalálkozó) vett részt. A kiadások egy részét a csapat rendezvényeinek bevételéből igyekeztek fedezni.

Az 1925-ös tanévben a cserkészcsapat munkáját Ady Lajos tankerületi királyi főigazgató is megtekintette. Az 1929/1930-as tanévben szülői értekezleten Jausz Béla előadást tartott a szülőknek a cserkészlet jelentőségéről és a táborozás hasznáról. Rendszeresen tartott beszédeket a cserkészcsapat ünnepélyein. Az 1931/1932-es tanévben a IX. Cserkészkerület Ellenőrző megbízottja lett. 1933-ban 36 kisújszállási cserkészzel részt vett a Gödöllői Kastélyparkban megrendezett 4. Világdzsemborin. A magyarországi Világdzsembori programját maga a mozgalmat alapító, egykori búr háborús hős, Lord Robert Baden-Powell nyitotta meg [10]. A Táborparancsnok gróf Teleki Pál volt; az amerikai cserkészek beszámolójából tudjuk, hogy a tábor Horthy Miklós kormányzó is meglátogatta. A tábor programjaként számos kirándulást szerveztek az ország különböző településeire. A rendezvényen 46 ország 26000 cserkésze vett részt, amelynek fele Magyarországról érkezett.

A csapat vagyona folyamatosan nőtt. A kisújszállási cserkészcsapatot alapító Jausz Béla távozásakor jelentős összeget hagyott a csapat pénztárában. Az 1934/1935-ös tanév végén, Jausz távozásakor a csapat vagyona 3714 pengő 12 fillér volt (*Értesítő*, 1934/35: 28). A csapat irányítását egykori tanítványaira, későbbi kollégáira bízta Horváth Albert, Borbély András, Kenyey Zoltán. Amikor Jausz elment, némi hanyatlás állt be a csapat aktivitásában – véli dr. Szabó Lajosné –, noha Jausz igyekezett kinevelni a megfelelő utódokat, akik diákként, majd egyetemistaként és tanárként jártak a nyomában (*Szabó*, 1975: 312). Az *Értesítő* bejegyzése szerint a cserkészcsapat parancsnokságát Borbély András cserkésztsztnak adta át Jausz, aki az iskola egykori növendéke, Jausz-tanítvány volt; fiatal tanár, akit az 1931/1932-es tanévben a cserkészcsapat helyettes

tanárának neveztek ki. Az évkönyv a következőképpen emlékszik meg Jausz cserkész tevékenységéről: „*Dr. Jausz Béla, ki a csapatot megalakulásától kezdve nagy agilitással, lelkes buzgalommal, páratlan hozzáértéssel vezette. Cserkészeinek, nagyoknak és kicsiknek ragaszkodó szeretete és a szép cserkészmult nem engedik, hogy a parancsnok visszavonuljon a cserkészmunkától. Mint a csapat tiszteletbeli parancsnoka, mint vármegyei ellenőrző tiszt és régi tapasztalt vezető, továbbra is a helybeli cserkészlet legfőbb vezetőjeként a cserkészmunka irányítója marad*” (Értesítő, 1935/35: 28).

Jausz Béla későbbi tanulmányaiban is hangot adott annak a véleményének, hogy a cserkészletet kiváló személyiségformáló eszköznek tekintette: „... a cserkészlet az a keret, amelyen belül egyfelől a vezetőknek, tanárnak a legtöbb módja nyílik az ifjúság érzés-és gondolatvilágához való férközésre, másfelől a vele szemben felmerülő követelmények kitűnő előmozdítói az igazi nevelői személyiség kialakulásának” (Péterffy, 1939: 141).

Az internátusi nevelés létrehozása a kisújszállási gimnáziumban

Jausz nem csak a cserkészélet területén végzett aktív munkát. 1928. november 1-jétől 1929. május 15-ig tanulmányi szabadságon volt Bécsben és Németországban. Megpályázta és elnyerte a VKM által kiírt bécsi Collegium Hungaricum állami pályázatát, és tanulmányozta az osztrák, valamint a német iskolarendszert. Bécsi, berlini, hamburgi iskolákat, internátusokat látogatott meg. Órai, iskolai, intézményi látogatásai alkalmával a német irodalomtörténet elméleti és gyakorlati pedagógiai kérdéseivel, a modern nyelvoktatás módszertanával foglalkozott. A tanulmányútról visszatérve írta meg „*Állami internátusok Ausztriában és Németországban*” című esszéjét, amely az 1928/1929-es évkönyvben jelent meg (Értesítő, 1928/29: 3–21). Tanulmányában kimerítő részletességgel számolt be a német nyelvterület iskoláinak internátussal rendelkező szervezetéről, felépítéséről, működéséről, életéről és munkájáról, a nevelésben betöltött szerepéről. Írásával, a látottak részletes elemzésével, maradandó érdemet szerzett a helyi gimnázium internátusi nevelésének kialakításában. Tanulmányának célja és aktualitása az volt, hogy a kisújszállási gimnázium történetében régóta tervezett internátus megnyitása előtt elmondhassa tapasztalatait, megoszthassa a látottakat kollegáival. A következő tanévben (1929/1930) került sor az internátusi nevelés elindítására az intézményben, amelynek gyakorlati megvalósulásában a Jausz által megfogalmazottak jelentős szerepet játszottak. Jausz tanulmányában óva intett a külföldi példa helyi szokásokat figyelmen kívül hagyó, kritika nélküli másolásától. Így fogalmazta ezt meg: „... ha az itt tapasztaltakat a legapróbb részletekig utánózni vagy átvenni nem is lehet, (különbön is veszedelmes dolog idegen intézmények kritikátlan átültetése), mégis csak [...] adódnak olyan általános alapelvek, amelyek hasznára válhatnak részint azoknak, akik ez internátusban az ifjúság nevelésével foglalkozni fognak, részint magának az intézmény szervezetének” (Értesítő, 1928/29: 3).

A tanulmányban röviden áttekintette az internátusi nevelés történetét. Példákat sorakoztatott fel az internátusok német neveléstörténetben betöltött szerepéről. Igyekezett objektív képet festeni az internátusi nevelés lehetőségeiről. A közösségi nevelésnek ilyen irányú megvalósításakor egyaránt felsorakoztatta annak előnyeit és hátrányait. *„Tagadhatatlan azonban, hogy épen a régebbi rendszerű internátusokban gyakoriak és megokoltak voltak a panaszok. A nagy tömeg, amelyet nem mindig ellenőriztek megfelelő számban és megfelelő szeretettel, (Nem hangsúlyozható eléggé, hogy épen az internátusi nevelésnél játszik legnagyobb szerepet a nevelő szeretete az ifjúság iránt, hiszen a szülői szeretet és annak mindenre kiterjedő gyengéd figyelmét kell a nevelőnek pótolnia. Jausz Béla lábjegyzetben jelölt megjegyzése.) oka annak, hogy oly hibák kaptak lábra, amelyek komolyan veszélyeztették a nevelés eredményeit...”* (Értesítő, 1928/29: 7).

Írásában Jausz ismertette a jelen internátusainak Ausztriában és Németországban látott új lehetőségeit, módozatait. Kiemelte, hogy a múlt tapasztalataiból okulva a mai osztrák, német internátusok már nem nagy létszámúak, inkább a családi jelleg az elterjedt. *„Manapság még a nagy internátusokban is inkább a családi rendszerű beosztásra térnek át, hogy egyesítsék a közös nevelési forma előnyeit a családi nevelés előnyeivel”* (Értesítő, 1928/29: 7–8). Jausz, aki gyakorló pedagógusként maga is sokat foglalkozott a diákokkal tanórán kívül, tanulmányában szólt az ifjúság szabad idejének eltöltési módjairól, sportolási lehetőségekről, műhelymunkákról, önképző körökről színi előadásokról: *„... s általában véve az ifjúság nemes és célszerű foglalkoztatása a jelszó”* (Értesítő, 1928/29: 8). Szólt az intézetek nevelői ellátottságáról, az itt dolgozó fiatal tanárok, tanárjelöltek nevelési elveiről. A látottakkal való egyetértés, a nevelői humánus tükröződik sorai között. *„... Ezek a fiatal tanárok, [...] tanárjelöltek, akiket egyrészt igyekeznek is megválogatni, másrészt meg közelebb állván a növendékekhez korban, jobban megértik lelki életüket, esetleges vívódásait. Szabad idejüket, délutánjaikat – a nekik is kijáró szabad időn kívül – kötelesek a reájuk bízott gyermekekkel tölteni, nekik tanulmányi ügyekben segítségükre lenni, őket iskolán kívüli foglalkozásukban józanul irányítani. A legtöbbje szeretettel végzi ezt a munkát, igazán szoros kontaktusban áll növendékeivel, akik nemcsak ügyes-bajos dolgaikat, hanem nem egyszer komoly lelki problémáikat is (pedig aki az ifjú lelket ismeri, tudja, hogy ez nagy szó!) nyugodtan tárgyalják meg az ilyen megértő nevelővel. Amelyik nem válik be, hiszen nem mindenkinek adatott paedagógiai érzék, hamarosan megérzi e hiányt és elhagyja ezt a nagy türelmet, nagy megértést és főleg ifjúság iránti szeretetet követelő állást”* (Értesítő, 1928/29: 9–10).

A Kisújszálláson induló internátus is alkalmazta ezt a Jausz Béla által feltérképezett és megfigyelt gyakorlatot. Az új intézményben az iskola egykori Jausz-tanítványai, fiatal egyetemet végzett kezdő tanárkollegák vállaltak nevelői megbízást Borbély András, Juhász Imre, Kenyey Zoltán személyében.

Jausz írásában továbbá említést tett az internátusi intézmények belső felszereltségéről, sportolási lehetőségeiről, kötött napirendjéről, a nevelők juttatásairól, a diákoknak fizetendő díjakról. Tapasztalatainak értékelésével tudatosan szolgálta az újonnan szerveződő kisújszállási internátus indulását, a

közösségi nevelési elvek alkalmazását. „Fenti tapasztalataim megerősítettek abbéli felfogásban, hogy az internátusi nevelés nemcsak, hogy nem áll ellentétben a modern paedagógia elveivel, hanem azok megvalósítására sok tekintetben épen jó lehetőségeket nyújt. Tagadhatatlan hogy a szigorú napi rend a munkaidő helyes beosztására és alapos kihasználására, szorgalomra és gyorsaságra szoktatja a gyermeket. A közösség élete, amely nem tűr egyéni tulkapásokat, egyszerűségre nevel, megtanít a közösség törvényeinek tiszteletére és a szociális érzéket fejleszti. Az a kényszerűség, hogy a közösség rendjének fenntartásán az egyesnek is munkálkodnia kell, a felelősség érzetét, az önállóságot és az akaraterőt növeli, nem is szólva arról, hogy a társas élet folytán már itt kitűnnek azok, akikben vezetői hajlam van” (Értesítő, 1928/29: 20–21).

Írása mértéktartóan szemlélte a látott példákat. Józanul értékelte az intézmények gazdag felszereltségét, de felhívta a figyelmet a hiányosságokra is. Különösen érzékenyen érintette, és kellő kritikával bírálta a könyvtár ellátottságának a hiányát. „Azonban [...] hiába kerestem a mi iskolánkban olyan szépen fejlett ifjúsági könyvtár intézményét: van ugyan itt is ilyenforma könyvtár, de a tanárral együtt és bizony elég szegényes állapotban” (Értesítő, 1928/29: 14).

Az egykori diákok méltató emlékezete

Jausz Béla 1919. szeptember 1-jétől 1935. június 30-ig volt alkalmazásban a Kisújszállási Református Egyház fennhatósága alá tartozó gimnáziumban, mint gimnáziumi rendes tanár[11]. 1935. július 1-jétől a VKM fennhatósága alá eső Debreceni Középiskolai Tanárképző Intézet alkalmazásában állt, tanári minőségben. A kisújszállási évkönyv mértéktartással, szűkszavúan tett említést Jausz Béla távozásáról. „Dr. Jausz Béla kartársunk 16 évi itteni működése után lemondott, mert az állami tanárok státuszába neveztetett ki. A magyar és német nyelvet tanította a modern pedagógia minden eszközének felhasználásával. Mint tanár a szülők és tanítványok háláját, mint kolléga, mindannyiunk megbecsülését érdemelte ki. Rendes munkáján kívül 15 éven át vezette a cserkészetet, ezen a téren is értékes munkát végzett” (Értesítő, 1931/32).

Jausz Béla pályájának ismerői pedagógiájának gyakorlatias jellegét, a tanítványok feltétlen tiszteletét, a diákok szeretetét emelik ki. Későbbi egyetemi tanítványai hangsúlyozzák, hogy a nevelésméleti problémákat/felvetéseket számtalan gyakorlati példával volt képes alátámasztani, és a vizsgák alkalmával is ezt a gondolkodást várta el a hallgatóktól [12]. Ezek a valós gyakorlati példák tették hitelessé, támasztották alá mondanivalóját. Az itt töltött 16 év tevékeny, alkotó gyakorlati munkája során építette fel, alkotta meg pedagógiai elveit, szerzett életre szóló tapasztalatokat a nevelésről. Így vélekedik erről dr. Szabó Lajosné, az egykori kisújszállási tanítványok, kollégák visszaemlékezései alapján: „Hitt a példa nevelő hatásában, mert megbizonyosodott róla. Önállóságot, kezdeményezést kell várni a tanítványoktól, fontos helyre tenni a testi nevelést, hangoztatta, gyakoroltatta ezt is. Mindig, minden körülmények között megőrizte tiszteletet

követelő tanáregyéniségét, jellemes volt és jellemességet követelt. Pedagógiai elveinek alfája omegája, amit többször, több helyen is megfogalmazott kisújszállási éveiben: csak az lehet jó nevelő, aki szereti a gyermeket. Ez volt az ő vonzó egyéniségének a „titka”, magas színvonalú követelményrendszere, távolságtartásra készítő mértéktartása mögött érezték tanítványai a belőle sugárzó szeretet” (Szabó, 1975: 316). Ő maga is sokat hivatkozott a Kisújszálláson aktív középiskolai tanárként szerzett, valódi helyzetekben kipróbált gyakorlati tapasztalataira. Azt a tényt, hogy a pedagógia elméleti kérdései mellett Jausz fontosabbnak tartotta az életszerű helyzetekben megtapasztaltakat, egykori tanítványai, rokonai, és ő maga többször is megemlítette. „Aki ezt nem élte végig – nem egy-két éves vagy még annyi ideig sem tartó »látogatással« az iskolában, amiként Bolond Istók kukkantott be Debrecenbe, hanem hosszú-hosszú évek folyamatos tapasztalatával, az szerintem nem is tudja igazán, mi a tanári nevelői munka szépsége. Egy, kettő, tíz, ötven gyereken nem lehet alapos pedagógiai tapasztalatokat gyűjteni, sem egy, sem 2-3 év alatt. Lehet egyes eseteket megismerni, de nem lehet nevelői rendszert önmagukban kialakítani, hisz még így is – öreg fejjel is – hányszor jön rá az ember arra, hogy ezen a pályán sohasem lehet a mesterséget teljesen és tökéletesen kitanulni” (Jausz, 1963: 548). A Pedagógiai Szemle szerkesztőbizottságának felkérésére 1963-ban Jausz Béla így összegezte kisújszállási tevékenységét. „Életemnek örökké szép emlékei maradnak azok az órák, amelyeket a pályakezdés ez első nehéz éve alatt és később is, tanárkari jegyzőség, osztályfőnöki munkák, állandó anyagtanulás, készülés közepette, később egyetemi munkám mellett is, a »kunfajta, nagy szemű legény«-kék között töltöttem, a nyelvtani fogalmak nem könnyű rejtélyeit bogozva a 11 évesekkel, vagy a Toldi szépségét élvezve a IV. osztályban, Ady rebellis verseit izlelgetve a nyitott eszű öregebbekkel, vagy halomra döntögetve az alföldi parasztyerekek bikkfanyelvéről költött tanári meséket fonetikai oktatásra, sokszor hanglemezre támaszkodó kiejtés tanítással, következetes módszeres munkával, amikor másfél évi német tanulás során például öt órai munka után oldalhosszú nehéz Lessing mese már feldolgozott szövegét mondták el kifogástalan intonációval és mondatmelódiával elejétől végig, könyv nélkül kórusban. Vagy sorolhatnám még a tanári munka sok-sok örömét: az egymáson segítség remekbe szabott példáit, az ifjú feltárulkozás szép perceit, egy-egy iskolai ünnepély, ifjúsági színelőadás megrendezésének izgalmas napjait, nyári tiszai vagy balatoni táborozások életerőt pezsdítő heteit, vagy idézhetném egy-egy érettségi szép feleleteit, érettségi bankettek vidám hangulatú fogadkozásait, érettségi találkozók szemérmes vallomásait diákkori emlékekről” (Jausz, 1963: 548).

A kisújszállási gimnázium tanári kollektívája mai napig ápolja Jausz Béla emlékét. Az intézmény 1975-ben megjelent Jubileumi Évkönyvében (Szabó, 1975: 308–317), valamint az 1994/95-ös *Értesítőben* (Kiss, 1994/95: 38–44) Jausz Béláról egy-egy tanulmány állít emléket az egykori tanítványok, kollégák, ismerősök visszaemlékezéseire, korabeli értesítőkre támaszkodva. Jausz Béla születésének 100. évfordulóján Jausz gimnáziumi tevékenységének, emlékének tisztelegve, tanári értekezleten tartottak felolvasóulást. A közeljövőben emléktáblát

kívánnak állítani a gimnázium épületében Jausz személye, az intézményben végzett pedagógiai tevékenysége tiszteletére.

