

ÚJ  
SZ

ÚJ  
Pédagógiai  
Szemle

2020 / 3–4.

**DISZLEXIA – ÚJ KUTATÁSOK BEÉPÍTÉSE  
A FEJLESZTÉSBE**

*A környezeti nevelés fejlesztésének húsz éve Újbudán*

*Deficitszemlélet a kutatói diskurzusban*

*Blockbusterek a tanításban – REFLEXIÓK*

*A felsőoktatás és a beiskolázási verseny*

*Leveleki Eszter személyes feljegyzései*

*Szemle*

*Napló – Búcsú Jáki Lászlótól*

**„MEGÉRTENI  
A ROGERS ISKOLÁT...”**



ESZTERHÁZY KÁROLY EGYETEM

## A képekről

A lapszám fotóin magyarországi tantervek láthatók. A képeket Veszprémi Attila készítette. A lehetőséget és a segítséget köszönjük szépen az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum munkatársainak. A képek **a címlapon, illetve a B2, 40., 65., 77., 81., 86., 95., 99., 106., 111., 126., 141. és 145. oldalon** láthatók. A dr. Jáki Lászlóról készült fotóért (147. oldal) Jákiné Pákozdy Katalinnak tartozunk köszönettel.



**ÚJ**  
**SZ** **ÚJ**  
Pedagógiai  
Szemle

---

70. évfolyam  
2020 / 3–4.

# TARTALOM

*A lapszámot az elektronikus megjelenés után újrátördeltük. A két tördelésben a szöveg- és képanyagok azonosak, az oldalszámok és a képelrendezés azonban eltérőek lehetnek.*



## A képekről

### LÁTÓSZÖG

- 5 **KERESZTY ZSUZSA:** „Nagy itt a szabadság, nagy a felelősség” (Annamária, 13 éves). Kísérlet arra, hogy megértsük – e sorok írója maga is megértse – a 30 éves Rogers Iskolát mint jelenséget

### TANULMÁNYOK

- 24 **JUHÁSZ VALÉRIA:** Az új kutatási eredmények beépítése a diszlexiások fejlesztésébe. M. J. Snowling *Dyslexia – A very short introduction* című műve alapján

### MŰHELY

- 41 **HAVAS PÉTER – KOCSISNÉ BUSA ANNA:** A környezeti nevelés fejlesztése Újbudán az Önkormányzat finanszírozásával és szakmai támogatásával

### ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 66 **ERCSE KRISZTA:** Deficitszemlélet a kutatói diskurzusban  
 Reflexiók NAGY ÁDÁM *Jedik, varázslók és zombik mint diskurzusképző konstruktivisták – A popkultúra bevonási lehetőségei a tanulási folyamatba* c. írására (2020/1-2.)
- 78 **KNAUSZ IMRE:** Szabad-e pipázni Tóra-olvasás közben?
- 82 **NAHALKA ISTVÁN:** Popkultúra az iskolai tanulásban – Konstruktivista fogódzók, esélyegyenlőtlenségi szempontok
- 87 **TRENCSÉNYI LÁSZLÓ:** „Meg kell tanulnunk ezt a nyelvet”
- 90 **MANXHUKA AFRODITA:** Blockbusterek az irodalomórán, avagy a populáris kultúra helye a magyartanításban
- 96 **HORVÁTH LÁSZLÓ:** A popkultúra és a játék szerepe a konstrukcionista tanulásméлет megvalósításában

---

100 **PIRKHOFFER ERVIN:** Földrajzóra a Tatooninon

---

107 **SZÉLESI SÁNDOR:** A popkultúra okosabbá tesz

---

#### KÖZELÍTÉSEK

112 **POLÓNYI ISTVÁN:** A felsőoktatás és a beiskolázási verseny

---

127 **LEVELEKI ESZTER:** Személyes feljegyzések 1964-ből (szerk. Fábri Ferenc)

---

#### SZEMLE

138 Lőrincz Andrea – Nagy Ádám (szerk.): 42. Pedagógiai problémahelyzetek feldolgozása blockbusterek segítségével (**Dancs Katinka**)

---

142 Varga Aranka: A rendszerváltás gyermekei. Cigány/roma fiatalok életútja egy húsz évet felölelő kutatás tükrében (**Boros Julianna**)

---

146

#### ABSTRACTS

#### NAPLÓ

*Búcsú Jáki Lászlótól (1931–2020)*

147 **NÁDASI ANDRÁS:** In memoriam dr. Jáki László

---

152 **TÓSZEGI ZSUZSANNA:** A tudós tanár – tanár tudós: Jáki László

---

160 Szerkesztői jegyzet

---

A címlapon magyarországon kiadott tantervekről készült fotó látható

---

**B4** Részletek Carl R. Rogers *Valakivé válni* című könyvéből

---

## Új Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata  
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

**HALÁSZ GÁBOR** | *elnök*

**K. NAGY EMESE** | **KÉRI KATALIN** |

**KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA** | **NAGY ÁDÁM** |

**PODRÁCZKY JUDIT** | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

**TÓTH GÉZA** | **VARGA ATTILA**

Szerkesztőség

**KAPOSI JÓZSEF** | *főszerkesztő*

**FÖLDES PETRA** |

**VESZPRÉMI ATTILA**

**E-mail:** [info@upszonline.hu](mailto:info@upszonline.hu)

**Weboldal:** <http://upszonline.hu>

**Facebook:** [facebook.com/ujpedszemle](https://www.facebook.com/ujpedszemle)

Lapterv

**SALT COMMUNICATIONS KFT.**

Tördelő

**CSOMBÓ BENCE**

Felelős kiadó

**Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:**

Dr. Pajtókné Dr. Tari Ilona

Megjelenik az EKE Líceum Kiadó gondozásában  
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

**Kiadóvezető:** Dr. Nagy Andor.

---

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 10 B/5 ív

ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (Online)

INDEX 25701

## SZÁMUNK SZERZŐI:

**DR. BOROS JULIANNA**

egyetemi tanársegéd | PTE BTK | szociálpolitikus |  
a neveléstudományok doktora

**DR. DANCS KATINKA**

egyetemi adjunktus |  
SZTE Neveléstudományi Intézet

**ERCSE KRISZTA**

pszichopedagógus | interkulturális szakértő |  
oktatáskutató | óraadó | ELTE Bárczi Gusztáv  
Gyógypedagógiai Kar

**FÁBRI FERENC**

mérnök | újságíró

**DR. HAVAS PÉTER**

biológia-kémia szakos tanár | pedagógiai  
szakpszichológus | a bölcsészettudományok doktora |  
közoktatási és környezeti nevelési szakértő

**DR. HORVÁTH LÁSZLÓ PHD**

neveléstudós | egyetemi adjunktus | ELTE Eötvös  
Loránd Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

**DR. JUHÁSZ VALÉRIA PHD**

alkalmazott nyelvész | főiskolai docens | SZTE  
JGYPK | tanszékvezető | Magyar és Alkalmazott  
Nyelvészeti Tanszék

**KERESZTY ZSUZSA**

magyar-pszichológia szakos tanár |  
iskolafejlesztő | tankönyvszerző | Budapest

**KNAUSZ IMRE**

pedagógiai szakértő | Van Helyed Alapítvány

**KOCSISNÉ BUSA ANNA**

óvodapedagógus, intézményvezető (1992–2016) |  
Újbuda, Gazdagréti Pitypang Óvoda |  
mentálhigiénés szakember | közoktatási szakértő

**LEVELEKI ESZTER**

pedagógus

**MANXHUKA AFRODITA**

tartalmi szerkesztő, lektor | Novum Könyvklub Kft. |  
feladatíró | OH

**NAHALKA ISTVÁN**

ny. egyetemi docens | egyetemi óraadó | előadó |  
ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola |  
EKE Neveléstudományi Doktori Iskola

**DR. NÁDASI ANDRÁS PHD**

okl. villamos műszaki tanár | Instructional designer |  
ny. egyetemi docens | EKE Neveléstudományi  
Doktori Iskola

**PIRKHOFFER ERVIN**

habilitált egyetemi docens |  
PTE Földrajzi és Föld-tudományi Intézet,  
Természet- és Környezetföld-rajzi Tanszék

**POLÓNYI ISTVÁN**

egyetemi tanár | DE Nevelés- és  
Művelődéstudományi Intézet

**SZÉLESI SÁNDOR**

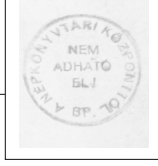
író | forgatókönyvíró | szerkesztő | 2007-ben  
Európa legjobb sci-fi írója (ESFS Európa)

**DR. TÓSZEGI ZSUZSANNA PHD**

okleveles könyvtáros | okleveles szakinformatikus |  
az irodalomtudományok doktora | c. egyetemi  
docens | ELTE BTK Könyvtár- és Információ-  
tudományi Intézet | témavezető | ELTE BTK IDI  
Könyvtártudományi Doktori Program |  
tudományos újságíró

**TRENCSENYI LÁSZLÓ**

címzetes egyetemi tanár | ELTE PPK | ügyvezető  
elnök | Magyar Pedagógiai Társaság



KERESZTY ZSUZSA

## „Nagy itt a szabadság, nagy a felelősség” (Annamária, 13 éves)

Kísérlet arra, hogy megértsük – e sorok írója maga is megértse –  
a 30 éves Rogers Iskolát mint jelenséget

*Az ember még nem ember,  
csak hadonászó, veszélyes kamasz.  
Az ember akkor lesz ember,  
ha átvilágítja mélyéig önmagát,  
s a benső világosságából  
környezetére sugarat bocsát.  
(Weöres Sándor: Protohomo)*

### LÁTÓSZÖG

#### I. rész: A kezdetek

#### BEVEZETŐ – MIÉRT ÉS HOGYAN KEZDTEM HOZZÁ ENNEK AZ ÖSSZEFOGLALÁSNAK A MEGÍRÁSÁHOZ?

Hosszú ideje nem hagy nyugodni a gondolat, hogy bár évtizedek óta lazább-szorosabb kapcsolatban vagyok a Carl Rogers Személyközpontú Óvoda és Iskola praxisával, tanárival<sup>1</sup>, s bár régóta tudom, hogy a Rogersnek kiemelkedő szerepe van a hazai neveléstörténetben, ezt a tudásként megélt gondolatot, élményt racionálisan nem tudom igazolni. Ha korábban valaki megkérdezte, miért állí-

tom ezt az intézményről, ilyesféleképpen válaszoltam: ami ebben az iskolában történik, az „magasabb, mélyebb, tágabb, mint ami másutt”. De ezek csak jelzők, ez csak viszonyítás – bizonyíték nélkül.

Egy éve tavasszal, a Rogers Caféban<sup>2</sup> egy szülő megkérdezte az egyik hetedikes diákot, milyen is a Rogers Iskola – és a címben szereplő mondatot kapta válaszul. Ettől kezdve már tudtam: utána kell járjak, milyen tapasztalatok, élmények indítanak arra egy tizenhárom éves, hogy iskolája lényegét a szabadság és a felelősség jegyében ragadja meg. (Ráadásul közben a kezembbe került Irvin Yalom létkérdéseket tárgyaló monográfiája, amely a szabadságról szóló

<sup>1</sup> 1989-ben két alkalommal részt vettem az iskola megtervezésére szerveződött szakmai közösség, a Tanárműhely” megbeszélésén, 1998 és 2003 között az iskolát működtető kuratórium elnöke voltam, 2000-től 2004-ig az iskola három munkatársával dolgoztunk együtt a SuliNova KHT *Szövegértés/szövegalkotás*, valamint *Szociális kompetencia fejlesztése* című programjaiban, 2000 és 2010 között az ELTE TÖK oktatójaként hallgatókkal együtt rendszeresen hospitáltam az iskolában.

<sup>2</sup> A *Café* nem helyet, hanem minden tavasszal ismétlődő kötetlen beszélgetést jelent. Az iskola iránt érdeklődő családok találkozhatnak tanárokkal és felső tagozatos diákokkal.

fejezet egészében (!) az egyéni felelősség vállalásának kérdéseit tárgyalja.)<sup>3</sup>

Néhány hónappal később lektorálásra

kaptam egy fiatal kutató által szerkesztett könyvet.<sup>4</sup>

A szerkesztő, akit egyébként racionalitás jellemez, korábban tanára is, igazgatója is volt a Rogers Iskolának, doktorandusként a Rogers Iskola oktatástörténeti helyét vizsgáló kutatásokat inspirált<sup>5</sup>, majd a leginkább egyedi gyakorlatot képviselő tanárokat választva szerzőnek szerkesztett egy kötetet, amelynek ezt a címet adta: *A Rogers Iskola csodája*. Az tükröződik ebben, hogy a folyamatot – amelyben tanítóként, igazgatóként részt vett – csodaként élte át. Ez csupán szubjektív tapasztalat lenne? Hogyan és miért lehet csodaként megélni az itt töltött éveket?

Ez a két élmény: a Rogers Caféban elhangzott mondat és a csodának nevezett jelenségről szóló kötet indított arra, hogy végre érdemben utánajárjak, miről is van szó. Így együtt a saját tapasztalatom (magas, mély, tág), a gyerek tapasztalata (nagy szabadság, nagy felelősség) és a volt iskolacsináló élménye (aki csodát lát) indoklásra, megfejtésre szorult, bizonyítás után kiáltott. Hozzáláttam.

Azt a munkamódszert választottam, hogy a kötet lektorálása után elolvastam/

meghallgattam az iskolaalapító Gádor Anna alapító tanárokkal készített strukturált interjút,<sup>6</sup> megkíséreltem a magam számára megeleveníteni az iskola praxisát az első

tíz évről szóló, rendkívül gondosan szerkesztett, a Rogers atmoszféráját szuggesztíven közvetítő könyvecske<sup>7</sup> alapján, majd az iskola volt és jelenlegi tanárai közül többeket video-beszélgetésre kértem.<sup>8</sup> Pihenésképpen olvastam a diákok verseit, meséit a *Hegyző* című valahai iskolaújságban vagy a szerzők által illusztrált, bekötött füzetekben, lapozgattam a szülőknek szóló *Mi Újság* kiadványt; mindazt, amit az iskolával kapcsolatban megtaláltam az alternatív iskolák különféle dokumentumait őrző fiókban. Majd hozzáláttam az elemzéshez. Közben, váratlan ajándékként, az egyik video-beszélgetés hatására megérkezett hozzám a világhálón az iskolában tizenöt évig tanító művészettanár (jelenleg fiatal autista felnőttek mentora Új-Zélandon) kiadás után kiáltó szakmai naplója.<sup>9</sup> Ebből a naplóból már csak szemezgetni tudtam, érdemi feldolgozása önálló tanulmány tárgya lehetne.

<sup>3</sup> Irvin D. Yalom: *Az egzisztenciális pszichoterápia*. Park Könyvkiadó, 2019.

<sup>4</sup> Dobos Orsolya (szerk.): „*Úgy néztem magamra mindig, ahogy csodára nézni illik*”. *A Rogers Iskola csodája*. Taní-tani Könyvek 3. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2020. (jelenleg kiadás alatt)

<sup>5</sup> Langerné Buchwald Judit: A Rogers Személyközpontú Iskola a neveléstudományi irodalom és a sajtó tükrében (2019); Ladnai Attiláné: A Positive Education (PE) indikátorainak megjelenése a Rogers Iskola kerettantvében (2019) – mindkét kutatás zárótanulmánya (Dobos Orsolya szerk., 2020): „A Rogers Iskola csodája” Taní-tani online kötetben jelent meg.

<sup>6</sup> Az Erbits Évával (2017. november 3-án) és a Béri Eszterrel (2017. december 10-én) készült interjú gépelt kéziratáról, valamint a Kostyál Katával 2018. február 16-én kelt interjú hangzóanyagáról van szó.

<sup>7</sup> Csata István (szerk.): TYz év. A Rogers Iskola első tíz éve visszaemlékezések, dokumentumok tükrében. Budapest, 2001.

<sup>8</sup> Lipták Era igazgatóval (3x1 óra), Csata Istvánnal, Csizmazia Katalinnal (Csízivel), Kovács Erzsivel, Korbai Katalival, Madocsai Danival, Guba Boglárka, Bogi óvóval és Tallér Júliával 40–70 percben. A beszélgetésekről nem készült hangfelvétel, a beszélgetés közben jegyzeteket készítettem. Dobos Orsítól, a „Csoda-kötet” megalkotójától, szerkesztőjétől inspirálva, az iskola stílusára hangolódva a napi kommunikációban élő keresztneveket, néhol a ragadványnevet (is) használom.

<sup>9</sup> Csata István (2005): *Kis Rogers Antológia* Szentendre.

A források többhetes tanulmányozása után arra a következtetésre jutottam, hogy az iskolaalapítók, iskolacsinálók részben tudatosan (majd látjuk az alapítóval készült interjúból a kezdeti határozott szándékot), részben intuitíven olyan praxist teremtettek, amely éppen két alapvető emberi szükségletet elégít ki. Az emberi lény, a hominida létének alapvető szüksége (a pusztá létfenntartáson túl) kettős: szeretne *önmagává válni* (önazonosság), és szeretné a számára fontos *társas helyzetekben* (párkapcsolatban, barátokkal, csoportokban) *érvényesnek tudni önmagát*.

Állítom, hogy a Rogers Iskola ethosza, tanulási, tanítási, együttélési stratégiája, aktuális tantestületétől is függő praxisa éppen ezt: vagyis az önazonosság és a társas helyzetben érvényessé válás lehetőségét nyújtja, ennek megszületését, fenntartását támogatja, serkenti (facilitálja) gyerekben/diákban, tanárban egyaránt. Megkísérlem az Olvasóval együtt végigjárni azt az utat, amelynek a végén ez a konklúzió – kezdetben hipotézis – számomra bizonyossággá vált.

## ÍGY SZÜLETETT AZ ISKOLA

Ahhoz, hogy megértsük, mi is történt/történik a Rogersben, az iskola születésének körülményeivel érdemes kezdenünk, hiszen ami a kezdetekkor történik, az az egyes ember, a születő csoport, s így az intézmény életét is jelentős mértékben befolyásolja.

1989-ben vagyunk, az ország eufóriában, a szovjet-birodalom összeomlott, szabadság van és lesz – gondoltuk, éreztük.

az önazonosság és a társas helyzetben érvényessé válás lehetőségét nyújtja

*Valakitől megtudtuk például, hogy délután a MOM-parkban Tamás Gáspár Miklós beszámol*

*az Ellenzéki Kerekasztal aznapi eseményeiről, siettünk oda, ahová a filozófus szaladva (!), szinte lélekszakadva érkezett. Nem emlékszem, mire jutott aznap a Kerekasztal, de a hírhöz akkori lelkes arca, hevülete, bizalma abban, hogy éppen most – az ország és mindannyiunk számára – hihetetlenül fontos dolgok történnek, élesen előttem van.*

Ebben az évben egy fiatal pszichológusnak, egyúttal matematikatanárnak, Gádor Annának – aki ekkor már megjárta a korabeli oktatás különböző szintereit, tanított alsósokat (elsősöket is) matematikára a Varga Tamás-féle kísérleti programban, illetve az egyik szakközépiskola pszichológusa, a társadalmi eufória idejében pedig a budai tanítóképző főiskola tanára volt – óvodába jártak a gyerekei. Abban biztos volt, hogy az állami közoktatás általa megismert sodrába nem akarja beengedni őket. Hasonlóan gondolkodó néhány barátjával úgy döntöttek, óvodáskorú gyerekeik számára iskolát alapítanak.

*Ezekben az években sokan éltük át, hogy szinte bármit lehetséges létrehozni, amit nagyon akarunk.*

Szerencsés „véletlenek” folytán – ezeket az alapítóval 2017-ben készült interjúban<sup>10</sup>

<sup>10</sup> A *Rogers után harminc évvel* című interjúról van szó, amely dr. Gádor Annával készült 2017. november 23-án a Rogers Központban (a kérdéseket dr. Draskóczy Magdolna tette fel). Forrása: Dobos Orsolya (szerk., 2020): „*Úgy néztem magamra mindig, ahogy csodára nézni illik*”. *A Rogers Iskola csodája. Tanít-tani Könyvek 3.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2020 (jelenleg kiadás alatt), 58–77. o.

pontosan nyomon követhetjük – a következő történet:

Volt egy alapító,

- aki két éves csoportlény birtokában volt a Mérei Ferenc és Fonyó Ilona által vezetett pszichoterapeutakiképzés nyomán, és egy olyan kivételes embernek, amilyen Mérei Ferenc, a világhoz való viszonyát, nyitottságát, az emberi csoportokról való kivételes tudásának esszenciáját magába szívta;
- aki történetesen éppen a '89 előtti években vett részt 1000 órában (!) egy nemzetközi tréningben, amely a humanisztikus pszichológiát/pszichoterápiát teremtő/képviseelő Carl Rogers szemléletét közvetítette,
- és aki ekkor már (amint láttuk) aktív szereplőként végigjárta a hazai közoktatás különféle szintereit.

„Véletlenül” éppen akkor omlott össze a 40 évig regnáló, a társadalmat lényegéből fakadóan alattvalókká szocializáló rendszer. Szabadnak éreztük magunkat, az Alapító pedig azt mondta, felejtjük el azt, amit eddig iskolának gondoltunk, teremtsünk újat. Ezután évek alatt felépült egy – az iskolacsinálók és a gyerekek (akik az iskola gyakorlatából következően diákként részben maguk is iskolacsinálóvá váltak) minden értelembe vett tanulását szolgáló – közösségi tér, kapcsolatrendszer, melyben – a rogersi szemlélet szerint – bármi és bárki lehet a tanulás forrása. „Vannak persze az emberi kultúra konvenciói szerinti alaptudnivalók, de ezek köre lehet sokkal szűkebb, mint ahogy az akadémikus iskolákban tartják. Olyan

sok az esetlegesnek tűnő, mégis kötelezőnek kikiáltott, megszokott tananyag. Biztos, hogy egy gyerek által behozott, őt izgató

másik téma nem ugyanolyan alkalmas a vele való foglalkozásra?”<sup>11</sup> Nem a tanár a tanulás egyetlen forrása, elsősorban a gyerek tanulását fontos serkentenie, facilitálnia.

*Ha épülethez kellene hasonlítani, azt, ami létrejött, katedrálisnak nevezném. A hasonlatban semmi túlzás nincs: befogad és jellegzetes ethoszt, stílust, szellemiséget sugároz. (Mikor az iskoláról való gondolkodásban ideértem, az amiens-i dóm jutott eszembe, ez volt az első katedrális-élményem.)*

Az iskolának nevet kellett választani, kézenfekvő volt, hogy az Alapító Carl Rogers nevét ajánlja, hiszen a tréning ezer órája alatt átélte, hogy Rogers elvei, attitűdje, terápiás gyakorlata harmonizál azokkal az elvekkel, amelyeket a magáénak tudott. Úgy mint: *empátia, feltétel nélküli pozitív odafordulás bárki felé, nyílt kommunikáció, a másikba vetett bizalom, hitelesség.* A rogersi elvekkel az iskolacsinálók azonosulhattak, de rogersi pedagógia, iskolamodell nem volt; ezt nekik maguknak kellett/kell megteremteniük.

Itt röviden meg kell állnunk. Tudnunk kell ugyanis, hogy a Mérei Ferenc által vezetett, feljebb már említett terapeutaképző csoportnak a tagjai a második év végén úgy döntöttek: olyan fontosak egymás számára, hogy baráti csoportként együtt maradnak. És láss csodát, tagjaik 1972-től, vagyis e kiképzőcsoport indulásától kezdve (Gádor Anna ekkor még ötödéves egyetemista),

<sup>11</sup> Gádor Anna: A személyközpontú megközelítés és annak funkciói az iskolában. In: Kereszty Zsuzsa és T. Hajabács Ilona (szerk.): *Több út.* BTK-IFA, 1995, 56. o.

a mai napig (!) általában kéthetente (egyes időszakokban hetente) találkoznak. Találkozásaikon 1985 végéig Mérei tanár úr maga is részt vett. Az alapító tehát 1989-ben, az iskola megszületése előtt legalább ezer órányi – terapeuta kollégáival és az idő nagy részében Méreivel is közösen átélt – csoportdinamikai tapasztalat birtokában volt. (A valóságban még ennél is lényegesen több tapasztalatról beszélhetünk, hiszen „kiképzettként” Gádor Anna maga is vezetett csoportokat.) Látni fogjuk, hogy ennek a tényezőnek a Rogers Iskola pedagógiájának kialakulásában döntő szerepe van. Mielőtt elérkeznénk az iskola megszületéséhez, rá kell tekintenünk a Tanár Úr (több pszichológusgeneráció nevezte/ nevezi így) egyéniségének, pályájának háttérre, a történet szempontjából meghatározó jellemzőjére.<sup>12</sup>

- Mérei Ferenc 19 éves korától hat évig a Sorbonne-on tanul, annak az Henri Wallonnak a tanítványaként, aki a gyermeklélektanban az orvosi, a lélektani és a szociológiai irányzatot kapcsolja össze. Filozófia, pszichológia, szociológia és pedagógia szaktárgyakból szerez diplomát.
- Tanárához, Wallonhoz hasonlóan kritikus társadalmi helyzetekben politikai szerepet vállal. A háború alatt munkaszolgálatos a keleti fronton, ’44-ben átszökik a szovjetekhez, és

a Vörös Hadsereg századosaként jön haza. ’56-ban az ELTE bölcsészkarán a Forradalmi Diákbizottság egyik vezetője, elítélik, öt évet börtönben tölt, itt lélektani naplót ír.<sup>13</sup> 1964-től a „Lipót”<sup>14</sup> pszichodiagnosztikai laboratóriumának a vezetője. Ebben az időszakban, majd nyugdíjas éveiben válik a hazai pszichológia, egyúttal az értelmiségi közélet egyik vezéregyéniségévé.

- Szokatlanul szerteágazó tudományos munkásságának<sup>15</sup> egyik gyümölcse a többszemponú szociometria, amely a Moreno által teremtett módszert a rokonszenvi választások mellett a tagok csoportban betöltött szerepének megragadásával továbbfejleszti.<sup>16</sup>

Magam is részt vettem az egyik szociálpszichológiai kurzusán,<sup>17</sup> ahol nagyon erős benyomást tett rám a lendülete, derűje, elkötelezettsége. A több szemponú szociometria a számára fontos „ügyek” egyike volt, egyéniségét pedig a belső szabadság levegője vette körül. A Rogers Iskola Alapítója szakmai ethosának kialakulására

Méreinek döntő hatása volt. „Ha nincs mögöttem a Mérei-csoportban szerzett tapasztalat, nem merek nekivágni az iskolának” – mondta Gádor Panni a múlt év őszén egy magánbeszélgetésben.<sup>18</sup>

---

szerteágazó tudományos munkásságának egyik gyümölcse a többszemponú szociometria

---

<sup>12</sup> Forrás: Pedagógiai Lexikon (1997), II. kötet, 457. o.

<sup>13</sup> Mérei Ferenc: *Lélektani napló 1–4*. Művelődéskutató Intézet, Budapest, 1985–1986.

<sup>14</sup> Országos Ideg- és Elmegyógyászati Intézet, később Országos Pszichiátriai és Neurológiai Intézet

<sup>15</sup> Például: társas szempontú gyermeklélektan, pszichodiagnosztikai eszközök, művészetpszichológia.

<sup>16</sup> Lásd: Mérei Ferenc (1971): *Közösségek rejtett hálózata*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

<sup>17</sup> A Pedagógus Szakszervezet Csengery utcai Fáklya Klubjában a hetvenes évek második felében Mérei Ferenc több ilyen tárgyú kurzust is vezetett pedagógusok számára.

<sup>18</sup> Gádor Panni édesanyja, Gádorné Donáth Blanka nem vett részt az iskolaalapításban, de az a tény, hogy a csoport mint személyiségfejlesztő műhely az ő munkássága révén jelent meg a hazai nevelépszichológiában (lásd G. Donáth Blanka: *Személyiségformáló kiscsoportmunka az iskolában*. Akadémiai Kiadó, 1980), lánya, Gádor Anna számára a csoportmódszer pedagógiai térben való alkalmazását természetessé tette.

Az iskola alapítása előtt, már '89-ben, főleg volt tanítóképzős tanítványokkal elindult a „tanárműhely”<sup>19</sup>, ahol kéthetente késő délután arról beszélgettek, milyen is legyen az általuk elképzelt iskola. Majd vasárnaponként óvodásoknak, saját gyerekeiknek is gyerekkört vezettek, hogy csoporthelyzetben is minél jobban megismerjék azokat a gyerekeket, akikkel szeptemberben elindítják az iskolát.

Aztán 1990 szeptemberében három tanítóval, 23 gyerekekkel (nagy részt a gyerekkör tagjaival), a Nap-hegyen, egy sportpálya öltözőjében elindult a Carl Rogers Személyközpontú Iskola első osztálya.