Az intézmény nyugdíjas pedagógusai, a gimnáziumi Öregdiákok köre, Jausz egykori tanítványai egyöntetűen úgy vélik, hogy kivételes intellektusú személyében, nyugatias gondolkodásában, megjelenésével, az általa képviselt klasszikus műveltséggel, egy ambiciózus, a pedagógiai, módszertani, nevelési problémák, nevelési helyzetek iránt nyitott fiatal kolléga érkezett 1919-ben a kisújszállási gimnázium tantestületébe. Indíttatásában közrejátszott német származása, világlátása, nyelvtudása, a családtól kapott szellemi örökség, a soproni urbánus életmód (az ősi város patinás, nyugatias kultúrája, irodalmi körök, koncertek, aktív kulturális-és sportélet), a nagyhírű Eötvös-kollégiumi műveltség.

A forradalom után kaotikus állapotba került kisújszállási gimnáziumba (szétzilált, koros tantestület, szakos pedagógusok hiánya, nyomasztó légkör) érkezett a kiemelkedő tehetségű és műveltségű, fiatal Jausz Béla. Későbbi külföldi útjai, tanulmányai, kezdeményezései, nyitottsága bizonyították, hogy személye jó választásnak bizonyult a Református egyházközség számára. A visszaemlékező pedagógusok, tanítványok véleményét összegyűjtve, a Jausz családot ismerve így vélekedik erről tanulmányában Szabó Lajosné: *„Szellemében, módszerében, megjelenésében más, mint az itt megszokott. Akik valaha is ismerték, nem csodálkoznak azon, hogy az ifjúság körében rövid idő alatt követendő példakép lett. Varázsa alól nem tudtak szabadulni a kisdíákok sem. Igényes volt önmaga iránt, igényes volt tanítványai iránt, s azok igényes szigora, kiegyensúlyozott komolysága mögött érezték, szereti bennük a ma gyermekét, tiszteli bennük a holnap emberét. Legnagyobb nevelőereje a példának van, ezzel a nagy lehetőséggel élt és hatott [...]. Rajongó diákjai még mozdulatait, mértéktartó eleganciáját is igyekeztek utánózni, amint azt öregedő korukban a gimnáziumi évek kedves emlékeit idézve ma már szégyenkezés nélkül bevallják”* (Szabó, 1975: 309–310). Az egykori tanítványok visszaemlékezését támasztják alá Jausz későbbi gondolatai. *„... amint vallottam és tanítottam is mindig, hogy a pedagógus csak akkor kerülhet közel a gyermekhez, ifjúhoz, ha a várt bizalom fejében emberi magamagát is megláttatja velük, s a tanár-tanítvány viszonyon túl legbensőbb gondolatait, érzéseit is feltárja a rája bízottak előtt, és így könnyíti meg nekik, hogy kinyúljanak segítségre kész keze felé”* (Jausz, 1963: 545–546). *„A pályakezdés nehézségeit nagyon is éreztem. Gyakorlat nélkül, mindenfajta pedagógia és pszichológiai elmélet ismerete nélkül cseppentem bele a tanításba, pusztán azokra az emlékekre támaszkodva, amelyeket saját diák-és és egyetemi éveim nyújtottak. Egy esztendő után már annyival volt könnyebb a helyzetem, hogy a pedagógiai vizsga anyagának megtanulása mégis csak nyújtott bizonyos elméleti alapokat. Ezek tudatosítottak bennem sok olyan eljárást, amelyet részint ösztönösen, részint pedig – kissé tán furcsán hangzik – katonaéveim tapasztalatai alapján alkalmaztam. [...] hiszen kiskoromtól kezdve érdekelt mindig az emberek sorsa. Így aztán nem volt nehéz átállni az ifjakkal és gyermekekkel való bánásmód fogásaira, hiszen ők is megérezték a felénk fordulás őszinteségét”* (Jausz, 1963 547).

JEGYZETEK

- [1] Jausz Béla a Budapesti Bölcsészettudományi Karon magyar-német szakos tanárjelöltként, mint az Eötvös Collegium tagja 1913-ban kezdte meg egyetemi tanulmányait. A collegiumba a szintén soproni születésű Gombocz Zoltán, az Eötvös Collegium oktatója, későbbi igazgatója hívta meg. Itt Jausz Béla szobatársa Török Tibor, az irodalmat, zenét kedvelő, és művelő kisújszállási református esperes, Török Imre fia volt. Török Tibor a debreceni Tanítóképző tanára, majd igazgatója lett.
- [2] Jausz Béla Eötvös Collegiumi egyetemi társaival együtt önként jelentkezett harctéri szolgálatra. 1914 szeptember 26-tól 1918 december 10-ig töltött katonai szolgálatot a 24. Tábori Tüzérezrednél. 1915 októberétől 1918 októberéig orosz, és olasz harctéren szolgált. Katonai rendfokozata 1918 február 1-től főhadnagy, 1935-től tartalékos százados volt.
- [3] Édesapja, Jausz Vilmos evangélikus teológiai, akadémiai tanár, a Soproni Evangélikus Theológia tanára váratlanul elhunyt 1913-ban, édesanyja Wulsten Emmy, háztartásbeli, szerény nyugdíjjal, négy kiskorú gyermekkel maradt özvegy. Katonai szolgálata közben tanulmányi szabadságon Jausz Béla egy szemesztert hallgatott az egyetem. Alapvizsgáját 1919-ben tette le.
- [4] Az I. Világháború miatt az 1919/1920-as tanévben az Értesítő nem jelent meg. Jausz Béláról az első bejegyzés az 1920/1921-es Évkönyvben szerepel.
- [5] Az érettségi elnököket református iskolák esetében, a kor szokásának megfelelően a helyi református lelkészek látták a vizsga után vendégül. Jausz Béla gimnáziumi tanársága idején rendszeresen volt érettségi elnök a hajdúböszörményi születésű Baltazar Dezső Református püspök, aki ilyen alkalmakkor Török Imre, és Jausz Béla társaságában vendégeskedett a Török családnál. Jausz Judit közlése.
- [6] Török Imre debreceni iparos családból származó, elsőgenerációs értelmiségi, református lelkész, hatásos prédikátor. Kiváló irodalmár lévén értékes kulturális életet teremtett a református közösségben. Ifjúsági színműveket írt, mutatott be, kalendáriumot szerkesztett. Nagyon sok szál fűzte a Horthy-családhoz. Ez a jó kapcsolat mindvégig megmaradt, a Horthy család támogatta a Török családot, a Református Egyházközséghez tartozó iskolákat. Török Imre a későbbi Dr. Horthy Szabolcs Jász-Nagykun-Szolnok vármegyei főispán magánnevelője volt annak kisiskolás korában. Jausz Béla ebbe a pezsgő kulturális közegbe könnyen be tudott illeszkedni. Jausz Béla 1920-ban feleségül vette Török Imre lányát, Török Ilona tanítónőt. Egy gyermekük született 1921-ben, Jausz Judit néven.
- [7] Oklevél kelte: 1920. december 11. Oklevél száma: 25-284/1920. Jausz Béla személyi anyaga. Debreceni Egyetem, Humánpolitikai Osztály.
- [8] A kor szokásainak megfelelően a Nőegylet Elnök Asszonya mellé kellett egy agilis, alkalmas férfi a tényleges munkára (szervezés, adminisztráció).
- [9] Az alapító Lord Robert Baden-Powell of Gilwell nevelési módszere szerint a cserkészmozgalom célja a komoly jellemnevelés, egészséges testedzés és gyakorlati ügyességfejlesztés által jó honpolgárokká nevelni a cserkészeket

helyi, nemzeti és nemzetközi közösségek tagjaiként. (Sík, 1998) A hazai sajátosságokkal kiegészítve a magyar cserkész nevelésének a célja: „Legyen minden magyar utód különb ember, mint az apja volt!-mondja Vörösmarty. {...} Különb ember és különb magyar – emberebb ember és magyarabb magyar: ebben lehet legrövidebben összefoglalni a magyar cserkészideált.” (Sík, 1998 19)

A cserkészzet hazai irányító szerve a Magyar Cserkészszövetség volt, amely élén országos főcserkész állt. A mozgalom a Vallás-és közoktatásügyi miniszter felügyelete alatt működött.

[10] A 4. magyarországi Világdzsembori programjáról részletes leírás az amerikai résztvevők által kiadott visszaemlékezésben olvashatunk. James E. West: The Scout Jamboree Book. American Scouts at the 4th World Jamboree. <http://pinetreeweb.com/1933-wj4-sjb-introduction>. Letöltés dátuma: 2010. november 26. 10. 53.

[11] Dr. Jausz Béla személyi anyaga Törzslap Ny. sz. B/9. DE Humánpolitikai Osztály Kézirat

[12] A debreceni Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara által a Neveléstudományi Tanszék betöltésére kiírt pályázat elbírálásánál a Kari Tanács is az állás elbírálásánál előnynek tekintette ezt a fajta pedagógiai gyakorlatot. Így indokolt Dr. Bartha János egyetemi tanár: „A Jausz Béla előadásai {...} világos tagoltságúak, rendszeres felépítésűek, s az előadó azzal teszi őket szemléletessé, hogy állandóan konkrét példákat sző be a maga nagy pedagógiai gyakorlatából.” Dr. Jausz Béla személyi anyaga. 811/12. DE Humánpolitikai Osztály Kézirat.

IRODALOM

A Kisújszállási Református Gimnázium Értesítői 1920–1936-ig Móricz Zsigmond Gimnázium, Könyvtár, Kisújszállás

Jámbor György (1942): *A gimnáziumok ügyigazgatására vonatkozó rendeletek gyűjteménye*. I. II. kötet. Királyi Magyar Egyetemi Nyomda, Budapest

Jausz Béla (1939): Tanárképzés – nemzetvédelem. In: Péterffy László (szerk.): *Emlékkönyv Pap Károly főiskolai (akadémiai és egyetemi) tanári működésének harmincadik évfordulójára*. Debrecen. 141.

Jausz Béla (1963): Életemről, munkámról... *Pedagógiai Szemle* XIII/6: 545–555.

Jausz Béla személyi anyaga. Debreceni Egyetem, Humánpolitikai Osztály. Kézirat.

Kiss Kálmánné (1994/95): Emlékezés a nevelés ügyének elkötelezett Jausz Bélára. In: *A Kisújszállási Móricz Zsigmond Gimnázium Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium Értesítője*. 38–44.

Kiss Kálmánné, Szabó Lajosné, Szathmári István, Tallós Gyuláné született Jausz Judit, Vásáry István személyes visszaemlékezései

Móricz Zsigmond (1956): *Forr a bor*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest

Sík Sándor-Surján László (1998): *Magyar Cserkészvezetők könyve*. VI. bővített kiadás. Márton Áron Kiadó, Budapest

Szabó Lajosné (1975): Jausz Béla Kisújszálláson. In: Szabó Lajos (szerk.): *A Kisújszállási Móricz Zsigmond Gimnázium és Közgazdasági Szakközépiskola Jubileumi Évkönyve*. Szolnoki Nyomda, Kisújszállás. 309–310.

ZSUBRITS ATTILA

Nevelői kompetenciák értelmezése a gyermekvédelmi szakellátásban

A tanulmányban a gyermekotthoni intézményrendszerben élő átmeneti nevelésben részesülő fiatalok nevelőjükkel kialakított kapcsolatának elméleti és gyakorlati vonatkozásainak bemutatására kerül sor. A gyermekvédelmi beavatkozások jellemzőit felvázolva a dolgozat kitér a gyermekotthoni kiegészítő szocializációs feltételek megállapítására. Majd pedagógiai és pszichológiai kutatási eredmények felhasználásával a nevelő és fiatal között szövődő speciális, professzionális pedagógiai kapcsolat részletesebb elemzése található meg. Mindezek mellett további kutatási implikációk is meghatározásra kerülnek.

*„Ahhoz, hogy érzelmileg egészségesek legyünk,
szükségünk van arra az érzésre, hogy tartozunk valakihez,
és hogy ezek a személyek akarják is, hogy hozzájuk tartozunk...”
Bruno Bettelheim*

Szemponatok a gyermekotthoni intézményrendszer helyettesítő gondozási-nevelési tevékenységének meghatározásához

A hazai gyermekvédelem napjainkban fokozottabban igyekszik elméleti kutatásaiban és a sikeresebb gyakorlati teendők irányvonalainak kijelölésében alkalmazni az eddig összegyűlt tudományos kutatások eredményeit, így a lélektani és pedagógiai ismereteket is. A tudományos eredmények felhasználásának teoretikus strukturálási szándékára jó példa Domszky András (2006) a *Gondolatkísérlet egy intellektuális gyermek-védelem-elmélet megalapozásához* című tanulmányában részletesen felvázolt modellje vagy Büki Péteré, (2009) *A gyermek védelme*, továbbá *A gyermekvédelem elméleti alapvetése* című könyve, ahol egészen tág összefüggésben kerül sor a gyermekvédelmi beavatkozásokat keretező elvek bemutatására. Újabb nevelépszichológiai elméleti és gyakorlatorientáltóságú összefoglaló munkák ugyancsak egyre jobb kapaszkodót nyújtanak a szakterület iránt érdeklődők számára. Így például Veczkó József (2007) *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból* című könyve, valamint Major Zsolt és Mészáros Katalin (2007) *“Fotel vagy karfa” – Gyakorlat- és eszközközpontú nevelés-módszertani kézikönyv gyermekvédelemben, gyerek- és lakásotthonokban dolgozók számára* című műve.

Egy jól átgondolt definíció szerint a gyermekvédelem nem más, mint: *„...történelmi-társadalmi meghatározottságú és szerveződésű összetett segítő tevékenység, amely arra irányul, hogy az adott társadalom gyermek- (és ifjúsági-) korúinak tekintett népessége kielégíthesse az élete fenntartásához és társadalmi*

érvényesüléséhez nélkülözhetetlen szükségleteit. Olyan szervezett beavatkozási módokat (intézményeket, foglalkozásokat, módszereket) sorolunk ide, amelyek a szükségletkielégítő funkciókat a családon belül vagy azon kívül segítik, támogatják, zavar esetén korrigálják, helyreállítják vagy ezek eredménytelensége esetén átveszik” (Domszky, 1999a: 16).

A „... XX. század első évtizedeire, társadalmi változások összekapcsolódó eseménysorában a gyerekek védelme Magyarországon is eljutott odáig, hogy a család belső funkciójából intézményesült társadalmi funkcióvá lett” (Domszky, 1994: 17). 1990-től Magyarország teljes jogú tagjává vált az Európai Tanácsnak, amely humán ügyekkel foglalkozó szervezet követendő ajánlást fogalmaz meg a helyettesítő gondozásról. Ezen gondozási formának „elsődleges célja, hogy a gyermek – a vele és családjával folytatott szakszerű munka végeredményeként – belátható időn belül visszatérhessen vér szerinti családjához, e lehetőség hiányában más megfelelő és tartós környezetbe kerülhessen. Az Európa Tanács határozata is úgy kezeli ezt a megoldást, mint aminek két oldala van: a (lehetőleg) átmeneti gondozás és a család rehabilitációjára irányuló tevékenység (1.3. pont)” (Szöllősi, 1996: 13).

A jelenlegi modern gyermekvédelmi rendszer 5 fontos szintjét különíthetjük el (Barcsi, 2007): gyermekérdekek képviselője, prevenciók tevékenységei; gyermekvédelmi észlelő- és jelzőrendszer; gyermekjóléti alapellátások rendszere; az otthon nyújtó ellátásokat is magába foglaló gyermekvédelmi szakellátások rendszere; hatósági intézkedések rendszere.

Az 1997-ben kiadott XXXI. *Gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról* szóló gyermekvédelmi törvény is úgy határozza meg a beavatkozási területeket, hogy azok az érintettek személyiségi jogainak érvényesítését, a személyiség védelmét és biztonságát szolgálják. A gyermekvédelmi gondoskodás legfontosabb hatósági intézkedései: a védelembe vétel, a családbafogadás, az ideiglenes hatályú elhelyezés, az átmeneti és tartós nevelésbe vétel, az utógondozói ellátás, valamint az örökbefogadás.

A prevenciók szintek működése jelentheti gazdasági értelemben is a leginkább megtérülő, – de kiemelten is! – a családok érzelmi támogatása szempontjából sem elhanyagolható tényezőként a leghatékonyabb intézkedést. Ennek ellenére bármennyire is az lenne kívánatos, hogy a gyerekek saját családjukban biztonságos feltételek mellett, szerető szülők karjai között nőjenek fel, mégis kijelenthetjük, hogy mindig is szükség lesz olyan szakellátó intézményekre, amelyeknek át kell vállalniuk átmenetileg vagy tartósan a családi szocializációs feladatokat, a gyerekek kiegészítő, helyettesítő gondozási-nevelési tevékenységeit. A cél azonban az volna, hogy minél kevesebben kerüljenek ebbe a rendszerbe, és amennyire lehet, a szakszerűen kivitelezett örökbefogadási eljárások támogatására, valamint a nevelőszülői hálózat kiszélesítésére, megerősítésére tegyünk még erőteljesebb lépéseket. A gyermekotthonokba került fiatalok érdekében pedig mindent el kell követni azért, hogy alakuló személyiségük a továbbiakban minél kevésbé sérüljön. Ezt, a pedagógiai aspektuson túl, a mentálhigiéniai, a pszichológiai szempontok érvényesítésével érhetjük el még sikeresebben.

A gyermekotthonok családot kiegészítő szocializációs környezete

Az otthont nyújtó ellátásba, illetve az átmeneti vagy tartós nevelésbe vett gyerekekről egyrészt a nevelőszülők befogadó családjai gondoskodnak, másrészt különböző bentlakásos intézmények: csecsemőotthonok, lakásotthonok, gyermekotthonok, speciális és különleges gyermekotthonok, valamint utógondozó otthonok. Ezek az ideiglenes időre otthont biztosító intézmények születéstől egészen a felnőtté válás időszakáig láthatják el az arra rászorulókat.

A helyettesítő ellátás speciálisnak mondható, hiszen az elsődleges és másodlagos szocializációs színtér közé ékelődve valósul meg. A fiatalok a gyermekotthonokból járnak óvodába, iskolába, vesznek részt a kortárs csoportok szabadidős programjain, és tartják fenn a kapcsolatot saját családjukkal. Ez a kiegészítő gondoskodás családi légkörben, ugyanakkor szakembereket foglalkoztató munkahelyen történik. A családi jelző nem jelenti azt, hogy valamilyen, már létező család-modell átvételére kerül sor. Ehelyett az várható el, hogy az adott nevelő- és gyerekközösség a helyi környezeti adottságokhoz illeszkedve, egyedi szervezeti kultúrát kialakítva megtalálja és kimunkálja saját kisközösségi arculatát.

A gyermekotthonokban általában 10–15 fős gyerekcsoport közvetlenebb irányítását látják el a nevelők, akik visszatérő rendszerességgel találkoznak a növendékekkel. A felnőttek munkájának segítésébe további szakemberek is bekapcsolódnak, akik szintén valamilyen rendszerességgel találkoznak velük (pl. a családgondozók, a gyermekvédelmi ügyintézők, a gyermekotthon-vezetők, a nevelőtanárok, a fejlesztő pedagógusok vagy a pszichológusok).

A gyermekotthonokra tehát „családkiegészítő” szerep hárul (Domszky, 1999b). Ez a helyettesítő miliő különbözik a hagyományosnak mondott családtól, nem válthatja fel azt, ugyanakkor mégiscsak a családi funkciókból vállalhat feladatokat, továbbá kiegészíti azokat. A családok legfontosabb szerepét a következőkben határozhatjuk meg (Vajda–Kósa, 2005): gazdasági elosztási funkció, támogató funkció, információszűrési és kezelési funkció, visszajelzési funkció, életcélt adó és identitást támogató funkció, referencia-funkció, segítő funkció és regenerálódási-pihenési funkció. A családnak meghatározó szerepe van az önálló életre való felkészítésben, és alapvető mintákat közvetít a társadalmi viselkedéshez, a személyközi kapcsolatokhoz, valamint sorsdöntő az erkölcsi nevelés területén, a gyerekek világnézetének, értékrendszerének fejlődésében.

A gyermekotthoni nevelés során speciális beavatkozások történhetnek, amit leegyszerűsítve pótló, helyettesítő, korrigáló és kiegészítő szocializációs-nevelési tevékenységeknek hívhatunk (Veczkó, 2007). Ugyanakkor további speciális beavatkozások szintén eredményesek lehetnek (Veczkó, 2007; Major–Mészáros, 2007).

A gyermekotthonokban történő nevelés a különböző szakmai kompetenciákhoz tartozó beavatkozások során a szorosabb interperszonális kapcsolatok révén fejti ki hatását. Azonban az is igaz, hogy a gyermekotthonokban dolgozó szakemberek

nem apa-, anya- vagy nagyszülő-modellek, hanem nevelők és szakemberek, akik a munkahelyükön szakmai szerepelvárásoknak tesznek eleget. Egyéni eddigi életük tapasztalatait, szakmai tudásukat felhasználva saját személyiségükkel dolgoznak, a rájuk bízott különböző életkorú és nemű gyermekek családkiegészítő ellátásában felnőtt mintát nyújtanak, valamint szakképzettségüknek megfelelően gondozó-nevelő és prevenció-s-korrekcio-s tevékenységet végeznek.

A gyermekotthonok működésének szabályairól és követelményeiről szóló módszertani levél is elsődlegesen szakmai szempontok figyelembevételével határozza meg az intézmény szervezeti és működési rendjét (Domszky, 1999b). Ennek alapján a fiatalok – legideálisabb esetben – elkerülik a társadalmi, szociális kirekesztést, és továbbra is fenntarthatják kapcsolataikat testvéreikkel, családtagjaikkal, rokonaikkal.

Ebben a környezetben tehát összetett személyi hatások érvényesülnek. Az intézmény belső gyerek–felnőtt és gyerek–gyerek kapcsolathálója meghatározó, de a családi-rokonsági kötelékek, az iskolai közösség, egyéb szabadidős csoportok, valamint a gyermek gondoskodásában visszatérően jelen lévő emberek ugyancsak markáns személyiségalkító szereppel bírnak.

A jelzett globális társas kapcsolatrendszer egészen sajátos feltételeket teremt az átmeneti nevelésbe került gyerekek számára. A megváltozott szociális feltételrendszer következményei tetten érhetők a teljes szociális kapcsolatrendszeren belül azokban a személyes kapcsolatokban, kötődésekben, illetve az aktuálisan rendelkezésre álló kötődésrendszerben, amelynek összetevői, tartalmi sajátosságai megismerhetők és rendszerezhetők (Zsubrits, 2008; 2011).

A gyermekotthoni nevelő és az átmeneti nevelésben részesülő gyermek között szövődő kiegészítő nevelési kapcsolat értelmezési megközelítésmódja

A speciális nevelési relációk részben a gyermekotthoni helyzetekre vonatkozhatnak. De nemcsak a gyermekotthoni nevelő és nevelt kapcsolata tartozhat ide, hanem a nevelőszülő és a nevelt gyermek kapcsolata is. Ugyanakkor egészen különleges kapcsolatot jelent az örökbefogadott kisgyerekekkel kialakított érzelmi viszonyulás.

A helyettesítő kapcsolat jelenségének elméleti kidolgozása az eredményesebb nevelési beavatkozások, a gyermekvédelmi területen dolgozók szakmai kompetenciájának sikeresebb meghatározása szempontjából ugyancsak indokoltnak tűnik. Ennek alapján például jobban definiálható feladatok és követelmények jelölhetők ki a nevelők nevelépszichológiai felkészítésében.

A gyermekotthoni nevelőkre vonatkozó helyettesítő kapcsolat fogalmi lehatárolásakor mindenképpen tekintettel kell lenni egyrészt a vér szerinti szülők és gyermekük közötti reláció sajátosságaira, másrészt a szakterületen és a nevelési-oktatási intézményekben tevékenykedő segítő szakemberekkel, illetve pedagógusokkal kialakult viszonyulás jellegzetességeire. De ennek a kapcsolati helyzetnek az értelmezésekor a következő szempontokat szintén szükséges figyelembe venni. A gyermek több felnőtthez kötődhet a gyermekotthonban, amely

kötődéseknek az érzelmi intenzitása és a kötődések további tartalmi összetevői eltérést mutathatnak. Az érzelmileg fontos felnőtt különös jelentőséggel bír az átmeneti nevelés során mindvégig a gyermek életében. A felnőttek ebben a kapcsolatban sajátos szakmai és személyes viszonyulással vesznek részt. Ez a kiegészítő kapcsolat meghatározott időtartamra vonatkozik, amelynek az intézményen belül kezdete és vége is van. Kijelölhetők azok a tevékenységek, feladatok, amelyek az átmeneti kapcsolat alapján megvalósíthatók. A gyermekotthoni nevelőkkel kialakult kapcsolat komponensei összevethetők mind a biológiai szülőkhöz vagy nevelőszülőkhöz fűződő viszony tartalmi jegyeivel, mind pedig a nevelési-oktatási intézmények pedagógusaihoz fűződő kapcsolat összetevőivel.

Az eddigi pszichológiai és pedagógiai kutatások eredményei a jelzett speciális nevelési kapcsolat problematikáját csak részben érintik.

A pedagógiai kompetenciaszemlélet alapján a pedagógiai kötődés minőségi és mennyiségi jellemzőinek ismeretei kiindulási támpontot nyújtanak a helyettesítő kapcsolat vizsgálati megközelítéséhez, a gyermekvédelmi helyettesítő kapcsolat minél szélesebb körű tartalmi jegyeinek feltárásához (Nagy, 2000; Ryché–Salganik, 2001; Zsolnai, 2001). Ugyanakkor a pedagógiai kötődés feltárt tartalmi összetevői is csak részben járulnak hozzá a jelzett kiegészítő kapcsolat értelmezéséhez. A pedagógiai kapcsolat és a helyettesítő kapcsolat jellemzői között is egyfelől különbségek és hasonlóságok találhatók, másfelől a helyettesítő kapcsolat mibenléte szintén újabb komponensekkel egészülhet ki. További elméleti ismeretek és empirikus vizsgálatok adatai tehetik teljesebbé ennek a speciális kapcsolatnak az átfogó jellemzését.

A pedagógiai szakirodalom gyűjtőfogalomként használja a „pedagógiai kapcsolat” kifejezést a nevelő és nevelt közt fennálló személyközi viszony leírására. Ez a fogalom az alábbi megkülönböztetéseket tartalmazza (Kron, 1997). A pedagógiai viszony a nevelődési-művelődési folyamatra utal. A nevelési viszony a szerepeken túlmutató informális kapcsolati összetevőket érinti. A generációs viszony tágabb társadalmi-történeti vetületben értelmezi a kapcsolatot. A dialogikus viszony filozófiai megközelítésben fejezi ki a gyermek és a nevelő találkozását. A művelődési közösségnek elnevezett aspektus pedig a kultúrjavak hozzáférését hangsúlyozza ki.

A tanár-diák személyes kapcsolatában felfedezhető a kölcsönös bizalom, a tanár részéről a szocializációs szándék, a proszociális viselkedés: védelmezés, támasznyújtás, segítségnyújtás; a tanuló oldaláról pedig a tiszteletadás és a ragaszkodás (Zsolnai, 2001). „*A gyermeket tiszteletben kell fogadni, szeretetben kell nevelni és szabadságban kell elbocsátani*” – fogalmaz nagyon szépen Rudolf Steiner.

Nemcsak az iskoláskorra határozhatók meg a felnőtt-gyerek reláció sajátosságai, hanem például az óvodáskorra, vagy az egészen kicsi bölcsődés korú gyerekek gondozására-nevelésére nézve is. A nevelési kapcsolat középpontjában a gyermek áll, akinek az érdekében, eredményes személyiségfejlődéséhez szeretetteljes, elfogadó légkörben indirekt és direkt módon történik a beavatkozás,

amely során a résztvevő felek kölcsönösen formálják egymást. Erre utal a fenti nevelési viszonyt megkülönböztető meghatározás is. A gyermekotthoni helyettesítő kapcsolatban ugyancsak jól érzékelhető a szerepeken fokozatosan túlmutató és fejlődő, a benne részt vevők által kölcsönösen alakítható érzelmi kapcsolat. Sajátos kötődési ismérvekkel.

Egy empirikus kutatás eredménye szerint a pubertás korú fiatalok átlagosan 2–4 gyermekotthoni nevelőhöz kötődnek szorosabban, amely kapcsolat inkább számukra fontosabb, és erősebb mértékű érzelmi involválódás jellemzi (Zsubrits, 2011). A kérdőíves felmérésben megfogalmazott válaszok alapján az érzelmileg fontos nevelőket egy-két éve ismerik, és átlagosan kétnaponta találkoznak velük. A hozzájuk fűződő kapcsolatban lényegesnek gondolják a bizalom, a szeretet, a tisztelet, a gondoskodásért kifejezett hála, a barátság és a rokonszenv érzését. A kapcsolat alakulásában szerepet játszó motívumok közül pedig a kedvező személyiségtulajdonságokat: a proszociális viszonyulást és a közösen átélt eseményeket, programokat. Az érzelmileg meghatározó szerepet játszó felnőttel kialakult viszonyban tehát egyértelműen megtalálhatók a kötődési kapcsolat alakulása szempontjából releváns összetevők. Egyfelől azok a külső feltételek, amelyek támogatják a kölcsönös érzelmi involválódást: a találkozások rendszeressége, gyakorisága, az együtt eltöltött idő terjedelme, a közösen átélt élmények emocionális hatása. Másfelől pedig megnevezhetők a fontosabb kötődési érzések és motívumok, amelyek szintén befolyásolják a jelzett kapcsolatot.

A pszichológia tudományterületén belül – etológiai, humánológiai kutatási eredmények figyelembevételével (Csányi, 2006) –, a XX. században feltárt humán kötődéskutatások eredményei egyértelműen alátámasztják a személyközi kapcsolatok egyénre gyakorolt hatásának kiemelt jelentőségét. A személyiség fejlődésében szerepet játszó hatások rendszerében az érzelmi kapcsolatok determináló jellegét nemcsak az egészséges fejlődés menetében mutatták ki, hanem a kötődési zavarok keletkezésében és alakulásában is (Bowlby, 1969/1982, 1973; Gervai, 1997; Zilberstein, 2006). A kötődésemlekek aláhúzzák az anya-magzat kötődés fontosságát, a korai gyermek-anya kapcsolat jelentőségét (Bowlby, 1969/1982; Fonagy–Target, 2005; Hidas–Raffai–Vollner, 2002; Winnicott, 2004), a családi és az intézményi társas kapcsolatok, illetve a kortárskapcsolatok hatásának hangsúlyos szerepét (Furman, 1989; Rutter, 1989; Vajda, 1999, 2002). De aktív kutatások folynak a felnőttkori kötődések rendszerezésének témakörében is (Bartholomew–Horowitz, 1991; Crowell–Trebooux, 1995; Hazan–Shaver, 1987; Urbán, 1996).

A nevelés-lélektani kutatások az intézményi szocializáció szociális kapcsolatrendszerének vizsgálati eredményeivel, a pedagógus–gyermek kapcsolat elemzésével, a pedagógus személyiség-összetevőinek vizsgálatával ugyancsak hozzájárulunk a helyettesítő kapcsolat értelmezéséhez (Balogh–Tóth, 2000; N. Kollár–Szabó, 2004; Vajda–Kósa, 2005).

A gyermekotthoni helyzethez tartozó kiegészítő nevelési kapcsolat elméleti értelmezésének néhány megfontolásra érdemes gyakorlati vonatkozása

A fiatalok, hátrahagyva otthonukat, gyakran tartósan, de akár véglegesen is elszakadnak vér szerinti családtagjaiktól. A gyermekotthonban voltaképpen nem marad más lehetőségük, mint azokkal a személyekkel megfelelő kapcsolatot kialakítani, akik fogadják őket. Ezért a különböző ideig tartó helyettesítő és átmeneti kapcsolatok egyben utolsó esélyt is jelenthetnek számukra a tekintetben, hogy mennyire sikerül a személyes kapcsolatok hálójában megkapaszkodniuk és tovább haladniuk, voltaképpen a társadalmi beilleszkedés útján. Így igazán nem mindegy, hogy a felnőttek és a gyerektársak gyűrűjében milyen lehetőségeket találnak, milyen élményekhez jutnak. Már a kezdetektől elutasíthatják vagy befogadhatják őket. A nevelők hosszabb időn keresztül bizalommal fordulhatnak hozzájuk, vagy visszaélhetnek a gyerekek helyzetével, és legrosszabb esetben kiszámíthatatlan, ambivalens, hol elfogadó, hol pedig elutasító kötődési lehetőséget biztosítanak. Mindent összevetve tehát: a felnőtteknek mindenképpen arra kell törekedniük, hogy megfelelő kötődési lehetőséget biztosítsanak a gyermekvédelmi intézményekben nevelkedő gyerekek számára.

A nevelők megfelelő viszonyulásukkal a korai kötődési rendellenességek átértékelésében is segítséget nyújthatnak. Ehhez alapvetően azzal járulnak hozzá, ha rendszeresen elérhetővé válnak a fiatalok számára. De meghatározó jelentőségűek a gyermekotthonon belül szerveződő társkapcsolati élmények, az adott kisközösségekben átélt szociális helyzetek tapasztalatai, a rendszeressé és tartósabbá váló személyes kapcsolatok hatásai.

A kompetenciahatárokat azonban szem előtt kell tartani. A klinikai gyógyításban is alapvetően van jelen az a figyelmeztető gondolat, hogy semmiképpen sem szabad ártani. Ezt a tanácsot a gyermekotthoni ellátásban is fontos megfogadni! Inkább kérjünk szakmai segítséget, mintsem a nem kellően átgondolt viselkedésünkkel további károkat okozunk. A gyermekotthoni helyettesítő, kiegészítő szocializációban nem véletlenül hangsúlyos a különböző szakterület szereplőinek megjelenése, és érdemi tevékenységük például közös eszmegbeszéléseken történő átgondolása. A célirányos pszichológiai feladatok ellátása ugyancsak nem hagyható ki.

Gyakran tapasztalható, hogy az átmeneti nevelésbe került fiatalok ellentmondásos módon kötődnek saját családjukhoz és a gyermekotthonhoz, továbbá érzékelhető, hogy ez a kettősség jelentős érzelmi feszültséget okoz bennük. A konfliktusok elmélyülésének hátterében rendszerint az található, hogy a családból hozott minták erősen különböznek, és egyben ellenállnak a kedvezőbb értékeket közvetítő nevelési szándéknak (*Berczik, 1998*). Más empirikus kutatások eredményei ugyancsak alátámasztják ezt az alapvető ténytet (*Rákó, 2010*). Az elsődleges családi élet élményei végig megmaradnak a gyermekotthonban tartózkodás ideje alatt, sőt a későbbi életkorban is elsősorban a családi tapasztalatok lesznek meghatározóak.

Egy tanulmányra hivatkozva megerősíthetjük, hogy a gyermekvédelmi területen dolgozó nevelőnek a helyettesítő kapcsolat minél eredményesebb alakulása érdekében az alábbiakat is biztosítani kell: a fiatalok igényeihez igazodó kommunikációs szituációkat, valamint az életkori fejlődés során tapasztalható változások szorongásainak enyhítését elősegítő kapcsolódási helyzeteket (Láng, 2008).