Álljon itt az első alapító tanárok<sup>20</sup> neve: Kostyál Kata, Novák Julia (mindketten korábbi Gádor-tanítványok), Béri Eszter (korábban kitűnő napközis tanár egy állami iskolában). Az Alapítóval készült interjúból tudjuk, hogy az iskola létrejöttében kiemelkedő szerepe volt egy „karizmatikus, szélvészerező” díszlettervezőnek, Csanádi Jutkának is, aki korábban már kapcsolatban volt Rudolf Steiner antropozófiáját tanulmányozó körökkel, így amikor tudomására jutott, hogy Solymáron Waldorf-iskola indul – odavitte a gyereket – egyúttal megvált az iskolaalapító csapattól. Valójában sokan mások is – akik a későbbi években indítottak osztályt, talán az első tíz év valamennyi tanára – alapítóknak nevezhetőek, hiszen az iskola egészét együtt alkották meg.

## A HIPOTÉZIS ÉS A TÉNYEK<sup>21</sup>

Arról, hogy miben voltak biztosak az alapítók, Gádor Panni 2019 novemberében, a 30. iskolaév tiszteletére rendezett *szabad óráválasztás hetének* első napján, az iskola tornatermében összegyűlt gyerekeknek így beszélt (a szabad óráválasztás történetére később még visszatérünk):

„Hamar döntöttünk arról, hogy legyen: beszélgetőkör, szöveges értékelés, az első négy évben kultúrkör, legyen őszi szünet, (kötelező!) tábor, legyenek évszakokhoz

kapcsolódó témák és legyenek ünnepek; ne legyen osztályozás és ne legyen csöngetés az órák között.”<sup>22</sup>

Vessünk egy-egy koncentrált pillantást arra, hogy mit jelent mindaz, amit az 1989-ben működő tanárműhely tagjai – a gyerekkör tapasztalatai alapján – eldöntöttek. Később kísérletet teszünk arra is, hogy felmutassuk, mindez hogyan strukturálódott rendszerré, és a rendszer elemei mennyire életképesek, jelen vannak-e 30 év után is az iskola praxisában.

### „Legyen beszélgetőkör!”

Minden osztályban minden reggel (az 5–8. évfolyamon hetente) körbeülnek a diákok, a tanár a kör egyik láncszeme. A térszervezésnek itt kitüntetett szerepe van: szemtől

<sup>19</sup> Maguk az alapítók nevezték így.

<sup>20</sup> Minden pedagógust – tekintet nélkül arra, hogy tanítói vagy tanári diploma birtokában van – tanárnak nevezünk. Amint több alternatív iskolában, úgy itt is a gyerekekkel való tartós személyes kapcsolatban van a hangsúly – így tanárok is vezetnek alsós osztályt, és tanító végzettségű is tanít – például drámajátékot – felső tagozatosoknak.

<sup>21</sup> Feltételeztük, hogy az iskola alapvető emberi szükségleteket (önazonosság, érvényesség társas helyzetben) elégíti ki. A továbbiakban azt vizsgáljuk, hogyan igazolják ezt a feltételezést a tények.

<sup>22</sup> Forrás: Gádor Anna jegyzete.

szembe ülünk egymással, látjuk egymás teljes testét (nemcsak deréktól fölfelé, mintha padban vagy akár asztal mögött ülnénk). Látjuk egymás gesztusait, arckifejezését (metakommunikációját), „olvashatjuk, amit a teste beszél” – és ki-ki elmondhatja, ami számára éppen fontos.

*Csata István, aki most autista fiatalok mentora, arra a kérdésre, hogy mit vitt magával az iskolából, így válaszolt: az egyediséget és a körben ülést.<sup>23</sup>*

Miért olyan fontos ez? Mert úgy gondoljuk és úgy tapasztaljuk, hogy ugyanazok a gyerekek ugyanazzal a tanárral, ha padokban ülnének, ugyanazokról a témákról kevésbé személyesen beszélnének, az éppen megszólaló társukkal kevésbé érezhetnének együtt, hiszen a verbális közlés megértését alig magyarázná a testbeszéd. Esetleg csak a beszélő hátát látnák, tekintetéből semmilyen információ nem jutna el hozzájuk – holott saját élményből és kutatásokból is pontosan tudjuk,<sup>24</sup> hogy mindennek a személyes kapcsolatok alakulásában döntő szerepe van.

Úgy tudok azonossá válni önmagammal – tapasztaltam meg sokszor magam is –, ha elmondom, mit gondolok arról, amiről éppen szó van (nyílt kommunikáció), meg kell várnom, amíg mások beszélnek (vágykésletetés), meghallgatom, ha valaki reflektál rám (visszajelzés, feedback). Hatnyolc-tízévesként tapasztalatot szereztem arról, hogy szeretek-e, meg tudok-e szólalni társas helyzetben, tudok-e várni, hogy rám kerüljön a sor, figyelni arra, amit mások mondanak, és megtudom azt is, hogyan

csak a beszélő hátát látnák, tekintetéből semmilyen információ nem jutna el hozzájuk

reagálnak a többiek rám. Mi ez, ha nem önismereti gyakorlóterep; az első négy iskolaévben minden tanítási napon, később a hétzáró beszélgetésen hetente. Egyúttal időről időre tapasztalatot szerez-

hetek arról is, hogyan változom mindebben. Amit ekkor tapasztalok, azt tudatosan csak később, talán éppen kamaszkorban fogalmazom meg, de ehhez akkor már tengernyi tapasztalat áll rendelkezésemre.

Beszélgetőkör a Rogers-óvodában is van, az óvók által alkotott, szép hangulatteremtő szó, Csendláng a neve. A csend és a láng szó a magamra és a másokra való figyelmet foglalja magába. (Ősi, kultúrák között átívelő szokás fény jelenlétében koncentrálni.) A gyertya meggyújtása, a láng a délelőtti szabad játékból, közös tevékenységekből hív, vezet a körbeüléshez, beszélgetéshez. A gyerekek megszokják, hogy ha a láng fellobban, csendesebb együttlétet következik. A beszélgetés után „gyümölcsöznek”, majd szaladnak szét játszani az udvaron.

A beszélgetőkör a konfliktuskezelés tanulásának színtere is. Tavaly a hetedikesekek írásban válaszoltak arra a kérdésre, szerintük hogyan jó kezelni a konfliktusokat. Válaszaikból hosszan idézhetnénk, a gazdag tapasztalat már ebben a két szövegrészletben is tükröződik:

„Én személy szerint úgy tudok megoldani egy konfliktust, hogy ha én is és a másik is lenyugodott, és leülünk, megbeszéljük, és aztán senkibe sincs elfojtva a gond, és ki tudja mondani, mivel lenyugodott.” (Erik)

<sup>23</sup> Video-beszélgetés Csata Istvánnal, 2020.

<sup>24</sup> Például Edward T. Hall *Rejtett dimenziók* című munkájából.

„Nagyon fontos, ha úgy érezzük, hogy elakadtunk, segítségre van szükségünk, minél hamarabb forduljunk ehhez értő emberhez, mert ez nem játék, egy rosszul kezelt nézeteltérés tovább fajulhat.” (Anna)<sup>25</sup>

A beszélgetőkörök témája, tartalma a gyerekek aktuális élményeitől, mondanójától függ, máskor egy-egy, a tanár által fontosnak tartott témára is összpontosulhat. Az iskola első tanítóinak egyike 25 évvel később (részletekre is emlékezve) érzékletesen ír arról, hogyan született meg – tematikus beszélgetőkörökön – az iskolazászló.<sup>26</sup>

A történetet olvasva gondoljuk meg, hogy mindez az iskola születésének első hónapjaiban, 6–7 évesekkel történik:

„Béri Eszter tanítópárom fejből pattant ki az ötlet, hogy (az első hónapokban), a még hagyomány nélküli időben iskolazászló megtervezésével segíthetnénk a gyerekekkel közös értékeink megfogalmazását. A srácok boldogan ontották ötleteiket, ezeket szívesen tűzték volna rögtön az iskola zászlajára, de természetesen [...] csak sok-sok beszélgetőkörön alakult ki a mindenki által legfontosabbnak tartott értékek gyűjteménye. Az elfogadott megfogalmazásokat színes papírból kivágott jelekké formálták, a jeleket pedig egy nagy textildarabon egymáshoz képest arányosan rendeztük el. Addig vagdosták

érezkletesen ír arról, hogyan született meg – tematikus beszélgetőkörökön – az iskolazászló

a képecskéket kisebbre vagy nagyobbra, míg a csoport meg nem nyugodott, hogy egyik érték sem nyomja el (nagyságánál, helyzeténél fogva) a másikat.

Élénken emlékszem megfogalmazódott közös értékeinkre, amelyeket le is olvashatunk arról a zászlóról, amelyet egy évvel később egy arany szívű anyuka a színes papíros változat szerint foltvarrással lemásolt.<sup>27</sup> Ez az időállóbb és táborbíróbb változat még mindig látható a folyosón, majd később digitalizált formában minden diák bizonyítványát ékesíti ma is.

Az értékek, amelyek megjelennek zászlón:

- A fák, bokrok, a süni és a Nap a legszembevetőbb: A természetben járjunk sokat, és közben sokat tanuljunk is róla!
- A madarak azt jelképezik, hogy: Eldöntessem, hogy mit akarok csinálni.
- Stop tábla jelezte: Legyenek szabályok is, nehogy valami elromoljon, vagy megbántsunk valakit azzal, hogy szabadon dönthetünk.
- Két ecset keresztbe téve egy színes lapon: Legyen sok rajzolás-festés, bütykölés!
- Az asztalok nagyon hasonlítanak a szülők keze által akkor készített kis asztalokra, amelyek elejét különféle arccsokájúra faragták. Ez nagyon meghatotta a gyerekeket.
- A matekfüzet jól mutatja a vágyat: Legyen olyan tanulás is, mint más iskolákban, hogy mi is tudjuk azt, amit mások!
- A törpesipkák, éppen huszonegyen, igyekeztek megmutatni: Mennyire különböző

<sup>25</sup> Korbai Kati és a gyerekek: Konfliktuskezelés. In: Dobos Orsolya (szerk., 2020): „Úgy néztem magamra mindig, ahogy csodára nézni illik”. *A Rogers Iskola csodája. Tanít-tanít Könyvek 3.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2020 (jelenleg kiadás alatt), 132. o.

<sup>26</sup> Gádor Anna interjúja Kostyál Katával 2015 novemberében. Hangfelvétel. Az alábbiakban ebből idézek.

<sup>27</sup> A textilzászlót a gyerekek tervei szerint Bornemisza Eszter textilművész készítette.

zöek vagyunk. Mindenki egy kupacba tartozik, egymás felé fordulva beszélgetünk.”



A zászlótervezést inspiráló tanár, Béri Eszter nevét ne felejtjük el, mert az ő megérzései révén válhat világossá, mit jelent előre érezni, anticipálni<sup>28</sup> azt, ami még nincs; itt a közösséget. Most a zászló ötletét hozza, egy-két évvel később (minden megkérdezett csak arra emlékszik, hogy nagyon régen) azt a dalt is, amely az iskola dalává, himnuszává vált:<sup>29</sup> évnitón, évnitón harmadik évtizede hangzik fel. Közösség<sup>30</sup> még nincs, de maga a folyamat, amelyben közös

értékeket keresünk (mi is kerüljön a zászlóra), növeli a csoportkohéziót. A később hozott himnusz (a szót *ünnepi dal* értelemben használva) mintha az iskola lényegét fejezné ki, legalábbis érintené azt (aki hozta, talán ezt érezte meg benne). Az alapítók egyike választotta, a többiek azonosulni tudtak vele. A Sebő együttes által megzenésített Szécsi Margit-vers így szól:

Úgy néztem magamra mindig,  
ahogy csodára nézni illik,  
csodára, az ember fiára,  
kezeire, nyírott hajára.

Az emberiség részeként, csodaként jó azonosulni önmagunkkal – ezt hallom ki a választott dalból.

Béri Eszter kezdeményezte, hogy az évnitón minden elsős kapjon egy gyertyát. Ennek lángját egy-egy másodikos gyűjti meg – az eseményről készült fotókon látni, hogyan védik a kicsik a lángot, ha éppen fúj a szél. Ő szerkesztette az első iskolaújságot is – amelynek a gyerekek az *Ünnep* nevet adták. A visszaemlékezések szerint nélküle az elsősök tábora se jött volna létre, és az Alapító nomádtábor-ötletének is ő volt a legfőbb támogatója.

### „Legyen kultúrkör az első négy évben!”

az eseményről készült  
fotókon látni, hogyan védik  
a kicsik a lángot, ha éppen  
fúj a szél

Gondoljuk el: 6–10 éves  
kora között egy gyerek  
először a jeles napok, ün-  
nepek körébe vonódva  
hallgat magyar népmesé-

<sup>28</sup> A szociálpszichológiai szóhasználatban valaminek az elővételezését jelenti.

<sup>29</sup> Később kiderült, hogy bár többek emlékezete a dalt is Béri Eszter nevéhez kötötte, az iskola himnuszává vált dalszöveget Korbai Kati hozta.

<sup>30</sup> A sok helyütt, sokszor devalválódott „közösség” szót szociálpszichológiai értelemben használjuk. (Egy csoportot akkor lehet közösségnek nevezni, ha tagjai valamilyen közös cél érdekében alkalmanként hajlandók egyéni érdekeikről lemondani.)

ket, másodikként ószövetségi történetek elevenednek meg előtte (zsidó kultúrkör), harmadikban a pogány magyarok hitvilága vagy az Újszövetség témái veszik körül (pogány vagy keresztény kultúrkör),<sup>31</sup> negyediként görög mondák kelnek életre előtte és általa (görög kultúrkör). Mindez tevékenységek sokaságával, dramatizált mesékkel és bibliai történetekkel, például spárgahálóból készült Noé-bárával, az osztályterem egyik sarkában felépített jurtával (amelyben talán tízen is elférnek, onnan lehet hallgatni a következő történetet), sámán-énekekkel, a táltos szerepét eljátszva, görög istenek princípiumait, gyönyörű görög vázák mintázatát ábrázoló rajzokkal, év vége felé, a sportnapon pedig olimpiai játékokat rendezve. (Mikor ott jártam,

a második emeleti folyosó mennyezetéről Noé bárkája függött alá, zsiráf tekintett ki belőle.)

Egy-egy kultúrkör feldolgozásának logikáját, az átélést szolgáló tevékenységeket először az iskolaalapítók alkották meg, találták ki, ebből minden évfolyam tanítópárja saját érdeklődése szerint választ. Az előző évfolyamban kipróbált témákat, tevékenységeket saját osztályuk, saját ízlésük szerint alakíthatják, bővíthetik, változtathatják.

Visszaemlékezésében az egyik alapító tanár érezhető nosztalgiával gondolt vissza arra, milyen érdekes volt az alapítás idejében szakértőt hallgatni a görög kultúráról, majd kitalálni, mit lenne jó mindebből közvetíteni a gyerekeknek. Másikuk arra a kérdésre, mit is jelentenek számára a kultúrkörök, meg se várva a kérdés elhangzását, rávágta: „kutatást, olvasást, tanulást”.

Ahányszor egy új osztállyal érkezem el már ismert, tanított kultúrkörhöz, „mást sem teszek, mint olvasok, olvasok” – mondta.

Itt jegyzem meg, hogy ennek a tanárnak az osztályában nyelvtanórán az ige, főnév, melléknév egyik indukciós szövege az egyik évben így szól: „Kezdetben teremté Isten az eget és a földet. A föld pedig kietlen és pusztaság” (Mózes 1/1–2.). A gyerekek második korukból jól ismerték a teremtéstörténet szövegét (zsidó kultúrkör), nem idegen számukra Károli Gáspár régies nyelvezete sem. Mindennek semmi köze a vallásos neveléshez, a gyerekek által már ismert, veretes stílusú szöveg természetes alkalmazásáról van szó. Ezen az órán a tanító úgy volt jelen, az elemzés

úgy folyt, hogy a gyerekekben a szöveg iránti tiszteletet árnyalatnyit sem csorbította.

Egy teljes tanéven át egy-egy kultúrkör világában élni, tanulni, a gyerekeknek azt közvetíti: innen jöttünk (magyar

népmesék, pogány hitvilág), ezekből a kultúrákból (zsidó, keresztény, görög) épült fel az a világ, amelyben élünk. Attól, hogy többféle kultúráról vannak a gyerekeknek átélte tapasztalatai (tárgykészítés, drámajáték), természetessé válik számukra, hogy többféle – az otthon megtapasztalttól eltérő – szokás, gondolkodásmód is létezik.

### „Legyenek az évszakokhoz kapcsolódó témák, ünnepek!”

Az ünnepek megemlegetnek, a mindennapokból kiemelhetnek, szerepük spirituális.<sup>32</sup> (Most, hogy ezt írom, felvillan az Alapító

ahányszor egy új osztállyal érkezem el már ismert, tanított kultúrkörhöz, „mást sem teszek, mint olvasok, olvasok”

<sup>31</sup> Harmadikban a tanítók e két kultúrkör között választanak.

<sup>32</sup> A *spirituális* szót „az élet magasabb rendű megnyilvánulásával kapcsolatos” értelemben használjuk.

egyik mondata is a fent már idézett interjúból.<sup>33</sup> Amikor arról beszél, hogyan döntötte el, kit hívjon meg tanítóképzős tanítványai közül az iskolalapítók tanárműhelyébe, így fogalmaz: [az hívtam,] „akiben volt spiritusz”. Látszólag ez két szóhasználat véletlen egybeesése – valójában ennél több: érthetjük úgy is, hogy olyan tanárokat keresett, akik alkalmanként ki tudnak emelkedni a mindennapokból.

Márai Sándor szerint „az ünnep a különbözős, a mély és varázsos rendhagyás [...]. Az ünnep az élet rangja, felsőbb értelme. Készülj föl rá testben, lélekben”. Ugyanerről így ír az iskola tanárainak egyike. „Az ünnep számomra az elmélyedés, visszatekintés, megpillantás. Megállás, számvetés, önmagunkba nézés. Az ünnepi érzésben derű és komolyság keveredik. Lényege a nyugalom, a középpont megkeresése, [...] jelenmegértés, jelenlév – ami tanít.”<sup>34</sup>

A gyerekek ezeket az ünnepi időszakokat járják körül:

- *Szüret* – őszi, betakarítás, a napok rövidülése felgyorsul (szüretelni mennek, szőlőt préselnek);
- *Karácsony* ideje – az év legrövidebb napjai (adventi szokásokat elevenítenek fel; betlehemező elsősök járják végig az osztályokat);
- *Farsang* – télbúcsúztató, gyorsabban hosszabbodnak a nappalok (kiszébotó égetnek az udvaron);

A tanárműhely tagjai úgy döntöttek, az értékelés első osztálytól kezdve szöveges legyen, és a gyerekeknek szólni

- *Húsvét* – tavasz van, világosodik, melegedik, éled, „feltámad” a természet (tojást festenek, kézműveskednek);
- *Pünkösöd* – itt a nyár (pünkösödikirály-választás),

- *Szent Iván-nap* – az év leghosszabb napjai, évet lezáró tábor (a táborban a tüzet át is lehet ugrani, körbe lehet táncolni; az egyik osztály gyerekei egyszer rossz álmaikat égették el a tűzben, hiszen Szent Iván a megtisztulás, megújulás ünnepe is).

### „Legyen szöveges értékelés!”

A tanárműhely tagjai úgy döntöttek, az értékelés első osztálytól kezdve szöveges legyen, és a gyerekeknek szólni.

Utóbbi az alternatív mozgalomban sem magától értetődő. A Waldorf iskolákban például az első négy évben az osztálytanító által írt vagy választott bizonyítványvers az, ami a gyerekeknek szól, a szöveges értékelés többi része a szülő számára készül.

A szöveges értékelés formái a Rogersben három évtized alatt változtak, a lényege azonban változatlan: a gyerekek/diák legyen részese a folyamatnak, az értékelés szociális fejlődésére és tárgyi tudására egyaránt terjedjen ki.<sup>35</sup>

A rogerses bizonyítványok első, 1992-ben készült változatában, egy második gyerek félévi értesítőjében olvashatjuk:

**Ének:** „várjuk a fejlődést”; **Matematika:** „kiemelkedő”; [...] **Helyed, sze-**

<sup>33</sup> Lásd a 10. lábjegyzetet!

<sup>34</sup> Korbai Kati és a gyerekek: Konfliktuskezelés. In: Dobos Orsolya (szerk., 2020): „Úgy néztem magamra mindig, ahogy csodára nézni illik”. *A Rogers Iskola csodája. Tanítói Könyvek 3.* Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2020 (jelenleg kiadás alatt), 116.o.

<sup>35</sup> Bővebben lásd: *Zászlós füzet* [sz. n.] – *Az iskola alapelvei és gyakorlata*, 2005.

**reped a csoportban:** „fejlődést mutat”;  
**Önállóságod, választásaid, döntéseid:**  
 „kiemelkedő” [...] A „Kiegészítések”-nél:  
 „Veled örülünk annak, hogy sikerült  
 kiverekedned magad abból a keserves  
 helyzetből, ami számodra megoldhatat-  
 lannak tűnt.” (Részlet)

Annak idején ezt a szöveget olvasva  
 kezdtem érteni, mi is az alternativitás az ér-  
 tékelésben, hogyan segíthetik a szempon-  
 tok, a fogalmazásmód (várjuk a fejlődést),  
 a személynek szóló üzenet  
 a gyerek önértékelésének  
 fejlődését, a reflektálását  
 önmagára, helyzetére  
 a csoportban.

azt is átélheti, hogy  
 együttéreztek vele, amikor  
 keserves helyzetben volt

Tanárként sokszor átéltem, ha az elég-  
 ségeshez hozzáfűztem, hogy „várom a fej-  
 lődést”, akkor a gyerek/a főiskolai hallgató  
 keserűséget élt át, és nem azt, hogy bízom  
 benne. Itt nincs osztályzat, a gyerek csak  
 a tanár bizalmáról olvashat, és azt is átélhe-  
 ti, hogy együttéreztek vele, amikor keserves  
 helyzetben volt.

Az értékelési folyamatban maguk  
 a gyerekek is közreműködnek (önreflexió),  
 a negyedévi és a háromnegyedévi értékelés  
 „semmi más”, mint önér-  
 tékelés. Ahhoz, hogy érzé-  
 keljük, hogyan történhet  
 az önértékelésre indítás  
 6–10 éveseknél, nézzünk  
 két példát!<sup>36</sup>

### 1. példa

#### Helyed az osztályban

Színezd ki a képen azt a figurát, amelyik legjobban jellemzi azt, ahogy élsz az osztályban!  
 Kérjük, írd le, hogy érzed magad ezen a helyen, mit gondolsz éppen!  
 Aztán az egész képet színezd ki olyanra, amilyennek te az osztály hangulatát érzed.



<sup>36</sup> A példák Madocsai Dani volt Rogers-tanár gyűjteményéből származnak.



A másik, ugyanilyen kép alatt olvashatjuk:

### Ahogy a tanulásodat látod

Színezd ki a képen azt a figurát, amelyik legjobban jellemzi a tanulásodat!  
Aztán az egész képet színezd ki olyanra, amilyennek te az osztály tanulását érzed!  
Kérjük, írd le, hogy érzed magad ezen a helyen, ahol vagy, mit gondolsz éppen!

### 2. példa

Az itt következő példában a kavicsok elrendezésével és ennek verbalizálásával fejezik ki a 2. osztályos gyerekek a hangulatukat.

<p>Egy követ hoztál ma magaddal. Miért éppen ezt választottad?</p>	<p>„Azért ezt hoztam, mert... ez a kő különleges, és nagyon tetszik nekem.”</p>
 <p>Tedd a követet oda, ahová szeretnéd! Hogy vagy?</p>	<p>Tedd a követet oda, ahová szeretnéd! Hogy vagy?</p> <p>„Nadin miatt tettem oda. A közelébe szerettem volna tenni, mert jóban vagyunk.”</p>
<p>„Azért tettem oda, mert ott most jobb.”</p>	



Ma mindenki egyszer átteheti valaki más követ máshová.

Hogy vagy?

*„Picit féltem, hogy leesik a követem, mert kintebb került.”*

Ma mindenki áttehet annyi követ, amennyit csak akar.  
Hogy vagy?

*„Közösségben van a követem, ez jó!  
Az is jó, hogy háromszögben vannak a kövek és tudnak egymásra vigyázni.”*



Ma egy olyan képet kell kialakítanunk, ami mindenkinek jó. A kövek csak megegyezéssel mozdíthatók.

Hogy vagy?

*„Jól vagyok. Nem vagyok kívül.  
Biztonságban érzem magam, mert a többiek velem vannak.”*



Negyed- és háromnegyedévben a diákok maguk értékelik saját helyzetüket; visszajelzést adnak sikereikről, kudarcaikról, az órákhoz, a tanárokhoz, társaikhoz való viszonyukról. A tanárok erre – szóban vagy írásban – röviden mindenkinek egyénileg reagálnak.

Félévenként – a tantestület által megfogalmazott szempontok szerint – a tanárok értékelnek írásban. A szociális fejlődésről az osztályfőnökök, a tantárgyak tanulásáról a tárgyat tanítók írnak – a szöveget a gyerekek fogalmazva.

A rogersi szemlélet szerint elsősorban az önértékelés lendíti előre a fejlődést, minden más, például a tanár véleménye csak visszajelzés arra, jól látja-e a gyerek a saját helyzetét.

„Amikor leszögeztük, hogy az életvezetés kontrollja a tanár kezében van, amikor bevezettük a »kötelező minimum«<sup>37</sup> fogalmát – le kellett mondanunk az önértékelés kizárólagosságáról is. „Az első négy évfolyamon csak szövegesen, 5–8. osztályban a tárgyi tudást százalékosan is értékeljük, arra is tekintettel, hogy a diákok önbecsülése ne sérüljön. Negyedik osztálytól – fokozatosan bevezetve – a tantárgyi követelményekhez viszonyítva százalékosan is értékeljük a gyerekek teljesítményét – a tanulási nehézséggel küzdőket is beleértve. Így a reális helyzethez viszonyítva készíthetjük el velük közösen a tanulási tervet a következő időszakra” – olvashatjuk a Zászlós Füzetben.<sup>38</sup> Valamennyi értékelés bekerül a gyerek/diák értékeléseket gyűjtő dossziéjába.

A diákok is értékelhetik a tanárokat. „Nagyon jó volt az iskolában, hogy tanárként bizonyítványt lehetett kapni a gyerekektől – írja a 15 évig itt tanító művésztanár<sup>39</sup> – ezeket az értékeléseket a gyerekek a tábortban, önkéntes alapon írták.

a reális helyzethez  
viszonyítva készíthetjük el  
velük közösen a tanulási  
tervet

„Kedves István! Bár csak ebben az évben jöttél, olyan, mintha régóta ismertük volna egymást [...] Örülök, hogy jövőre te leszel az osztályfőnökünk (nem szeretem ezt a szót). Nagyon szeretem a jógát és az önismeretet” – írja az ötödikes K. E.

„István! Jó volt veled tanulni, együtt lenni. Voltak eltéréseink. Az óráid jók voltak. Az önismeret főleg. Az angol is azért.” (K. V.)

Igen, a diákok tegeződnek a tanárokkal. A hatévesek és a tizennégy évesek is. Az egyik *személy* kommunikál a másikkal. Az iskola légköre a kölcsönös tegezéstől is családias, gyerek is, tanár is otthonosan érzi magát.

Látjuk, a saját magunkra reflektálás (önértékelés) az önismeret gyakorlóterepe. Az együttműködő társ, a tanár visszajelzése pedig kiegészít, ha szükséges, korrigál. A diákok is értékelhetik a tanárokat, hiszen miért fosztanánk meg a tanárt azok visszajelzésétől, akiknek oly sok tapasztalatuk van róla? A tekintély a társas hatóképességtől, Mérei szóhasználatában a tanár szociális penetranciájától függ,<sup>40</sup> árnyalatnyit se csökken, ha azok, akikre hatni szeretnénk,

<sup>37</sup> A „kötelező minimum” az iskola helyi tantervében megfogalmazott, minden gyerektől elvárható teljesítményt jelenti a tantárgyi haladásban és a társas magatartásban. A tanulási nehézségekkel küzdőkkel egyéni tanulási szerződést kötnek. Részletesebben lásd az iskola honlapján a „Tantervünk” című fejezetben. [www.rogersiskola.hu](http://www.rogersiskola.hu)

<sup>38</sup> Zászlós füzet [sz. n.] – *Az iskola alapelvei és gyakorlata*, 2005.

<sup>39</sup> Csata István: *Kis Rogers Antológia*, Szentendre, 2005.

<sup>40</sup> Nála találkoztam először ezzel a szakkifejezéssel, nincs tudomásom arról, hogy más vezette volna be a szaknyelvbe.

véleményt mondanak ennek a hatásnak a meglétéről, hiányáról, mértékéről.

### „Legyen a tanévhez tartozó tábor!”

A Rogersben a Szent Iván-nap gondolatköreben szervezett táborozás huszonkilenc éve, az első nyártól kezdve minden gyerek és minden tanár számára kötelező, mint-hogy a tanév szerves része, a katedrális (szövegem elején neveztem így a felépülő iskolát) egyik oszlopa. Ez a tanév utolsó hete – a diákok a bizonyítványukat is a táborban kapják.