Jóllehet a pedagógiai-pszichológiai kutatások kiemelik a pedagógiai kapcsolat pozitív alakulása szempontjából az optimális személyes feltételrendszert, a pedagógusok, a nevelők kívánatos és hatékony személyiségtulajdonságait vagy sikeres nevelési stílusát, magatartását (Rogers, 1983; Tóth, 2000; Vekerdy, 2001; N. Kollár–Szabó, 2004), mégis, ezeket kiegészítve, Donald Winnicott (2004) és Bruno Bettelheim (1994) nyomán olyan, „elég jó” nevelői viselkedésről, „elég jó” pedagógiai környezetről is beszélhetünk, amelyben az fejeződik ki, hogy a felnőtt a tökéletességre törekvés helyett megelégszik a számára elfogadható nevelési magatartással, az elfogadható nevelési helyzetekkel. Elnéző tud lenni nemcsak saját hibáival, hanem mások tévedéseivel szemben is. A kapcsolat fenntartásáért alkalmazkodik, és a kellemetlen élményű nevelési helyzetekkel szemben felsorakoztatja a pozitív érzelmeket mozgósító együttlétek pillanatait. Winnicott és Bettelheim gondolatainak bizonyos elemei tehát szintén jól felhasználhatóak a gondozási-nevelési gyakorlatban.

A kiegészítő, helyettesítő nevelési kapcsolat gyakorlatorientált értelmezéséhez mindenképpen ide kapcsolódik annak a teóriának a figyelembevétele is, amely alapján a gyermekotthoni nevelő és az átmenetileg gondozott gyerek közötti kötelék életben maradását segítheti elő a gyermekotthoni „mentor-rendszer” (Major-Mészáros, 2007). Ez az elképzelés a gyermek és felnőtt érzelmi-bizalmi alapú kötődésének alakulásában egyszerre veszi figyelembe a spontán és a tudatos összetevőket.

A felnőttnek nem kell mindenáron saját személyiségét ráerőltetnie a csoportjába érkező gyermekre, hanem kellő időt hagyva meg kell várnia, míg a gyermek kezdeményezi a kapcsolat elmélyülését. Tehát részben a gyermek választhatja ki az új környezetében azt a felnőttet, illetve azokat a személyeket, akikkel szorosabb kapcsolatot akar kialakítani. Ennek a viszonynak az alakulásában nyilván nem hagyható figyelmen kívül a gyermek múltbéli történéseinek fokozatos megismerése, illetve a jövőbeni lehetőségek tervezése sem. De a gyermek érdekét előtérbe helyező beavatkozásokhoz mindenképpen tekintettel kell lenni az életkori lélektani sajátosságokra, a szociális viselkedés értelmezését szolgáló fejlődési, kötődési ismeretekre, illetve ezeknek az ismereteknek a gyakorlati konzekvenciáira. A kapcsolatok alakulását azonban az aktuális szociális környezet szintén befolyásolja. Az így bontakozó kapcsolat lehetővé teszi azt is, hogy a nevelő hosszabb ideig kövesse a gyermek életútját az intézményben. De további feladatokat is teljesíthet. Például bizonyos esetekben mediátori szerepet vállalhat fel a különböző tevékenységeket végző szakemberek, intézmények, illetve a gyermekotthon és a család között.

A problémakör további átgondolásához érdemes a következőket is fontolóra venni. Az egészségesen fejlődő gyermek érzelmi ragaszkodásával párhuzamosan fontos kiemelni a megfelelő anyai gondoskodás komponensei közül a kötődési képesség meglétét. Nevelőotthonban felnőtt nőknél viszont gyakran tapasztalható, hogy gyermekük neveléséhez nem rendelkeznek olyan érzelmi viszonyulásokkal, amelyek biztosíthatnák a korai ellátáshoz szükséges feltételeket. Úgy tűnik, hogy személyes gyermekkori emlékeiket, intézeti élményeiket nem tudják eredményesen felülírni. Így sokkal nagyobb kihívást jelent gyermekük gondozása. A gyermekvállalásuk éretlenül történik, nem rendelkeznek tartós párkapcsolattal, nagyobb arányban hagyják el saját gyermekeiket, akiket aztán nagyon gyakran szintén állami intézetben helyeznek el (*Vajda–Kósa*, 2005). Inkább jellemző rájuk az intoleráns viselkedés, az együttműködés hiánya, a túlérzékenység. További vizsgálatok is arról számolnak be, hogy a szüleiktől korán elszakított gyerekek hiába kerülnek tartós vagy átmeneti jelleggel nevelőszülőkhöz, felnőttkorukban mégsem tudnak elköteleződni, mély kapcsolatokat kialakítani. Egyes tanulmányok azt is megerősítik, hogy a nevelőszülőkhöz került gyerekek sokkal nagyobb arányban szenvednek valamilyen fejlődési rendellenességben. Kimutatták például, hogy a hat hónapos korukig örökbe adott gyerekek fejlődési rendellenességi kockázata ugyan kisebb, de még így is kétszer nagyobb, mint a saját családjukban nevelkedő gyerekéké (*Howe–Fearnly*, 2003). Megfigyelhető továbbá, hogy a csecsemőkorban adoptált gyerekek gyorsabban korrigálják fizikai, érzelmi és lelki fejlődésbeli lemaradásukat, mint az idősebb korban nevelőszülőkhöz került gyerekek, akiknél a későbbiekben gyakrabban fordulnak elő visszatérő viselkedési zavarok és érzelmi problémák.

Más kutatási eredmények ezzel szemben a korai kötődési rendellenességek későbbi korrigálási lehetőségeiről is informálnak bennünket (*Vajda*, 1999). Például a gyermekkorukban elutasított anyák, akiknél tehát nem alakulhatott ki az optimális kötődés, abban az esetben szoros kapcsolatot tudtak létesíteni saját gyermekükkel, ha átértékelték egykori családjuk magatartását. De az anya gyermekkori elutasítását saját kiegyensúlyozott házassága is kompenzálhatja.

A szülőkkal, rokonokkal és testvérekkel meglévő kapcsolatok fenntartása jogos igénye a gyermekotthonba került gyerekeknek. A családtól való eltávolodás vagy a végleges elszakadás súlyos következményekkel járhat, és döntően átírhatja az egyes családtagokkal kialakított kapcsolat sajátosságait, tartalmát, és ezáltal az egész személyiség alakulásának irányát. Súlyos következményei lehetnek például, ha nem tisztázottak határozottan a gyermek viszonyulási keretei, annak tartalma a vér szerinti szülőkhöz vagy nevelőszülőkhöz, illetve a gyermekotthoni nevelőkhöz. A biológiai család bizonytalanságban tarthatja, és kilátástalanságba sodorhatja a gyermeket, ha az elszakadás után különböző időpontokban teljesen rendszertelenül közelíteni, majd esetleg ismételtén távolodni próbál.

Sajátos kapcsolatszerveződések figyelhetünk meg a felbomlott családból érkező gyerekeknél, akik olykor egyszerre tartoznak eltérő kisközösségekhez. Az anya és apa új párkapcsolatával teljesen új személyek, például féltestvérek felbukkanása átalakíthatja az addig megváltoztathatatlanul hitt családi

kapcsolatrendszer. Valamilyik családtag hiánya, a gyermekét egyedül nevelő szülő szintén eltérő kötődési feltételrendszerrel idéz elő.

Mint korábban többször utaltunk rá a nevelő más-más viszonyulása lehet hatékony az egyes életszakaszokban. Egészen más elvárások fogalmazhatók meg a kisgyermek, az óvodáskorú gyermeket vagy az iskolás gyermeket nevelő felnőtt kapcsolódási viszonyulására, mint a serdülőkorú fiatallal kialakított kapcsolatra.

Már a kisgyerekeknél ügyelni kell arra, hogy a gyermekotthoni nevelő nem saját gyermekéről gondoskodik. Ellenkező esetben téves igények alakulhatnak ki a növendékben, amelynek következményeként frusztrációk ébredhetnek mind a gyermekben, mind pedig a felnőttben. A munkáját lelkiismeretesen végző nevelő gyakran büntudatot élhet át, amiért nem tud megfelelni az önmaga gerjesztett elvárásoknak, és heves nyugtalanságba, türelmetlenségbe vagy akár agresszivitásba is torkolhat a viselkedése. Helyette inkább a következő szemlélet vezethet eredményre: *„ha a gondozónő a gyereke fejlődését figyeli szenvedélyes érdeklődéssel, és ebben saját munkájának következményeit ellenőrzi, olyan kapcsolatnak teremti meg az alapját, amely egyforma és egyenletes biztonságot nyújthat valamennyi gondozottjának. [...] Ha a gondozónő újszülött kortól kezdve figyelmesen, tapintatosan bánik a gyerekekkel, ha előkészíti mindenre, amit tesz, és ami történik vele, ha mindig lehetőséget ad az együttműködésre, önállósodásra és arra, hogy a gyerekek kedve legyen megtenni azt, amit kívánnak tőle, az összetartozásnak olyan élményéhez juttatja, amely semmivel sem helyettesíthető alapja érzelmi kiegyensúlyozottságának”* (Falk, 1977: 63).

Ezen túlmenően a kisgyerekekkel foglalkozó nevelőknek különösen fontos figyelniük a „személy állandóság” elvének gyakorlatban történő megvalósítására. Csak a minél hosszabb ideig tartó rendszeres, kiszámítható együttlétek idézhetik elő a személyes kapcsolat erősödését.

Ugyanakkor a már kialakult kapcsolat várható megszakításakor ugyancsak körültekintően kell eljárni. A gyermeket időben felkészítve, előre megtervezett lépésekkel, fokozatos távolodással tudunk csak hozzájárulni az elbúcsúzáshoz. Természetesen az életkori tényezőnek itt is meghatározó szerepe lehet. Valamint itt sem feledkezhetünk meg szükség esetén a professzionális segítségkérésről.

A dolgozat elejéhez szorosabban kapcsolódó lezárásként Herczog Máriára hivatkozva (1997) megállapíthatjuk, hogy a kiegészítő gondozásra szoruló gyermek érdekét leginkább az szolgálja, ha a gyermekvédelem egyes szereplői nem próbálják kizárólagosan birtokolni, kisajátítani maguknak, hanem szakmai kompetenciájuknak megfelelően, mindvégig a család és a gyermek védelmében, illetve a gyermek személyiségének egészséges fejlődéséért tesznek lépéseket. Ezt pedig a helyettesítő kapcsolatok folyamatára nézve is igaznak gondolhatjuk.

Összegzés

A tanulmányban amellet érveltem, hogy az eddigi pedagógiai-pszichológiai és pedagógiai kutatások ismeretei a gyermekvédelmi területen dolgozó nevelők és az átmeneti nevelésbe került gyerekek kapcsolatának értelmezését csak részben

jellemezhető módon érintik. A pedagógus–gyermek kapcsolat, a pedagógiai kötődés, valamint a pedagógus személyiségének tulajdonság-összetevőire és eredményes beállítódására vonatkozó elképzelések, bár sok újabb eredmény feltárásával jó megközelítésmódot jelentenek az említett jelenség elemzéséhez, empirikus vizsgálatához, de a pontosabb definiáláshoz további lényeges mozzanatokot kell figyelembe venni. Ezeknek a támpontoknak a kijelöléséhez adhatnak útbaigazítást a tanulmányban részletezett gyakorlati következtetéseket is tartalmazó ismeretek.

A dolgozatban az összegzésre törekvő megállapítások mellett további kutatásokra inspirálva azt jeleztem, hogy a majdani feltárt eredményekkel még árnyaltabbá tehető ennek a speciális nevelési helyzetnek és a kiegészítő, helyettesítő nevelési kapcsolat elméletének az értelmezése.

IRODALOM

- Az 1997. évi XXXI. Törvény a gyermekek védelméről és a gyámügyi igazgatásról.
Balogh L. – Tóth L. (szerk.) (2000): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből I-II.* Kossuth Egyetem Kiadó, Debrecen
- Barcsi A. (2007): *Gyermekvédelmi útmutató.* Mozaik Kiadó, Szeged
- Bartholomew, K. — Horowitz, L. (1991): Attachment styles among young adults: A test of a four-category model. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, 61: 226–244.
- Berczik K.(1998): Nevelőotthonba került gyermekek viszonya családjukhoz. *Gyermekvédelem-nevelőközösségek*, 1998/ 2.
- Bettelheim, B. (1994): *Az elég jó szülő.* Gondolat kiadó, Budapest
- Bowlby, J. (1969/1982): *Attachment I. Attachment and Loss.* Basic Books, New York.
Bowlby, J. (1973): *Attachment and Loss II. Separation. Anxiety and Anger.* Basic Books, Inc., New York
- Büki P. (2009): *A gyermek védelme. A gyermekvédelem elméleti alapvetése.* PONT Kiadó, Budapest
- Crowell, J.A. – Treboux, D.(1995): A Review of adult attachment measures: Implications for theory and research. In: *Social Development*, 4: 294–327.
- Csányi V. (2006): *Az emberi viselkedés.* Sanoma Budapest Könyvkiadás
- Domszky A. (1994): Bevezető gondolatok a gyermekvédelem értelmezéséhez. In: Csóka L. Domszky A. – Hazai V. – Herczog M.: *A gyermekvédelem nemzetközi gyakorlata.* PONT Kiadó, Solymár. 9–18.
- Domszky A. (1999a): *Gyermek és ifjúságvédelem.* Államigazgatási Főiskola, Budapest
- Domszky A. (1999b): *Módszertani levél: A gyermekotthonok működésének szabályairól és követelményeiről.* Országos Család- és Gyermekvédelmi Intézet, Budapest
- Domszky A. (2006): Gondolatkísérlet egy intellektuális gyermekvédelem-elmélet megalapozásához. In: *Fejlesztő Pedagógia*, 2006/1: 5–10.
- Falk J. (1977): A gondozónő-gyerek kapcsolat személyiségének jelentősége és alapfeltétele

- a csecsemőotthonban. In: Aczél A.-Volentics A.(1994): *Pszichopedagógia. Nevelőotthoni nevelés I.* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 56–65.
- Fonagy, P. – Target, M. (2005): *Pszichoanalitikus elméletek a fejlődési pszichopatológia tükrében.* Gondolat Kiadó, Budapest
- Furman, W.(1989): The Development of Children’s Social Networks. In: Deborah Belle (ed): *Children’s Social Networks and Social Supports.* 1989 by John Wiley & Sons, Inc. 151–173.
- Gervai J. (1997): A korai kötődés jelentősége a gyermek fejlődésében. In: Hidas Gy.: *A megtermékenyítéstől a társadalomig.* Dinasztia Kiadó, Bp. 29–38.
- Hazan, C. – Shaver, P.R. (1987): Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52/2: 511–524.
- Herczog M. (1997): *A gyermekvédelem dilemmái.* PONT Kiadó, Budapest
- Hidas Gy. – Raffai J. – Vollner J. (2002): *Lelki köldökszínór. Beszélgetek a kisbabámmal.* Válasz Könyvkiadó, Budapest
- Howe, D. – Fearnly, S. (2003): Disorders of Attachment in Adopted and Fostered Children: Recognition and Treatment. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 8/3: 369–387.
- Kron, F.(1997): *Pedagógia.* Osiris Kiadó, Budapest
- Láng A.(2008): A kötődéselmélet alkalmazhatósága a nevelési-oktatási folyamatban. *Képzés és Gyakorlat*, 2008/1: 16–28.
- Major Zs. B. – Mészáros K. (2007): „Fotel vagy karfa” *Gyakorlat- és eszközközpontú nevelés-módszertani kézikönyv gyermekvédelemben, gyerek- és lakásotthonokban dolgozók számára.* FORRÁS KLUB, Szeged
- Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest
- N. Kollár K. – Szabó É. (szerk.) (2004): *Pszichológia pedagógusoknak.* Osiris Kiadó, Budapest
- Rákó E. (2010): Gyermekvédelmi intézményekben élő gyerekek az empirikus kutatások tükrében. In: Soós Zs. (szerk.): *Társadalomtudományi tanulmányok a pedagógia és történettudomány köréből.* Galénos Alapítvány, Debrecen. 58–80.
- Rogers, C.R. (1983): A személyes kapcsolat, mint a tanulás serkentője. In: Balogh L. – Tóth L. (szerk.) (2000): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből II.* Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 223–236.
- Rutter, M (1989): Attachment és társas kapcsolatok fejlődése. *Pszichológia*, 1989/3: 407–435.
- Ryche, D. S. – Salganik, L. H. (eds.) (2001): *Defining and Selecting Key Competencies.* Hogrefe–Hubert Publishers. Seattle, Toronto, Bern, Göttingen
- Szöllösi G. (1996): Az Európa Tanács ajánlásai a gyermekeknek nyújtott helyettesítő gondozásról. *Család, gyermek, ifjúság*, 1996/1: 12–15.
- Tóth L.(2000): *Pszichológia a tanításban.* Pedellus Tankönyvkiadó. Debrecen
- Urbán R. (1996): Felnőttkötődés és intim kapcsolatok. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1996/4–6: 347–361.
- Vajda Zs.(1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése.* Helikon Kiadó, Budapest

- Vajda Zs.(2002): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 147–163.
- Vajda Zs. – Kósa É. (2005): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest
- Veczkó J. (2007): *Gyermekvédelem pszichológiai és pedagógiai nézőpontból*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest
- Vekerdy T. (2001): *Gyerekek, óvodák, iskolák*. Saxum Kft.
- Winnicott, D.W. (2004): *A kapcsolatban bontakozó lélek*. Válogatott tanulmányok. Szerk.: Péley B., Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest
- Zilberstein, K. (2006): Clarifying Core Characteristics of Attachment Disorders: A Review of Current Research and Theory. *American Journal of Orthopsychiatry*, 76./1: 55–64.
- Zsolnai A. (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest
- Zsubrits, A. (2008): *Factors affecting the global social networks of children in 'children's homes'*. International Conference for Theory and Practice in Education. Fürstenfeld
- Zsubrits A. (2011): A bentlakásos gyermekvédelmi ellátásban részesülő fiatalok nevelőjükkel kialakított kapcsolatának kötődési sajátosságai. V. Képzés és Gyakorlat Nemzetközi Neveléstudományi Konferencia „Nevelés és társadalom: Hagyomány és megújulás”. KE PK, Kaposvár

SZEMLE: IDEGEN NYELVŰ KÖZLEMÉNYEK

HAJDICS-SZÜCS, ESZTER CECILIA

The use of self-designed materials on language lessons

– Language skills related tasks –

In the past decades English language teaching (and generally we might say foreign language teaching) has changed a lot. Communicative language teaching has become the most popular and widely recognized form of teaching and learning. This approach emphasises interaction as both the means and the ultimate goal of learning a language. In Central-Eastern Europe foreign language teacher training hardly deals with communicative approach, it is mostly about old theories and a little practice. Those who wish to learn how to teach in a communicative way enrol a CELTA Teacher Training (Certificate in Teaching English to Speakers of Other Languages issued by University of Cambridge ESOL) organized worldwide.

Recently I have taken part in a CELTA Teacher Training course. One of the course requirements was writing an essay on a self-designed teaching material for our practice teaching groups (my students' level was upper-intermediate).

Part 1: Justification of material choice

One of the several reasons why we should teach students reading is to help them reading English texts for their careers, for study purposes or simply for pleasure (Harmer, 1999:68). I use a magazine article as authentic material. An authentic material is normal, natural language used by native – or competent – speakers of a language. This is what our students encounter in real life if they come into contact with target language speakers, and, precisely because it is authentic, it is unlikely to be simplified (as some text book language has a tendency to be)(Harmer, 2001: 205). My main reason for choosing a magazine article is that they can have the possibility also in their everyday life to read magazines or newspapers in English.

The upper-intermediate group is highly-interested in conventional topics and New Year's Resolutions may raise their interest. The original text is too long for a 45 minute lesson but as the parts are not connected to each other I shortened it. I tried to sort out those parts which assume cultural background knowledge on the UK. The language and vocabulary used in the text is neither below nor above their EFL level (see Appendix 1.).

The group has very good general understanding on written texts and they try to avoid analyzing and translating the text word by word. That is why tasks that require top-down reading process (Goodman, 1970) are suitable for them. However

as Harmer says it is probably the most useful to see acts of reading as interactions between top-down and bottom-up processing as sometimes it is the individual details that help us understand the whole, sometimes it is our overview that allows us to process the details (*Harmer, 2001: 217*).

Part 2: Receptive skills task

Receptive skill: reading

Sub-skills: fast read for gist (skimming) and read focusing on meaning (answer questions about meaning) (*Scrivener, 1994: 188*).

2.1.

Lead in:

I show a picture about chocolate (Quality Street as it may cause misunderstanding in the text) that is crossed and ask what they think my New Year's Resolution was this year. Students then come up with their own New Year's Resolutions (S, S-S, OCFB). I write them on the whiteboard. Have you ever given up your resolutions? (S-S, OCFB) 5–6 min.

Orientation:

There is a text that helps you keep your resolutions (1 min).

Gist task:

Read the text and find out if any of your resolutions are mentioned in the text (6-7 min) (search for the subtopics of the text). Check the answers with pairs then OCFB.

Pre-Teach:

to crave, tippie, binge, teetotal

Detailed task:

Read the text and try to find the answers for the questions 1-7 (10-12 min).

Comprehension questions.

Check answers with pairs then OCFB.

2.2.

A good reader is able to take in a stream of discourse and understand the gist of it without worrying too much about the details. We use skimming to encourage students to have a quick look at the text before plunging into it for detail; we help them to get a general understanding of what it is all about (*Harmer, 2001: 202*). The authentic material I have chosen for this lesson matches the criteria of a good reader.

My *gist task* is a reflection to the lead-in where students come up with own ideas on the topic. According to *Harmer* (1999: 70) teachers should give students hints so that they can predict what's coming too. It will make them better and more engaged readers. In this case they are the hints that make my students more engaged readers.

This text is very suitable for the skimming task as it focuses on 5 topics and students probably come up with more ideas during the lead-in so they have to find the subtopics in the text therefore they have a good reason to read the article. Students probably find at least 1-2 main ideas they have come up with. That makes them even more interested in on one of the main topics of the lesson: how to keep our New Year's resolutions. This task does not require detailed information so it is ideal for the students to get general information on the topic. As for *Harmer* (2001: 202) it is the main goal of a skimming task.

A key feature in the successful teaching of receptive skills concerns the choice of comprehension tasks. Sometimes they are rather testing the students than helping understand the text (*Harmer*, 2001: 207). My *detailed task* is a comprehension task that is vital to be well-prepared because they may be too easy or too difficult. As I think the key element in this text is to understand the resolution resolve parts my questions focus on understanding these parts. As students probably have found several resolutions in the text that they have already had in their life, they must be very interested in how they can keep them.

It is also very important to exploit the topic. Follow up questions can personalize the topic for the students: Is there any resolution that you haven't mention but you would like to make next year? Which advice have you found the most useful? Have ever realized that your resolution can't work and needs to be changed?

Part 3: Productive skill task design

3.1.

Follow up activity: Let's work in pairs! Chose one of the topics and try to write a similar resolution resolve that we have read this lesson.

Draft (come up with ideas): 2 min

Writing the piece of article: (6–7 min)

Change you resolution resolves with the pair next to you. Do you think they have made a good suggestion?

OCFB: Whose suggestion is the best?

3.2.

This task focuses on students' using the genre of the text they have read during the lesson. As they have already had the possibility to speak about their own opinion of the text it is more challenging for them to write a similar piece of article. As for

Harmer (2001: 258–259) ‘If we want them to write newspaper articles we have them study real examples to discover facts about construction and specific language use which is common in that genre’. During the lesson they have had the possibility to read and study the language of the magazine article so it is a very good follow up activity to ask them write something similar.

One of the disadvantages of writing on lessons is that it takes time (*Harmer*, 2001: 258). That is why must be prepared with a task that they are familiar with, we show them a sample to follow and let them time to brainstorm ideas so when they start writing they have already had the main ideas to write about. It is also vital to give them a communicative goal. In this case we are looking for the best suggestion.

The students in the upper-intermediate group can work very well in pairs and when they had writing task as a follow up activity they really liked the idea and finally it became a very successful task and lesson.

The whole lesson has been designed around the topic of New Year’s Resolutions and the resolution resolves. All the tasks are in connection with it and they relate to each other.

REFERENCES

- Goodman, K.S. (1970): Reading: a psycholinguistic guessing game, International Reading association
Harmer, Jeremy (1999): *How to Teach English*, Longman
Harmer, Jeremy (2001): *The Practice of English Language Teaching*, Longman
Scrivener, Jim (1994): Learning teaching, Heinemann

APPENDIX

Appendix 1.



After stuffing yourself with chocolate over Christmas, it's easy to start the New Year free from Quality Street. But after a week or so, chances are you'll start craving chocolate. Research shows that depriving yourself of the foods you love makes you binge on them.

RESOLUTION RESOLVE Don't ban chocolate – just eat less. Size matters, so opt for smaller, lighter bars such as a Milky Way or Flake. Keep it in the fridge, too. It'll take longer to melt in your mouth so you'll savour every mouthful for longer. Find other chocolate fixes, too – a mug of low-cal hot chocolate or a teaspoon of chocolate spread mixed into porridge may satisfy you for just 50 calories, compared to 250 calories in a standard bar.

'I'll just eat a lot less'

Eating tiny portions – or skipping meals – will help you lose weight because it cuts calories, but it also cuts vital nutrients, so your health suffers, too. In addition, you'll be tired, irritable and unable to concentrate. Hunger will eventually leave you bingeing on the foods you've missed.

RESOLUTION RESOLVE

Most women will lose weight on 1,250 calories a day (more if you're very overweight). Go below this and your body starts using its muscles to provide it with energy, and that lowers metabolism, making it even more difficult to lose weight. If you're already on a high-fat diet, you may find you can eat a bigger quantity of food by cutting out fatty foods and adding lots of low-cal fruit and veg.

'I'll give up drinking alcohol'

Going booze-free may seem a good option when you're hungover on New Year's Day, but if you're used to drinking regularly, by mid-January you'll miss a tipples so much, you'll compensate by drinking more – and potentially ending up in a binge/teetotal cycle.

RESOLUTION RESOLVE

Alcohol is high in calories, so it makes sense to drink less if you want to lose weight, but you don't have to avoid it completely. In fact, studies show small amounts of alcohol – one or two units a day – help boost heart health in post-menopausal women by increasing HDL or 'good' cholesterol levels and reducing the stickiness of blood, which helps prevent blood clots that can cause heart attacks or strokes. Stick to government recommendations of no more than 2-3 units of alcohol daily, and to lose weight, choose lower-cal options such as spirits with diet mixers or white wine with soda water.

'I'll join the gym and go every day'

We might fork out on a gym membership, but good intentions are often short-lived. Experts agree daily gym sessions are unrealistic for most people, and may even increase the risk of injury as muscles and joints become overworked by doing the same repetitive exercises. Gym workouts can also get boring, so you start to go less often and eventually stop altogether.

RESOLUTION RESOLVE Work out how many planned exercise sessions you can comfortably fit into your week and vary your activities to prevent boredom. As well as traditional exercise, such as going to the gym, jogging or swimming, try Popdance or martial arts – anything that gets you moving and you enjoy. Or take up a team sport such as netball or hockey – you'll be more likely to attend as you won't want to let other people down.

'I'll buy some exercise equipment'

The idea of exercising at home is a nice one – especially in the depths of winter. It's no surprise then that one survey found women, on average, spend £181 on fitness equipment, dumbbells, trainers, clothes and exercise DVDs in a year. Sadly, the same survey showed they were rarely used.

RESOLUTION RESOLVE Think carefully about whether you really will get the opportunity – and the motivation – to work out at home. Bear in mind, too, that you don't need to spend a fortune on equipment and gadgets to exercise effectively. Try to walk more, and if you love gadgets, buy a pedometer and aim for 10,000 steps a day. Or download a walking app such as Walk Tracker Pro, to track your route, time, pace, speed and calories burned.



Appendix 2.

Detailed task

1, Why is it good if you take chocolate bars into the fridge?

It'll take longer to melt in mouth and the taste keeps longer.

2, What is a good alternative of eating chocolate?

Drink low-cal hot chocolate or eat porridge with chocolate spread.

3, How does alcohol help menopause women?

Help increase good cholesterol level.

4, Why is it good if the good cholesterol level is high?

It reduces the stickiness of blood and helps prevent blood clots.

5, What are the bad sides of cutting calories?

We'll be tired, irritable and unable to concentrate.

6, What kind of exercises are good to try?

Popdance, martial arts, team sports (netball, hockey)

7, What is the most useful everyday exercises? Why?

Walking, cheap and effective.

Follow up activity

I will cook every day.

I won't eat any more bread.

I will do a detox diet and only drink for a week.

I won't go out with friends any more.

KISPÁLNÉ HORVÁTH, MÁRIA

**The positive and negative effects of formal adult education
on the sense of comfort**

The author in her thesis categorises the functions of adult education from the individual's point of view, whether it focuses on the labour market or the individual's life quality. Both function groups allow creating a function of a new aspect, i.e. the establishment of the comfort feeling. According to Kispálné Horváth, Mária comfort feeling is an umbrella term including the following dimensions: feeling of safety, lifestyle, time structure, psychological dispositions, social relations and the usability of knowledge. The author analyses the positive effects of formal adult education on several segments of comfort feeling, as well as presents the potential negative effects of formal adult education.

A function of adult education from a new aspect: creating and enhancing the feeling of comfort

Creating and enhancing the sense of comfort is essential for an adult in the 21st century as crucial changes have happened both in the economy and labour market since the last few decades. These changes have had a significant effect on social factors, the lifestyle, mentality and mood of people, as well. As a result of globalisation, opportunities of the individual have been broadened in many aspects, although, we experience constant changes all walks of life, we have to live in the world of everything is uncertain. It is a balked area without any external and internal limits on which balks are continuously being changed (Mátrai, 2009). In the world of uncertainty creating the sense of comfort can be crucially important; and the formal and non-formal adult education with its positive effects can also contribute to it. Thus, creating and developing the sense of comfort can be interpreted as a function of adult education which can be also put into the function group that concentrates on the labour market and quality of life. The 1st table shows one possible grouping of the functions of adult education from the individual's perspective.

1. table: One possible grouping of the functions of adult education from the individual's perspective

	Function group, concentrating on the labour market	Function group, concentrating on the quality of life
Main scene	Formal training	Non-formal training
Main goal	Enhancing the individual's economic role taking and employability	Personal development of the individual, and the improvement of the individual's quality of life
Direction of development	Development of the human capital	Development of the human resources
Functions	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Function ensuring qualificational competence ▪ Function of stabilization ▪ Function of substitution ▪ Function of correction ▪ Function of parking court ▪ Function creating and enhancing the sense of comfort 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Function of personal development ▪ Function of recreation ▪ Function of lifestyle-forming ▪ Adult-socializing, lifestyle-coordinating function ▪ Communal-civil function ▪ Function creating and enhancing the sense of comfort

Based on my readings, the sense of comfort is an umbrella term, which – in relation with the formal and non-formal adult education – has the following dimensions:

1. existential and emotional sense of security
2. lifestyle, the chance of forming the lifestyle freely
3. time structure, the freedom of time management
4. psychic dispositions
5. social relations, social networks
6. the usability and transfer of knowledge

Hereinafter, I am shortly presenting the positive and negative effects of formal trainings on the above mentioned dimensions of the sense of comfort.

The positive effects of formal trainings on the adults' sense of comfort

By obtaining a qualification through formal adult education training, the individual's chances increase at the labour market and thereby his existential sense of security, as well (Dimension 1). The existential motives have a significantly important role among the learning motives in adulthood, especially in the case of adults who attend formal trainings. When I studied college students in adult education in 2005 and 2006, I could present that in the case of 37% of the correspondent students the existential motif was the strongest, while 47% chose the

interest motif and 16% chose the prestige motif as the most dominant one. However, studying the motives with GPAs (grade point averages), it could be stated that the existential motif is the strongest among students with the best GPA and the weakest with the worst GPA (*Kispálné Horváth, 2007b*).

The good academic records in formal training and positive feedback from the teachers can enhance the self-confidence of an adult and can lead him or her to the sense of achievement in the formal training (Dimension 4).

Those adults who attend formal trainings establish new personal relationships and a part of these relationships last still after the end of the training, as well (Dimension 5). While individuals are attending these formal trainings, they can make friends, can help each other and the relationship network can also broaden. Friendship is probably rarer but social relations and relationships which support and assist the participants in the learning process or in other fields of life during the training are more frequent.

If the natural learning method is more dominant in formal training – during which the emphasis is on the utilization of the knowledge, experiences, practical application – adults feel themselves better during the training, they are more motivated and it has a positive effect on their sense of comfort (Dimension 6). Adults have extensive knowledge of reality, wisdom, work experience, literacy and multiple experiences which definitely influence their learning and teaching process. Adults require the fulfilment of student-based learning paradigm instead of the teacher-based one. The students' sense of comfort can naturally be influenced by the teachers, as well. It may happen throughout their professional competence, preparedness, social competences, their abilities which can create sufficient learning environment, complete understanding of the teacher's role and personality.

The negative effects of formal trainings on the adults' sense of comfort

Attending a longer formal training, which takes more years, may have a negative effect on the existential sense of security of the adults (Dimension 1), as based on my experiences, the studying adults are afraid of the fact that certain drawbacks may affect them at their workplace because they study; or because of learning they suffer from conflicts at the workplace.

As learning is a secondary activity along work for the vast majority of adults, learning programs can happen besides work, in the leisure time (*Csoma, 2004*). Consequently, attending formal trainings has a pressure-like influence on the individual's lifestyle and time management: his leisure time and time spent with the family become reduced, as well as the hours spent with sleeping (but a little slighter than in the case of the two former categories) (Dimension 2 and 3). In my research, which was conducted among correspondence students, it was found that the lifestyle of their vast majority, 93%, changed during their higher education studies; and 33% of them had big changes in lifestyle. Analysing their time management, it can be stated that again 93% of the adult students reduced leisure time and 67% of them slept less than previously. 86% of the students spent less

time with their families during the training (*Kispálné Horváth, 2007a*). In this field, the existing negative effects can be intensified or reduced by the organizers of the training by the facts of how organized the training is; what the information flow is like between the students, teachers and organizers and in what degree – as far as possible – the related needs of the adult students are taken into consideration.

Testing in the formal training may increase the anxiety of the adults (Dimension 4). Adults experience the evaluation in a more different way than children because evaluations and marks often play an existential and prestigious role for them. Social and psychic specialities are the core elements of learning in adulthood; moreover, there is a correlation between them: the adult's individual psychic features like fatigue, lack of time and multiple tasks of the nervous system originate from the sociological, social specialities in adulthood (*Durkó, 1998*). Besides the socio-cultural situation, lack of time and learning-methodical deficiencies, the feeling of shame significantly influence the adults' learning process and their attendance in the formal training (*Koltai, 2003*). In the already mentioned research I showed that students mentioned anxiety about testing as their most frequent weakness in learning from the eleven options. Moreover, analysing the heightened state of mind during exams, it could be stated that for 51% of students it was absolutely no matter who the examiner was, what the subject and method of the exam were and how prepared they were, as they were rather anxious because of the exam situation (*Kispálné Horváth, 2007b*).