Városi gyerekek erdei tisztáson, lehetőleg patak mellett, olyan helyen táboroznak, „ahol nem zavar bennünket senki, és mi sem zavarunk másokat”.<sup>41</sup> Kipróbálják, milyen a civilizációtól kissé távolabb élni, magukról gondoskodni – és főleg egymással és a tanáraikkal együtt játszani. Minden táborhoz keretjáték tartozik: – a keretjátékot néhány évig a tanárok találták ki.

Hosszú évek óta az ötletet mindig a hatodikosok adják, az ötlet továbbgondolásán egy tanársoport dolgozik, a keretjáték eseményeit elsősorban a hatodikosok szervezik. A táborban lehet például bakonyi betyárnak lenni, sámándobot verni, indián fejdísz készíteni, honfoglaló magyarként hazát keresni, eldönteni, hogy a Jókat vagy a Gonoszokat játszom, aztán esetleg szerepet cserélek, kviddics-

játékos legyek vagy házimanó a Harry Potter táborban, az Éj királynőjét játsszam vagy fuvolával szelídítsem az állatokat, ha éppen a Varázsflúta a keretjáték. Az alapítás utáni első négy évben mindezt a 7–11 évesekkel folyóvíz és villany nélkül, sátorban lakva, patakban mosakodva vagy lavórban a mosdósátorba vizet hordva, a tanárok által készített pottyantós vécét használva. Később csökkent a nomád jelleg, tanárok és gyerekek megállapodtak: legyen meleg víz és angolvécé a táborban; de a reggelit, uzsonnát, vacsorát továbbra is maguk készítik, az ebédet valakik hozzák a szomszéd faluból (az első évben az Alapító hozta a Trabantjával).

A gyerekek tavasszal a Rogers-napok keretében rendezett sportnapon a „Futkosó” nevű játékkal készülnek fel a táborra; egyes csoportokban akadályokat küzdenek le.<sup>42</sup>

kviddics-játékos legyek vagy házimanó a Harry Potter táborban, az Éj királynőjét játsszam vagy fuvolával szelídítsem az állatokat, ha éppen a Varázsflúta a keretjáték

A tanárok kitalálják a tábori hét játékanak a kereteit. Ilyenek voltak például: „Szent Iván-nap, a fény, a tűz ünnepe” (1991, Mátranovák);

Betyártábor (1992, Monostorapáti); Honfoglalás (1995, Parád); Varázsflúta (1996, Pusztamarót); Indián-tábor (1998, Felsőtárkány); Harry Potter-tábor (2000, Pusztamarót); Vikingek (2015, Városlőd); Vadnyugat (2018, Pálköve); Az idő (2019, Tisza-tó).

A Szent Iván-napi ünnepre gondolva sátrat vernek, fa- vagy kőházakban laknak. Első éjjel a kicsik néha félnek,

<sup>41</sup> A táborokról szóló információk forrása elsősorban a hosszú évekig táborszervező Madocsi Dani gyűjteménye és Rubin Veroni levélbeli közlése.

<sup>42</sup> A 2020-as karantén idején – a tavasszal, a koronavírus járvány kapcsán elrendelt karanténról van szó – futás és biciklizés között lehetett választani, a Tisza-tó körülfutásához és a Balaton körbeciklizéséhez többszörösen elegendő távot futottak/kerekkeztek.)

egyikük egyszer két tanár kezét fogva aludt az első tábori éjszakán.<sup>43</sup> Az 5–8. osztályosok – hogy önállóságuk nyilvánvaló legyen – a közelben, de külön táborhelyen vernek sátrat, s reggelire, a közös programokra érkeznek meg. A táborozás második vagy harmadik napján az erre vállalkozó 4–8. osztályosok kétnapos túrelőttúrán vesznek részt, sátrukat maguk viszik, vacsorájukat szabad tűzön ők sütik-főzik. A túra egyik napján – ha nagyon szeretne valaki – éjszakai túrára is lehet indulni. Az útvonalat a túra felnőttjei úgy tervezik meg, hogy útközben találkozzanak a tábor többi lakójával. Innentől kezdve a kicsik boldogan viszik a nagyok óriási hátizsákjait a közös táborhelyre.

Délelőtt kézműves foglalkozások között lehet választani, főleg a keretjátékhoz illeszkedő eszközök, öltözékek készülnek, délutánonként pedig az utolsó esti előadás próbája zajlik. Valamelyik este tábori dal születik. Minden tábornak saját dala van, íme például a második indián-tábor dalszövege:

### Keselyű-dal

Inkább lennék napsugár, mint szél,  
Ragyogjak még, ragyogjak még,  
Vigyén a fény, a fény!  
Elkísér, a szél kísér,  
Hogy szálljak örökké  
a Nap örül .... a Hold örül.<sup>44</sup>

Az utolsó esti előadáson, a keretjátékba simuló színdarabban természetesen mindenki játszik.

Az utolsó éjszaka próbáját is – felnőttek segítségével – a hatodikosok szervezik. Kiválasztanak a tábor közelében egy kicsik által is bejárható terepet, az ide vezető útvonalon hat állomást alakítanak ki, ahol különböző próbákat kell teljesítenie az érkező osztályoknak. Ha kiállták a próbákat, ezzel – a keretjáték történetének megfelelően – megmentenek, kiszabadítanak valakit, vagy valamit felépítenek – a keretjáték ezzel zárul.

A tábor bizonyítványosztás zárja. Előtte a tanárok elbúcsúztatják a nyolcadikosokat. Egymás kezét fogva, majd

a karjukat a magasba emelve kaput alakítanak ki, miközben a nyolcadikosok átbújnak a kapu alatt, a kaput tartók pedig jókívánásokat mondanak. Amikor leülnek az „Új utak” pokrócra,

a tanárok feléjük fordulva a Gryllus Dániel által megzenésített Weöres Sándor „Ó ne vidd el...” kezdetű dalt éneklük.<sup>45</sup> Az osztályok többször hullámvonalban megkerülik a földre félkörben leterített pokrócokat, amelyből mindig eggyel több van, mint ahány osztály, hiszen mindenki eggyel magasabb osztályba lép; a jövőendő elsősök helyén üres pokróc marad. A tanárok kézfogással adják át a bizonyítványokat, majd a szöveges értékelések olvasása következik. A kicsiknek segítenek olvasni a tanárok, végül pedig a nyolcadikosok integetve köszönnek el az Iskolától.

<sup>43</sup> Olvastuk a Béri Eszterrel készült interjúban.

<sup>44</sup> Ez a dal számomra arról nevezetes, hogy amikor a tábor után 20 évvel (!) két tanárt megkérdeztem, melyik tábor dala is ez, kiderült, annyira fontos számukra a kérdés, hogy képesek voltak késő este 8–10 e-mailt váltani, mire kiderült, hogy valószínűleg a második indián táborban született. Egyikük aztán este hosszan ezt a dalt dúdolta.

<sup>45</sup> Weöres Sándor: Rongyszőnyeg 60.

Ahhoz, hogy a táborok egyedi voltát érzékelnünk lehessen, fontos volt részletesebben bemutatnunk (így is csak töredékesen tettük). A tábor a tanév egyik legfontosabb eseménye: az iskola lényege sűrűsödik, kap szárnyakat benne. Egy-másra vagyunk utalva, együtt (természeti környezetben is) boldogulunk. Komoly lehetőség ez az önismeretre (mire is vagyok képes szokatlan helyzetben, mennyire számíthatnak rám a többiek), társismeretre (mennyire számíthatok a többiekre). Könnyen belátható, hogy a táborozás öt napja hogyan erősíti az iskola kapcsolatrendszerét, a gyerek-gyerek, tanár-gyerek, tanár-tanár közti viszonyt.

## A drámajátékról

Láthattuk, hogy a drámajáték átszövi az iskola életét a különböző kultúrkörök közegében, az osztályok aktuális témáira épülő, a társas feszültséget oldó csoportjátékokban, a táborok keretjétekaiban, az improvizációs gyakorlatokban.<sup>46</sup>

A drámajátékok résztvevői különböző kulturális, érzelmi, társas szerepeket élnek

át, azonos helyzeteket többféle szempontból (a különböző szereplők nézőpontjából) érzékelnek, az improvizációk révén személyiségük rugalmasabbá válik, a spontaneitás kibomlik. A drámajáték az ön- és társismeret megszerzésének kitüntetett terepe.<sup>47</sup>

Gádor Anna a gyerekek társas helyzetét vizsgálva több mint 20 éven keresztül minden osztályban, minden évben többszempontú szociometriai vizsgálatot végzett. Ennek eredményét – az osztályt vezető tanítók számára, velük konzultálva, az egyes gyerekek társas helyzetével összefüggő teendőket megbeszélve – elemezte. Az 1990 és 1997 között felvett 126 szociogram csoportkohézióra, a középpont és a perem viszonyára vonatkozó adatait publikálta; ezek az adatok minden

esetben kedvezőbbek voltak a felső tagozatos és középiskolás diákok szociogramjából képzett szakirodalmi átlagnál.<sup>48</sup>

Az eddigiekben elhangzottakat összefoglalva, ezek a tevékenységek segítenek a gyerekek önismertének (1. ábra), társas kompetenciájának (2. ábra) fejlődésében, kivirágzásában:

a tábor a tanév egyik legfontosabb eseménye

<sup>46</sup> A leggyakrabban használt gyakorlatok: *egész csoportos szerepjáték* – gyűlés, emberek az utcán; *tömegjelenet* – a leglényegesebb történéssel; *előzményjáték*, vagy *jövőbe képzelt jelenet*; *kihallgatott beszéd reprodukálása* (pletyka); *kiscsoportos improvizáció* – azonos helyzet eljátszása más szemszögből; *„Hogyan történhetett?”* – megjelenítés; *dramatikus gyakorlatok* – szabályjátékok (összecsapás, ügyességi gyakorlatok); *bizalomjátékok* – átkelés egy keskeny hídon, keresés sötétben. Korbai Kati és a gyerekek: *Konfliktuskezelés*. In: Dobos Orsolya (szerk., 2020): *„Úgy néztem magamra mindig, ahogy csodára nézni illik”*. A Rogers Iskola csodája. Taní-tani Könyvek 3. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2020 (jelenleg kiadás alatt), 119. o..

<sup>47</sup> Természetesen a tanulók nem „csak” beszélgetnek, ünnepelnek, drámáznak, táboroznak, hanem tantárgyak szerint is tanulnak. A kötelező foglalkozások tartalmukban lefedik a NAT-beli műveltségterületek, valamint a központi kerettanterv tantárgyaiban megjelenő tartalmat és tantárgyi minimumot. A diákoknak lehetőségük van arra, hogy tanulási szerződés keretei között a követelmények teljesítésének idejét rövidebbre vagy hosszabbra változtassák.

<sup>48</sup> Gádor Anna: A Rogers Személyközpontú Iskola osztályainak szociometriai elemzése (1997). In: Dobos Orsolya (szerk.) A Rogers Iskola csodája, Taní-tani online könyvek, 2020.174–195.o.

## 1. ÁBRA

A gyerekek önismeretének fejlődésére ható tényezők



FORRÁS: saját szerkesztés

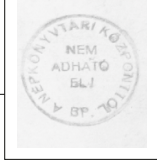
## 2. ÁBRA

A gyerekek társas kompetenciájára ható tényezők



FORRÁS: saját szerkesztés

A 2. részben az iskola immáron 30 évre visszatekintő fejlődésének folyamatait mutatja be a szerző. A szöveg következő lapszámunkban jelenik meg.



JUHÁSZ VALÉRIA

# Az új kutatási eredmények beépítése a diszlexiások fejlesztésébe

M. J. Snowling Dyslexia – A very short introduction című műve alapján

TANULMÁNYOK

## ÖSSZEFOGLALÓ

A hatékony integráció feltételezi, hogy a tanároknak jóval szélesebb módszertani ismeretekkel kell rendelkezniük, mint korábban, hiszen ezáltal lesznek képesek megalapozott, differenciált tanításra. Ma már a legtöbb osztályban vannak SNI-tanulók (*KSH*, 2019), azonban a hozzájuk illő tanításmódszertani felkészítés nem történt meg automatikusan; az integrációban részt vevő pedagógusoknak nem szükséges erre felkészítő továbbképzést elvégezniük.

*Margaret Snowling* diszlexiáról írt könyve (2019) sorra veszi azokat a vonatkozó tudáselemeket, amelyek nem csak a gyógypedagógusoknak, fejlesztőpedagógusoknak lehetnek hasznosak, hanem az összes integrációban tanító pedagógusnak. Bemutatja a diszlexia kialakulásával kapcsolatos legújabb és a legszélesebb konszenzusnak örvendő kutatási eredményeket, ismerteti a genetikai, környezeti összetevőket, a diszlexiások agyának strukturális és funkcionális eltéréseit. Mindez segíthet megérteni, hogy melyek azok a módszertani lépések és gyakorlatok, amelyek támogatják az olvasási képesség fejlődését. Lényeges, hogy a szakemberek minél hamarabb, már óvodáskorban felismerjék a diszlexia iaveszélyeztetettséget, és minél korábban elkezdjék az intervenciót, amelynek kulcseleme a fonológiai fejlesztés. Ez a hazai Óvodai nevelés országos alpprogramjából hiányzik, az angolba expliciten bele van építve. A fonológiai fejlesztés mellett lényeges tényező az ezt magába foglaló komplex nyelvi fejlesztés. A Snowling által leírt hatásos fejlesztő programok közül a Sound Linkage-program egy olyan olvasásfejlesztő program, ami könyvolvasással kezdődik és végződik, a kettő között pedig fonológiai, morfológiai, szintaktikai, pragmatikai tudatosságot fejlesztő gyakorlatokat végeznek a résztvevők. A program kulcseleme a színtezett könyvek használata. Ilyen könyvek már a magyar könyvpiacra is elérhetők, ezek azonban nem kellőképpen adaptáltak a magyar olvasástanulás módszertanához, vagy nem megfelelő mélységig és időintervallumban színtezettek.<sup>1</sup> Az lenne a kívánatos, hogy

<sup>1</sup> Sokak által kedvelt és ismert színtezett olvasókönyvek például az *Olvasni tanulok* sorozat (Pagony Kiadó), az *Aranyfa-sorozat* (Preticon Kiadó); azonban ezekben nincs szótagolás, nem követik a valódi olvasástanulási folyamatokat, például a betűk megismerésének menete szerint. Szükséges lenne a szókincsbővítés módszertanát kidolgozni, illetve a „rápillantásos” szófelismerést, a gyakran olvasott szavak és a silabizálандó szavak arányát is meg kellene gondolni. Érdemes lenne a morfológiai tudatosságot is növelni egy ilyen sorozatban. A szövegeknek tematikailag széleskörűbbnek kellene lenniük, ami lényeges eleme a jó olvasóvá válásnak (*Steklács*, 2013). Ezek a kiadványok mindezek ellenére igen jó segítői az olvasástanulásnak, olvasóvá válásnak, hiszen rövid időn belül el lehet őket olvasni, a gyermek átélhet egy-egy történetet, és a képességeihez mérten választhat könyvet ezekből a sorozatokból.

a tankönyvpiacon olyan színtezett olvasókönyvek legyenek jelen, amelyek a napi gyakorlat során minden tanító, gyógypedagógus számára hozzáférhetők, hogy így valóban megvalósulhasson az egyénre szabott és ütemezhető olvasástanulás. Jelenleg sajnos nincs ilyen tudományos megalapozottsággal kidolgozott színtezett olvasókönyv-sorozat a magyar piacon. Pedig ez nemcsak a diszlexiás tanulóknak volna előnyös, hanem hasznára válna minden olvasni tanuló kisgyereknek is.

**Kulcsszavak:** *olvasástanulás, diszlexia, nyelvfelődési zavar, fonológiai tudatosság, színtezett könyvek*

## BEVEZETÉS

Margaret Snowling az oxfordi St John Főiskola elnöke, az Oxfordi Egyetem Kísérleti Pszichológiai Tanszékének professzora, klinikai szakpszichológus. Fő kutatási területe a nyelvi és a literációs (írás-olvasás) fejlődés, valamint a tanulás, szűkebb értelemben pedig az olvasási nehézségek, a diszlexia. Munkásságának egyik jellemzője, hogy az elméletileg megalapozott kutatási eredményeket minél előbb integrálja a diszlexiások fejlesztésének gyakorlatába, éppen ezért széles körben – szakmabelieknek és nem szakmabelieknek (szülőknek, érdeklődőknek) is érthető módon – és többféle modalitású felületen publikálja saját és a munkatársaival közösen végzett kutatásainak eredményeit. Snowling a diszlexiakutatásaiért már számos elismerésben részesült.

A tanulmány címében jelzett kötet hét fejezetből áll. Az első fejezetben a szerző bevezet a diszlexiakutatások történetébe és az ezekkel kapcsolatos terápiákba, a másodikban körvonalazza, hogyan tanulnak (vagy nem tanulnak) meg olvasni a gyerekek. A harmadik részben bemutatja

a diszlexia kognitív okait, a negyedikben összeveti a diszlexia genetikai és a környezeti tényezőit, és megvizsgálja ezek egymásra hatását, az ötödik fejezetben pedig jellemzi a diszlexiás agy működését. Ezt követően ír a diszlexiafejlesztés elemeiről, végül részletezi a diszlexiával összefüggésben a „3 K”-t, vagyis a kitételeket, a komorbiditást és a kompenzációt.

Jelen tanulmány gondolatmenetét Snowling könyvének logikai menetéhez illesztettem, ám azt számos helyen egyéb szakirodalmi adatokkal egészítettem ki vagy értelmeztem.

Ahhoz, hogy megragadjuk a könyv nővumait, ismernünk kell a hazai gyakorlatban mintegy referenciapontként jelen lévő, orvosi BNO 10-es diszlexiakategorizáció F81.0 besoroláshoz tartozó meghatározását. Eszerint a diszlexia:<sup>2</sup>

Az olvasási készségek fejlődésének szignifikáns és meghatározott romlása, mely nem írható kizárólag a látásélesség, szellemi érettség vagy a nem megfelelő iskoláztatás rovására. Az olvasáshoz szükséges részfeladatok, szófelismerés, orális olvasási készségek, olvasásértési készség elsajátítása mind sérült. Helyesírási nehézségek gyakran társulnak

<sup>2</sup> Bár létezik a BNO 10-nél korszerűbb diagnosztikai rendszer – a DSM-5 –, de a hazai szakértői véleményekben a BNO-kódok segítségével azonosítják ezt a tanulási zavart.

meghatározott olvasási zavarokkal, ami serdülőkorra megmarad, annak ellenére, hogy az olvasásban javulás tapasztalható. Az olvasás fejlődési zavarait rendszerint megelőzi a beszéd- és nyelvfajlás zavar. Társuló emocionális és viselkedészavarok gyakoriak az iskoláskorban (BNO 10, 1995, 124. o.).

A tanulmány végén erre a meghatározásra még visszatérünk.

Snowling 2019-ben megjelent, diszlexiáról írt könyve – amelyet a „*Nagyon rövid bevezető*” című sorozatban jelentetett meg az OUP – formáját tekintve az olvashatóságot tartja szem előtt: a sorozat jellegéhez igazodva nem követi a klasszikus tudományos értekezés felépítését, nincs hivatkozásokkal teletűzdelve a törzsszöveg. A vonatkozó szakirodalom egy részét a könyv végén lévő bibliográfiában közli, fejezetenkénti bontásban. (Emiatt a megoldás miatt a könyvet kutatóként nehezebb használni – a bemutatott kutatások sokszor nehezen visszakövethetők, gyakran a kötet végi jegyzékben nem is szerepelnek.)

Snowling könyvének gondolati íve arra irányul, hogy megmagyarázza a diszlexia ma érvényesnek tekintett definíciós elemeit, ami a 2013-tól érvényben lévő DSM–5-ben (*American Psychiatric Association, 2013*)

is megjelenik, illetve rámutasson a nyelvfajlás zavar (DLD = developmental language disorder) és a diszlexia közös és eltérő pontjaira.

Bár a kategóriákkal kapcsolatban sűrűn megerősíti, hogy nem lehet azok határait egyértelműen meghúzni, mégis: lényeges pontosan látnunk, mi jellemzi az egyiket, illetve a másikat, hiszen eltérő terápiát kell hozzájuk rendelni. Arra a kérdésre, hogy a diszlexiát mint kategóriát használjuk-e, továbbra is azt válaszolja, hogy

a megfelelő figyelemben és adekvát fejlesztésben részesüljenek

igen, mivel mindenféle tanulási probléma közül ez jelzi azt az egész életen át tartó speciális igényt, amely szükséges ahhoz, hogy az írás-olvasási gondokkal küzdők a megfelelő figyelemben és adekvát fejlesztésben részesüljenek – és nem csupán az iskolában, hanem a munkahelyükön is. A könyv elején rögzíti a diszlexia három fő jellemzőjét: *probléma az olvasás pontosságában, folyékonyságában, illetve a betűzésben.* (Már itt is számos eltérést érzékelhetünk a BNO 10 F81 definíciójához képest.) A kötet elején részletesen jellemez három olyan személyt, akiknek az esete a diszlexia mint besorolás különböző megjelenési formáira mutat be egy-egy példát. Ezekre az esetekre a könyvben időnként vissza is utal.

## A KORAI DISZLEXIAKUTATÁSOK EREDMÉNYEI

A szerző az első fejezetben annak kifejtésébe kezd, hogy mely kutatók és kutatások eredményei kapcsán derült fény a diszlexiára mint jelenségre, kialakulásának okára, eredetére, jellemzőire, illetve bemutat néhány terápiát, majd terápiakutatásokkal kapcsolatos eredményeket. (Itt most nem térünk ki a diszlexiakutatások minden

olyan állomására, amelyről bebizonyosodott, hogy nincsenek direkt kapcsolatban a diszlexiával, például a látási problémák vagy a motoros problémák stb.)

Az 1930-as években *Samuel T. Orton* észrevette, hogy az olvasásproblémák családi eredetűek. Az 1960-as évekbeli Wight-szigeteki kutatás – ahol több mint kétezer 9–11 éves gyerek olvasását vizsgálták – hozta be a *váratlanság* fogalmát, vagyis azt, hogy a normál IQ és a „megfe-

lelő” tanítás ellenére az olvasási képességek szintje bizonyos gyerekeknel elmarad a tipikus fejlődésű gyerekek képességszintjétől. Ráadásul az intelligenciájukhoz képest rosszabbul olvasók között több fiút, mint lányt találtak, és e tanulóknál gyakran mutattak ki nyelvi késést is. Az IQ-hoz várthoz képesti alacsonyabb szintű olvasási képesség mint kritérium – ami a diszlexia diszkrepanciadefiníciójának alapja – már nincs használatban, mert az alacsonyabb IQ-val rendelkező gyerekek diszlexiáját így nem tudják szűrni. A fiúk nagyobb érintettségével kapcsolatban később az derült ki, hogy a diszlexia nemi meghatározottságát tekintve nincs arányeltolódás, csak arról van szó, hogy több fiút *diagnosztizálnak* ezzel (Kormos és Smith, 2012). Az is jelentős megfigyelés volt, amikor azt találták, hogy az IQ-jukhoz képest nem várt módon gyengébben olvasók jóval kevesebb haladást mutattak a fejlesztések hatására, mint azok, akik az alacsonyabb IQ mellett várhatóan alacsony képességű olvasók is voltak. Vagyis a diszlexiásnak minősített csoport nem reagált ugyanolyan jól az intervenciókra, mint a kontrollcsoport. Ekkor fogalmazódott meg a diszlexiával kapcsolatban az *intervencióra való reagálás* mint szempont.

A szerző ezek után ismertet néhány intervenciósi módszert. Ezek közül is a multiszenzoros olvasástanítási módszereket emeli ki, pl. az Orton–Gillingham–Stillman-féle, valamint a Hornsby és Shear-féle (*Alfától omegáig* elnevezésű) módszereket. Az Orton–Gillingham–Stillman-féle multimodális (vizuális, auditív, kinezetikus) módszer a betűk és a hangok, illetve betűcsoportok és hangcsoportok egymásnak való megfeleltetésén alapul – de hasonló az *Alfától omegáig* és a *Hickey*-módszer

is. Ugyanakkor hozzáteszi – és mi is hozzátesszük a hasonló magyar módszerekkel kapcsolatban – hogy nincsenek mérések arról, vajon a multiszenzoros aspektus-e az, ami segít a tanításban, vagy az ezt alkalmazó tanítók valamilyen képességei. Arról sincs tudomásunk, hogy ezek valóban hatékonyabbak-e más módszereknél.

## AZ OLVASÁSTANULÁS NÉHÁNY FŐ ÖSSZETEVŐJE

A második fejezetet a szerző azokkal a literációs ismeretekkel kezdi, amelyekkel a gyerekeknek rendelkezniük kell ahhoz, hogy megfelelően fel legyenek készítve az olvasástanulásra. Ezek közé tartoznak a könyvekkel kapcsolatos tapasztalati tudások: hogy balról jobbra olvasunk, hogy melyik a könyv eleje, mi az olvasás haladási iránya a lapon és a könyvön belül stb. (lásd részletesebben: *Juhász*, 2017). Az angol óvodai alapprogramban benne foglaltatik a szótudat és szótagtudat kialakítása is, valamint az, hogy a szótagok hangokból állnak, illetve elengedhetetlen legalább néhány betű ismerete, azok hangokhoz való kapcsolódása – hogy meg legyen alapozva az írás-olvasáshoz szükséges graféma-

fonéma koncepció. Ha a graféma-fonéma, illetve ezek csoportjainak kapcsolata automatizálódik, a gyerekek képesek lesznek kibetűzni akár ismeretlen szavakat is. A szó

ismertségétől függően, vagyis attól függően, hányszor találkozott a gyerek a szóval írásban – lásd *Share* olvasásmodellje (2008) – kezd megnövekedni az ortografikus lexikonban a szavak száma. Az ortografikus lexikonban meglévő szavakat a gyerekek már képesek lesznek rápillantással felismerni, vagyis a begyakorlott

---

nincs arányeltolódás, csak arról van szó, hogy több fiút *diagnosztizálnak*

---

szavakat már nem kell silabizálniuk. Itt jegezzük meg, hogy egy izoláló és egy agglutináló nyelv esetében az állandó szóformák előfordulásának arányában nagy különbségek vannak. Így egy agglutináló nyelv esetében a szóképes módszer (más néven *globális módszer, whole word* vagy *sight word method*), a rápillantásos olvasásra való tréningezés – különösen morfológiailag komplex szavak esetén – azt a veszélyt rejtheti magában, hogy az ortográfiai szótárban nem lévő szóforma esetén a gyerekek nem „silabizálnak”, nem veszik észre a hasonló, de akár csak egy morfémaiban is eltérő szavak különbözőségét, pl. házai vagy házi (Juhász, 2019). Vagyis nem a megfelelő olvasási stratégiát/utat használják a lehetőségek közül. A hazai „olvasásfejlesztő” könyvek egy része is gyakran részesíti előnyben az alanyesetű szótári szavak, szótövek kiolvasatásának begyakorlását kontextus nélkül, ami gyakorlatilag a rápillantásos olvasásra való tréningezést erősíti, ahelyett, hogy egy szóinak a képzett, ragos alakjait variálná, és ezekhez társítaná is a jelentéseket. Az eredményességet tekintve a globális módszerrel szemben már igazolódott az elemző-hangoztató(-összetevő) módszer hosszú távú hatékonysága, különösen akkor, amikor már nem a leggyakoribb szavakat kell kiolvasni (Csépe, 2006, 174–180; Csépe és mtsai, 2001).

A morfológiai tudatosság fejlesztése azért fontos, mert később meghatározza az olvasási fluenciát és az olvasott szöveg megértési szintjét is (Snowling, 2019, 17. o.). Különösen így van ez a magyar nyelvű olvasóknál, ahol kutatások (Juhász és Pléh, 2001; Lukács, 2001; Lukács és Pléh, 1999; Magyarai, 2005) bizonyították, hogy a magyarban mint egy komplex morfológiájú

agglutináló nyelvben mind a szabályos, mind a rendhagyó komplex morfológiájú szavaknak a feldolgozása és tárolása a mentális lexikonban nem egészlegesen, hanem analitikusan (morfémánként) történik.

A rendhagyó alakok tárolásával kapcsolatos magyar kutatások eredményei ennek mentén tehát eltérnek a hasonló angol nyelvi vizsgálatok eredményeitől (Csépe és mtsai, 2007, 71. o.).

A különböző transzparenciájú nyelvek olvasással kapcsolatos vizsgálati

(ELDEL-kutatás) kimutatták: az alfabetikus nyelveken történő olvasáselsajátítások megegyeznek abban, hogy három előrejelzője van az olvasási képesség fejlődésének: *a fonológiai tudatosság, a betűismeret* (e kettő a dekódolás pontosságáért felelős), illetve *a gyors automatikus megnevezési* képesség (ez pedig az olvasás folyékonyságáért). Ez utóbbi jelzi az írott/vizuális szimbólumok és a verbális megfelelőik közti kapcsolatok pontosságának és automatizáltságának fokát. Ez a három tényező tehát az olvasás fejlődésének *univerzális* jelzője. Mivel a diszlexiások problémája a dekódolásban mutatkozik meg, ami a fonéma-graféma egyeztetésből, a fonológiai feldolgozási nehézségből ered, így nehezükre esik az új szavak, illetve az álszavak kiolvasása is. A könyv 2. fejezete szerint a diszlexiások a tipikusan fejlődő társaikhoz képest nagyobb időt, figyelmet és erőfeszítést kell, hogy fordítsanak a dekódolásra, ami csökkenti az olvasottak megértésére irányuló figyelmüket.