Regarding people who learn in formal training besides work, conflicts at the workplace and within the family may increase because of the constraint of triple correspondence (Dimension 5). As it was presented in my research, which I have already mentioned, 39% of the working students have difficulties with fulfilling the requirements at the workplace because of their studies. Additionally, 27% of them had conflicts at their workplace since they had been studying. 20% of them reported conflicts within their family because of their higher education studies (*Kispálné Horváth, 2007a*).

When the artificial learning method and the education-oriented teaching paradigm start getting importance in the formal training, then adults do not find much pleasure in the training and may become under-motivated (Dimension 6).

Besides further studies about the positive and negative effects of formal trainings on the sense of comfort, an interesting research area can be also the analysis of the non-formal trainings' effects. In my opinion, those effects are only positive because of the adults' interest and the nature of training (e.g.: study circles, clubs, trainings, open university).

REFERENCES

- Csoma Gyula (2004): A felnőttkori tanulás idődimenziói. In: Mayer József – Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 63–84.
- Durkó Mátyás (1998): *Társadalmi kihívások és a felnőttnevelés funkciói*. JPTE FEEFI, Pécs.

- Kispálné Horváth Mária (2007a): A felnőttek tanulási jellemzői I. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/9. 31–45.
- Kispálné Horváth Mária (2007b): A felnőttek tanulási jellemzői II. *Új Pedagógiai Szemle*, 2007/10. 3–23.
- Koltai Dénes (2003): *A felnőttképzés elméleti, gazdasági és területi problémái*. PTE FEEFI, Pécs.
- Mátrai Zsuzsa (2009): Új korszak küszöbén: a túlélés pedagógiája. *Iskolakultúra*, 2009/3–4. 122–128.

Student participation in preserving non-material cultural goods

The Republic of Croatia is a country which is rich in non-material cultural goods. Over the past few years, we have witnessed a growing awareness of a necessity for an efficient protection and conservation system of national cultural goods. Non-material cultural goods can be various forms of spiritual creation conveyed in a form of an oral history like languages, dialects, accents and toponymy. Encouraged by the importance of the Croatian non-material cultural goods, in the frame of faculty courses Slavonian Dialect and Native Idiom, we engaged students, future Masters of Teacher Education, in the process of preserving Croatian dialects, especially Slavonian dialect. The future teachers are the best protectors and promoters of the regional archaic vernaculars.

1. Non-material cultural goods

1.1. The definition

Non-material cultural goods, together with material cultural goods, make cultural heritage of a nation, thus also of the whole humanity in its variety and specificity. They are the basis of a nation's cultural identity, with a due respect for cultural heritage of ethnic diversity. Non-material cultural goods represent cultural expressions that are significant for the specific place and have historian, artistic, ethnographic, sociological, anthropological, linguistic, scientific and literary value. They also include preserving different forms of spiritual creation in music, dance, rituals and customs, conveyed in a form of an oral history. Non-material cultural goods include oral tradition and expressions, beliefs, knowledge, skills, rituals, festive events, performing arts, traditional craftsmanship, folklore and other forms of spiritual creation. Non-material cultural goods are languages, dialects, accents, toponymy, processions, dances, ceremonies and others. They provide a strong feeling of continuity for a nation and constantly change and evolve, being enriched by each new generation. It is important to safeguard them because they encourage social cohesion and sense of responsibility.

1.2. Preserving non-material cultural goods in the world

There are many ways of preserving and protecting non-material cultural goods, but the most important is transmission and communication of knowledge and skills to new generations. Preserving non-material cultural goods includes identification, documentation, research, enhancement and transmission through formal and non-formal education. To be preserved, non-material cultural good must be important to its community and must include its active participating in protection and preserving. In preserving, a major role have national Ministries of Culture. The

organization that especially takes care of non-material cultural goods at the national and international level is UNESCO, which issued in 2003 the *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. The *Convention*, besides the spiritual creation, in non-material cultural goods includes objects, artifacts and places connected with it. 142 States Parties obliged by this Convention to take measures of precaution for non-material cultural heritage present on their territory, which include non-material cultural goods enhancement, establishing suitable institutions for its protection; promotion and support for scientific, technical and artistic research, access ensuring and administrating non-material cultural goods, founding educational and information programmes for broader population, especially for the youth; non-formal knowledge transmission, raising the awareness about dangers that threat non-material cultural goods and including the whole community in its preserving and transmission. The protection is financed by the fund, in which the State Parties and donators participate. UNESCO provides help for its States Parties with staff education, creating the infrastructure needed, providing professional staff, necessary equipment and financial and technical support. The States Parties assist each other in preserving non-material cultural goods through different forums, seminars and symposiums in order to educate professional staff and other people to whom the preserving is important and to raise the awareness of its value. To be declared as protected, non-material cultural good must be suggested as the one and must pass the criterion of importance to its community.

1.3. UNESCO's Lists of non-material cultural goods

There are two UNESCO's lists concerning preserving non-material cultural goods, that are the *Representative list of the Intangible Cultural Heritage of Humanity* and the *List of Intangible Cultural Heritage in Need of Urgent Safeguarding* because it is threatened by extinction. Some of the most famous protected non-material cultural goods placed on the *Representative list* are urban popular song of Portugal named Fado; Mariachi, string music, song and trumpet in Mexico; the Tango in Argentina and Uruguay; Chinese calligraphy; the tradition of Vedic Chanting in India and others. In our nearer European surrounding on the *Representative list* are enlisted Ride of the Kings in the south-east of the Czech Republic, Táncház method: a Hungarian model for the transmission of intangible cultural heritage; the Canto a tenore, Sardinian Pastoral Songs in Italy; a programme of cultivating ludodiversity: safeguarding traditional games in Flanders in Belgium and others. Special importance has Táncház method, which best reflects aims and principles of the *Convention*. Táncház method or the “dance-house“ is a model of teaching folk dance and music, which combines traditional forms of acquisition and modern pedagogical methods. Participants acquire dance knowledge with the help of the more experienced members or traditional bearers through direct observation and imitation, accompanied by live music and using their own creativity in order to develop competence and dancing ability. Besides dancing, Táncház method comprises singing lessons, handcraft production and ethnographic presentations. It

is used in art schools and covers all levels of education. The aim is to create a recreational activity based on the cultural value, community bonding, entertainment and education. There is also the annual National Táncház Festival and Fair that gathers the bearers and enthusiasts and offers plenty of workshops. This method can be applied to non-material cultural goods' preserving and transmission of every community through hands-on acquisition and supporting the diversity.

In the Republic of Croatia on the *Representative list* are Nijemo kolo, silent circle dance of the Dalmatian hinterland; Bećarac singing and playing from Eastern Croatia; Annual carnival bell ringers' pageant from the Kastav area; The festivity of Saint Blaise, the patron of Dubrovnik; Lacemaking; Traditional manufacturing of children's wooden toys in Hrvatsko Zagorje; The Sinjska alka, a knights' tournament in Sinj; Gingerbread craft from Northern Croatia; Spring procession of Ljelje/Kraljice (queens) from Gorjani; Procession Za Krizen ("following the cross") on the island of Hvar and Two-part singing and playing in the Istrian scale, while on the *List of Intangible Cultural Heritage in Need of Urgent Safeguarding* is Ojkanje singing, the oldest kind of singing in Croatia. About the importance of the cultural diversity and mutual cultural respect testifies the *Universal Declaration on Cultural Diversity* and the *Convention on the Protection and the Promotion of the Diversity of Cultural Expressions* issued also by UNESCO.

1.4 Preserving non-material cultural goods in Croatia

The Republic of Croatia also protects and preserves its non-material cultural goods by inscribing them in the Register following the Act of protection and preservation of cultural goods. The status of a cultural good is determined by the resolution of the Ministry of Culture based on the expert evaluation and Non-material cultural heritage committee's proposal. People who suggest the inscription of cultural goods are tradition bearers, local community and government, experts and scientists from local and national institutions. In the Register are inscribed following non-material cultural goods: the vernacular of Bednja, Glagolitic singing, vernacular of the island of Susak, the vernacular of Posavina village Siče, the vernacular of Stari Perkovci, kajkavski donjosutlanski dialect, klapa singing, the knight game moreška from the island of Korčula, preparation of the traditional Slavonian kulen, traditional preparation of cheese from the island of Pag, playing the bagpipes and craftsmanship of the Eastern and Central Croatia, embroidery craftsmanship with golden thread, falconry, the vernacular of Žminj and other non-material cultural goods.

1.5 Student linguistic research at the Faculty of Teacher Education in Osijek

From above mentioned it is obvious that the Republic of Croatia abounds with non-material cultural goods. It has been done a lot for its preservation; societies for tradition nurturing have been founded, especially at the local level, many longlasting research and documentations have been conducted, knowledge and skills have been transmitted to new generations. At the same time demographic

changes and the decreasing of the number of inhabitants in some areas threaten non-material cultural goods. The Faculty of Teacher Education at the University of Josip Juraj Strossmayer in Osijek recognized the importance of preserving non-material cultural goods, especially different dialects and vernaculars in the Republic of Croatia that are studied in the frame of faculty courses Slavonian Dialect and Native Idiom. As mentioned before, transmission of knowledge and skills to new generations is very important for preserving non-material cultural goods. Faculty of Teacher Education, especially its Dislocated graduate program in teacher training in Slavonski Brod, included its students in active and systematic research and study of the archaic vernaculars of their surrounding. The research consisted of fieldwork in places where the vernaculars are spoken; interview with native speakers and sound recording in a nice atmosphere of a mutual respect and dialogue. After collecting the data, students processed the data and carefully listened to sound recordings for several times in order to recognize, define and document vernacular properties. The research of vernacular properties included phonology, morphology, syntax, word formation, vocabulary and accentual system of the researched archaic vernacular. Except the importance of research results that have enormous impact on preserving Slavonian vernaculars, thus on the preserving non-material cultural goods of the Republic of Croatia as well, the experience that enriched students in contact with tradition was priceless for strengthening the feeling of respect, understanding and love for community, culture, nation. The research enabled students to better understand their community, and the work that was created as the result of the research is its pride and joy that reflects their grandmothers and grandfathers' tradition. The linguistic value of the research is also important because dialects and vernaculars make a language wealth, and studying them helps in their enrichment and enhancement. The quality and importance of such research is recognized, which can be seen from the Rector's prize that students won for the Brodski Stupnik vernacular research. These future teachers will be knowledge and skills carriers to future generations and that is why they have a multiple significance in their community. They are the best protectors and promoters of the archaic vernaculars of their homeland. It is also praiseworthy that the research of the vernaculars of Stari Perkovci and Siče helped in their preserving because these vernaculars are now protected and are enlisted in the Register of the non-material cultural goods of the Republic of Croatia. It would all not exist if the students did not describe previously mentioned protected vernaculars in detail using the fieldwork like real linguists. Students went in groups on the fieldwork and taped native speakers, which helped them later on when they had to describe the vernacular at all linguistic levels. Before the fieldwork, they had to ensure the necessary conditions to make the taping rational. In consultation with the locals, they found native speakers, both men and women. In selection of female informants, it was important that the women were truly from that place, and that they did not come there by marrying because in that case they would not be suitable for the research. It was also very important that those people have a good speech apparatus and are coherent in their presentation. When students

fulfilled all the conditions necessary, they could approach to conversation with native speakers. Conversation topics imposed themselves logically. The most interesting topics were about childhood, youth, customs, jobs, way of life, food, drink... After hours of conversation, students had enough material for the linguistic analysis. They were divided into groups according to these fields: PHONOLOGY, MORPHOLOGY, SYNTAX, WORD FORMATION, LEXICOLOGY AND ACCENTS. After the linguistic analysis of the each linguistic field, they consolidated the entire linguistic analyses in a whole and this way students could approach to vernaculars preserving as non-material cultural goods.

1.6 Other aspects of non-material cultural goods

Besides important pedagogical, linguistic and sociological aspect of the non-material cultural goods, its economic aspect is more and more taken into consideration. Non-material cultural goods are being more often included in tourist offers and one of the Ministry of Culture's aims is its enhancement through the realization of the various projects. In raising the awareness about the importance of non-material cultural goods, as well as in preserving and informing the publicity, important role has information technology. Information technology is used to make non-material cultural goods more visible, especially for younger generations. Croatian Ministry of Culture has developed cultural heritage information system named TEUTA used for works on protection and preservation of cultural heritage. It enables documentation review of the cultural heritage, but for now it is open for the experts only. Good organization of the cultural goods, high level of processing and availability are more and more wanted in order to enable better usage of cultural goods for economy development.

1.7 Importance of non-material cultural goods

Human is still the most important factor responsible for tradition preserving, he/she is the only one who can feel the beauty and sense of identity, which non-material cultural goods provide. Therefore, it is important that people are involved in its protection and transmission to new generations as active members of the society. Non-material cultural goods cause the feeling of responsibility and social cohesion that helps an individual to feel as a part of a community and a society in general. By identifying and emphasizing non-material cultural goods, we encourage positive feelings of family life and life in a community. By understanding and stressing creativity and individuality of our own community, we understand better creativity and individuality of others, and precisely the variety wealth is the precondition for intercultural respect and dialogue. Non-material cultural goods connect our history with our presence and future. They are traditional, contemporary and living at the same time. In what level will certain vernacular live, depends on all of us, and our students (future teachers) recognized that value and engaged themselves in the battle for the most precious thing, and that is maternal native vernacular.

REFERENCES

- Anić, Vladimir – Goldstein, Ivo (2000): *Dictionary of foreign words*, Second edition, Novi liber, Zagreb
- Babić, Stjepan (1991): *Word formation in Croatian standard language*, HAZU, Zagreb
- Babić–Brozović–Pavešić–Škarić–Težak (1991): *Historical review, voices and forms of Croatian language*, HAZU, Zagreb
- Berbić Kolar, Emina (2006): *Posavina vernaculars in the 20th century*, Master's thesis, University of Josip Juraj Strossmayer, Osijek
- Berbić Kolar, Emina (2009): *Slavonian vernaculars of Slavonski Brod region*, PhD thesis, University of Josip Juraj Strossmayer, Osijek
- Berbić Kolar, Emina – Kolenić, Ljiljana (2009): *Slavonian dialect in school*, Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka
- Bilić, Anica (2006): *Stereotype of an unbridled Slavonia*, City library in Vinkovci, Vinkovci
- Brozović, Dalibor (1977): *Croatian language dialects*: In: Group of authors, Croatian lexicon number 2, Lexicon and Lexicographic Institute „Miroslav Krleža“, Zagreb
- Cattaneo, Marco – Trifoni, Jasmina (2008): *The big book of UNESCO's world heritage*, Stanek, Zagreb
- Finka, Božidar – Šojat, Antun (1975): *Croatian vernaculars in ekavica southwest from Vinkovci*. In: Centre for scientific work: Works of the centre for scientific work, 5–131., Vinkovci
- Katičić, Radoslav (1991): *Syntax of Croatian standard language*, Globus, HAZU, Zagreb
- Klaić, Bratoljub (1990): *Dictionary of foreign words*, Publishing department Matica hrvatska, Zagreb
- Kolenić, Ljiljana (1997): *The Slavonian dialect*, Croatica, Zagreb
- Kolenić, Ljiljana (1999): Morphological – word formation features of Ilača vernacular in the frame of Slavonian dialect. *Croatian dialectological collection*, 11th issue. 41–47.
- Kolenić, Ljiljana – Berbić Kolar, Emina (2007): The vernacular of Stari Perkovci. *Šokačka rič*, 5, 83–92.
- Menac Mihalić, Mira (2005): *Phraseology of novoštokavski ikavski vernaculars in Croatia: with a dictionary of ikavski vernaculars in Croatia and semantic index with a list of synonyms*, Školska knjiga, Zagreb
- The Ministry of Culture of the Republic of Croatia (2011): *Croatian intangible cultural heritage on UNESCO's lists*, The Ministry of Culture of the Republic of Croatia, Zagreb
- Moguš, Milan (1971): *Phonological development of Croatian language*, Matica hrvatska, Zagreb
- Sekereš Stjepan (1976): The vernacular of Nova Gradiška and surrounding. *Journal of philology and linguistics* XIX/1, 173–248.

- Zebec, Tvrtko (2009): *Intangible cultural heritage and work of Institute for ethnology and folklore*, Institute for ethnology and folklore, Zagreb
- UNESCO (2012): Text of the Convention for the Safeguarding of Intangible Cultural Heritage. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00006>, [23.2.2012.]
- UNESCO (2003): Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132540e.pdf>, [23.2.2012.]
- UNESCO (2012): Intangible heritage list. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, <http://www.unesco.org/culture/ich/index.php?lg=en&pg=00011>, [23.2.2012.]
- The Ministry of Culture, The Republic of Croatia (2012): The register of non-material cultural goods of Croatia. The Ministry of Culture, <http://www.min-kulture.hr/default.aspx?id=31>, [23.2.2012.]

VENTILLA ANDREA

**Comparative study of the family therapy/consultant education in
the US
and in Hungary [1]**

In our globalized world, there are efforts in every respect to reduce the differences in systems of production, transportation as well as education with the aim of making these systems and permeable. In my study I compare the family therapy programs between two different educational institutions in the USA and in Hungary. The comparison shows that in spite of the different social structures of the two countries, many similarities can be found between the two programs. However, regardless of the global educational challenges, both examined trainings only concentrate on the needs of their own countries which make the obtained qualifications less useful on an international level.