Nation és Snowling (1998) ehhez kapcsolhatóan kimutatták, hogy a szegényes szókinccsel rendelkező gyerekeknek nagy nehézséget okoz például a rendhagyó szóalakok kiolvasása (angol nyelvi kutatás). Az olvasás fejlődését és annak ütemét

---

a rápillantásos olvasásra való tréningezést erősíti, ahelyett, hogy egy szóinak a képzett, ragos alakjait variálná

---

a morfológiai szerkezeten túl jelentősen befolyásolja, hogy mekkora a gyermek szókinccse, hiszen a szó ortográfiai formája akkor tud összekapcsolódni a jelentéssel és automatizálódni, ha előzetesen az a szó már létezett a gyermek mentális lexikonjában. Így a leírt szóforma akár már első alkalommal rögzülhet, de minél gyakrabban találkozik egy adott szóformával a gyerek (vagyis minél többet olvas), annál hamarabb fog automatikusan összekapcsolódni és rögzülni a szó ortografikus formája a mentális/szemantikai lexikonban lévő szóval. Így segítik egymást az alulról fölfelé, a betűk felől (fonológiai feldolgozás), illetve fölülről lefelé, a szó egészes formája felől (a szó szemantikai jellemzői alapján) történő dekódolási folyamatok (az olvasás interaktív modellje). Ezt a kompenzációs lehetőséget használják ki olvasás/dekódolás során a jó szókinccsel rendelkező diszlexiások is, mert a szó azonosításában jól tudnak építeni a kontextusra (szemantikai alapú keresés – fölülről lefelé).

Az írással kapcsolatban a szerző hangsúlyozza, hogy az nem csupán az olvasás megfordított folyamata, különösen nem egy olyan mély ortográfiajú nyelvben, mint az angol – és hogy írás közben erősen kell támaszkodni a morfológiai tudásra is (mint például a 'baráccság' = *barát+ság* esetében).

Az olvasás egyszerű modelljének (simple view of reading – Gough és Tunmer, 1986; Hoover és Gough, 1990) ismertetésével Snowling rátér a nyelvi zavar és a diszlexia viszonyának kérdésére. Az olvasás egyszerű modellje szerint az olvasás = dekódolás és szövegértés (linguistic or language comprehension), vagyis az olvasásra kétféleképpen utal: egyszer mint a dekódolás/olvasás folyamatára, másszor pedig mint a nyelvi jelekhez társított jelentés

megértésére. Az olvasásértést tehát két tényező akadályozhatja: a gyenge dekódolási képesség (a tipikus fejlődésűeknél főként eleinte, a diszlexiásoknál később is), illetve a gyenge megértési képesség – pl. alacsony szókinccs, kevés nyelvi tapasztalat, kevés nyelvi minta esetén. Amikor a dekódolás jól megy, az erőforrásokat a megértésre lehet összpontosítani.

Perfetti és Hart (2002) kutatásai a lexikai minőséggel kapcsolatban kimutatták, hogy a jól és a gyengén olvasók közt abban is eltérés mutatkozik, hogy a szó különböző aspektusait mennyire birtokolják az olvasók. A lexikai hatékonyság azt jelenti, hogy milyen gyorsan tud hozzáférni az olvasó a szó különböző reprezentációihoz (írott forma, jelentés és kiejtés). A jól olvasók több és magasabb minőségű szót „birtokolnak”, ami azt jelenti, hogy gyorsan felismerik a szóformát, és le tudják hívni az adott szó kontextusba illő jelentését. A nyelvi megértésre a tanulmány későbbi részében még visszatérünk.

---

így a leírt szóforma akár már első alkalommal rögzülhet

---



---

## A DISZLEXIA KOGNITÍV, GENETIKAI OKAI ÉS AZOK KIFEJEZŐDÉSE A CSALÁDI KÖRNYEZETBEN

---

A könyv harmadik fejezete tárgyalja a diszlexia kognitív okait. A fejezet fókuszában az áll, hogy a genetikai és a környezeti tényezők egymásra hatása együttesen hogyan befolyásolja az olvasáselsajátítást és az olvasásfejlődést, valamint ezek következményeiből hogyan lehet előre jelezni a diszlexiát, hogy minél hamarabb, már az iskolai olvasásstanulás előtt el lehessen kezdeni a célzott beavatkozást. Longitudinális kutatásokból kiderült, hogy az óvodáskori beszélt nyelv

minősége – például azt, hogy miként szerkeszti a gyermek a mondatokat, hogyan használja a nyelvtani elemeket, a múlt időt –, a gyermek szókincsének nagysága alapozza meg, illetve jelzi előre a fonológiai tudatosság kialakulását és a szövegértés képességét egyaránt.

Különböző kutatások megmutatják, hogy a diszlexiásokra jellemző fonológiai deficit (ami megjelenik a beszédészlelésben, a fonológiai tudatosságban, a verbális memória problémájában, a lassú megnevezésben, a hosszú, új vagy álszavak ismétlésének problémájában) hogyan nehezíti meg a tanulásban való előrehaladást. *Goswami* és munkatársai (*Goswami*, 2011; *Leong és Goswami*, 2014) kutatásai szerint

a diszlexiásoknál a beszédészlelés egy magasabb szintjén a prozódiai struktúra, illetve a ritmus észlelésében mutatkozik a probléma, s ez később nyelvi fonológiai nehézségekbe torkollik – de ezek kapcsolatáról további vonatkozó longitudinális kutatási eredmények szükségesek. A dupla deficit (a fonológiai tudatosság és a gyors megnevezési képesség elmaradása) hipotézisből kiindulva *Snowling* szükségesnek tartja elkülöníteni azokat a diszlexiásokat, akiket csak a fonológiai feldolgozás zavara érint azoktól, akik a gyors megnevezési képességben teljesítenek rosszul.

*Snowling* egyéb elméleteket is ismertet a diszlexiával kapcsolatban, például a gyors auditív feldolgozás zavarának vagy a vizuális észlelés gyengeségének elméletét, a vizuális figyelmi kutatásokat. (Például: amikor nem betűkkel vizsgálták a vizuális figyelmi távolságot, a diszlexiások eredménye nem tért el a tipikusan fejlődő gyerekekéétől, vagyis az bizonyosodott be, hogy nem a vizuális figyelmi távolsággal van a gond, hanem a betűk megnevezésével, tehát ismét

fonológiai deficit igazolódott.) Ismerteti továbbá a vizuális stresszre vonatkozó kutatásokat (amit színes lencsével vagy színes szűrővel próbálnak enyhíteni), vagy akár a cerebellárisdeficit-elméletet (mely arra utal, hogy a diszlexiások nehezen tudnak automatizálni újonnan tanult motoros készségeket). Ezeket az elméleteket más kutatások módszertani szempontból problémásnak találták: vagy az eredményeket (a vizuális, az auditív és egyéb problémákat) csak igen csekély számú diszlexiásnál tudták igazolni, vagy azok rendkívül közvetettek voltak. A legtöbb esetben a fonológiai deficit igazolódott.

egyéb elméleteket is ismertet a diszlexiával kapcsolatban

A fejezet végén a szerző a diszlexia genetikai meghatározottságáról ír, miszerint az elsőfokú rokonsági viszonyokat nézve

(szülő vagy testvér), ha valaki diszlexiás a családban, akkor 45% az esély arra, hogy a gyerek/testvér is az lesz. Azonban ha nem is lesz diszlexiás (vagy annak diagnosztizált) a gyermek, akkor is nagyobb lesz az esélye a gyengébb olvasási, dekódolási képességeknek, összehasonlítva a diszlexiaelőzmény nélküli családokkal. Abban a családban, ahol nincs diszlexiaelőzmény azonosítva, a diszlexiássá válás esélye 12%. Ha egy gyermeknél álszóismétléses problémát találnak, vagy a gyors automatikus megnevezési tesztben rosszul teljesít, jóval inkább diszlexiásnak diagnosztizálják, mint azokat, akiknél ezeket nem azonosítják.

*Snowling* és *mtsai* (2019) longitudinális vizsgálata alapján (3;6–8 éves gyerekekkel) azoknál a gyerekeknél, akiket később diszlexiásnak diagnosztizáltak, már három és fél éves korban ki tudtak mutatni álszóismétléses nehézséget, a négy és fél éveseknél pedig fonématurdat-problémát és gyors automatikus megnevezési problémát. Ezek a deficitek még kifejezettebbek voltak azoknál a gyerekeknél, akiknél nyolcéves korra

még nyelvfajlódási zavart is kimutattak. A fonológiai deficit tehát már az olvasás előtt kimutatható, előrejelzi a diszlexiát, de nem determinisztikusan, hanem a megnövekedett kockázat esélyével.

Ikrekkel végzett kutatások azt derítették ki, hogy az írás-olvasás tanításának megkezdése előtt a környezetnek nagyobb hatása van a literációs fejlődésre, mint a genetikának. Az olvasástanulás megkezdésekor és az után a genetikai faktor jóval határozottabban érvényesül, különösen igaz ez a fonológiai deficit problémáira. Ugyanakkor megállapították, hogy nem egyetlen gén felelős a diszlexiáért, hanem számos gén apróbb egymásra hatásainak tudható be a diszlexia megjelenése.

## AZ OTTHONI LITERÁCIÓS KÖRNYEZET

Az otthoni literációs környezet kifejezést a szakma arra használja, hogy leírja vele a gyerek hátterét, tevékenységét, érdeklődését, ami elősegíti a literációs fejlődést – a legszélesebb értelemben. Ebbe beletartoznak a család demográfiai jellemzői, a szülők végzettsége, szakmája, a literációs tevékenységeik, például az olvasási szokások, a betűk tanítása, az olvasás, az írás vagy hogy hány könyv van otthon. Mindezek fontos előrejelzői annak, hogy a gyerekek milyen lesz az olvasáshoz való viszonya. A legmeghatározóbb mégis az az idő, amit a szülő a gyerekkel együtt, olvasással kapcsolatos tevékenységgel tölt. Mindezekben belül megkülönböztetik az informális és a formális

az olvasástanulás megkezdésekor és az után a genetikai faktor jóval határozottabban érvényesül

a jól olvasók inkább az analitikus azonosítási stratégiákat használták

lis tevékenységeket, mert más hatásuk lesz az olvasásra. Az informális tevékenységek – például hogy beszélgetnek a gyerekekkel a könyvről, a könyv tartalmáról – a nyelvi megértés

fejlődését segítik elő. A formális tevékenységek közé az írásra, az olvasásra vonatkozó direkt tanításokat soroljuk, például a betűk tanítása, a betűk-hangok kapcsolata, a dekódolás és az íráskezdések. Ezek a direkt tanítások azonban nem hosszabb, didaktika-

ilag megtervezett események, hanem rövid, alkalmoszerű etapok: a szülők pl. az utcán járva ösztönösen megragadják, kihasználják a tanítási lehetőségeket: feliratokat,

rendszámokat nézegetve, tehát nem feltétlenül könyvhöz kapcsolódóan (Juhász, 2017).

## AZ AGYI STRUKTÚRA ÉS A FUNKCIÓ ÖSSZEFÜGGÉSEI DISZLEXIÁSOKNÁL

Az ötödik fejezet címe *A diszlexiás agy*. Ez a fejezet az agyi struktúra és a funkció összefüggését vizsgálja a diszlexiás gyerekeknél. Képalkotó eljárásokkal vizsgálva kiderült, hogy a diszlexiások a szavak olvasásakor nem használják annyira az agyuk bal hátsó részének (temporoparietális) területeit. A kompenzáló, de gyenge olvasóknál aktivitást ezekben a helyzetekben a jobb frontális régiókban mutattak ki. Amikor gyenge olvasókkal szavakat olvastattak, akkor azt találták, hogy ők megpróbálják holisztikusan kiolvasni azokat, míg a jól olvasók a szavak azonosításához inkább az analitikus azonosítási stratégiákat használták.

Nehéz szétválasztani az olvasás hatására bekövetkezett agyi struktúrabeli változásokat más érési folyamatokat tükröző változásoktól, ezért – hogy tetten ériék ezeket az eltéréseket – olyan felnőtteket vizsgáltak, akik későn tanultak meg olvasni, vagyis akkor, amikor már a többi érési folyamat lezajlott. Azt tapasztalták, hogy megnövekedett a szürkeállomány és a fehérállomány is, ami egy erősebb kapcsolatot jelent a kérgestestben. Ez teszi lehetővé a jobb kommunikációt az agy két féltekeje között. Ugyanezt találták azoknál a gyermekeknél is, akik éppen olvasni tanultak. Vagyis kimondható, hogy az olvasástanulás változást okoz az agyi struktúrában. Azt találták, hogy a diszlexiások agya kevesebb szürkeállomány-mennyiséget mutatott a nyelvi területeken, a bal temporoparietális területen, mint a tipikusan fejlődőké. Amikor a frontális területek szürkeállományát nézték meg, ami a diszlexiásoknál olvasáskor megnövekedett aktivitást mutat, ott eltérést csak a tipikusan fejlődő olvasó gyerekeknél észleltek – az olvasási képesség szerinti kontrollcsoportnál nem.

A kérdés az, hogy a diszlexiaveszélyeztetett gyerekek mutatnak-e már óvodában is agyi eltéréseket, mielőtt olvasni tanítják őket. Meg lehet-e állapítani már előre, hogy ki az, akinél diszlexia fog kifejlődni? Kisbabákkal elkezdett kutatások (agyiaktivitás-vizsgálat beszéd és nem beszéd auditív stimulusra) longitudinális eredményei szerint már ebben a korban is eltérő agyi aktivitást mutatnak a később diszlexiával diagnosztizált gyerekek.

Általános állítás az, hogy a bal félteke nyelvi területei, amelyek az olvasásért felelnek, strukturális és funkcionális különbséget mutatnak a diszlexiásoknál. 2002-ben texasi kutatók nyolc diszlexiás gyereknél, miután azok 80 órás intervencióban része-

sültek, változást mutattak ki az agyban. Az intervenció előtt a gyerekek tipikus diszlexiatüneteket mutattak: csökkentett aktivitást a bal félteke hátsó területein, növekedett aktivitást a jobb félteke hasonló területein. Az intervenció végére a bal félteke területein olvasás közben az aktivitás megnőtt, és javult az olvasási képesség is.

## MI SEGÍT A DISZLEXIÁSOKNAK?

Talán a hatodik fejezet az, ami a mindennapi gyakorlatban dolgozókat – tanítókat, gyógypedagógusokat, fejlesztőpedagógusokat – a legjobban érdekelheti. A fejezet alá húzza azt az általánosan elfogadott tényt, hogy a fonemikus tanítás a leg-sikeresebb módja annak, hogy a gyerekeket megtanítsák dekódolni.

Az olvasástanítás kezdetekor rendkívül fontos figyelni arra, miként reagál a gyerek a tanításra, és ha nem jól, akkor minél hamarabb be kell avatkozni. A tanítóknak nagyon jól képzetteknek kell lenniük, és a lehető legkorábban, már az olvasástanulás kezdetén fel kell ismerniük, hogy valaki diszlexiaveszélyeztetett-e. Néhány éve Angliában bevezették a szisztematikus fonémaalapú olvasástanítást, és kiképezték a tanítókat arra, hogy a gyerekek fejlődését egy éven keresztül kövessék. Ebben a folyamatban egy olvasási tanácsadó segítette a tanárokat, aki a gyerekek fejlődését is figyelte. Minden gyerekről fejlődési naplót is készítettek. A tanárok a Rose Review olvasástanítás alapján a betűk-hangok mérésének skáláját használták. A jól felkészített tanárok ez alapján meg tudták mondani, hogy ki az, aki lassabban fejlődik az olvasástanulásban, tehát van esély arra, hogy diszlexiaveszélyeztetett lehet.

---

minden gyerekről fejlődési naplót is készítettek

---

Használtak egy diszlexiaértékelést is (Snowling, 2019), amit az egyéni fejlesztés megkezdése előtt kellett elvégezni. Ez a következőkből állt:

Az *A* olvasási tesztből és a *B* betűzési tesztből egyet kellett választani, a *C*-t végig meg kellett csinálni, majd ezeket fél évente meg kellett ismételni ahhoz, hogy ki lehessen értékelni, milyen hatása volt az intervenciónak. A *D* és *E* tesztek választhatók.

*A. Az olvasási képesség mérése:*

- betűismeret (ha szükséges, a betűk neve és a hangzók is);
- egyszerű szavak olvasása, hogy felmérjék az olvasási pontosságot;
- álszavak olvasása, hogy felmérjék a dekódolási képességet;
- szavak és álszavak olvasása időre, hogy felmérjék az olvasási sebességet;
- olvasásértés, amivel felméri az olvasási pontosságot, a folyékonyságot és a szövegértést.

*B. A betűzésnek és az írásnak is az értékelés részének kellett lenniük:*

- egyszerű szavak betűzése, hogy felmérjék a pontosságot;
- szabad írásminták, hogy írás közben felmérjék a betűzést és a pontosságot, a nyelvtani használatot, a központozást és az írási folyékonyságot;
- kézírás minta, hogy felmérjék az írás sebességét és a betűk formázását.

*C. A fonológiai képesség vizsgálata:*

- a fonológiai tudatosság vizsgálata, hogy felmérjék, mennyire tudja tanuló a szavak fonetikus struktúráját szegmentálni, vagy mennyire tud manipulálni azokkal;

- gyors megnevezés, hogy felmérjék a verbális feldolgozási sebességet;
- a szavak ismétlése, hogy felmérjék a fonológiai memória-képességeket.

a leglényegesebb az, hogy mennyit gyakoroltatunk: gyakorlás, gyakorlás és gyakorlás

*D. Általános kognitív képességvizsgálat* – Habár az IQ-t ma már nem használják a diszlexia meghatározásában, Snowling itt arról beszél, hogy az általános kognitív ké-

pesség mérése mégis kulcsot adhat a kezünkbe ahhoz, hogy megismerjük a gyerekek vagy a felnőttek nehézségeinek természetét. A szegényes szókinccs további méréseket tehet szükségessé a nyelvi készségek területén. A téri-vizuális nehézségek további motoros képességek mérését tehetik szükségessé.

*E. A számolási képesség vizsgálata* –

Snowling szerint a diszlexiásoknál a matematikai számolási képességeket is ajánlatos megfigyelni, mivel a diszlexia gyakran matematikai problémákkal társul.

E felmérések során azt kell megtudnunk, mi az, ami ténylegesen működik. Azt találták, hogy az a stratégia a leghatékonyabb a diszlexia fejlesztésére, ami integráltan tartalmazza a fonématudatosságot, a betűismeretet és e kettő közti kapcsolat automatizmusának a kialakítását, valamint rendszeres, naponta ismétlődő gyakorlatokat végeztet a kibontakozó dekódolási képesség és az olvasási fluencia növelésére. Ugyanezeket használják a tipikus olvasóknál is, de a diszlexiásoknál mindez intenzívebben és egyénre szabottabban működik. Snowling szerint a leglényegesebb az, hogy mennyit gyakoroltatunk: gyakorlás, gyakorlás és gyakorlás, ez vezet az automatizmushoz.

*Hatcher, Hulme és Ellis* (1994) három intervenciót hasonlítottak össze hét éves

gyerekeknél, közülük az bizonyult hatékonynak, amelyikben a fonológiai tudatosságot olvasási kontextusba ágyazták (Sound Linkage-program). Erre a módszerre olvasási szendvicsként is utalnak,

mert az óra olvasással kezdődik és végződik, és a közepén van egy fonématudatosság- és egy grafématudatosság-rész, illetve a kettő közti kapcsolatot gyakorlása történik.

Az olvasási részt *Marie M.*

*Clay*: Reading Recoveryből vették, amihez olvasási nehézség szerint szintezett könyveket használnak. A lényeg az volt, hogy olyan könyvet válasszanak ki a tanításhoz, amelyik megfelel a gyerekek olvasási szintjének és dekódolási képességének. Minden órán két könyvet használnak, egy könnyű olvasmányt a gyakorlásra, és egyet az aktuális tanítási szinten. A könnyű olvasmányt a gyerekek már korábban olvasta, például az előző órán, és már jól tudja olvasni.

Ezt hangosan újraolvastatják vele, hogy megnöveljék annak az esélyét, hogy minél korábban – rápillantásszerűen – felismerje a szövegben a szavakat, és minél hamarabb kialakuljon nála a folyékony olvasás. Ez azért szükséges, mert a gyerek számára a siker teszi az olvasási gyakorlást élvezhetővé. A tanítási szinthez választott könyvhöz több előkészület szükséges. Ide olyan nehézségű könyvet kell választani, amelyik a gyerekeknek még megfelelő, nem túl nehéz, tehát a proximális zónájába (*Vigotszkij*, 1967) esik. A tanár kiválaszt egy rövid, kb. 100 szavas részletet e könyvből, és megkéri a gyereket, hogy olvassa fel azt; eközben a tanár valamilyen hangrögzítővel felveszi a gyerek hangos olvasását. Később a tanár elemzi a felvételt, és kiszámolja a gyerek olvasási pontosságát. A cél, hogy olyan könyvet találjanak a tanulónak, amelyikben a kisgyerekek relatíve kevés hibát

ejt, tehát kb. 94%-os pontossággal tudja olvasni. A tanár azért is készíti a felvételt, hogy megnézze, mik azok, amik nehézséget okoznak a pontos olvasásban, és kijelölje a tanítási pontokat. Ezt a könyvet fogja

legközelebb is használni, és adekvát stratégiákkal segíti a gyereket, amennyiben az elakadna.

A pedagógusnak mindig csak egy vagy két tanítási pontot kell kijelölnie, és ahelyett, hogy minden

egy hibát javítana, pozitív, megerősítő visszajelzéseket ad. Ha az új szövegben már ügyes a gyerek, akkor ez a szöveg válik legközelebbre a könnyű olvasmánnyá. Ennek a módszernek a legfontosabb eleme az osztályban vagy a diszlexiafejlesztőnél lévő szintezett könyvek megléte. (A Sound Linkage-megközelítés írásbeli feladatokat is tartalmaz.)

---

a diszlexiaveszélyeztetett tanulóknál az intervenciókat főt kell tartani később is

---



---

## TOVÁBBI FEJLESZTÉSEK ÉS EREDMÉNYESSÉGÜK

---

Már többen foglalkoztak azzal a kutatási kérdéssel, hogy mennyire sikeres a diszlexiaveszélyeztetett óvodásoknál a fejlesztés. A fő cél az, hogy megerősítsék a szódekódolás alapjait, a fonológiai tudatosságot és a betűismeretet. Az egyik ilyen kutatásban (*Duff és mtsai*, 2008) a fent felsorolt fejlesztési célokat kiegészítették a nyelvi készségek általános fejlesztésével is, például szókincsfejlesztéssel, meséléssel, továbbá a dialogikus olvasás módszerével – amelyek sikeréről is beszámoltak. A dialogikus olvasás azt jelenti, hogy a gyerek és a felnőtt együtt olvas egy könyvet, és a felnőtt a gyereket kérdésekkel segíti a történet megértésében, és így kialakul köztük egy beszélgetés. Erre a hazai szakirodalomban interaktív me-

sélésként (Szinger, 2009) vagy szakaszos mesélésként utalnak. Bár az eredmények ígéretesek a tekintetben, hogy a gyerekek így felkészültebben mennek iskolába, az ezt követő egy vagy két évvel későbbi eredményeik már nem olyan biztatóak. Ez arra enged következtetni, hogy a diszlexiaveszélyeztetett tanulóknál az intervenciókat főnt kell tartani később is, hogy lépést tudjanak tartani a kortársaikkal. Számos bizonyítékot találtak arra, hogy azoknál a diszlexiaveszélyeztetetteknek, akiknek gyenge szóbeli képességeik voltak iskolába lépéskor, a képzett fejlesztőpedagógusok korai beavatkozása hatékonyan bizonyult a literációs készségek megalapozásában.

A 2004-ben kezdődő Nuffield Reading for Language Project ötéves gyerekek fonológiai tudatosságának fejlesztését célozta meg az iskolai oktatás első osztályában (Angliában ötévesen kezdik a gyerekek az iskolát). A gyerekek egyik része olvasásfejlesztést és fonológiai fejlesztést kapott, a másik része szóbeli nyelvi fejlesztésben részesült. Az olvasásfejlesztés és a fonológiai fejlesztés a Sound Linkage-programra épült. Ez a program három elemből áll: a betű-hang megfeleltetése, a hangok megkülönböztetése és azok összeolvasása. A 20 hétig tartó tréningen kis csoportokban és egyénileg is fejlesztették a gyerekeket egy-szerre. A kis csoportokban négyen dolgoztak együtt a betűk-hangok megismérésén, a szegmentáláson és az összeolvasáson. Az egyéni fejlesztésekben a munka az olvasásra fókuszált, itt megerősítették a betűk-hangok kapcsolatát is. A szóbeli fejlesztés program is 20 hétig tartott, s három komponense volt: a szókincsfejlesztés, a hallás utáni értés és a történetmesélés fejlesztése. Itt is voltak egyéni és csoportos fejlesztések. A foglalkozás hallásfejlesztéssel

kezdődött, utána következett az új szókincs bevezetése. Többfajta módszert használtak: képnézegetés, definícióhallgatás, szóismétlés, és a megtanulandó szavakkal különböző mondatokat mondtak felváltva. Voltak még szekvenciális feladatok, hallgatásos és beszéltető feladatok, és arra bátorították a gyerekeket, hogy tegyenek fel kérdéseket is. Amikor egyénileg fejlesztették a tanulókat, akkor megerősítették a szókincsüket és történetmesélő képességüket. A történetmesélés általában rövid képregényekhez, képes történetekhez kapcsolódott. A mesélést fölvette a fejlesztő, és leírta a szöveget, hogy a következő foglalkozásra megtalálja azokat a pontokat, amelyekkel foglalkozniuk kell: például az igeidők, a kötőszók, a melléknevek használata stb.

Az intervenciók komponensei:

- *Fonológiai fejlesztés olvasási program* – betű–hang-ismeret, a fonológiai tudatosság fejlesztése szóban, hangos olvasás, rápillantásos szófelismeréses olvasástanulás, könnyű szövegű könyvek olvasása, fejlesztési céllal kiválasztott szövegek olvasása.
- *Szóbeli nyelvi fejlesztő program*: beszélés, szöveghallgatás, szókincsbővítés, történetmesélés, a megértési képesség fejlesztése, kérdésalkotás.

a történetmesélés általában rövid képregényekhez, képes történetekhez kapcsolódott

Azok, akik a komplex fejlesztést kapták, rövid időn belül fel tudták venni a lépést a kortársaikkal, és még öt hónappal később is kimutatható volt náluk

a program hatékonysága. A szóbeli nyelvi fejlesztés természetesen segítette a szókincs és a nyelvtan fejlődését, de azt nem lehet egyértelműen kijelenteni, hogy ezek a képességek – a tanítottakon túl – általánosan is fejlődtek volna.

Mivel az olvasástanulásnak meghatározója a szóbeli képesség fejlettségi szintje, az intervenciónak, ha szükséges, minél korábban meg kell történnie, akár már az óvodában. Ezért egy 30 hetes programban *Fricke* és munkatársai (2013) négyévesekkel nyelvi fejlesztést végeztek, ami még az iskolába lépést követően is folytatódott. 180 olyan óvodást választották ki a nyelvi fejlesztésre, akiknek a nyelvi képességeiben elmaradás mutatkozott. Itt is volt szókincs-fejlesztés, hallásértés-fejlesztés és történetmesélés. Hetente háromszor 30 perces csoportos foglalkozást tartottak nekik, hetente kétszer pedig 15 perces egyéni fejlesztésben részesültek – ekkor a mesélésre fókuszáltak. Az utolsó 10 hétben mindezt kiegészítették a betű-hang ismeret és a fonológiai tudatosság fejlesztésével. Azok, akik megkapták ezt a tréninget, e területeken jól fejlődtek és a nyelvi helyességük is javult. Az olvasástanulás kezdetekor kimutatható hatása volt betűismeretnek, az alliterációs és a fonetikus betűzési képességnek. Mivel a fonológiai fejlesztés csak rövid ideig tartott, ennek nem volt szignifikáns hatása.

Hat hónappal később azok a gyerekek, akik korábban megkapták ezt a nyelvi fejlesztést, az olvasás alapján ugyanolyan jól értették a szöveget, mint a társaik, habár a fejlesztésben az olvasásértés nem is szerepelt, ez tehát a fejlesztés egészének egy plusznyeresége volt. A nyelvi fejlesztésre fordított figyelemnek a beszélésen és a szöveghallgatáson túl is van tehát egy hozadéka: az olvasásértés fejlődése, ami kritikus szempontja a bontakozó írásbeliségnek.

Ezekben a módszerekben, ahogy láttuk, nagyon fontos szerepe volt annak, hogy az olvasási készséget az olvasási korhoz illesztett szintezett könyvekkel tanították.

### A 3 K: KITÉTELEK, KOMORBIDITÁS ÉS KOMPENZÁCIÓ

A diszlexia elsősorban az olvasás pontosságát és folyékonyságát, illetve a betűzési képességet érinti, ez tehát egy olyan tanulási nehézség, ami gyenge dekódolási és gyenge betűzési képességként jelenik meg. Ám a diszlexiát pontosan meghatározni nagyon nehéz, mert számos megjelenési formája van, ezért ezt leginkább egy kontinuumként kell felfogni. A diszlexia tehát egy dimenzionális jellemző, nincsenek határozott diagnosztikus pontjai (*Snowling*, 2019).

Ez jelenik meg a DSM–5-ben is, ami – a BNO-hoz hasonlóan – szintén nem egy oktatási kategorizációs lista, hanem orvosi. A DSM–5 a specifikus tanulási zavarok kategóriájához sorolja a diszlexiát, miszerint ez egy gyermekkorban kezdődő neurológiai fejlődési zavar, ami érinti az olvasást, az írásbeli kifejezőképességet és/vagy a matematikát is. A DSM–5 három

súlyossági fokot különböztet el: az enyhe, a közepes és a súlyos szintet. Az enyhe diszlexia megfelelő stratégiákkal jól kompenzálható. A közepesen súlyos diszlexia intenzívebb intervenciós időszakot és

akkomodációt igényel. A súlyos diszlexia több tanulási készséget érint, és az iskolaévek alatt komplex fejlesztést igényel.

A diszlexia karakterisztikus tulajdonsága, hogy a tanulónak nehézségei vannak a fonológiai tudatosságban, a verbális memóriában és a szóbeli feldolgozás gyorsaságában. A kérdéssel számos olyan tanulmány foglalkozik, amely kimutatja, hogy a verbális feldolgozó képességek gyengesége tetten érhető a gyors megneve-

a diszlexia egy dimenzionális jellemző, nincsenek határozott diagnosztikus pontjai

zési tesztekben, ami a diszlexia univerzális markere (Snowling, 2019).

A diszlexiastátuszt akkor kapja meg valaki, ha az olvasási képessége a társaihoz képest legalább másfél sztenderddel alacsonyabb. (Ez országonként különbözhet fél-fél sztenderd eltéréssel lefelé és fölfelé.) Akiknél az eltérés nem éri el a másfél sztenderdet, elesnek attól a lehetőségtől, hogy megfelelően fejlesszék őket (Snowling, 2019). Az olvasás kulcspontja a fonológiai tudatosság, ám az olvasásértéshez egy szélesebb nyelvi készségre van szükség, amiben benne van a szókincs és a nyelvtan is. A diszlexiásoknak és sok nyelvfejlődési zavarral küzdő gyerekeknek van fonológiai nehézsége, ami már óvodáskortól tetten érhető. A gyenge dekódolási képesség akadály a olvasásnak, így az olvasottak megértésének is, míg a nyelvfejlődési zavarral küzdő gyerekeknel elsősorban olvasásértési nehézséget mutattak ki – a dekódolási képesség nehézsége nélkül (Snowling, 2019).

Bishop és Snowling (2004) felállította a diszlexia és a nyelvfejlődési zavar közti viszony modelljét, amely szerint a nyelvfejlődési zavarral küzdő gyerekek közül némelyiknek van diszlexiája is, másoknak nincs, de mindegyiknek van olvasási problémája, és gyenge a szövegértése. Azok, akik jól olvasnak, de nyelvi zavarosok, „sérültek”, mert az olvasásértési problémájuk esetleg rejtve marad. Akik a kódolással küzdenek, de jó az értési képességük, azok lesznek a közepes szintű diszlexiások. A súlyos diszlexiások azok, akiknek megértési és kódolási problémáik is vannak.

A komorbiditás azt jelenti, hogy mindezek mellett a gyerekek nehézségei lehetnek a motoros koordinációban, a számolási képességben, a koncentrációban, az egyén

rendezettségben, szervezetségben, de ezek önállóan nem diszlexiamarkerek.

A diszlexia súlyosságának és fennmaradásának jó indikátora az, ha megnézzük, hogy az egyén hogyan reagál a megfelelő intervencióra. Azt láttuk, hogy a fonológiai tréning önmagában nem elég. Az a legsikeresebb intervenció, ha az olvasási folyékonyt is fejlesztjük. Kritikus pontja a fejlesztésnek a folyamat közbeni állandó monitorozás.

## ÖSSZEGZÉS

A diszlexia egy egész életen át tartó állapot, kondíció, ám nem tudunk még mindent arról, hogyan lehet még jobban megsegíteni a diszlexiás gyerekeket az olvasáselsajátításban. Azt tudjuk, hogy lehet segíteni őket. A korai intervenció igen sokat számít. A szóbeli készségek nagyon meghatározóak, így rendkívül fontos a rendszeres olvasás, hogy megbeszéljük a gyerekekkel az ol-

vasottakat, s hogy hanggal, rímmel, alliterációkkal, ritmussal kapcsolatos játékokat játsszunk velük – még iskolába lépésük előtt – azért, hogy kialakuljon náluk a fonológiai tudatosság, mert ez segíti majd őket az olvasástanulásban.

az a legsikeresebb intervenció, ha az olvasási folyékonyt is fejlesztjük

Ha visszatekintünk a tanulmány elején idézett BNO diszlexiameghatározására, ahol az első közt jelenik meg a *látásélesség*, a *szellemi érettség* és a *nem megfelelő iskolázottság* (ez önmagában is problematikus kifejezés), illetve az *olvasásértés* fogalma, akkor a fenti kutatások fényében az látszik, hogy a diszlexiáról való ismereteinket mind a diagnosztika, mind a hatékony fejlesztés érdekében meg kell újítani. A mai kutatások szerint a diszlexia elsősorban

a dekódolási képességre vonatkozik – az olvasás pontossága, a betűzési képesség és az olvasási folyékonyág mind a *fonológiai tudatossággal, illetve a fonéma-graféma automatizmussal* (RAN), pontosabban annak hiányával függ össze (Csépe, 2013). Éppen ezért rendkívül fontos odafigyelni arra, hogy társul-e hozzá szövegértési/olvasásértési probléma, és hogy ez a dekódolás nehézségéből adódik-e, avagy egy általános nyelvi megértési problémából, ami a nyelvfejlődési zavar tünete. Ha az olvasásértés nem a betűzési nehézségből adódik önmagában, akkor a diszlexia-fejlesztésnek hangsúlyosan ki kell egészülnie egy komplex nyelvi fejlesztéssel is. Mindezen tünetek (mind a diszlexia, mind a nyelvfejlődési zavar) előzményei már igen kis korban, még az óvoda előtt megjelenhetnek, lassú beszéd- illetve szókinccsfejlődésben manifesztálódnak.

A fentiekkel összhangban van a diszlexia DSM–5 szerinti, 2013 óta érvényes amerikai orvosi meghatározása, mely kimondja: „A diszlexia kifejezés egy alternatív elnevezés a tanulási zavarok olyan mintázatára, amelyet a pontos vagy folyékony szövegfelismerés problémája, gyenge dekódolási és betűzési képesség jellemez. Ha diszlexiáként határozzuk meg a nehézségek ilyen

mintázatát, fontos, hogy minden egyéb megjelenő nehézséget is meghatározzunk, mint pl. nehézségek az olvasott szöveg megértésében vagy a matematikai érvelésben.” (*American Psychiatric Association*, 2013, 100. o.).

Snowling könyvének másik hangsúlyos témája a Sound Linkage-program alkalmazása. Ez az olvasásfejlesztő program könyv-olvasással kezdődik és végződik, közte pedig fonológiai, morfológiai, szintaktikai, pragmatikai tudatosságot fejlesztő gyakorlatokat végeznek. A program kulcseleme a szintezett könyvek használata. Ilyen szintezett olvasókönyveket már a magyar könyvpiacra is lehet kapni, azonban ezeket még nem kellőképpen adaptálták a magyar gyerekekhez, magyar viszonyokhoz, vagy ezek a sorozatok nem megfelelő mélységig és időintervallumban szintezettek. Arra lenne szükség, hogy olyan szintezett, sokféle tematikával rendelkező olvasókönyvek legyenek a tankönyvpiacra, ame-

---

szintezett olvasókönyveket már a magyar könyvpiacra is lehet kapni

---

lyek – a napi gyakorlat során – minden tanító, gyógypedagógus számára hozzáférhető, hogy valóban megvalósulhasson az egyénre szabott és ütemezhető olvasástanulás.

Egy ilyen sorozat nemcsak a diszlexiások számára lenne hasznos és üdvös, hanem minden olvasni tanuló kisgyerekek is.

---

## IRODALOM

---

- American Psychiatric Association. (2013): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. 5th ed. American Psychiatric Association, Washington, D.C.
- Bishop, D. V. M. és Snowling M. J. (2004): Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different? *Psychological Bulletin* **130**. 6. sz., 858–886.
- Csépe Valéria (2006): *Az olvasó agy*. Akadémiai, Budapest.
- Csépe Valéria (2013): Olvasás, olvasási zavar és a fejlődő agy. *Pszichológia* **33**. 1. sz., 1–14.
- Csépe Valéria, Györi Miklós és Ragó Anett (szerk., 2007): *Általános pszichológia 3. Nyelv, tudat, gondolkodás*. Osiris, Budapest.

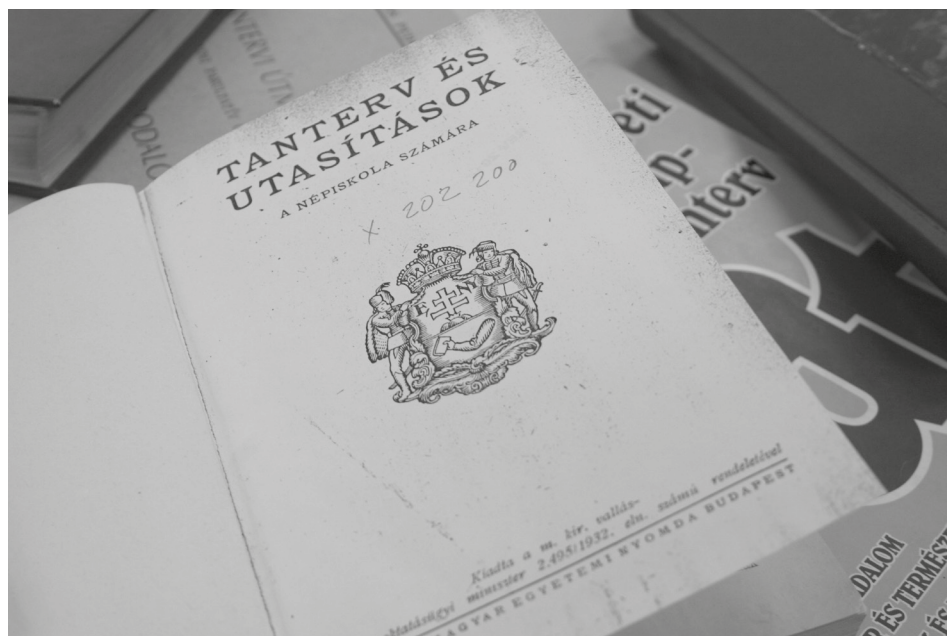
- Csépe Valéria, Szűcs Dénes és Lukács Ágnes (2001): Mindegy, hogy hogyan tanulunk olvasni? Eltérő tréning, eltérő összemérés, változó eltérési negativitás (EN). In: Pléh Csaba, László János és Oláh Attila (szerk.): *Tanulás, kezdeményezés, alkotás*. ELTE Eötvös, Budapest. 98–213.
- Duff F. J., Fieldsend, E., Bowyer-Crane C., Hulme C., Smith, G., Gibbs, S. és Snowling M. J. (2008): Reading with vocabulary intervention: evaluation of an instruction for children with poor response to reading intervention. *Journal of Research in Reading* **31**. 3. sz., 319–336.
- Fricke, S., Bowyer-Crane, C., Haley, A. J., Hulme, C. és Snowling, M. J. (2013): Efficacy of Language Intervention in the Early Years: Oral Language Intervention. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* **54**. 3. sz. 280–90.
- Goswami, U. (2011): A temporal sampling framework for developmental dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences* **15**. 1. sz., 3–10.
- Gough, P. B. és Tunmer, W. E. (1986): Decoding, Reading, and Reading Disability. *Remedial and Special Education* **7**. 1. sz., 6–10.
- Hatcher, P. J., Hulme, C. és Ellis, A. W. (1994): Ameliorating Early Reading Failure by Integrating the Teaching of Reading and Phonological Skills: The Phonological Linkage Hypothesis. *Child Development* **65**. 1. sz., 41.
- Hoover, W. A., és Gough P. B. (1990): The Simple View of Reading. *Reading and Writing* **2**. 2. sz., 127–160.
- Juhász Levente és Pléh Csaba (2001): Többmorfémás szavak megértése a magyarban. In: Pléh Csaba, Lukács Ágnes (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Osiris, Budapest. 11–37.
- Juhász, Valéria (2017): A literációs tudatosság kialakulása az olvasástanulás előtt. *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros* **26**. 12. sz., 38–44.
- Juhász Valéria (2019): Application of the sight word reading teaching method in the reading development of Hungarian pupils. In: Berghauer-Olasz Emőke, Gávriljuk Ilona, Hutterer Éva és Pally Katalin (szerk.): *A köz- és felsőoktatás előtt álló kihívások a XXI. században Kelet-Közép-Európában az oktatási reformok tükrében : Вихлики ххі століття у сфері середньої та вищої освіти східної та центральної Європи в процесі реформування освіти : Challenges of the 21st century in the field of secondary and higher education of eastern and central Europe in light of educational reforms : Nemzetközi tudományos konferencia, tanulmánykötet : Міжнародна науково-практична конференція, Збірник наукових робіт : International Academic Conference, Selected papers*, Ужгород, Uzhhorod, Ukraine: RIK-U Kiadó. 179–188.
- Kormos Judit és Smith, A. M. (2012): *Teaching languages to students with specific learning differences*. Buffalo: Multilingual Matters, Bristol.
- KSH (2019): Statisztikai tükrök. Oktatási adatok 2018/19. Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszakii/oktat/oktatas1819.pdf> (2020. 05. 10.)
- Leong, V. és Goswami, U. (2014): Assessment of Rhythmic Entrainment at Multiple Timescales in Dyslexia: Evidence for Disruption to Syllable Timing”. *Hearing Research*, 308. sz., 141–161.
- Lukács Ágnes (2001): Szabályok és kivételek: a kettős modell érvényessége a magyarban. In: Pléh Csaba, Lukács Ágnes (szerk.): *A magyar morfológia pszicholingvisztikája*. Osiris, Budapest.
- Lukács Ágnes és Pléh Csaba (1999): Hungarian cross-modal priming and treatment of nonsense words supports the dual process hypothesis. Commentary on Harald Clahsen's Rules of Language. *Behavioral and Brain Sciences* **22**. 6. sz., 1030–1031.
- Magyari Lilla (2005): A morfológiai feldolgozás kísérleti vizsgálata. A képzett szavak szerveződése a mentális lexikonban. Szakdolgozat, ELTE Pszichológia Szak.
- Magyarország és Népjóléti Minisztérium (1995): *BNO-10: A betegségek és az egészséggel kapcsolatos problémák nemzetközi statisztikai osztályozása (10. revízió)*. Népjóléti Minisztérium, Budapest.
- Nation, K. és Snowling, M. J. (1998): Semantic Processing and the Development of Word-Recognition Skills: Evidence from Children with Reading Comprehension Difficulties. *Journal of Memory and Language* **39**. 1. sz. 85–101.
- Perfetti, C. A. és Hart, L. (2002): The Lexical Quality Hypothesis. In: Verhoeven, L., Elbro, C. és Reitsma, P. (szerk.): *Studies in Written Language and Literacy – 11*. John Benjamins Publishing Company, Amsterdam. 189–213.
- Share, D. L. (2008): Orthographic Learning, Phonological Recoding, and Self-Teaching. In: Kail, R. (szerk.): *Advances in Child Development and Behavior*. 36. Elsevier. 31–82
- Snowling, M. J. (2019): *Dyslexia. A very short introduction*. Oxford University Press, Oxford.

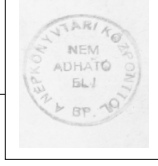
Snowling, M. J., Nash, H. M., Gooch, D. C., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C. és a Wellcome Language and Reading Project Team (2019): Developmental Outcomes for Children at High Risk of Dyslexia and Children With Developmental Language Disorder. *Child Development* **90**. 5. sz.

Steklács János (2013): Olvasási stratégiák tanítása, tanulása és az olvasásra vonatkozó meggyőződés. Nemzedékek Tudása, Budapest.

Szinger Veronika (2009): Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában a szövegértés fejlesztéséért. *Anyanyelv-pedagógia* **2**. 3. sz. Letöltés: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184> (2020. 05. 12.)

Vigotszkij, L. Sz. (1967): *Gondolkodás és beszéd*. Akadémiai, Budapest.





HAVAS PÉTER – KOCSISNÉ BUSA ANNA

# A környezeti nevelés fejlesztése Újbudán az Önkormányzat finanszírozásával és szakmai támogatásával<sup>1</sup>

MŰHELY

## A KÖRNYEZET, A KLÍMAVÁLTSÁG ÉS A NEVELÉS

Az eltelt húsz év során sokat változott a környezetünk. A klímaváltozásnak az élővilágra fenyegetést jelentő vagy tényleges pusztulást hozó eseményei egyre gyorsabb ütemben követik egymást. A jelek – és a kutatási adatok – szerint az okok sorában az emberiség környezetszennyezése áll a vezető helyen. Civilizációnk korábban nem tapasztalt mértékű és komplexitású válságba került: gazdasági, egészségi, társadalmi problémák tömegének vagyunk tanúi, áldozatai és felelősei egyszerre. Legújában a SARS Covid-19 vírus globális pandémiája mér súlyos csapásokat a társadalmakra, a helyi és a világ gazdaságra. Az emberiségnek sürgetően más életviteli szokásokra, más kompetenciákra, új értékrendre, más attitűdökre van szüksége.

A társadalmakra gyakorolt hatás sokféle, hiszen a pusztító természeti katasztrófák (tornádók, viharok, szökőárok, a tengerszint emelkedése, a jégtakaró olvadása, kiterjedt erdőtüzek stb.) másként hatnak a fejlett és jól szervezett országokra, és másként sújtják a szegény és elmaradott vidékeket. Gondoljunk csak arra, hogy a mező-

gazdaságnak ma már rohanást kell lépést tartania a helyi klíma megváltozásával, a megváltozó növénytakaró és az állatvilág okozta következményekkel, a bevándorló, eddig ismeretlen kórokozókka, s törődnie kell a szélsőségesen változó időjárás okozta hatások ellensúlyozásával. Ez mindenkit személy szerint is érint. Az éghajlatváltozás – például mostanában, a globális pandémia idején – közvetlen és sokféle módon hat az életviteli szokásainkra, a közlekedésre, az utakra és az épületekre, a ruházatra és a használati cikkekre, az egész gazdaságra és a magánéletre is.

Az éghajlatváltozásra irányuló kutatások igen sok tudományterületről származó hiteles adatokat és következtetéseket kínálnak. Összességében világszerte elfogadottá vált az a feltételezés, hogy az éghajlatváltozást mi, emberek okozzuk, főként a légkörbe kibocsátott szennyező gázokkal – amelyek a civilizációnk és életvitelünk velejárói. A kibocsátás csökkentésével és egyéb szokásaink megváltoztatásával azonban az éghajlatváltozás sebessége korlátozható és – talán a nem túl távoli jövőben – megállítható. Mindehhez kiterjedt, igen szigorú és nemzetközi jogi garanciákkal körülbástyázott intézkedésekre van szükség, a gazdaság és az életvitel radikális átalakítására.

<sup>1</sup> Köszönet az Újbudai Önkormányzat Humánszolgálati Igazgatóságának, hogy engedélyezte a publikálást.

## Mit tehet a pedagógia, a nevelés?

A környezeti nevelés (tágabban a fenntarthatóság pedagógiája) arra vállalkozik, hogy az új nemzedék képviselői már a legkisebb életkortól kezdve tényyszerűen ismerjék meg a klíma- és környezetváltozás helyi és globális jelenségeit, ismerjék fel az életviteli szokásokat, a környezetszennyezés és a klímaváltozás ok-okozati kapcsolatait, legyen tudomásuk a nemzetközi és a hazai erőfeszítésekről, és mindenekelőtt legyenek tudatában a saját felelősségüknek; számoljanak a klímaváltozás lefékezésének, e változás mértéke csökkentésének személyes lehetőségeivel. A környezeti nevelés feladata felkészíteni és képessé tenni az új nemzedéket a kihívásokhoz való alkalmazkodásra, megfelelésre, ezzel biztosítani

a fenntarthatóságot. A környezeti nevelés fejlesztése rendszeresen összetett egyeztetést igényel az aktoroktól: a változó környezetről való tudás, az életminőség megőrzése céljából szükséges változtatások szükségessége be kell épüljön a gondozás-nevelés-oktatás tartalmába, módszereibe, differenciáltan, az életkori és egyéni sajátosságok figyelembevételével.

Ebben a tanulmányban egy példát mutatunk be a fentiek megvalósulására. A gondozási-nevelési és közoktatási-köznevelési intézményeiket fenntartó Újbuda Önkormányzat számára már húsz évvel ezelőtt kerületpolitikai jelentőségűvé vált az, hogy hosszú távon elősegítse a kerület másfél százezernyi lakosa életminőségét, környezettudatosságát. A cél eléréseért indított újbudai program pedig sikeres modellje és példája lett egy olyan rendszeres működésnek, ahol a környezeti nevelés fejlesztése, erősítése a fenntartó finanszíro-

zásával, szakmai és logisztikai segítségével valóban megtörténhet a különböző közoktatási-köznevelési intézménytípusokban.

## A KÖRNYEZETI NEVELÉS FEJLESZTÉSÉNEK TÖRTÉNETE AZ ÚJBUDAI ÖNKORMÁNYZATI FENNTARTÁSÚ KÖZOKTATÁSI-KÖZNEVELÉSI INTÉZMÉNYEKBE

Az Újbuda Önkormányzat Humánszolgáltató Igazgatóság kezdeményezésére 2000-ben megkezdődött az Újbuda Önkormányzat által fenntartott óvodák és iskolák

környezeti- és egészségnevelés-fejlesztési programja koncepciójának kidolgozása. A képviselőtestület által is elfogadott **hosszútávú koncepció (a továbbiakban: Koncepció)** három

egymást követő időszakra határozta meg a fejlesztés céljait, feladatait, módszereit. A húsz esztendő nagyon hosszú időtáv, és a Szakmai Bizottságban tevékenykedő külső szakértők gyakorlati tapasztalatai igazolták, hogy a merev tervezés semmilyen módon nem alkalmas a fejlesztési tennivalók meghatározására. Ezért a „Kutatás + Fejlesztés + Innováció” folyamat megvalósításához a gördülő tervezés módszere látszott (és bizonyult később) hatékonynak. A Koncepció ugyanis kezdettől nem egy kőbe véssett, merev dokumentum, hanem rugalmasan alakítható keret, olyan lépés sorrend, amelynek a menet közbeni módosítása lehetővé vált anélkül, hogy a hosszú távú, alapvető jellegű célkitűzések sérüljenek.

Mielőtt rátérnénk a körülmények és az intézményi együttműködés konkrét részleteire, az alábbi nagyobb táblázatban összefoglaljuk a hosszútávú fejlesztési koncepció célját és módszereit (*1. táblázat*). Az Újbudai

már húsz évvel ezelőtt  
kerületpolitikai  
jelentőségűvé vált

közoktatási-köznevelési intézmények környezeti és egészségnevelési fejlesztése három, egymást követő időtávra tűzött ki kutatási-fejlesztési célokat és feladatokat.

## 1. TÁBLÁZAT

Fejlesztési célok és feladatok, illetve a megvalósítás szakaszolása a Koncepcióban

<b>A hazai közoktatás fejlesztési céljai az ezredfordulón</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Az egész életen át tartó tanulás megalapozása a tanulói kompetenciák fejlesztése által</li> <li>• Az oktatási esélyegyenlőtlenségek mérséklése a tanulás egyéniesítésével</li> <li>• Az oktatás és a tanulás minőségének és hatékonyságának fejlesztése</li> <li>• A pedagógus szakma és a nevelői kompetenciák fejlődésének támogatása</li> <li>• Az info-kommunikációs technológia alkalmazásainak fejlesztése</li> <li>• Az oktatás és nevelés tárgyi feltételeinek javítása</li> </ul>
---	---

### Kerületi fejlesztési célok és feladatok az intézményi hálózat(ok) fenntartói szintjén

- A partnerek szakmai együttműködése a helyi hálózatok (óvodák, iskolák, bölcsődék és partnerek) folyamatos erősítésével, a hálózaton belüli tanulás támogatásával és rendszeresítésével;
- Aaz intézményi egészség- és környezeti nevelés továbbképzések, a Szakmai Műhelyek programjainak tematizálása és megszervezése, mely a Szakmai Centrum illetékessége és feladata;
- A folyamatot kísérje végig a kerületi egészség-és környezeti nevelési tevékenységek monitorozása, értékelése és önértékelése;
- Feladat a kerületi önkormányzati és egyéb források, támogatások feltárása, újabb támogatások és források felkutatása, az óvodai pályázati rendszer kidolgozása, a pályázatok (Újbuda Környezettudatos Óvodája Cím) évenkénti elkészítése és értékelése;
- Az intézményi hálózat működését biztosító feltételek megteremtése és megszervezése: info-kommunikációs eszközökkel és a folyamatos kommunikáció erősítésével (ilyen a havonkénti digitális *Hírlevél*);
- Kerületi egészség- és környezeti nevelési óvodai és iskolai honlapok fejlesztése és működtetése;
- Kerületi és szélesebb hatósugarú tájékoztatás (Újbuda újság, bemutatók, konferencia stb) megszervezése.

### A koncepció megvalósítása első szakaszának vázlatja (2005–2010)

- A kerületi intézmények környezeti-és egészségnevelési tevékenysége értékelése, szakértői felmérések, kutatások, vizsgálatok alapján (ez évente ismétlődő feladat);
- Az Önkormányzaton belüli érdekelt szervezeti egységek együttműködési gyakorlatának kialakítása és fenntartása a kerületi egészség- és környezeti nevelés közös felelősségű fejlesztése terén;
- Az Önkormányzat és a kerületi ÁNTSZ együttműködési megállapodása kerületi közoktatási-köznevelési intézmények egészségnevelés fejlesztése céljából (az ÁNTSZ intézményes átszervezése, majd megszűnése miatt az együttműködés megszakadt);
- Az Egészség- és Környezeti nevelési Szakmai Bizottság („agytröszt”) létrehozása és a működésmódjának kialakítása;
- A kerületi közoktatási-köznevelési intézmények (óvodák, iskolák) szakterületi munkaközösségeinek (csoport vagy személy) kijelölése, felkészítése;

- A kerület pedagógusainak rendszeres, csoportos és néhány intézményben tantestületi keretben történő továbbképzése az egészség- és környezeti nevelés, a fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata és a fenntartható fogyasztásra nevelés különböző témáiban (Ez a feladat folyamatos, áthúzódó, rendszeres);
- A Föld Napja kerületi megünneplésének évenként történő megszervezése (az Újbudai Pedagógiai Intézet szervezésében);
- A kerületi közoktatási-köznevelési intézmények környezet-és egészségnevelési támogatási pályázati rendszerének kidolgozása, folyamatos megvalósítása és értékelése;
- Kerületi egészség- és környezeti nevelési terén kiemelkedő munkát végző és eredményes pedagógusok kitüntetése, a díjak évenkénti átadása;
- A kerületi közoktatási-köznevelési intézmények épület-és környezeti állapotának felmérése, a környezetjavító intézkedések megtervezése, a kivitelezéshez szükséges források felkutatása. (Környezetvédelmi Osztály, GAMESz);
- A kerületi közoktatási-köznevelési intézmények „zöldítése”, a Zöld Óvodák és az Ökoiskola hálózatokba történő bekapcsolódás elősegítése;
- A kerületi közoktatási-köznevelési intézmények udvarának, kertjének állapotfelmérése és egészség- és környezeti nevelési célú fejlesztésük programjának megtervezése, megkezdése;
- Az egészség- és környezeti nevelési honlapok kialakítása és folyamatos frissítésének támogatása, elősegítése;
- Kerületi szakmai rendezvények és konferencia megrendezése a hálózat erősítése és a tudás megosztása érdekében;
- Kerületi és más támogatók és szponzorok felkutatása, az üzleti-támogatói szféra megnyerése érdekében;
- A kerületi intézmények koordinátorai és szakmai munkaközösség vezetőinek továbbképzése és innovációs tevékenységének támogatása;
- A kerületi médiumok folyamatos tájékoztatása, a kerületi egészség- és környezeti nevelési műsorok, adások, híryanagok megjelenítése a helyi kerületi médiumokban.