The current social conditions of literally every society create a need for specialists in this area. Family therapists or consultants are part of a group of professionals that can advise families and support marriages during times of stress and crises.

Comparative pedagogy has different kinds and levels (Kozma, 2006). This study compares the training of family consultants and therapists offered in two different educational institutions, one being in the United States and the other in Hungary. With the analysis of two institutions the study seeks to draw the attention to the differences or similarities of the two educational systems. Both examined institutions have a religious background: the American Brigham Young University (BYU) was founded and is still funded by the Church of Jesus Christ of Latter Day Saints (LDS Church); the Hungarian John Wesley Theological College was founded by the Hungarian Evangelical Fellowship and is partially funded by the Methodist Church. The comparison is based on a study by Anthony Welch, who encouraged the researchers of comparative education to gain a more thorough understanding of the educational systems in this accelerating world. Beside the macro level, international research, he also urged for the analysis of local characteristics and their effects (Welch, 2007:31). He argued that global issues can be particularly recognized on local levels.

The comparison is based on prospectuses, handbooks and web pages, issued and maintained by the institutions. In order to gain a deeper insight into the two trainings, I made interviews with the teachers and students of both schools. The study was carried out in several ways. Beside the comparison of the offered courses, I also analyzed the input (qualifications and motivations of the admitted

students) and output (job placement opportunities upon graduation) of the institutions.

1. About the institutions

Brigham Young University opened in 1877, known as Brigham Young Academy at the time. The aim of this institution was to train teachers and students who would gain adequate religious knowledge by the time of their graduation. However, by the turn of the century, the university had a number of other departments and majors apart from theology (Wilkinson-Arrington-Hafen, 1976). BYU is still a fully LDS owned and financed institution. The teachers at the university must be faithful members of the Church but any student can apply to the university regardless of religious affiliation [2]. No matter what major a student applies for and what his/her religious viewpoint is, the university's religious curriculum is mandatory to everyone. In other words, BYU students cannot graduate without having taken BYU religion classes.

The university's slogan is an excerpt from Proverbs "the heart of the prudent getteth knowledge; and the ear of the wise seeketh knowledge" and suggests that the school wishes to convey valuable knowledge to its students. However, it is also important to note that family is in the center of LDS religion (Proclamation to the World, 2006). This approach, namely the importance of the family, is well emphasized in the trainings, and the LDS doctrines are clearly reflected in the school's teaching principles.

John Wesley Theological College was founded in 1987 by the Hungarian Evangelical Fellowship, a Methodist-oriented church, with the purpose of training pastors and religious teachers. In 1991, the College was officially recognized as a religious higher education institution [3]. The school qualified for accreditation in 2002 by the Hungarian Accreditation Committee. They offer social worker, education and ecology programs beside the theology and pastor trainings. Although they are considered a religious educational institution, John Wesley does not require from its teachers or students to belong to the Methodist denomination. In addition to the theological majors, the students with social worker and education majors also take basic Bible classes throughout their educational years.

The college's slogan, a quote from John Wesley – „What God has entrusted upon you, use it to do good”- reflected the college's overall desire to contribute to humanity. One of the ways in which this view was expressed was through the school's assistance to the poor and needy, whom they considered to be valuable gifts that provided opportunities for service. In nearly all of their majors the most important skills consist of such professional and human foundations that will prepare them for pastoring in the community as well as finding remedy to the existing social problems (Wesley Intézmények, 2007).

2. The Curriculum

The BYU family therapy curriculum has a long history [4] going back to 1967. BYU is one of the few universities in the United States that offers both master and PhD programs in this major. The program obtained its accreditation by the nationally recognized Commission on Accreditation of the American Association for Marriage and Family Therapy (AAMFT) in 1971 [5]. The training is designed to raise prepared family therapists who can either work in hospitals and clinics upon completing their undergrad program or can continue their education to more advanced levels such as doctoral programs (Dear Prospective Students, 2011).

The Wesley College launched its family consultant program in 2009 due to the huge need for such professionals in Hungary. In addition to this College, only the Association of Family Therapists offers similar trainings [6]. One of the main reasons for having started such family consultant programs in Hungary is the lack of consulting expertise that current children/family services representatives have although such services are found in every county (Családkonzulens/Családterapeuta szakirányú képzési szak, 2011). These children/family support centers perform a number of tasks including giving information about financial assistance options for families and social security matters, advising on life style, mental health and debt but are unable to provide professional assistance for families in crises. The majority of family support center employees only have some kind of social degree, mostly social worker degrees, even though such course works do not include any family therapist training. Therefore, graduates from this area do not know exactly how to help families in need (Interview with Nora Sonkoly, 2011).

There is an important difference in the Hungarian training in comparison to the US. The family consultant program both at Wesley College and at the Association of Family Therapists only provides certificates. This important distinction indicates two different educational systems. In the United States, universities generally do not offer such certificate programs; they are only available in the so-called “community colleges” which do not supply bachelor degrees. Yet there are still some associations or training centers that offer trainings in family therapy and provide certificates upon graduation [7]. In contrast, the universities in Hungary organize several certificate programs and credited courses beside the bachelor, master and doctoral programs.

Although the compared programs require different skill levels both for being accepted and for graduation, there are many similarities within their structures. To compare the required subjects is no easy task due to the differences in names and similarities in content. Below are examples of course subjects with matching contents from each program.

TABLE 1.: Subject Comparison

BYU (MS Program)	Wesley College (Certificate)
Theoretical Foundations of Family Systems	Foundations of Family therapy (theory & practice)
Play Therapy	Communications (theory & practice)
Psychopathology and Assessment in Marriage and Family Therapy	Psychopathology I-II.
The Individual and Family Over the Life Course	Family Sociology
Issues of Gender and Ethnicity	
	Family Therapy Self-knowledge I-IV.
Theoretical Foundations of Marital and Family Therapy	Methods of Family Therapy I-III.
Ethical and Professional Issues for Family Therapists	
Analysis and Treatment of Human Sexual Development	Developmental psychology of individuals, couples, families (theory & practice) I-II.
Family and Multigenerational Psychotherapy	
Marital and Individual Psychotherapy	
Addictions and Violence in Families	Family therapy for families living in special circumstances I-II.
500 hours clinical practice	Supervision I-II.
Graduate Research Methods	Thesis Consultation
Statistical Methods for Research	
Master's Thesis	

Sources: Graduate Program Handbook, Marriage and Family Therapy Program, Brigham Young University. 2010 Fall; Családkonzulens/Családterapeuta szakirányú képzési szak, hallgatói változat. Wesley János Lelkészképző Főiskola. 2011.

The above table clearly shows that the subjects in most cases are very similar in the two programs. However, at Wesley College the basic skills acquisition (communication & family sociology) is more emphasized than at BYU. This is due to the assumption at BYU that all students applying for their MS program already have some kind of social science degree, so they have already fulfilled these basic requirements. BYU's faculty suggests that the admitted students fulfill the following courses prior to the Master's program (Undergraduate course preparation, 2011):

- Survey of Marriage and Family Enrichment/Therapy Approaches
- Introduction to Family Processes
- Theories in Family Perspective

- Human Development: Life Span
- Interactional Interviewing Skills in Family Science
- Critical Inquiry and Research Methods
- Introduction to Social Science and Statistical Packages
- Abnormal Psychology
- Social Hygiene
- Writing in the Social Sciences

Table 1 also shows that BYU offers classes such as minority, gender and the ethical questions of the profession in its program of study. It is also apparent that thesis writing and research methods are also important elements. While at Wesley there is only one class concerning thesis writing, BYU has three different courses (Graduate Research Method, Statistical Method of Research and Master's Thesis) of the same.

Although the class titles do not make it apparent, both institutions put equally great emphasis on the importance of self-awareness and its development according to teacher and student reports. (Interview with Lisa Hansen, Nora Sonkoly, 2011). Students are required to solve several assignments in order to fully understand themselves and their own families. This is very important and necessary for them to be able to respond to all cases (including shocking and personal ones) professionally, meaning objectively, calmly and thoughtfully.

The American educational system is characterized by high school traditions and continues the familiar secondary education examination methods in university classes as well. Therefore, students at universities including BYU students have to prepare their homework from class to class. The examinations take place during the semester through tests, essays and presentations. Instead of oral exams, there are final tests at the end of each term. The final grade also takes attendance and class participation into consideration. Students are allowed up to two absences from each class for every semester. (Interview with Lisa Hansen, 2011) At Wesley College the examinations for theoretical courses consist of written tests at the end of each semester. As for practical courses, groups of 3-4 students hold presentations about a given topic. Class participation is considered very important at Wesley College as well (Interview with Maria Tari, 2011).

Although both institutions use the credit system, the freedom in choosing their courses (which is generally associated with the credit system) is not feasible for students at Wesley College due to the pre-planned schedule that they are required to follow. BYU only has a recommended schedule which provides students with the opportunity of taking classes based on their own focus areas and agenda. However, the family therapy program's faculty follows their students' schedule extensively by requesting a so-called "Program of Study" at the end of each student's first semester, in which the students plan out what classes they are going to fulfill in which semester. Students who do not submit a Program of Study by the above deadline cannot continue their education. At the same time, the student administration system's electronic reports are designed to keep the students

informed about their professional development. If the submitted Program of Study does not match the above mentioned report, students are to consult with their faculties. This is typically done in cases when the academic average falls below the pre-planned GPA. If it falls below 3.00, the students cannot continue their studies (Graduate Program Handbook, 2010).

2.1. Tuition

The tuition at BYU is 2880 USD for LDS students and 5760 USD for non-LDS students per semester (Financial Services, Tuition and General Fees, BYU, 2011). Every student admitted to the family therapy program is awarded a faculty scholarship which enables them to only pay half tuition [8]. Most students, however, can receive full tuition waivers during their two years of education by means of additional scholarships and grant. Teachers of the faculty provide the upmost assistance to their students in finding such financial support, as they prefer the students not to work during their course of study. As the program is very demanding, this is not a surprising requirement [9]. The faculty also provides earning opportunities for its scholars by recruiting some of them as teaching and research assistants. Research assistants provide aid in projects led by the department's professors. Teaching assistants spend between 10 and 20 hours of assistant teaching in bachelor programs (Graduate Program Handbook, 2010).

At Wesley College the tuition fee is 115000 Forints per semester. Wesley students do not receive any kind of financial support or aid from the college; they have to pay the full tuition. According to the interviewed students they do not receive any kind of financial support from their workplaces so they have to fund their education from their own resources. The Hungarian Tax system does not allow the filing of tax returns based on tuition fees (Családkonzulens/Családtérapeuta szakirányú képzési szak, 2011).

2.2 Length of the programs

The length of a family consultant/therapy program two years at both institutions although a school year means three semesters in the United States. Beside the fall, winter and spring semesters [10], students can also study during six weeks long summer terms. The BYU family therapy program has a strict schedule which includes planned classes during the spring and summer terms as well. Students are supposed to take classes during these semesters in order to lighten their class schedule so that they can spend more time with clinical practice. The faculty expects the students to finish their education in two years. The department's scholarships are only offered for two years (Interview with Lisa Hansen, 2011).

Wesley College can offer up to two semesters per year as in the Hungarian higher education system only fall and spring semesters are available. These two terms are longer, however, taking four and a half months. Apart from the length the two programs' intensity is also different. At Wesley College students have a full but single day of classes every second Saturday in a month, while at BYU classes are every day. BYU scholars take 14 or 15 credit hours in the fall and winter

semesters and six in the spring and summer terms. For graduation, students need to obtain at least 61 credits at BYU. The training program consists of 120 credit hours at Wesley College. Another reason for the difference in required credit hours is the 500 hours of clinical practice that is not included in the 61 required credits at BYU, while the Wesley program includes 50 hours of supervised clinical practice in their 120 credit requirement. At Wesley, students fulfill 70 credits of theoretical classes and 50 credits of supervised practical therapy (Családkonzulens/Családterapeuta szakirányú képzési szak, 2011).

2.3 Professional practice

Both institutions strongly believe in putting theories to the test of practicality, which they achieve in two ways. On the one hand some of the classes consist of practical training where students learn various forms of communication and therapy techniques by active class participation. On the other hand there are opportunities for live practice in real situations. Students can treat real families and couples under proper supervision. At BYU students conduct their practical training sessions at two clinics that belong to the university. One of them is the Student Counseling Center where they can receive therapy for self-development and self-awareness purposes. The second clinic is called community clinic which is where the live and supervised practical therapy sessions can take place. This practical training is an essential part of the family therapy education; scholars are not allowed to get a grade lower than B, in which case they must repeat the particular clinical practice.

Such practices begin in the middle of the first semester and continue to the end of the program. In average the students spend 15 hours a week at the clinics and they have to complete at least 500 hours (Graduate Program Handbook, 2010). One of the reasons for supervised therapy sessions is to ensure that patients are not exposed to any negative experiences that could be attributed to student treatment. Therefore, the more serious cases (such as family abuse) are not treated at the community clinic, not even with supervision. (Interview with Lisa Hansen, 2011).

At Wesley there are no college owned clinics; students must find them on their own. The 50 hours of practical training only begins in the second year. However, they put great emphasis on the practical application of theory. Consequently the theoretical parts of their training (such as Foundations of Family Therapy, Communications and Developmental Psychology) are often followed by practical in class components that are supervised by the professor (Interview with Maria Tari, 2011).

By providing clinics of its own, BYU is able to create a standardized practical curriculum in an identical environment for all of its students. In contrast, the Wesley students have unequal opportunities where connections might play a significant part in their placement.

3. Admission Process

During the admission process both institutions prefer students with backgrounds in Humanities, especially favoring those with Social degrees within Humanities. As BYU offers an MS degree, the requirements for being accepted into the program are more demanding than they are at Wesley's. First, the applicants' Grade Point Average (GPA) at the Bachelor's level must be higher than 3.5 (Graduate Program Handbook, 2010). One of the conditions for acceptance into graduate studies in the US is to take a computer-based, standardized admissions exam measuring general verbal, mathematical and analytical skills, called GRE (Graduate Record Examination). One of the requirements for acceptance into any MS or PHD program in the states is a program pre-determined score on the GRE. BYU's Family Therapy program requires high GRE scores for acceptance as well as three letters of recommendation from the applicants' previous professors. Each candidate must also write an essay outlining the reason for wishing to be part of the BYU family therapy program.

Taking all of the above into consideration, each student is invited in for a personal interview by the Admissions Committee selected from members of the faculty. During this interview each applicant has a chance to share more details about their interest in the program and what field they wish to specialize in. This is important as each student has a so called mentor teacher. These mentors consult with their students on a weekly basis to follow their academic progress, help them make their personalized program of study and discuss any unexpected issues that might arise during the student's course of study.

In the last five years the number of students applying has been six times the number of the admitted applicants. Their average GPA score of the accepted students has been 3.75 with 55% of them having completed their BA at BYU. Ninety-seven percent of the students are members of the LDS Church. Although BYU is known for having a considerably large portion of international students, only 2% of all students are non-US citizens in this program. The male-female distribution is 50-50% (Marriage and Family Therapy MS, BYU Program Details, 2011).

One of the requirements for being accepted to Wesley is a BA degree in one of the following areas: Social Science, Liberal Arts, Education, Theology, Law or Public Administration. The most important requirement is to either already work or start to work in one of the above fields during their studies in the near future. This is a "must have requirement" for being accepted into the program as the students are required to fulfill such supervised practical hours that are usually done at their workplaces. The final step in the admissions process is a personal interview during which the student can shed more light on his/her motivations to be part of this program and his/her plans after graduation. Based on statistics of the last two years there have been about 1.5 times more applicants than enrollments at the school. Most (70%) of the applicants have had backgrounds in social sciences (such as Social Educators and Social Workers) while the remaining 30% of applicants have

come with backgrounds in education, theology, psychology or preschool teaching. In random cases there have been some applicants coming with law or public administration degrees looking for a career change. The male-female ratio differs significantly from BYU's statistics with a surprising 10% to 90% (interview with Maria Tari, 2011).

4. After graduation

Those students who graduated from BYU have to take an accreditation exam in order for their degree to be recognized and acknowledged throughout the US and acquire the title of Marriage and Family Therapist. Such an exam can only be taken after a minimum of two years following graduation as long as the graduates continue to work in their field of profession and are also under proper supervision during this interval. In order to obtain a professional license from the Utah Department of Occupational and Professional Licensing, BYU graduates must meet the following three requirements. First, having received an AAMFT accredited MS or PHD degree. Second, an accreditation exam developed and evaluated by the Association of Marital and Family Therapy Regulatory Board [11]. Third, a minimum of 4000 hours of supervised training (Marriage and Family Therapist Licensing Act Rule, 2011) According to the university's records all of their students have successfully passed this exam thus far. Most of the BYU graduates who applied for a PhD program in this area were also accepted. Two thirds of the students who completed their studies at BYU work as therapist at a clinic or hospital now. The remaining one third went on to PhD programs. Family therapists working in the US health care facilities are paid by the institutions themselves. The patients or their insurance companies are responsible for paying for the service. Those who received their degrees from BYU work throughout the United States and in some cases in Canada. Nevertheless, beyond the American continent they can only act as researchers and not as therapists unless they first meet the particular requirements of the country in which they wish to practice.

The American family therapists' working conditions, however, differ from the Hungarian reality. The greatest and only benefit that the Wesley graduates gain upon completing their studies is the practical skill set they acquire. Students holding public offices in family service centers do not receive a pay increase after graduation, as family consulting only represents a portion of their job duties.

So far there is no available information on how well a Wesley graduate might be able to utilize his/her degree in a country outside of Hungary, but there are certainly no current opportunities for transferring to a foreign university. Within the country, however, the Hungarian Association of Family Therapy recognizes and fully accepts the education gained at Wesley. With some additional classes completed at the Hungarian Association of Family Therapy, a student may receive a Family Therapy certificate. (In Hungary there is a difference between Family Consultants and Family Therapists. While consultants only seek to assist their families or individuals in need through communication techniques, therapists look

to treat their patients by , and psychological means. In the United States there is no distinction between therapists and counselors as therapists also do counseling.

Summary

Although from certain aspects the trainings are somewhat different, it can still be concluded that the curriculums are similar and both programs primarily focus on the acquisition of practical skills. Hence the family therapy master program at BYU becomes part of a training process in which the students can continue, develop and specify their social studies. The family consultant program at Wesley College, however, is also suitable for students with bachelor degrees from other than social science. On the other hand, such students must be very committed and resolute for being accepted into the program.

The comparison of these programs draws the attention to two separate educational institutions which results in two different outcomes as well. The American family therapist graduates generally work at clinics or hospitals, treating families and couples there. During their initial work experiences they fully utilize the knowledge and skills acquired at the university. In contrast, the Hungarian family consultants are only able to utilize their professional skills in part, as the Hungarian family service offices have several other focus areas as well. Also, the family therapist program in Hungary offers certificates exclusively and only at two institutions in all of Hungary.

In spite of the similarities in the two programs, neither of the schools acknowledge, recognize or validate each other's course of study, which leaves no interoperability between the US and the Hungarian curriculums. This leaves limited possibilities for utilizing such degrees abroad. Despite the global social challenges it is clear that both institutions only concentrate on their own countries' specific social needs. Graduates who wish to work abroad must first participate in additional trainings before beginning their practice.

NOTES

- [1] I am thankful for the directors of the Marriage and Family Therapy/Consultant programs, namely Maria Tari and Leslie Feinauer for their assistance and I also give thanks to the students of the trainings who shared their experiences and opinions about the program.[] The only difference is in tuition fees. Those students who are not members of the LDS Church pay twice of the tuition of their LDS peers. (Financial Services, Tuition and General Fees BYU, 2011)
- [] In Hungary the official recognition also means financial support from the state. (Financial Services, Tuition and General Fees, BYU, 2011)
- [] The official name of the training is 'Marriage and Family Therapy MS'.
- [5] AAMFT is the professional association for the field of marriage and family therapy. Among its many duties AAMFT develops standards for graduate education, clinical supervision, professional ethics and the clinical practice of marriage and family therapy. AAMFT has a specialized accrediting body, called

the Commission on Accreditation for Marriage and Family Therapy Education (COAMFTE) that accredits master's degrees, doctoral degrees and post-graduate degree clinical training programs in marriage and family therapy throughout the United States and Canada. Since 1978, the COAMFTE has been recognized by the United States Department of Education (USDE) as the national accrediting body for the field of marriage and family therapy (American Association for Marriage and Family Therapy, 2011). BYU marriage and family therapy students are required to join this organization as student members. [6] Beside the Wesley College, Eszterhazy Karoly College also announced this training in the summer of 2011, but the program was never launched. (Szakirányú továbbképzések, Eszterházy Károly Főiskola, 2011).

- [7] For example see The Philadelphia Child and Family Therapy Training Center. (The Philadelphia Child and Family Therapy Training Center, 2009).
- [8] The term scholarship needs to be clarified. In Hungary, scholarships usually come with cash benefits while in the United States they typically only mean partial or full tuition reduction.
- [9] In the United States in order to support themselves financially, most of the students work part or full time while they are in school.
- [10] The fall semester starts in September and ends at the beginning of December. Winter terms are between January and April. The spring semester begins in April and continues to the middle of July.
- [11] The Association of Marital and Family Therapy Regulatory Board's (AMFTRB) Examination in Marital and Family Therapy is provided to assist state boards of examiners in evaluating the knowledge of applicants for licensure or certification. The Association a vizsga eredményeket megörzi es keresre mas allamba is elkuldi, így lehetove valik a license megszerzese mas allamban is. The association keeps and sends the examination scores to other states as well upon request, so that the license can also be obtained in those states (Association of Marital and Family Therapy Regulatory Board, 2012).

REFERENCES

- Association of Marital and Family Therapy Regulatory Board, (2012) <URL: <http://www.amftrb.org/exam.cfm>> [March 10. 2012.]Családkonzulens/Családterapeuta szakirányú képzési szak, Hallgatói változat. Wesley János Lelkészképző Főiskola. 2011.
- Dear Prospective Students. MFT Masters and Doctoral Student, (2011) <URL: <http://mft.byu.edu/Assets/Dear%20Prospective%20Student.pdf>> [November 10. 2011.]
- Financial Services, Tuition and General Fees, BYU (2011) <URL: <http://finserve.byu.edu/content/tuition-and-general-fees>> [November 10. 2011.]
- Graduate Program Handbook, Marriage and Family Therapy Program, Brigham Young University. 2010 Fall. <URL: http://mft.byu.edu/Assets/HandbookRevision%20Oct2010_2.pdf>[November 22. 2011.]

- Marriage and Family Therapy MS, BYU Program Details (2011). <URL: <http://www.byu.edu/gradstudies/programs/formdetails.php?program=96&submit=select>> [November 22. 2011.]
- Interview with Lisa Hansen by Andrea Ventilla. Provo, December 10. 2011.
- Interview with Maria Tari by Andrea Ventilla. Budapest, October 3. 2011.
- Interview with Nora Sonkoly by Andrea Ventilla, Budapest, October 20. 2011.
- Kozma Tamás (2006): *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Új Mandátum Kiadó, Budapest
- Marriage and Family Therapist Licensing Act Rule (2011). <URL: <http://www.dopl.utah.gov/laws/R156-60b.pdf>> [March 11. 2012.]
- Proclamation to the World (2006). <URL: <http://lds.org/liahona/2006/06/the-family-a-proclamation-to-the-world?lang=eng&query=proclamation+world>> [November 22. 2011.]
- Szakirányú továbbképzések, Eszterházy Károly Főiskola (2011). <URL: <http://www.ektf.hu/ujweb/index.php?page=34>>
- The Philadelphia Child and Family Therapy Training Center (2009). <URL: <http://www.philafamily.com/index.html>> [March 11. 2012.]
- Undergraduate course preparation for the M.S. Degree in MFT at BYU (2011). <URL: <http://mft.byu.edu/masters.dhtml>> [November 22. 2011.]
- Welch, Anthony (2007): *Technocracy, Uncertainty, and Ethics: Comparative Education in an Era of Postmodernity and Globalization*. In: Arnove, F. Robert-Torres, Carlos Alberto: *Comparative Education: The Dialectic of the Global and the Local*. The Rowman and Littlefield Publishing Group, Inc, Lanham. 21-47.
- Wesley Intézmények (2007). <URL: <http://www.wesley.hu/wesley/foiskola/rolunk>> [November 10. 2011.]
- Wilkinson, Ernst – Arrington, Leonard – Hafen, Bruce (1976): *Brigham Young University: The First One Hundred Years*. Brigham Young University Press, Provo.

KÖNYVISMERTETÉS

A XXI. századi „én” – Recenzió Erdélyi Margit *Esztétika* – *Irodalom – Kommunikáció* c. művéről

Újabb izgalmas monográfiát vehetünk kezünkbe, amely Erdélyi Margit irodalomteoretikus, egyetemi professzor, a Selye János Egyetem Tanárképző Karának dékánja tollából született. Az *Esztétika – Irodalom – Kommunikáció* könyvcím annak ellenére, hogy három különböző kérdéskörre utal, mégis valami különös összhangot sugall. Nevezetesen: miközben három tudományterületet is jelöl, ezek ugyanakkor bizonyítottan elválaszthatatlanok egymástól. Lehet-e irodalom esztétika nélkül, vagy az irodalom nem maga a kommunikáció? Az esztétika és a kommunikáció mennyire feltételezi az irodalmat? A hármass megközelítés azonban messze túlmutat az evidenciának tűnő összefüggérendszeren. Az irodalomteoretikus hitével, biztonságával mutat rá maga a szerző arra, hogy „*ma legtöbben nem csupán passzív olvasói akarunk lenni az írott, vagy akár képernyőre vetített irodalomnak, hanem aktív felhasználói is*”(7.), melynek során „egy élő körforgás” valósulhat meg „az alkotó – alkotás – befogadó” hármass létformáiban.

A három fejezetbe szerkesztett mű első egysége a dráma és a színház együttélésének jelentőségét, kiteljesedését hangsúlyozza. Az elmélet és a gyakorlat megvalósulását biztosító kultúráközvetítésben egyedi és különös szimbiózisokat tár elénk a szerző. Mi

az a tartalom, amely a posztmodernben is az irodalom és művelődés kontinuitását; a régi és az új viszonyrendszerét folyamatosan biztosítja? Az európai irodalomtudat két ősforrása – az antik kultúra és a Biblia – közül, Erdélyi Margit könyvében azt bizonyítja, hogy a több ezer nyelvre lefordított bibliai történetekből, mint sorskérdésekből újból és újból merítkezik a magyar és világirodalom egyaránt. „*Közülük legbatásosabb befogadó élményünk tagadhatatlanul a Madách Imre-i mű, Az ember tragédiája, amely világirodalmi közegekben elemelve is zseniális alkotás a teremtésről, a bűnbeesésről, az ember sorsáról.*” (10.) Vajon hányan bírják ma ezt a befogadói élményt? Hányan olvassuk újra a művet, hogy erőt, hitet merítsünk abból a drámai kettősségből, miszerint gyarló földi lényként folyamatosan engedünk a Sátán csábításának, és mégis vágyunk a szépre, a jóra, a tökéletességre, az Isten közelébe. Gyönyörűen fogalmazza a szerző: „*Az emberiség köztesléte katartikus állapot a megcélzott Felsőbb Princípium és a vonzó/húzó Lent között, az Ember szabadságára pedig mindig rárimel a kiszolgáltatottsága is.*” (13.) A kettősség mindannyiunk sajátja, esetlegesen választása: az ego és a közösség, a teljesség és a kiüresedés, a szkepszis és az optimizmus, a jó és a rossz között. Ezek az alapvető sorskérdések teszik szinte törvényszerű következménnyé, hogy a „Tragédiát” újra és újra kell olvasni, illetve továbbgondolni.

Erdélyi Margit, a kiváló Örkény-elemző arra mutat rá, nem véletlen, hogy Örkény István a „Pisti a vérzivatarban” című művében „*építkezik az egyetemes kultúrából – a magyar irodalomból, a nyugati abszurdból –*

a közép-kelet-európai groteszkből. (14.) Az örkényi Ember „fél évszázadnyi történelmi – társadalmi – politikai közeg groteszke individuuma (15.): Hordozója egy „kollektív önéletrajznak”. Az örkényi Ember a XX. századi „én” széteső/szétesett modelljét nyújtja. Az énkeresés önvesztései és önfelfedezései a mindenhatóság és hiánylét között váltakozva érvényesülnek. Tehát az énazonosság problémája az emberiség régóta időszerű ontológiai kérdése.

Mivel lehet az olvasásélmény-biányt nem felismerő generációt rádöbenteni a „széteső én” tragédiájára? A válasz egyértelmű: a dráma-, illetve színházművészettel. A katartikus élmény átélésének fontosságát a görögök nemcsak ismerték, hanem alkalmazták is a lelki megtisztulás jegyében. Erdélyi Margit professzor asszony a drámai műnemet – éppen katartikus élményt nyújtó jellege miatt – a legalkalmasabbnak jegyzi az emberi-társadalmi élethelyzetek, cselekvéssorok és prospektív aktusok bemutatására, vagyis: „*ha elbukik is a hősem, akivel »azonosultam«, örökül hagyja számomra az önváltoztatás, a megtisztulás, a bölcsőbb én élményét, ... minőségibb életre emel esztétikai és etikai értelemben egyaránt.*” (25.) Az értékek megőrzésében a dráma jelentősége vitathatatlan, annak ellenére, hogy a drámai műnem fogalma bizonyos értelemben devalválódott. Gazdag irodalmi bázisra alapozva – a művészetelméletek, a színház küldetése, a drámapedagógia adta értelem-, érzelem-, mozgásfejlesztés lehetőségeinek tárházában a szerző kitűnően összegzi a dráma kultúráközvetítő szerepét.

A kötet második fejezetében az esztétika, az irodalom és az olvasás összefüggésrendszerében vizsgálódik a

kutató. Kiválóan segíti az olvasó tájékozódását a posztmodern, s az azt megelőző modernizmus és avantgard hozadékának felismerésében. Miközben sokféle szempontból értelmezi a posztmodern szellemiség pluralitását, mondván, hogy az stílus, életérzés, filozófia, kultúra, tudomány egyszerre, kiemeli azt is, hogy a posztmodern „*eltekint a középpontok hangsúlyozásától, nem tiszteli a hierarchia rendjét, szabadon kezeli a műfajiság kérdését, hibridizál.*” (71.) Ennek következtében a *hősök tudatbasadások, polimorfak, indetermináltak, cselekedeteik rítusok, ceremóniák függvényei.* (73.)

Erdélyi Margit indokoltan szembesíti az olvasót azzal a ténnyel, miszerint a posztmodernben folyamatosan tettenérhető, hogy „*a technika/elektronika csúcsein száguldó ember milyen jelen- és jövőképet mondhat magának, ha továbbra sem figyel oda a természetre, a természetvédelemre.*” (71.) Nem lehet elég sokszor megfogalmazni, hogy az ezredforduló embere vajon hajlandó lesz-e változtatni „*deformált (énközpontú) értékrendjén a több szerves és szervetlen létező, a világ egésze irányába, vagy inkább áttámolyog a pszichiátria által jósolt depresszió századába, ahol vállalja az apatikus vagy netán pszichedelikus fűszerepét.*” (71.) Erre a problémára a szerző válasza nem is lehet más, mint az irodalom elsődleges funkciójának érvényesítése; az értékek felismerése, felismertetése, terjesztése, tanítása; majd ezzel szemben az értéktelennek, hamisnak és rossznak visszaszorítása. Sajátos példákon, pl. a Závada Pál regényen, vagy Szabó Lőrinc, Weöres Sándor líráján keresztül szemlélteti a világgép alakításának lehetőségeit. Ugyanakkor joggal figyelmeztet bennünket, hogy „*a globális kultúranávság*

mindenkét éberségre szólít, mert hogy újfajta »írástudók« megjelenését is evokálja». (108.) Érti ezalatt a szerző a reklámvilág által is diktált arrogáns magatartást és manipulációt, az önreklám ízléstelenségeit, a beszédmód vulgarizálódását, a humor szabadosságát. Ez a látszólagos kikapcsolódást szolgáló eszköztár igazából a valóságtól való elrugaszkodásra nevel, s erőszakosságával háttérbe szorítja az évszázadok által kierielt forma- és normarendszert. Van okunk az aggodalomra: „*Demokratizálódásunk »kitűnő« következménye az is, hogy a funkciót alázatosan tisztelni kell (nagyobb mértékben mint a szocializmusban), mert aki fent van, hatalmon van(!) ... Sajnálatos tény az is, hogy divatos az amerikai modellek után loholni, miközben nem vesszük észre azt az európaiságot, amely számunkra kézenfekvő, amely mindig megbízható emberi érték volt, s amely nekünk is gazdagon megadatott, mert éppen magyarnak születtünk Szlovákiában, mert éppen a humánus pártoljuk, még ha Kelet-Közép-Európa a bölcsőnk, akkor is.*” (112.)

Az alapvető kérdés természetesen örök. Miként lehet a mindennapokban ebben a humán műveltség presztízsét veszített világban az irodalom és a befogadás szépségét újra megteremteni? Pedagógiai optimizmusunk alapján csak egy módon: olvasott, művelt tanárokat képezni, s az iskolában az olvasás örömeinek élményét megteremteni. Ezek feltétele az iskolában a jó tankönyv, mely önmagában is tanít. A szerző bőséggel mutat példát a kitűnő tankönyvekből Fenyő D. Györgytől Vasy Gézáig, vagy Wladyslaw Tatarkiewicztől Alberto Manguelig.

A könyv harmadik fejezetében a Nyelv – Fordítás – Kommunikáció cím

alatt az anyanyelvű írásokon és beszédalkotásokon túl a műfordítás kánonjába kalauzolja az olvasót Erdélyi Margit. Számba veszi az irodalmi törekvések jellemzőit, így a nemzeti meghatározottság megfogalmazásának szükségességét a XVIII. századtól, a kozmopolita szemléletű művek és a népi, nemzeti jellegű alkotások időleges ellentétét a kozmopolitizmus javára; majd az új kultúrákban megjelenő gyökerek keresését az USA-ban, Afrikában, Ázsiában. A szerző abban is segíti az olvasót, hogy az utóbbi milyen mércék szerint minősítheti a különböző irodalmakat. S ezzel együtt már el is vezet bennünket a fordítás művészetéhez, a fordítás ugyanis „*a leeffektívebb eszköze az interkulturális dialógusnak, műveltségünk megújulásának*”; vagyis „*az írók, költők, műfordítók, egyetemi oktatók, nyelv- és irodalomtudósok, egyaránt és közösen letéteményesei a XXI. század művelődésmodelljének, a művészeti és irodalmi kánonnak s a humán intellektuell személyiségjegyeinek.*” (170.)

Ahogy az egész kötetet, úgy az utolsó egységet is áthatja a tudomány magas szintű művelése, az időbeliségükben és témájukban is rendkívül gazdag irodalmi hivatkozások; az olvasó, a befogadó igazi esztétikai és etikai élményben való részesítése; valamint az alapvetően fontos értékek közötti kifinomult, meggyőző kalauzolás.

A kiadványt jó szívvel ajánlom szakembereknek, mestereknek és tanítványoknak szellemi merítkezés és továbbgondolás céljából.

Kováts-Németh Mária