#### **A koncepció megvalósítása második szakaszának vázlata (2010–2015)**

- Az első szakasz céljai, feladatai, illetve a következők:
- Kerületi egészség- és környezeti nevelési szakkönyvtár és a Szakmai Centrum létrehozása;
- A kerületi egészség- és környezeti nevelési koncepció felülvizsgálata és korrekciója;
- A kerületi óvoda és iskolai hálózat munkájában a tanulásfejlesztési módszertani innovációk pályázati alapokra történő helyezése;
- A kerületi támogatók és partnerek körének folyamatos kibővítése, elsősorban az gazdasági szféra körében;
- A kerületi óvodai és iskolai környezeti nevelési hálózatokat koordináló-menedzselő Szakmai Centrum támogatása és finanszírozása;
- A Zöld Óvoda és Ökoiskolai cím elnyerését szolgáló helyi intézményfejlesztések folyamatos támogatása, a címet elért intézmények differenciált díjazása, finanszírozása.

#### **A koncepció megvalósítása harmadik szakaszának vázlata (2015–2020)**

- Az első és második szakasz céljai, feladatai, illetve a következők:
- A kerületi egészség- és környezeti nevelési koncepció felülvizsgálata;
- A kerületi környezeti-és egészségnevelési önkormányzati digitális Hírlevél létrehozása és működtetése;
- Az UNESCO által koordinált: A fenntarthatóságra nevelés évtizede -2005-2015- időszak kerületi eredményeit bemutató fővárosi konferencia, az eredményeket bemutató vándorkiállítás megvalósítása.

## Tervek, körülmények, változások

A kutatás-fejlesztés és innováció cél- és feladatmeghatározásai aztán tárgyevénként megújultak. Ezt a munkát a felelős **Szakmai Bizottság** irányította. Az aktuális tanév éves feladatairól is ez a bizottság hozott döntéseket, amelyben az Önkormányzat delegáltjain kívül külső, környezeti nevelési szakértők is résztvettek.

A tagság később, 2014-ben kiegészült az akkor létrehozott **Környezetvédelmi Osztály** munka-

társával, ezáltal elindult az önkormányzaton belül két szervezeti egység összehangolt együttműködése és a közös feladatfinanszírozási kérdéseinek belső egyeztetése.

A fejlesztési program éves költségvetését a közoktatási-köznevelési intézményeket fenntartó önkormányzat vállalta. De a programhoz a gazdasági élet néhány szereplője is kapcsolódott, támogatóként, társadalmi szerepvállalási programjaik keretében. Így például a TATA nemzetközi cégcsoport, az E-ON Hungária és a Duna-Ipoly Nemzeti Park.

A fejlesztés két évtizede során számos változás történt a közoktatási-köznevelési intézmények (iskolák és óvodák) működésének, felügyeletének és működtetésének szabályozási környezetében. Mindenekelőtt 2011-ben változott, 2017-ben és 2019-ben módosult a Közoktatási (későbbi nevén: Köznevelési) Törvény. Változott, illetve módosult 2012-ben és 2018-ban az Óvodai nevelés országos alapprogramja. Ezek a változások az intézmények munkájának tartalmi és bizonyos értelemben belső világának szervezeti vonatkozásait is érintették. Az el-

múlt húsz esztendőben több alkalommal jelentősen módosult a nemzeti alaptanterv is, ahogy a jelenben is folytatódik ez utóbbi és a kapcsolódó kerettantervek módosítása.

Az elmúlt húsz évben az iskolák világában, fenntartásában és szakmai felügyeletét illetően is meghatározó változások történtek. Az iskolák fenntartója 2012. szeptemberétől a Klebersberg Intézményfenntartó Központ (rövidítve KLIK) lett. Az iskolák önkormányzati fenntartása megszűnt.<sup>2</sup> A működési és szakmai felügyelet joga is elkerült az önkormányzattól, ezáltal a kerületi

iskolák környezeti nevelési, önkormányzat által irányított és finanszírozott fejlesztési programja a 2012-es évben - sajnálatos módon- megszakadt.

Ezért az újbudai környezeti nevelési fejlesztési program módosult, a kerület óvodaira irányult, s a későbbiekben kiegészült a bölcsődékkel.

Nagyarányú változást jelentett Újbudán az óvodák átszervezése, amelynek eredményeként a kerület 24 óvodája helyett nyolc óvoda jött létre olyan módon, hogy egy székelyóvodából irányítják és koordinálják a székelyhez tartozó 3-4 tagóvodát. A környezeti és egészségnevelés vonatkozásában ez hatékony belső kommunikációt igényel a székely és a telephelyóvodák között. Ezt elősegíti, hogy *valamennyi* óvodában környezeti nevelési szakmai munkaközösség jött létre, amelyet környezeti nevelésért felelős, felkészült koordinátor-óvodapedagógusok alkotnak. Az egyes óvodák szakmai munkaközösségének vezetői többletmunkájukért díjazást kapnak. A szakmai munkaközösségvezetők és a helyi koordinátorok tevékenységét, a továbbképzéseket

valamennyi óvodában  
környezeti nevelési szakmai  
munkaközösség jött létre

<sup>2</sup> Később, 2015-ben létrejött az Oktatási Központok hálózata, amely az Oktatási Hivatal felügyelete alatt működik. Az újbudai közoktatási intézmények (iskolák) fenntartója a Dél-Budai Tankerületi Központ lett.

és egyéb programokat az időközben létrehozott Környezet- és Egészségnevelési Szakmai Centrum koordinálja, szervezi és szakmailag támogatja.

Az újbudai környezeti nevelési fejlesztési programba 2016-ban bevontuk a kerületi önkormányzati fenntartású kilenc bölcsődei intézményt. Az önkormányzati szakmai műhely – a bölcsődék vezetőivel, a helyi megbízott bölcsődei környezeti nevelési korodinátorokkal egyeztetve – kidolgozott egy munkadokumentumot amelyből a bölcsődei környezeti nevelés szempontrendszere, tartalma és módszerei ismerhetők meg. Ez a kezdeményezés mostanáig hazánkban egyedülálló programot alapoz meg. Kidolgozását és folyamatos szakmai szupervízióját az Újbuda Egyesített Bölcsődei Intézmény és a vele együttműködő önkormányzati Módszertani Központ látja el, külső környezeti nevelési szakértők bevonásával.

### **Kapcsolat az intézményekkel – a koncepció születése**

A környezeti nevelés – alapelvei szerint – mind az óvodákban, mind az iskolákban a nevelés- oktatás minden tartalmi szegmensére kiterjed, nem korlátozódik egy-egy tantárgyra vagy egy tevékenység típusra. A környezeti nevelés sajátossága továbbá, hogy érvényesíteni igyekszik azt, hogy a környezeti nevelés a környezet által is történik – tehát nevelési tényező az óvodai, iskolai környezet, az intézmény belső világa és annak tárgyi elemei is. Ugyancsak nevelési tényező az üzemeltetés, a működtetés ökológiai kultúrája (például az ivóvíz- és energiafogyasztás vagy a hulladékkezelés).

A fejlesztő program elindulásakor szükséges volt a kerületi közoktatási- köznevelési intézmények környezeti

nevelési szempontú kiindulási helyzetének feltárása, amely dokumentumelemzéssel, helyszíni látogatásokkal, fókuszbeszélgetésekkel történt.

A helyzetfeltáró elemzés elsősorban az iskolák pedagógiai programjára, a környezeti neveléshez szükséges eszközök és a tanulási környezet vizsgálatára irányult. A helyi pedagógiai dokumentumok környezeti-és egészségnevelési tartalmait fel kellett tárni, s kritikai módszerekkel elemezni. Az elemzés kritériumainak és metodikájának kidolgozásában és elvégzésében fontos szakmai segítséget nyújtott az Országos Közoktatási Intézet Tanuláfejlesztési Központja, elsősorban a tantárgyi obszervációs kutatási eredményeivel és módszertani útmutatásaival.

A hosszú távra tervezett folyamat kezdetén hazánkban elég kedvezőtlen helyzetben volt a környezeti nevelés, hiszen tartalmában és módszereiben korszerűtlen volt. A pedagógusképzés palettájáról teljes mértékben hiányzott a környezeti nevelésre történő felkészítés. A felsőoktatásban kizárólag a természettudományi szakos tanárjelöltek programjában találkozhatunk – szórványosan és halványan – a környezeti nevelésre történő utalással.

Az iskolák helyi programjaiban, a helyi tantervekben a környezeti nevelés célrendszerének csak egy szűk szegmense volt jelen; a természeti környezetről szerzhető tudás (földrajz- és biológiaórákon), a természet védelmére irányuló nevelés célkitűzése. Ez ugyan alapvetően fontos, de lényegesen szűkebb területre irányítja a figyelmet, mint a környezeti nevelés egészének tág rendszere. A fejlesztést megelőző kutatás feltárta, hogy ezt a szűk tartalmat is az iskolákban döntően elavult módon, frontális tanítási módszerekkel közvetítik – a feladatra általában nem kellően felkészült – pedagógusok. Más megvilágításban: a kerületi iskolák és

óvodák többségében a környezeti nevelési tevékenységet a tantestületek egy-két „megszállottan zöld” pedagógusa végezte, zömmel természettudományi szakos tanárok és környezeti ügyekben elkötelezett, de lényegében hályogkovácsként tevékenykedni tudó óvónők. De ezek az elkötelezett pedagógusok a helyi szakmai közösségeikben is elszigetelten képviselték a környezeti nevelés ügyét. Általában tagjai voltak valamely, az ezredfordulón megerősödő, aktívan tevékenykedő környezeti nevelési szakmai civil szervezeteknek, mint a KOKOSZ (Környezetvédelmi és Természetvédő Oktatóközpontok Országos Szövetsége), az MNKE (Magyar Környezeti Nevelési Egyesület), a Körlánc Országos Környezeti Nevelési Egyesület, a Zöld Szív Ifjúsági Természetvédő Mozgalom, az Erdei Iskola Egyesület, a Magyar Madártani és Természetvédelmi Egyesület és hasonlók. Ezek a szakmai civil szervezetek élénk belső hálózati kommunikációval korszerű (akkoriban gyökeresen újszerű) tudást terjesztettek, a környezeti nevelés nemzetközi főáramához kapcsolódva nagy hatással voltak a hazai, e témában elmaradt helyzetben lévő iskolák és óvodák pedagógusaira és nevelési gyakorlatára. Az intézményes környezeti nevelés tartalma és módszerei az ezredfordulóra jelentősen változtak és kibővültek. A hagyományosan kizárólag a természeti környezetre irányuló nevelés tartalmilag kibővült az ember alkot-  
ta, mesterséges környezet és a társas környezet vonatkozásaival, ismereteivel és a fenntarthatóság szempontjaival. A fenntarthatóság pedagógiája

ma a mindennapi életviteli szokások formálását segíti, elsősorban az erőforrásokkal való körültekintő gazdálkodás, a jövő szükségleteit is figyelembe vevő értékrend kialakításában. A közoktatási-köznevelési intézmények üzemeltetésében (a tanulási-nevelési környezetben) érvényesül az energiatudatosság, a szelektív hulladékgazdálkodás, az intézmények “zöldítésének” követelménye.

Az empirikus kutatások – köztük egy kérdőíves vizsgálat – eredményeinek elemzése világossá tette azt is, hogy a kerületi közoktatási-köznevelési intézményekben (óvodákban, iskolákban) a környezeti neveléshez szükséges eszköztárat rendszerszerűen fejleszteni kell – és ehhez fenntartói többletfinanszírozás szükséges.

Itt kapcsolódnak organikusán az „belülről” és „felülről” jövő igények és kezdeményezések; az elszigetelt, de mélyen elkötelezett óvodai és iskolai pedagógusokból kerültek ki Újbudán is a helyi környezeti nevelés

úttörői, kezdeményezői. Az ő motivált-ságukra épülhetett az önkormányzat által elindított fejlesztés, amely így nem maradt meg „felülről érkező” fenntartói kezdeményezésnek – életre kelt. A belső indítékok, az egyes intézményekben érvényesülő fejlesztési szándékok támogatást, többlettudást és finanszírozást kerestek, s találtak az önkormányzat hasonló motivációkon alapuló kínálatával.

Mindez persze nem feledtetheti, hogy a fenntartói koncepció létrejöttékor a környezeti nevelés részleges, alkalmoszerű, személyfüggő, eszközeiben hiányos volt. Kedvezőtlen határfokú volt a pedagógusképzés

---

ezek az elkötelezett pedagógusok a helyi szakmai közösségeikben is elszigetelten képviselték a környezeti nevelés ügyét

---



---

így nem maradt meg „felülről érkező” fenntartói kezdeményezésnek – életre kelt

---

is, amely akkoriban nem készítette fel erre a feladatra sem a tanárszakosokat, sem a leendő óvodapedagógusokat.

### **További motivációk az induláshoz: Stratégia, Nat és ökoiskola-hálózat az ezredfordulón**

Az ezredforduló hazai környezeti nevelésében kiemelkedő jelentőségű szakmai fejlemény volt a civil szakmai szervezetek által kezdeményezett és együttműködésével megalkotott, majd 1998-ban publikált **Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia** című dokumentum, amely alapvetően fogalmi tisztázásokat adott, illetve helyzetképet és fejlesztési ajánlásokat fogalmazott meg.

A környezeti nevelés fejlesztéséhez nagymértékben járultak hozzá az ezredforduló táján beérő, hazai tanulási és tanulás-szervezési módszertani felismerések, amelyek a konstruktív tanulás elméletével, a személyes tudás építésének szempontjaival, majd a tanulói kompetenciák hatékony fejlesztésének elméletével új, erős alapokra helyezték a hatékonyabb nevelőmunka és a tanulás szervezés lehetséges gyakorlatát. Az ezredforduló egyéb progresszív társadalmi jelenségei, a rendszerváltozást követő időszak lelkesítő útkeresése, a környezeti nevelés ügyének fontosságát képviselő Környezetvédelmi Minisztérium állami szinten erős fejlesztő indíttatása katalizátora volt annak a folyamatnak, amely az újbudai környezeti nevelés tekintetében is lehetővé tette az „evolúciós ugrást”.

A környezeti nevelés hazai ügyének fontosságát alapvetően megerősítette az ezredforduló táján életbe lépő (1995-ban megszületett, majd 2003-ban módosított) **Nemzeti alaptanterv** is. Az első Natban már „horizontális” prioritásként

(vagyis tantárgyakon keresztül ívelő általános fejlesztési célként) jelent meg a környezeti nevelés, amely valamennyi tantárgy oktatásában kell, hogy érvényesüljön. Ez a kiemelés a későbbi nemzeti alaptantervekben is megmaradt, illetve tartalmilag módosulva érvényesült.

Már az 1995-ös első Nat alapján a környezeti nevelés átfogó célja, hogy elősegítse „a tanulók környezettudatos magatartásának, életvitelének kialakulását annak érdekében, hogy a felnövekvő nemzedék képes legyen a környezeti válság elmélyülésének megakadályozására, elősegítve az élő természet fennmaradását és a társadalmak fenntartható fejlődését”. Ezen túl, a 2011. évi CXCV. módosított köznevelési törvény 48. paragrafus 3. pontja szerint valamennyi iskola nevelési programjának, helyi tantervének részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját.

Egy helyi egészség- és környezeti nevelési program megvalósítása és minőségbiztosítása minden bizonnyal elősegíti az intézmény fejlesztését és tanuló szervezetté válását. Az egészség- és környezeti nevelés a tanulási tartalmak tekintetében az alkalmazható tudást, a tanulók jelenismeretének bővítését, a munka világával és a társadalommal való szorosabb kapcsolatát is célozza. Az újbudai fejlesztési program mindennek tudatában segítette az iskolákat az új feladatok ellátásában, s így az iskolafejlesztések egyik támogatójaként a fejlesztések hajtómotorjává válhatott.

A hazai környezeti nevelés terén motivált iskolákat bátorította és támogatta továbbá az ezredfordulón létrejött **Magyarországi Ökoiskolák Hálózata** – amelyhez az újbudai iskolák közül néhány kitűnő intézmény már a kezdetkor csatlakozott.

Látható volt, hogy a környezeti nevelés az új évezred küszöbén felismerte küldetésének kiemelkedő jelentőségét, és mind tartalmában, mind módszereiben zászlóshajója lett az oktatási-nevelési intézmények (óvodák és iskolák) fejlesztését célzó kezdeményezéseknek. Ebben új szellemiséget és elkötelezett értékrendet is képviselt – nemcsak egy meghatározott nevelési terület megerősödésében vállalt felelős szerepet, hanem jelentősen hozzájárult az egyes óvodai és iskolai intézmények belső világának erőteljes és rendszerszerű fejlesztéséhez. Elsősorban azzal, hogy bátorította és elősegítette az óvodák és iskolák tanuló szervezetté válását, az új, hatékonyabb nevelési és tanulásszervezési módszerek integrációját, újszerű értékelési eljárások alkalmazását, s elősegítette a helyi óvodai és iskolai hálózati tanulását is azáltal, hogy óvoda- és iskolahálózatok létrejöttét serkentette. Az újbudai környezeti nevelés „evolúciós ugrásának” tehát az ezredfordulóra létrejöttek a szükséges feltételei.

Mindez azt is jelentette, hogy az újbudai óvodák és iskolák (a később a kerület önkormányzati fentartású bölcsődéi) környezetnevelés-fejlesztését a megváltozott szabályozási és szervezeti körülményekhez kellett igazítani. Mégpedig dinamikus rendszerképzéssel; hiszen tudható volt, hogy egy valódi fejlesztést újabb és újabb célok, feladatok kitűzésével, a környezeti nevelés terén elért eredmények, a tapasztalt hiányosságok és egyenetlenségek feltárásával és figyelembe vételével évről-évre folyamatosan újra kell tervezni, és a mindenkori jelen kihívásaihoz igazodva megvalósítani.

a környezeti nevelés az új évezred küszöbén felismerte küldetésének kiemelkedő jelentőségét

évről-évre folyamatosan újra kell tervezni, és a mindenkori jelen kihívásaihoz igazodva megvalósítani

## A KÖRNYEZETI NEVELÉS KUTATÁSÁNAK ES FEJLESZTÉSÉNEK MÓDSZERE – GÖRDÜLŐ TERVEZÉS A GYAKORLATBAN

Az időről-időre megismételt logisztikai tervezést a Szakmai Bizottság a **gördülő tervezés** módszerével végezte. A gördülő tervezésnek nevezett eljárás a mindenkori aktuális helyzetről szerzett adatokra, információkra, a korábbi eredmények értékelésére, a tárgyévi kutatási adatok elemzésére és értékelésére épült.

### Kérdőíves felmérés

Állandósult gyakorlattá vált a kerületi iskolák, óvodák) környezeti nevelési tevékenységének nevelési-illetve tanév végi empirikus felmérése, amely kérdőíves módszerrel történt. A kérdőívek tartalmi-szerkezeti felépítése az iskolák-óvodák (és a későbbiekben a bölcsődék) vonatkozásában – a megfelelő sajátosságok figyelembevételével – alapvetően azonos volt.

Az egyes intézményekben a vezetői feladatot ellátóknak kiadott, önértékelésre építő kérdőív amely az elégedettséget hivatott felmérni, nyílt és zárt végű kérdéseket tartalmazott. A válaszok nyomán feltártak az adott intézmény vezetőjének és munkatársainak (szakmai munkaközösség vezetőjének és a helyi koordinátoroknak) egy-egy adott nevelési kulcsterületről, il-

letve a helyi pedagógiai és/vagy környezeti jelenségekről alkotott személyes értékelő vélekedései. Az elégedettség mértéke, mérőszáma konkrét adatok voltak, s így az éves felmérések longitudinálisan összehasonlíthatóvá váltak. Ezáltal pedig a tendenciák feltárására kínáltak lehetőséget. Egy-egy iskola, óvoda, bölcsőde – a teljes intézmény együttes környezeti és egészségneveléssel összefüggő állapota – a vezetői elégedettség mértékének, jellegének időbeni alakulásával jellemezhető, feltárható lett.

A kérdőív nyílt végű kérdései lehetőséget biztosítottak a szóveges kifejtésre, tehát a „vázlatos” személyes vélekedéseket kiegészítették a mindenkori jelen kontextusában közölt ténykijelentések, a valóságos helyzetet bemutató reflexiók, állítások is. A vezetők beszámoltak a tárgyévben megvalósult egészség- és környezeti nevelési programjaikról, leírták a legeredményesebb és az emlékezetes nevelési helyzeteiket, s ezzel egyben mikroszociológiai pontossággal mutattak be sikeres és hatékony környezeti nevelési módszereket, nevelési helyzeteiket. A kérdőíves felmérés egyik célja épp ez volt: hogy az intézményvezetők figyelme az egészség- és környezeti nevelés helyzetének helyi önértékelésére, elemzésére irányuljon – ezen túl pedig az, hogy megfelelő megbízhatóságú adatbázis jöjjön létre (a Szakmai Bizottság és a fejlesztésben döntést hozók számára)

az egészség- és környezeti nevelés további tartalmi, módszerbéli és szervezeti fejlesztéséhez.

A kérdőív lehetőséget biztosított az intézményvezetők kritikai megjegyzéseire, a helyi problémák jelzésére is. Az adatok jeleztek a szakterületen történt változásokat, pozitív és negatív irányokban is. Érzékelhető volt az egyenlenség, és megpillanthatókká váltak az egyes elmaradt szakterületek,

amelyek fejlesztésre szorultak. Finanszírozási gondok jelentkeztek, hiszen a szakszerű környezeti nevelés feltétel- és költség igényes.

## Helyszíni bejárások és konzultációk

Az egyes intézmények környezeti feltételeinek, sajátosságainak konkrét feltárását segítették a helyszíni bejárások és konzultációk is. A helyszíni helyzetfeltárás szempontjainak és a környezeti nevelés elvárt környezeti kritériumainak kidolgozásához – s persze az intézmények működtetésének környezetvédelmi szempontú átvilágításához – az önkormányzat környezetvédelmi osztálya biztosított szakmai segítséget.

Az iskolák, óvodák belső környezete a környezeti nevelés alapvető eszköze. Az egyes tantermek és csoportszobák berendezésének és burkolatainak anyaga, a fűtés és világítás, a hőszigetelés, az elektromosáram- és az ivóvízfogyasztás gazdaságossága, a csapok és vécéartályok műszaki állapota, a hulladékgyűjtés, a komposztálás lehetősége, a takarítószerkei környezeti szempontú kiválasztása egyfelől példászerűen kibővítheti a helyi ökológiai lábnyomot, másfelől példaerejű lehet a gyerekek, a tanulók és a szülői közösség attitűdjeinek alakulásának tekintetében.

Mindennek eredményeképp időről-időre feltártuk a környezetvédelmi szempontú fejlesztési eredmények, a szükségle-

tek, a fejlesztési lehetőségek, még a játék- és taneszközök tekintetében is. A helyszíni szemlézés kiterjedt az intézmények udvarára, kertjére is, amelyek – mint környezet – a természettel való egyensúly és a természetvédelem lehetőségeinek megélhetőségét

az iskolák, óvodák belső környezete a környezeti nevelés alapvető eszköze

hivatottak támogatni. A szemlék nyomán javaslatok születtek az intézmények kertjeiben az esővízgyűjtő berendezések telepítésére, biciklitárolók beszerzésére, komposztkeretek, madáretetők és -itatók telepítésére, bogárházak létesítésére, illetve a gyerekekre-felnőttekre veszélyes cserjék és fák kiváltására más, környezet és egészség tekintetében ártalmatlan vagy éppenséggel előnyös növényfajokkal. A Szakmai Bizottság csakis az egyes tárgyevi bejárások, helyzetfelmérések ismeretében hozhatott döntéseket fejlesztésekről, beszerzésekről, amelyek aztán a finanszírozási lehetőségek keretétől függően valósultak meg. Sikeres volt többek között az óvodai udvari esővízgyűjtés széleskörű megvalósítása, az iskolai és óvodai kerékpártárolók telepítése, az „élő fal”-ak építése, a szelektív hulladékgyűjtő edények telepítése, szétosztása, az energia-takarékos izzók programja. Az intézmények „sztendered” karbantartásában, bővítésében és fejlesztésében is – a GAMESZ-szal együttműködve – érvényesültek környezetvédelmi szempontok.

Miután az intézmények jelentős környezeti-környezetvédelmi fejlesztéseket valósítottak meg belső- és külső környezetükben a Szakmai Bizottság látogatási szempontrendszer alapján, ezért az őket megterhelő bejárást felváltotta az önértékelő szempontokat tartalmazó, önkitöltő módszerű kérdőív.

Az intézményi környezeti nevelés helyzetfeltárását segítő módszertani bázist a későbbiekben a Környezetvédelmi Osztály gazdagította és kiegészítette az óvodákra

adaptált SWOT analízis módszerével. Az erre alapuló óvodavezetői önértékelés nyomán a helyi és a fenntartói tervezés egyaránt még pontosabbá, relevánsabbá válhatott.

### Egyeztetés az intézményekkel – út az együttműködéshez

A Koncepció első, nyers változatát vitanyagként, intézményvezetői egyeztetés céljából az önkormányzat megküldte a kerületi közoktatási-köznevelési intézmények (óvodák, iskolák) vezetőinek, akik a készülő koncepciót megismerték és véleményükkel, javaslataikkal korrigálták. Válaszaikban

a vezetők a tervezetet túlságosan ambíciózusnak találták, és a finanszírozási és humán erőforrások biztosításának feltételeit feszegették. Az ennek figyelembevételével korrigált Koncepciót az önkormányzat képviselőtestülete egy intézményvezetői értekezleten ismertette, majd pedig a 480/2005/XI.ÖK/XI.17./ sz. határozatával jóváhagyta.<sup>3</sup>

Az együttműködés legitimációt jelentett a további lépésekhez, az intézmények vezetői intézkedéseinek sorához. Az óvodák és iskolák bekapcsolódása kezdetekben önkéntesség alapján történt. A kezdeti időszakban mind több intézmény vezetője gondolta úgy, hogy ez a program elősegíti az intézmény egészségének szervezetfejlesztését. A bekapcsolódás tehát nemcsak a környezeti nevelés és oktatás szakmai feladatainak ellátását könnyítette meg, hanem újabb tudást kínált a pedagógusoknak, s

önértékelő szempontokat tartalmazó, önkitöltő módszerű kérdőív

<sup>3</sup> A Koncepció később, 2016-ban – rövidített és összefoglalt változatában – beépült a Környezetvédelmi Osztály által kidolgozott és a képviselőtestület által 2016-ban megtárgyalt és elfogadott Újbuda Környezetvédelmi Programja 2016–2020 című dokumentum szövegébe. Az önkormányzat képviselőtestülete e dokumentum előterjesztést a 11/2016. (I. 25.) XI.ÖK határozat szerint ellenszavazat nélkül elfogadta.

hozzájárult az adott közoktatási-köznevelési intézmény tanuló szervezetté válásához.

A környezeti nevelés mint kontextus azért alkalmas erre, mert eleve kitágítja a tanulás színtereit, hisz az épületen (óvodán vagy iskolán) kívüli programok a hagyományostól eltérő tanulási helyzeteket teremtenek. Ez a körülmény önmagában is szélebb teret biztosíthat az esélykülönbségek pedagógiai kezeléséhez, a gyerekek hátránycsökkentő-esély-növelő lehetőségeinek mozgósításához. A színteret ugyanezzel az eredménnyel szélesítheti tovább az intézmények új partnersége, amely általában nevelési-oktatási lehetőségeik bővüléséhez, eszközeik differenciálódáshoz vezet.

Az egyik kezdeti vezetői kulcsintézkedés a helyi környezeti nevelési koordinátor személyének kijelölése és megbízása volt. Ezt a szerepet a koordinátor pedagógusok kapták meg, s feladatukat munkaidejükben, a meglévő egyéb feladataik mellett látták el. A koordinátori teendőkkel járó terhelést az intézményvezető kompenzálta, alapvetően erkölcsi-szakmai elismeréssel, de a lehetőségek szerint a rendelkezésre álló jutalmazási keretből is gazdálkodva. A későbbiekben, a környezeti nevelési szakmai munkaközösségek létrehozását követően, a szakmai munkaközösség vezetőjének munkáját a fenntartó finanszírozta rendszeres havi bérkiegészítő juttatással, hasonlóan a szakkörvezetői díjazáshoz.

Megindult a kijelölt koordinátorok felkészítő továbbképzése is az időközben létrejött Szakmai Műhelyekben, amelyekben a szakirányú továbbképzés, a hálózatépítés, a koordinátorok kölcsönös ismerkedése és a hálózati tanulás volt a célkitűzés. A Szakmai Műhely foglalkozásain az egyes koordinátorok bemutatkoztak és ismertették saját iskolájukban, illetve óvo-

dájukban megvalósuló környezeti nevelési eredményeket, sajátosságokat, valamint megosztották a jelenlévőkkel a helyi problémákat, s mindezt megvitathatták a résztvevők. A Szakmai Műhelyekben bontakozott ki a kerületen belüli, intézmények közötti rendszeres kommunikáció – amelyet a későbbiekben felváltottak a digitális hírlevelek, programbeszámolók kölcsönös

elküldése, illetve maga a hálózati tanulás. A kerületi óvodák és iskolák egyfajta piaci szereplőként is felismerték magukat, s ezáltal azt, hogy az intézményük portfoliója gaz-

dagabb, pedagógiai szolgáltatási kínálatuk vonzóbb lehet az eredményes és színvonalas környezeti nevelés által. Egyes óvodák és iskolák mind népszerűbbek és keresettebbek lettek az újbudai családok körében, mert a környezeti és egészségnevelés sajátos többletként, hozzáadott értéként mutatkozott meg nevelési rendszerükben. A közoktatási-köznevelési intézmények presztizsét növelte, ha a környezeti nevelés terén kiemelkedő eredményeket tudtak felmutatni, ha előnyösebb nevelési-tanulási feltételeket tudtak biztosítani növendékeinek. Ezáltal a hatékonyabb környezeti nevelés gazdagsította az intézmény arculatát, fokozta vonzerejét a családok körében. A helyi környezeti nevelés fejlesztése, az intézmény „zöldítése” gondolatának népszerűsége fokozatosan motiváló erővé vált a fenntartói támogatással indított programba történő bekapcsolódáshoz, aktív részvételhez.

### **A környezeti nevelési pedagógus-továbbképzések**

Az újbudai környezeti nevelés fejlesztése a résztvevők folyamatos tudásgyarapításával vált lehetővé. Az intézményekben folya-

---

megindult a kijelölt  
koordinátorok felkészítő  
továbbképzése is

---

matosan zajló fluktuáció – különösen az óvodákban – indokoltrá tette, hogy az újonnan belépő (gyakran pályakezdő) munkatársak időt és teret kapjanak ahhoz, hogy környezeti nevelési feladataikra felkészülhessenek. A pedagógus-továbbképzéseket a Szakmai Bizottság tematizálta, a Szakmai Centrum szervezte és koordinálta. A továbbképzést a Környezetvédelmi Osztály digitális hírlevelében hirdette meg, az Önkormányzat pedig helyet biztosított a megtartásukhoz. A továbbképzések általában mintegy másfél-két órás időtartamúak voltak délután, a pedagógusok munkaidejében, s kezdettől a *szakmai műhely* kifejezést hordozták címükben, ezzel utalva az interaktív, a témát közösen megbeszélő jellegre.

Az alkalmak egyúttal az egyes intézmények koordinátorainak, az intézményi szakmai munkaközösségek vezetőinek fontos találkozási alkalmai – szerepük van tehát a kerületi személyes szakmai kapcsolatok létrejöttében, a hálózat megerősítésében is.

A környezeti nevelési pedagógus-továbbképzések témái, céljai és módszerei sokat változtak az eltelt húsz év során. A fejlesztési folyamat első éveiben a környezeti nevelés *fogalmára, alapismeretekre* terjedt ki a továbbképzés tartalma. A kezdetekben a továbbképzés prezentációval kísért előadásorozat volt, amelyet a későbbiekben fokozatosan felváltottak aktív és interaktív módszerek. Az eltelt évek során ismertté vált a környezeti nevelési kompetenciák elmélete, illetve azok fejlesztésének módszerei, a fejlesztések gyakorlati tanulságai. A pedagógus-továbbképzések egyre hangsúlyosabban a kompetenciaelű fejlesztések irányába módosultak, ezzel a módszerek is változtak. A továbbképzések résztvevői innentől kezdve kisebb csoportokban

dolgozták fel és gyakorolták a továbbképzés „tananyagát”. De még ekkor is valamennyi továbbképzést prezentációs vetítés tett színesebbé és érthetőbbé.

Szükségesnek tűnik felidézni, hogy a környezeti nevelési kompetencia – a kulcskompetenciák pedagógiai fejlesztésben betöltött szerepével azonosan – először 2007-ben jelent meg a Nemzeti Alap-tantervben. Az alap gondolat már ekkor az, hogy a környezeti nevelés – tágabban a fenntarthatóság pedagógiája – hatékonyan hozzájárul a gyermek, a tanuló *valamennyi*

kulcskompetenciája fejlesztéséhez, erősödéséhez. A kompetencia fejlesztése tehát itt sem egyszerűen ismeretátadás, tudásbővítés. Egy kompetencia egy adott területen a *cselekedni tudást* jelenti, azt, hogy

olyan ismeretek, készségek, képességek, attitűdök összeszervezett együtteseként létező tudást birtokolunk, amely képessé tesz bennünket az adott területen gyakorlati feladatok, problémák megoldására. Ez megfogalmazás gyakran kiegészül azzal, hogy a kompetenciák nyitottak abban az értelemben, hogy új, addig még sosem látott feladatok elemzésére és megoldására tesznek bennünket alkalmassá. Az attitűd jellegű elemekről pedig úgy kell beszélnünk, hogy azokról tudjuk: magukba foglalják a feladatokért vállalt *felelősséget*, a pozitív megoldás iránti *elkötelezettséget* is. A környezeti nevelési kompetencia tehát gyakorlatias, széleskörű képességegyüttes, amely a pedagógusban nemcsak újabb tudást generál, hanem értékrendet, cselekvési készséget, motivációt és elkötelezettséget is jelent, a szükséges nevelői képességekkel együtt.

A pedagógus-továbbképzések módszerei ezzel összhangban olyan gyakorlati tanulási és képességfejlesztő helyzetekké váltak, amelyekben a résztvevők szemé-

---

egyre hangsúlyosabban  
a kompetenciaelű  
fejlesztések irányába  
módosultak

---

lyesen felismerhették saját nevelői kompetenciáik szerepét és jelentőségét, majd igyekeztek azokat erősíteni, gazdagítani a továbbképzési helyzetek gyakorlataiban.

Néhány esztendeje helyet kapott az újbudai környezeti nevelési továbbképzési gyakorlatban a tanév/nevelési év elején megtartott, egy egész napos, úgynevezett „lelkesítő” becenevet viselő továbbképzés. Ennek keretében a résztvevő szakmai munkaközösségvezetők és környezeti nevelési koordinátorok tréning- és pszichodrámaelemekkel gazdagított továbbképzésen vesznek részt, amelynek hagyományosan a Duna-Ipoly Nemzeti Park Sashegyi Oktatóközpontja ad helyet, különlegesen gazdag természeti környezetben. Az ezzel kapcsolatos elégedettségvizsgálat bizonyítja, hogy a továbbképzési munkaforma népszerű és hatékony egyaránt.

### **A szakmai munkaközösségvezetők és a helyi környezeti nevelési koordinátor pedagógusok felkészítő továbbképzései**

A környezeti nevelés céljainak felismerésére, a helyi feladatainak meghatározására, azok tartalmaira és a különböző életkorú gyerekek, tanulók tanulásának-tanításának és nevelésének módszereire a pedagógusképzéssel foglalkozó felsőoktatási intézmények (beleértve az iskolai tanárképzést és a közép- és felsőfokú óvodapedagógus-képzést) csak a legutóbbi esztendőkből készíti fel a hallgatókat. Akkreditált továbbképzések a mai napig is csak szórványosan jelennek meg a továbbképzési tanfolyamok kínálatában. Ezért szükséges volt a kerületi fej-

lesztési programban résztvevő „kulcssze-replő” pedagógusok célzott továbbképzése. A Szakmai Bizottság döntése alapján a tanfolyami foglalkozásokat a **Környezet- és Egészségnevelési Szakmai Centrum** szervezte, a Környezetvédelmi Osztály munkatársai és a külső szakértők aktív közreműködésével. A kerületi, környezeti nevelési pedagógus-továbbképzések megvalósításába bevonódtak szakmai civil szervezetek is, mint a Humusz Szövetség, a Magyar Környezeti Nevelési Egyesület, a Magyar Madártani és Természetvédői Szövetség, a KOKOSz és mások.

A továbbképzések témái a fejlesztési folyamat elején a kerületi környezeti nevelési koncepció bemutatása, részletes ismertetése, a környezeti nevelés fogalmának, területeinek, az életkori és egyéb sajátosságokhoz való igazításának bemutatása és megbeszélése voltak. A kezdeti időszakban kapott helyet a továbbképzési tematikában a fenntarthatóság és annak pedagógiai gyakorlata. Ezek a témák a szakmai munkaközösségvezetők és intézményi koordinátorok környezeti nevelésről kialakult tudását megalapozták, illetve kiegészítették. Hangsúlyt kaptak a módszertani jellegű témák, amelyek

a környezeti nevelés egyes területeinek módszereit gyakorlati példákon keresztül, többnyire interaktív módon közelítették. Ilyen témák voltak az alábbiak:

- Az iskolakert és az óvodaudvar környezeti nevelési célú felhasználása;
- A városi környezeti nevelés lehetőségei Újbudán;
- A hulladékkezelés pedagógiai módszerei;
- A projekt módszer alkalmazása a környezeti nevelésben;

---

megvalósításába  
bevonódtak szakmai civil  
szervezetek is

---

- A játék és mese a természetvédelemre irányuló nevelésben;
- A vízzel és levegővel kapcsolatos játékok;
- Az energiatudatosságra nevelés módszerei az óvodában;
- A klímaváltozás és a klímakatasztrófák pedagógiai feldolgozása;
- A kisgyermek gondolkodása és a környezeti nevelés;
- A terráriumok és kisállatok pedagógiai jelentősége és tartása.

A pedagógus-továbbképzések témái között szerepeltek olyan módszer-összetevők is, amelyeket a szakmai munkaközösségvezetők és koordinátorok a napi munkájuk során tudtak alkalmazni. Ilyenek voltak a következők:

- Partnerségek a hatékony környezeti nevelésben;
- Az intézmény külső kommunikációja: honlap, hírlevél és Zöld Faliújság;
- A családok, szülők bevonása a környezeti nevelési programokba;
- Konfliktuskezelés és kommunikáció;
- A Jeles Napok megünneplése;
- A digitális kommunikáció lehetőségei a környezeti nevelésben.

Volt néhány olyan továbbképzés is, amelyeken nemcsak óvodapedagógusok, hanem az óvoda technikai munkatársai is részt vettek. Ilyen volt például a környezetbarát takarítószerrel vagy a komposztálással kapcsolatos témakör.

## AZ ÚJBUDAI ISKOLÁKBAN LEZAJLOTT PROGRAM, A FEJLESZTÉSEK EREDMÉNYEI ÉS EZEK HÁTTERE

A fejlesztési program az önkormányzati fenntartású intézményekre terjedt ki, az összesen 18 általános és középiskolára. A kerületi iskolákra irányuló Koncepció alapján történő kutatási-fejlesztési-innovációs folyamat azonban megszakadt, amikor 2012-ben az iskolák más fenntartóhoz kerültek.

A 2012-es esztendőben történt rendes, évi empirikus felmérés egy korszak lezárulásának idejében készült utolsó pillanatfelvétel. Eredményei szerint a környezeti nevelés és oktatás a kerület iskoláiban mind tartalmilag, mind módszereit illetően sokat fejlődött. Meghonosodtak a korszerű tanulás-szervezési módszerek, bővült a környezeti nevelés eszköztára, a tanárok nevelői kompetenciái erősödtek, és az intézményvezetők elégedettség vizsgálata pozitív képet mutatott. A kerület ökoiskoláinak száma ebben az időszakban jelentősen bővült, és néhány intézmény elnyerte az *Örökös Ökoiskola* kitüntető címet.

Az iskolák vezetőivel ezidőtájt több személyes szakmai konzultáció történt. Néhány iskolában az egész tantestület számára szakmai előadást és fórumot szerveztünk a környezeti nevelés korszerű értelmezéséről és az iskolazöldítésről. Az iskolai környezeti nevelési koordinátorok szerepe felértékelődött, hatásuk intenzívvé vált. Az intézmények igen sok iskolán kívüli környezeti nevelési célú programot szerveztek, ezek közül kiemelkedő komplexitású volt az erdei iskolai program, amelyek megvalósításához a fenntartó önkormányzat több esztendőn keresztül (2008 és 2012 között) támogatási

pályázatot írt ki. Jelentős pénzügyi támogatást kaptak az iskolák taneszköz (például térképek, mikroszkópok, vetítők, IT-eszközök és -szakkönyvek) beszerzéséhez, az eszköz-állomány gyarapításához. Az iskolakertek és -udvarok fejlesztése, a helyi tanösvények létesítése is jelentős összegű fenntartói támogatásokkal valósult meg. Az egyik intézmény (a Baranyai utcai Ének-Zene tagozatos Általános Iskola és Gimnázium) udvarán egy mesterséges tavat alakítottak ki, amely tanulmányi és szakmai bemutatási célokat is szolgált. Az egészségnevelés fejlesztése érdekében az iskolák tornatermei és sportudvarai a jelentős támogatások következtében gyarapodtak, fejlődtek.

### Az eredmények áttekintése az empirikus felmérés adatainak tükrében

A 2006–2012 közötti időszak során a kerületi iskolák a környezeti nevelés terén szignifikáns változást, fejlődést tanúsítottak; az ökoiskolák száma hétre emelkedett, s köztük három iskola elnyerte az *Örökös Ökoiskola* kitüntető címet. Az ország települései között Újbuda kimagasló eredményt ért el az ökoiskolák sűrűsége terén. Az Újbudai ökoiskolák tudásforrásokká váltak, amelyek a saját környezeti nevelési eredményeiket a hely innovációs kapacitásai által fejlesztették és a tapasztalataikat más intézményekkel (elsősorban a kerületiekkel) a hálózatokon belül megosztották.

Az iskolák pedagógiai munkáját a helyi környezeti nevelést fejlesztő program átfogóan és a szakterületnél általánosabb, kiterjedt módon segítette, hiszen a környezeti nevelés a kompetencia-elvű fejlesztést, a tanulás széles gyakorlatát serkenti-támogatja.

A környezeti nevelés a tanulásfejlesztés zászlóshajója lett, amely serkentette az iskolafejlesztést, transzferhatásaival erősítette a hatékony, újszerű tanulási és értékelési módszerek terjedését, a tanulói esélynövelést és hátránycsökkentést pedagógiai eszközeinek érvényességét, különleges területévé vált a tehetséggondozásnak, valamint az iskolák helyi társadalmi kapcsolatai, partnerségei erősítésének. A kerületi iskolákban – ahogy ezt nemcsak a 2012-es felmérés, de a korábbi tanévenkénti hatásvizsgálat empirikus adatai is már kimutatták – a tanulás-tanítás módszerei gazdagodtak, a tanórákon mind nagyobb lett a pedagógiai projektek száma, erősödött és bővült a kiscsoportos és páros tanulási helyzet legitimációja, elterjedtek a hatékony tanítási módszerek, a kompetenciafejlesztő eljárások – s mindebben a környezeti nevelés erősödése és fejlődésének támogatása láthatóan jelentős szerepet játszott. A környezeti nevelés alkalmas terü-

lete a nemzetközi együttműködések kiépítésének is – s a kerület iskoláiban számos pozitív példa született, eredményes projektek zajlottak e területen is.

---

az egyik intézmény udvarán egy mesterséges tavat alakítottak ki

---

### Az iskolák fejlődésének jegyei

Az önkormányzati fenntartású iskolákban a 2006 és 2012 közötti időszakban megfigyelhető, egészség- és környezeti nevelési vonatkozású innovációk és fejlődési mozzanatok két fogalom köré csoportosíthatók: a *szervezetfejlődés* és az *öntevékenység* köré.

#### A szervezethez való fejlődése

Az önkormányzati Koncepció alapján kijelölte koordinátor pedagógus mellett – helyenként, elsősorban az ökoiskolákban – kis létszámú szakmai munkaközösség („zöld kör”) alakult. Feladatuk a helyi egészség- és

környezeti nevelés tervezése, összehangolása, szakmai irányítása és segítése volt. A helyi koordinátor természetesen itt is meghatározó szakmai szerepet töltött be a szakterületi tennivalók megtervezésében, a helyi pedagógiai programban és tantervben való megjelenítésében. A koordinátor pedagógus megtervezte, segítette és szervezte a tanórán kívüli foglalkozásokat, az iskolai és iskolán kívüli programokat (pl. helyi vetélkedők, projekt-nap, kirándulások, állatkerti, vadasparki és múzeumi látogatások, a helyi Jeles Napok programjait). Sok iskolában a koordinátor pedagógus helyi továbbképzést, bemutatót, szakmai konzultációkat szervezett. Általában ő volt a felelős a szakmai partnerségek kilakításáért, folyamatos működtetéséért, a helyi és országos pályázatok dokumentációjának előkészítéséért is. A helyi koordinátorok közötti kapcsolatokat a koordinátorok hálózata biztosította. Ez a hálózat intenzív tudásmenedzsmentet és információmegosztást tett lehetővé. A koordinátor pedagógusok szakmai műhelyfoglalkozásokon vettek részt. E kerületi szintű Szakmai Műhelyek továbbképzési funkciót is betöltöttek, valamint erősítették az egyes intézmények közötti személyes szakmai kapcsolatokat. A koordinátor pedagógusok többletmunkáját az iskolavezető saját hatáskörében jutalmazta és kompenzálta, a helyi finanszírozási lehetőségeik függvényében. A legsikeresebb koordinátor pedagógusok munkáját az önkormányzat a pedagógusnap alkalmából kitüntető díjjal is elismerte.

A Szakmai Műhelyeknek a környezeti nevelési koordinátor pedagógusok számára szervezett – az ÚPI (Újbudai Pedagógiai Intézet) által kéthavonta megrendezett – továbbképzések főbb témái a következők voltak:

- Az iskolai környezeti nevelés és a kompeten-

ciafejlesztés kapcsolata, a gyakorlat módszerei;

- A fenntarthatóság pedagógiai gyakorlata az iskolában, az iskola üzemeltetése és környezete a fenntarthatóság szempontjai tükrében;
- Az iskolakert és -udvar szerepe a környezeti nevelésben;
- Civil szervezetek partnerségei, módszerei; és találkozás az újbudai civil szervezetek képviselőivel;
- Családok, szülők és a lakóhelyi közösségek bevonása a környezeti nevelésbe;
- Az iskola digitális és nyomtatott kommunikációs gyakorlata, a környezeti nevelési programok kommunikálása;
- Az energiatudatosságra nevelés módszerei az iskolában, az E-ON Hungária cég által kidolgozott és publikált *Energiakaland* oktatócsomag bemutatása;
- Az Ökoiskolák tudásforrás-szerepe Újbudán;
- A tehetség gondozás és -fejlesztés a környezeti nevelés módszereivel;
- Az iskolai hulladékkezelés, a szelektív hulladékgyűjtés;
- Egészségnevelés, a betegségek és balesetek az iskolában – az ÁNTSsz-szel közös műhelyfoglalkozás;
- A mozgás-és érzékszervi hátránnyal küzdő tanók és a környezeti nevelés;
- Nyitott nap szervezése, kölcsönös iskola-látogatások forgatókönyve, módszerek ötlebörzéje;
- Az egészséges táplálkozás alapelvei az iskolai közétkeztetésben;
- A sportpedagógia és a környezeti nevelés kapcsolata – az Olimpia évében.

---

a helyi koordinátorok közötti kapcsolatokat a koordinátorok hálózata biztosította

---

Az innovációs folyamat közegében az újbudai közoktatási-köznevelési intézmények hálózatként kapcsolódtak össze, ami biztosította az egymástól

való tanulást, a módszerek átvételének lehetőségét, a közös értékek és törekvések folyamatos szakmai egyeztetését. A hálózatot a rendszeres szakmai találkozások, kiadványok, rendezvények ma is erősítetik.

A hálózatban valamennyi intézmény képviselteti magát az iskolai koordinátor pedagógusok által, ezt a tevékenységet az iskolák vezetői értékelik és ellenőrzik. A helyi minőség-biztosítási rendszer szerves eleme az adott iskola

környezeti- és egészségnevelése és a kerületi hálózatban való aktív szerepvállalás.

A környezeti nevelési hálózaton belül elkülöníthető az újbudai ökoiskolák hálózata. Ez az iskolacsoport a kerületen belül és azon kívül is jelentős tudásforrás. Az elmúlt esztendőben az újbudai iskolák tanévenként szakmai találkozót, „minikonferenciát” szerveztek, önkormányzati támogatással. Az egyik esztendőben az önkormányzat pályázatot írt ki „bázisiskolai tevékenység megszervezésére”, amely az ökoiskolák számára finanszírozási forrásokat biztosított tapasztalataik kerületi terjesztésére, helyi kiadványok szerkesztésére és kiadására, rendezvények, bemutatók tartására.

### **Az iskolák öntevékenységeinek fejlődése**

A tanévenként elvégzett felméréskor az iskolavezetők által kitöltött kérdőívek adatai azt mutatták, hogy a vezetők elégedettsége a helyi környezeti neveléssel kapcsolatos intézkedéseik tekintetében és a pedagógiai program megvalósításával kapcsolatosan számottevően növekedett. Emellett elégedettségük intézményük környezetjavításával, egészségfejlesztésével kapcsolatban is évről-évre növekedett. Gyarapodtak a helyi, környezetvédelemmel és környezeti neveléssel kapcsolatos fórumok, értekezletek. Több lett a he-

lyi vetélkedők, versenyek száma. A helyi kiadványok, a honlapokon megjelenő „zöld hírek” mennyisége és tartalma gazdagodott. Sikeresebb volt a tantestületek motiválása, erősödtek a családokkal-szülőkkel létesített

kapcsolataik; a családokat meghívták az iskolai környezetvédelmi-környezeti neveléssel összefüggő rendezvényekre. Közösségben ünnepelték a Föld Napját, és általában pedagógiai projekthetet és kiállítást szerveztek az alkalomra.

Az iskolákban a szelektív hulladékgyűjtés általánossá vált. Növekedett az iskolák pályázati aktivitása. Az iskolán kívüli tanulás a környezeti nevelés által kibővült, gyarapodtak a kirándulások, tereptanulmányi séták a Kamaraerdőn, a Sas-hegyi természetvédelmi területen, rendszeressé váltak az a Fővárosi Állat-és Növénykerti látogatások, általánossá váltak a múzeumi programok (elsősorban a Magyar Természettudományi Múzeumban).

Ugyanakkor nehezen kezelhető problématerület maradt az egészséges étkeztetés, az iskolabüfék választékának javítása, illetve az évek során csökkent az erdei iskoláztatás – mindenekelőtt a finanszírozási és szervezési nehézségek miatt.

---

nehezen kezelhető problématerület maradt az egészséges étkeztetés, az iskolabüfék választékának javítása

---

### **AZ ÚJBUDAI ÓVODÁK KÖRNYEZETI NEVELÉSI GYAKORLATÁNAK FEJLESZTÉSE**

1999. szeptember elsejétől minden magyar óvoda az Óvodai Nevelés Országos Alapprogramja szellemében elkészített saját nevelési programja alapján végezhetne nevelőmunkáját. Minden Helyi Nevelési Program az óvodai nevelés más-más nevelési területét állította pedagógiája közép-

pontjába. A nevelőtestületek, szakmai érdeklődésüknek megfelelően vállalták egy-egy nevelési irányzat, szakirány vagy reformpedagógiai (néphagyományőrző, kézműves, művészeti, zenei, Montessori-féle stb.) törekvés jellegzetességeinek megfelelő nevelőmunka kialakítását. Ezekben az években csökkent a gyermeklétszám az óvodákban, ezért megindult az óvodák versenye a gyermekekért, a szülők megnyeréséért. A környezeti nevelés kezdetekben még nem volt „piacképes” program ebben a küzdelemben – először csak egyetlen újbudai óvoda közössége határozott a „zöldítésről”. Ez a törekvés akkor a helyi környezet javításáról és a nevelési tartalmak változtatásáról, a környezetudatosság és a természettiszteelő magatartás megalapozásáról szólt.

Azonban már ekkor világossá vált: a környezeti nevelés hatékonysága az óvodai dolgozók (óvodapedagógusok, dajkák, konyhai alkalmazottak, a kertész és mások) környezeti attitűdjének, felkészültségének és szakmai ismereteinek folyamatos bővítésében, tudásának állandó gyarapításában és a megszerzett tudás átadásában (ami persze sokfélét jelenthet) rejlik. A zöldítés, az innovációs törekvések sikeressége nemcsak a vezetőn, hanem az egész óvodai közösség környezeti szemléletének módosulásán is múlik. Mindennek egyszerű szerkezetalkításai tanulsága, hogy a környezeti nevelés iránti elköteleződés minden ott dolgozó feladata azokon a terepeken, amelyekért felelős, illetve az elkötelezettség, ha valódi változást akarunk elérni vele, nem szűkülhet le az óvoda egy-két csoportjára, vagy néhány óvodapedagógus lelkes munkájára – az egész intézményre ki kell hogy terjedjen.

## Az óvodai környezeti nevelés színterei

Az óvodai nevelés egészére ható Nemzeti köznevelési törvény (2011. évi CXCV. törvény, a továbbiakban. Nkt.) 94. § (4) bekezdése felhatalmazást adott a kormánynak

az Alapprogram bevezetésére és kiadására.

A 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 6. paragrafus (2) bekezdés g) pontja rendelkezik arról, hogy az óvodák pedagógiai programjának tartal-

maznia kell „az egészségnevelési és környezeti nevelési elveket”.

A rendelet valamennyi magyarországi óvoda számára kötelező érvényű feladatként írta elő, hogy „*az óvoda a gyermek érdeklődésére, kíváncsiságára, mint életkori sajátosságra építve biztosítson a gyermeknek változatos tevékenységeket, amelyeken keresztül tapasztalatokat szerezhetsz a természeti és társadalmi környezetről*”, továbbá: „*Az óvodapedagógus feladata, hogy tegye lehetővé a gyermek számára a környezet tevékeny megismerését, biztosítson alkalmat, időt, helyet, eszközöket a spontán és a szervezett tapasztalatszerzésre.*”

Az élményközpontú, életkori sajátosságokat figyelembe vevő, tevékenységen alapuló környezeti nevelés eszköze az óvodában a játék, a mese, az ének, a mozgás, a rajzolás, a barkácsolás, a munkálkodás közben szerzett tapasztalat, a természetbarát élethelyzet kínálta lehetőségek. Az óvodás gyerekeket értelmi fejlődésükben érzelmeik és tapasztalataik vezérlik. A gyermeki gondolkodás pedig azokra a tapasztalatokra épít, amelyeket a megismerő tevékenység során szerez. A megismerő tevékenység alapja az észlelés. Az észlelés történhet tapintással, ízleléssel, látással, szaglással,

a munkálkodás közben szerzett tapasztalat, a természetbarát élethelyzet kínálta lehetőségek

hallással. Így kimondható: a sokoldalú, játékos tevékenységekben megélhető látás, hallás, tapintás és mozgás – illetve ennek tapasztalatai – a gyerekeket kíváncsivá, érdeklődővé teszik, és ilyen irányba befolyásolják világképének alakulását.

A kibontakozó felismerések a szerepjátékok és a szabályjátékok sokaságában alapozódnak meg. Az óvodás korú gyermek természeti-, épített- és társadalmi-környezet-képe ezekben a játéktevékenységekben gazdagodik.

A játék helye a csoportszoba, az óvoda udvara, a közeli játszótér. A természetközeli, a szabadban lévő helyszínek Újbudán a Kamaraerdő, a Sas-hegy, a Gellért hegy, a Feneketlen tó, a Duna part. Ezek a helyek az élménypedagógia természetes helyszínei.

Az óvoda belső tereinek berendezése – a természetes anyagokból készült bútorok, játékszerek anyagukkal, formájukkal – lehetővé teszik a környezet- és természetbarát szemléletmód kifejlését.

Az óvoda kertje alkalmas arra, hogy a gyerekek a szabad levegőn ugyanúgy felfedezéseket tehessenek, tapasztalatokat szerezhessenek. Ilyen tanulási lehetőségek az évszakok változásáról, a természet ritmusáról, titokzatosságáról való felfedezések, tudásbővítések. Az óvoda kertjének növényeinek (fák, cserjék, virágos növények) evidens jelenléte által a gyermekek a természettel találkoznak, és magától értetődő lehetőségük van a sokoldalú, érzékszerveiken keresztüli tapasztalatok megszerzésére.

Az óvodai életvitel környezettudatosága, az energiával, vízzel, árammal való takarékoskodás, a pazarlás elkerülése, a környezetbarát takarító-és tisztálkodószerek a gyerekek által is meg tapasztalható

közelségbe kerülnek és szokásokká válnak. A gyerekek fogmosáskor a poharukba engedett vizet takarékosan használják, a WC tartályon lévő gomb kiválasztásával és megnyomásával kevesebb vagy több öblítővizet használhatnak. A környezettudatos óvodákban a felnőttek lekapcsolják

a világítást, ha a természetes fény elegendő, illetve energiatakarékos égőkkel világítanak. A gyerekek megtanulják, hogy az óvodában a hulladékok szelektíven gyűjtik, a barkácsoláskor újrahaszno-

---

az újbudai óvodák  
veteményeskertjeiben  
tavasztól őszig tevékenyked-  
hetnek a gyerekek

---

sítják az anyagokat (flakonok, dobozok, kupakok...) a rontott papírból maguk készítenek „újrapapírt”. Az óvodában keletkezett hulladékokat a gyerekek külön, színekkel megjelölt szeméttárolókba gyűjtik. Az étkezéshez érkező ásványvízes palackokat összepréselik, és a szelektív gyűjtőben továbbítják feldolgozásra. A keletkezett zöldség-, gyümölcs- vagy más növényi hulladékokat komposztálják.

Az újbudai óvodák veteményeskertjeiben tavasztól őszig tevékenykedhetnek a gyerekek. Segíthetnek a veteményezésben, palántázásban, a gyepereszésben, locsolásban, sepregetésben, gyomtalanításban, a fák, bokrok alatti föld meglazításában, homokozók feladásában is. Mindehhez megfelelő méretű, gyerekszerszámok az óvodákban már rendelkezésre állnak. Részt vehetnek a betakarítási munkákban (almaszüret, dióverés, gyógynövényszedés, virágmaggyűjtés). A megtermelt zöldségeket elfogyaszthatják. Télen seperhetik, lapátolhatják a havat, etethetik, itathatják a madarakat. Növényápolás, kisállatgondozás közben ráébrednek a munka értelmére, hasznára, elkezdik óvni és szeretni a körülöttük lévő növény és állatvilágot, erősödik feladattudatuk, felelősségérzetük. Megtapasztalják

a természet ciklikus változásait, az ember és természet kapcsolatát, egymásra utaltságát, ökológiai ismeretekre tesznek szert.

Az óvodában végzett egyszerűbb munka közben követelmény az önállóság, a felelősségvállalás, céltudatosság és az öntevékenység lehetőségének megteremtése. A gyerekek számára magától értetődővé válik, hogy a mindennapi életben az emberek dolgoznak, és mindenki igyekszik a kedvének, egyéniségének, képességének megfelelő munkát végezni. A sikeres és eredményes munka által erősödik önbizalmuk, jártasságot szereznek a manuális ügyességet igénylő műveletekben, kialakul a közös munkavégzés öröme, keresztlük a társaikkal végzett munka iránti igényük.

Kirándulások, illetve az óvoda környékén tett séták során jó eséllyel kialakul az óvodások pozitív érzelmi viszonya a természethez, illetve az épített környezethez, az emberi alkotásokhoz. A távolabbi helyekre történő kirándulások, séták során megismerik a szülőföld, a hazai táj, a helyi hagyományok és néphagyományok, a tárgyi kultúra értékeit, és ezek értékét, védelmét.

Az újbudai gyerekek közül az autóval közlekedők általában nincsenek szoros kapcsolatban sem a környezettel, sem annak embelematikus kerületi terepeivel. Ezt a hiányt is pótolják a kirándulások, terepséták. A nagycsoportosok hosszabb sétával a kerület nevezetességeit is megismerik. Ellátogatnak a Gesztenyés kertbe, a Bikás parkba, a Feneketlen-tóhoz, a Gellért-hegyre, a Corvinus Egyetem Arborétumába, a Sas-hegyre, a Kamaraerdőbe, a Duna-partra, vagy épp a Kelenföldi és a Déli pályaudvarra, s eközben megismerik és alkalmazzák a gyalogos és a tömegközlekedés szabályait.

A gyerekek az óvodában könyvekből azonosítják az óvoda kertjében és közelében található fákat, bokrokat, virágos növényeket, a madarakat, a rovarokat, megismerve azok nevét. Ezek a látszat ellenére nem statikus tudást adnak – hiszen a környezet szinte naponta tartogat új meglepetéseket, jelenségeket, kis csodákat.

Az élményeknek további terepe az ünnepek által szakaszolt életvitel. A gyerekek az óvodában ünneptől ünnepig élnek mindennapjaikat. Nagyon szeretik a környezetükhöz, a természet szeretetéhez és óvásához kapcsolódó „zöld ünnepek”-et. E hétköznapoktól eltérő események is jelentős mértékben alakítják értékrendjüket, környezeti kultúrájukat. Élményeik jól láthatóan megjelennek rajzaikban, játékaikban.

Az újbudai óvodákban az állatok világnapja, a víz világnapja, a Föld napja, a madarak, fák napja, a környezetvédelmi világnap alkalmakat változatos formában

ünnepelek. Adott napon az ünnephez kapcsolódó érdekes, figyelemfelkeltő és szórakoztató események történnek. Ilyenkor az óvodák falain megjelennek az adott ünnepek-

re emlékeztető képek, plakátok, gyermekrajzok, melyek a családokat is informálják. A gyermekek örömmel vesznek részt a jeles napokat megelőző közös készülődésekben, a felnőttek ünneplő magatartása és a környezet jelzései (az ünnepi jelképek) az ünnep közös élményei a gyermekben érezhetően mély érzelmi nyomot hagynak. Alighanem a felnőttekhez hasonlóan átéli az ünnepnapok „másságát”, a bensőséges összetartozás élményét, fejlődik bennük az ünnepleni tudás képessége. Az átélés mozgósítja az érzelmeiket és a fantáziát, kellemes emléküket egyéni és közösségi szempontból is pozitív változásokat idéz elő a gyerekek viselkedésében és gondolkodásá-

---

a környezet szinte naponta tartogat új meglepetéseket, jelenségeket, kis csodákat

---

ban, növeli az együttérzést, felelősségtudatot és a környezettel való törődést.

### **Az újbudai óvodákban folyó egészség- és környezeti nevelés során a szervezetfejlesztés elmaradhatatlan vezetői feladat**

Több óvoda szervezetfejlesztési tervében szerepel a nevelői kompetenciák fejlesztése, a pedagógus-továbbképzések támogatása, a továbbképzésen tanultak beépítése az óvoda mindennapi életébe. Mindez átfogó, rendszerbe foglalt vezetői intézkedéseket igényel. A továbbképzési lehetőségek közül hangsúlyos és gazdaságos a belső továbbképzés, amely a helyi, saját tapasztalatok belső átadását, megbeszélését, az újszerű foglalkozások látogatását és közös elemzését jelenti. A külső továbbképzés általában egy-egy óvodai pedagógusnak az akkreditált továbbképzésen vagy szakmai előadáson-konferencián való részvétele és az erről szóló beszámoló.

Ha az óvodai nevelőtestület (szükséges és egészséges mértékben) azonos és közös célokat követ, a szülőket is mind jobban be tudja vonni az óvoda életébe. Az óvodából hazavitt gyermeki minta a családok többségére hatást gyakorol, és egy idő után kiderül: a felnőttek a zöld programokba jól bevonhatók (madáretetés és -ítás, növénygondozás, az óvodai környezet szépítése, zöld jeles napok ünneplése, kirándulások, szelektív hulladékgyűjtés stb.). Az újbudai óvodákban megvalósuló környezeti nevelés hatására a családok mindennapjaiban, a háztartásban tehát megerősödik a környezettudatosság, egyre több család törekszik az egészséges, fenntartható életvitelre, és ismeri fel a természeti és ember alkotta

környezeti szépségeket. Visszacatolásként a szülők mindinkább partnerekké válnak, egyre jobban érződik támogatásuk az óvoda életében. A szülők és nagyszülők lehetőségeik függvényében egy idő után segítőként, aktívan részt vesznek a gyermekek külső helyszínen szervezett foglalkozásain (múzeum, állatkert, kirándulás), jelen vannak a családi napokon, papír-, kupak-, ruha-, játék- és könyvgyűjtéshez kapcsolódva segítik az óvodapedagógusok által szervezett karitatív akciókat.

Az újbudai óvodák több szállal kötődnek lakókörnyezetük más intézményeihez, szervezeteihez. Mindegyikük valamilyen módon kapcsolatot tart egy közeli újbudai általános iskolával és bölcsődével.

### **Az újbudai óvodák közötti környezeti nevelési „vetélkedő” – azaz egy pályázati formában megvalósított fenntartói támogatás**

A Környezetvédelmi Osztály és a Humán-szolgálati Igazgatóság kezdeményezésére az önkormányzat az óvodák környezeti nevelésének finanszírozását egy vetélkedő-formátumba öntött támogatási pályázatra építette 2012-ben.

Ez a pályázat az **Újbuda Környezettudatos Óvodája** cím – és differenciált pénzügyi támogatás – elnyerésére irányult, s mellette a szakmai fejlesztés egyik eszközeként működött.

A részvétel kezdettől önkéntes volt. Emellett a pályázati beszámoló követelményeinek való megfelelés az óvodáknak (vezetőket, koordinátorokat, szakmai munkaközösség-vezetőket) komoly szakmai kihívást jelentett. Sok panasz elhangzott a pályázás bonyolultsága, az adminisztrá-

---

a szülők mindinkább partnerekké válnak

---

ciós terhek miatt – ezen a pályázat kiírói évről évre igyekeztek enyhíteni. Az elvárások egyszerűsödtek, és lehetőség nyílt több központi és helyszíni óvodai konzultációs segítség igénybevételére is. Összességében a beszámolók megszövegezésének, szerkesztettségének színvonala az évek során fokozatosan fejlődött, ami azt jelzi, hogy ezen a téren is jelentős tanulási folyamat zajlott.

Miután a pályázati kiírás részletes leírását az óvodák szakmai munkaközösség vezetői és a koordinátorok megkapták, egy közös fórumon találkoztak, ahol a szakértőktől instrukciókat, kérdéseikre válaszokat kaphattak. Az pályázó óvodák vállalásaihoz szükséges finanszírozás (például eszközvásárlás, állatkerti és múzeumi belépők beszerzése, hozzájárulás a kirándulási úti-költségéhez) úgy történt, hogy a pályázatra jelentkező valamennyi óvoda – a gyermekek létszámától, illetve a gyermekcsoportok számától függően – egy elő-finanszírozás jellegű pénzüsszeget kapott, amellyel utólag kellett elszámolnia. Az összeget kizárólag környezeti nevelési célra lehetett fordítani. A pénzügyi támogatás mellett a pályázó intézmények a sikeres részvétel céljából folyamatos szakmai segítséget kaptak (pl. szakmai műhelyfoglalkozások, terepgyakorlatok, óvodai segédletek, szakmai kiadványok, vezetett tanösvénytúrák) az önkormányzat humánszolgálati igazgatóságának és környezetvédelmi osztályának szervezésében, a Duna-Ipoly Nemzeti Park Igazgatósága és a Pilisi Parkerdő Zrt. közreműködésével.

A pályázati vállalások sikeressége érdekében a Környezetvédelmi Osztály és a környezeti nevelési szakértők helyszíni bejárásokat, konzultációkat és szakmai támogatást is szerveztek, s ezzel egyzersmind

az óvodák fontos szakmai partnerévé váltak. Az óvodák pályázati beszámolójuk sikeressége érdekében figyelmet fordítottak közvetlen környezetük vizsgálatára – pl. a levegő- és esővíz szennyezettségének mérésével, az időjárás megfigyelésével –, s az eredmény függvényében megoldási alternatívák kidolgozásába kezdtek (pl. autómentes nap tervezésébe). Maga a beadott pályázat is az óvodapedagógusok

sok fenntarthatóságra nevelő tevékenységét hivatott tudatosabbá tenni.

A pályázó végül a benyújtott pályaműben teljesített egy-egy követelményelemért értékelőpontokat kapott (az elérhető pontok számértékeit a kiírás tartalmazta), s az összesített pontszám jelezte egy-egy óvoda pályázati sikerességét, a „vetélkedőben” elért eredményét.

Az Újbuda Környezettudatos Óvodája kitüntetető címet ugyanaz az óvoda több alkalommal is elnyerhette. Az ilyen óvoda oklevelet kapott, amelyet a polgármester írt alá. A legjobb eredményt elért óvodák az oklevél mellett – évente változó összegű – pénzjutalmat kaptak. Az átadás és az eredmények kihirdetése ünnepélyes keretek között történt. A vetélkedő első, második, harmadik helyezetteje, helyezésének megfelelő differenciált pénzjutalomban részesült. A vetélkedő sikeres pályázóinak a kerületi székhellyel rendelkező TATA Consultancy Services a társadalmi felelősségvállalás (CSR) jegyében, és a Duna-Ipoly Nemzeti Park Sas-hegyi Oktatóközpontja különdíjakat ajánlott fel.

Az „Újbuda Környezettudatos Óvodája” pályázati vetélkedőn résztvevő óvodák egyre inkább felismerték, hogy az ökológiai szemlélet felé való fordulás az óvodai életet és a nevelést gazdagítja. A pályázati programok beszámoltak azokról a projektekről,

---

Az Újbuda  
Környezettudatos Óvodája  
kitüntetető címet ugyanaz  
az óvoda több alkalommal  
is elnyerhette

---

amelyek a víz világnapja, a Föld napja, a madarak és fák napja jeles napokhoz kapcsolódtak.

Az intézményi önértékelés mint nézőpont erősödése sem elhanyagolható eredmény. Az óvodavezetők az intézmények külső és belső környezetfejlesztésével kapcsolatban általában elégedettek voltak. Az elmúlt nevelési években több

intézményben sokféle

környezetfejlesztés történt:

bútorok és burkolatok

cseréje, természetes

alapú játékeszközök

beszerzése, az udvaron

kiskertek létesítése, tapo-

sóösvények és madáretetők-itatók telepítése,

biciklitáró telepítése, esővízgyűjtők kiépí-

tése és egyébek.

Az óvodavezetők elégedettsége növekedett a környezetbarát takarító-és tisztítószerekkel kapcsolatos intézményi attitűdök tekintetében. Az óvodákba környezetbarát takarító technológia és eszközpark került. A feladatellátási helyeken az intézmények technikai dolgozói felkészítést kaptak a korszerű takarítószerek és -eszközök használatáról. Általánosan növekedett a vezetői elégedettség a helyi energiatudatossággal, elsősorban az áramfogyasztással kapcsolatban. Az óvodák mindegyikében kis rajzos figyelmeztetéseket helyeztek a villanykapcsolók mellé e témában.

A Környezetvédelmi Osztály, a környezeti nevelési koordinátorok és a szakmai munkaközösségek vezetői közötti együttműködésről más sok szó esett. A partnerségek sorában jelentős még a Humusz Munkaszövetséggel való együttműködés. A jelenleg záruló nevelési évben a Humusz Munkaszövetség munkatársai néhány helyen hulladékkezelést végeztek, azaz elemezték, lemérték és értékelték az óvoda hulladékkezelését és a hulladék összetételét.

Ennek nyomán javaslatok is születtek a hulladék megfelelő kezelése és csökkentése érdekében.

A Duna-Ipoly Nemzeti Park Sas-Hegyi Oktatóközpontjával való folyamatos együttműködés (amelyet a Környezetvédelmi Osztály koordinál) nagyon termékeny és hasznos. A Duna-Ipoly Nemzeti Park területen belüli oktató-nevelő tevékenysége jelentős tudásforrás is az újbudai óvodák

(és bölcsődék) számára

(Sas-hegyi Oktatóközpont

és tanösvény); a DINPI

munkatársai hasznos to-

vábbképzéseket is végeztek

(madárles-, madárdetektív-

program és egyébek).

a bölcsőde üzemeltetésének,  
belső és udvari  
környezetének fejlesztése

## A LEGFRISSEBB TÖRTÉNET: AZ ÚJBUDAI BÖLCSŐDEKBN MEGVALÓSULÓ KÖRNYEZETI NEVELÉS FEJLESZTÉSE

A programnak valamennyi újbudai önkormányzati fenntartású bölcsődére való kiterjesztése öt éve kezdődött meg. A bölcsődei környezeti nevelés kutatásának és fejlesztésének folyamata pontosan követi a program logisztikáját. A bölcsődék környezeti állapotfelmérését követte a bölcsődevezetőkkel való egyeztetés, és a fejlesztési koncepció – az intézmények sajátosságait figyelembe vevő – közös elfogadása. Valamennyi bölcsődében kijelölték a környezeti nevelési felelős koordinátort, akik számára rendszeres felkészítő továbbképzések (szakmai műhelyek) megszervezésére volt szükség. A szakmai műhelyek témái a környezeti nevelés értelmezése, céljai és területei, a fejlesztő módszerek kisgyermekkorai sajátosságokhoz való alkalmazása és a bölcsőde üzemeltetésének, belső és udvari környezetének fejlesztése voltak.

A kisgyermek életkori sajátosságai közül a legfontosabb, hogy a környezetről szereshet személyes benyomásokat és tudást az értelmi műveletek előtti gondolkodáshoz adaptálják. A kisgyermekkor világkép és a mesetudat a környező világot antropomorf módon tükrözi. Ehhez alkalmazkodva kell megválasztani a meséket, játékokat, amelyek a környezetről, a természetről szólnak. A kisgyermek bölcsődei környezete az ökológiai tudatosságot, a fenntarthatóságot kell képviselje – s ennek kialakításához ugyanúgy fenntartói finanszírozás szükséges, mint más intézmények esetében. Az újbudai bölcsődékben is bevezették az évenkénti empirikus felmérést, amellyel feltárul a helyi környezet fejlesztésének aktuális helyzete, a kapcsolódó

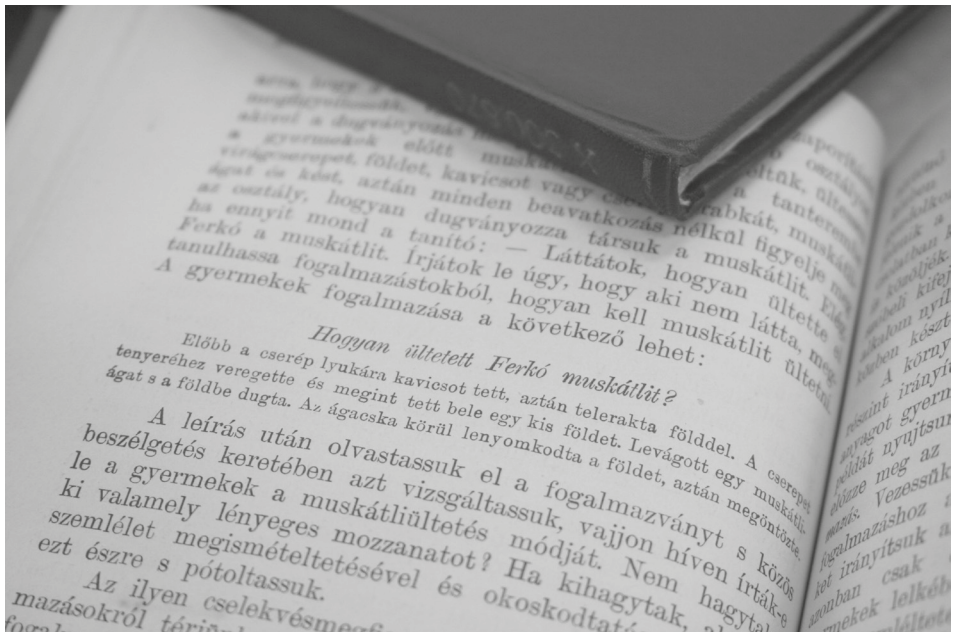
vezetői intézkedések hatása és problémái. Az újbudai bölcsődék a fejlesztési eredményeiről nemrég országos konferenciát tartottak, amelyen bemutatták és megvitaták a bölcsődei környezeti nevelés lehetőségét. Ez a program nemcsak országosan újszerű, hanem nemzetközileg is egyedülálló.

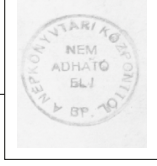
Egészen rövid zárszóként, egy pillanatra tisztán közigazgatási szempontból nézve elmondható: az újbudai közoktatási-köznevelési intézmények környezeti nevelésének fenntartói finanszírozása és szakmai támogatása ígéretes példája annak, hogyan válhat a fenntartó által megtervezett, finanszírozott és szakmailag támogatott pedagógiai folyamat, a környezettudatos szemléletformálás a maga természetes módján a területpolitika, a településpolitika részévé.

---

az újbudai bölcsődék  
a fejlesztési eredményeiről  
nemrég országos  
konferenciát tartottak

---





ERCSE KRISZTA

# Deficitszemlélet a kutatói diskurzusban

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

*A racionális kritikai magatartás – az a fajta kritikai magatartás, amely az eszmékkel, nem pedig az emberekkel foglalkozik – a legnagyobb baráti gesztusok egyike, amelyet egy ember egy másik ember irányába tanúsíthat.*

Karl Popper<sup>1</sup>

## BEVEZETÉS

Bár eltérő mértékben, de minden ország oktatási rendszerét jellemzi az oktatási esélyegyenlőtlenség (ld. például: *Bernstein*, 1975; *Bourdieu*, 1978; *Gromada* és mtsai, 2018; *OECD*, 2016; *OECD*, 2018). Az általános értelemben vett *esélyegyenlőtlenség* meghatározása szerint az egyenlőtlenségeket a különböző tényezők összefüggéseinek tükrében igazságtalan mértékben magyarázzák az egyéni tulajdonságokon, adottságokon kívül álló jellemzők; a társadalmi, nemi, vallási stb. csoporthoz tartozás, illetve e csoportok társadalmi-strukturális meghatározottsága (*United Nations*, 2015; *Wright*, 2016). Ahhoz azonban, hogy érdemben gondolkodhassunk az oktatási esélyegyenlőtlenségekről, fontos specifikálni annak sajátos értelmezési keretét.

## HÁTTÉR

Napjainkban alapvetően három olyan elméletet azonosíthatunk, amely az oktatási esélyegyenlőtlenséget igyekszik magyarázni (*Nahalka*, 2016).

A *deficitmodell* vagy *deficitszemlélet* szerint az iskolai kudarcok felelőse a gyermek, illetve az ő szűkebb-tágabb családi-társadalmi háttere, amely sajátos kultúrája, életmódja, anyagi lehetőségei által meghatározva nem biztosít elegendő tudást, kívánatos fejlődési körülményeket. A modell magyarázata szerint a gyermek az egyéb területen adott (például társadalmi) hátrányait behozza az iskolába.

A *szegregációmodell* az iskolai esélyegyenlőtlenség okaként az alacsony státuszú családból érkező, meghatározó területeken (szocializáció, készség- és képességfejlődés stb.) deficitese gyermekek elkülönítését teszi felelőssé. E szemlélet szerint a szegregált oktatás nem csupán

<sup>1</sup> *Notturmo*, 2019.

az oktatás dologi és személyi feltételei szempontjából szegényesebben ellátott, hanem megfosztja a szociálisan hátrányos helyzetű gyermekeket a magasabb státuszú családok értékeit, normáit, kultúráját képviselő kortársak mintaadó, pozitív hatásától. Ezeknek a gyermeknek a heterogén együttnevelődés során nyílna alkalmuk az életben való bevaláshoz szükséges viselkedések, kommunikációs formák tanulására, a motiváció megszerzésére.

*A látens diszkrimináció (egyben az adaptív pedagógia) modellje* mindezekkel szemben azt állítja, hogy az alacsony státuszú családok gyermekei nem deficitesek, nem tudnak kevesebbet, nem tudnak rosszabbul kommunikálni – hanem *mást* tudnak, *máshogyan* tudnak, *más* képességeik erősödtek meg, mivel abban a környezetben, ahol élnek, ezek bizonyultak adaptívnak. És azzal, hogy az iskola mindezt nem veszi figyelembe – azaz nem alkalmazkodik ezekhez az eltérő tudásokhoz és ismeretekhez a tanítás során, hanem normatív módon a középosztályi kultúrákeretet tekinti etalonnak –, valójában maga hozza létre az oktatási esélyegyenlőtlenségeket.

A legelterjedtebb – Magyarországon pedig különösen meghatározó – a deficitszemlélet. Létrejöttének és fennmaradásának összetett okairól értekezni e tanulmánynak nem célja, és kereteibe sem fér be. Azonban fontos látnunk, hogy e modell jelentős mértékben *felelősségelhárító és -áthárító mechanizmusként is funkcionál*.

A magyar oktatási rendszer végletes szelektivitása sajnos évtizedek óta közhely. A szelektációs folyamatok fenntartásának külső felelőse az iskolára nehezedő (a hatalommal rendelkező középosztályi csoport által gyakorolt) társadalmi *szeparációs nyomasztás*, illetve az iskolát belülről meghatározó

pedagógiai kultúra, mely a nem középosztályi családok műveltségtartalmaival érkező gyermekekkel nagyon nagy mértékben nem tud mit kezdeni, ezért homogén osztályok kialakítására törekszik (Radó, 2011). Mind az iskolán kívüli, mind az iskolai szereplők részéről ön- és rendszerigazoló, bünbakképző stratégia a deficitszemlélet. Az esélyegyenlőtlenségnek e szerint tehát *nem oka, hanem tünete* a szelektivitás. A de-

fitszemlélet az oktatási rendszer minden érintett szereplőcsoportjának – szülők, pedagógusok, iskolaigazgatók – gondolkodását átítatja és meghatározza, ahogyan az több kutatás alapján is

megállapítható (Berényi, 2016; Cobb, 2017; Eröss, 2008; Kende, 2013; Lott, 2001; Széll, 2017).

Akikről azonban a kutatások alanyaként nem, vagy igen ritkán olvashatunk – azok maguk a kutatók. Erre felfigyelve a tanulmány a továbbiakban – kifejezetten a szelekcióval, szegregációval, esélyegyenlőtlenségekkel foglalkozó, elkötelezett kutatók szövegeit megvizsgálva – kezdetnek egy alacsony felbontású körképet kíván felrajzolni arról, hogy vajon a konkrét megfogalmazások, a kikövetkeztethető premisszáik alapján mennyire érhető tetten a deficitszemlélet a *tudományos szféra gondolkodásában magában*.

## KUTATÓI SZÖVEGEK

Elmondható, hogy a szegregáció és az esélyegyenlőtlenség problémáival a legtöbb esetben oktatásszociológusok foglalkoznak. E kutatók leggyakrabban a szegregációt tekintik az esélyegyenlőtlenségek okának. A *külső körülmények általi meghatározottság*on belül

többféle oki eredetet határoznak meg. Kevesbé egymással élesen ellentétes álláspontokról van szó, sokkal inkább a hangsúlyok kerülnek máshová aszerint, hogy ki mit gondol, mi az, ami a leginkább hat (lakóhelyi szegregáció, szocializációs hiányosságok, iskolai előítéletesség stb.).

Azok, akik a *szociális helyzetet, a szocializációs deficitet* teszik főleg felelőssé, leginkább iskolai statisztikai adatokból indulnak ki (például *Kertesi és Kézdi*, 1996). Nyilvánvaló, hogy súlyos aránytalanságokat látunk a tanulási eredmények, a lemorzsolódás, a továbbtanulás mutatóiban és a pályakövetés során, de ezekből a jelenségekből maximum *feltételezéseket fogalmazhatunk meg az okok egy részéről*, hiszen ilyenkor a képzés közben zajló folyamatok összes hatótényezőinek *összegződését, következményét* látjuk.

A továbbiakban a szelekció, az esélyegyenlőtlenség vizsgálati területén jelentős munkássággal rendelkező kutatók szövegeit (illetve bizonyos megfogalmazásait) vizsgálom. Mint már említettem, a deficitmodell más-más sajátossága jut ezekben kifejezésre. E sajátosságokat egy-egy számozott felvezető mondatban összefoglalom, majd az idézetekben ugyanezzel a számmal azonosítom.

**[1] Amennyiben csak a statisztikai adatokat figyeljük, maga a percepció is téves lehet.**

[1a] *Az esélyegyenlőtlenségek zöme az általános iskola 8. osztálya utáni továbbtanulásnál jelentkezik, a cigány gyerekek tizenhatszor kisebb eséllyel tanulnak tovább középiskolában [...].*

Az alapfok-középfok közötti iskola(típus)-váltások idején *az iskola első nyolc éve alatti* hatások, formális és infor-

mális akciók és interakciók *által befolyásolt* tanulási teljesítmények, továbbtanulási ambíciók határozzák meg azokat a tanulási

utakat, amelyek adott diák számára lehetőségek lehetnek. A tanulási eredmények döntik el, hogy amennyiben továbbtanul, akkor azt mely iskolatípusban teheti, és milyen

presztízsű iskolában gondolkodhat. *A szelekció az, amely a középokra intézményesül (Radó, 2011), az esélyegyenlőtlenség viszont korábban is, az egész folyamatban jelen van. A tanulási eredmények és a családi háttér nagyon erős összefüggése nemzetközi mérések (TIMSS, PIRLS) alapján már 4. osztályban kimutatható (például: Balácsi és mtsai, 2007; 2011; Szalay, Szepesi és Vadász, 2016), mint ahogyan tetten érhető az oktatás minden szintjén a középosztályra optimalizált keret- és elvárásrendszer is, úgymint a Nemzeti Alaptantervet (NAT) jellemző totális műveltségteremtés, a tananyag, a tankönyvek tartalma és nyelvezte, a pedagógusok kommunikációs módja stb. Az iskola, azzal, hogy egyoldalúan preferál; kirekeszt, és így hátrányba szorít.*

**[2] Az okok iskolán kívüliek, egyéni vagy társadalmi szinten determináltak.**

Van, amikor a szöveg alapján egyértelműen kiderül, hogy a szerzők vélekedése szerint az oktatási esélyegyenlőtlenség epigenezise semmiben nem különbözik a bármely más területen tapasztalható esélyegyenlőtlenségektől:

Egyenlőtlenségek – akárcsak a társadalmat érintő minden folyamatban – az oktatásban is természetes jelenségként léteznek. [2a] Okaik lehetnek biológiaiak, társadalmi háttérűek, vagy a gazdaság működésére visszavezethetők.

Megszüntetésük lehetetlen, de keretek között tartásuk, mérséklésük a fejlett országokban kiemelt cél a gazdasági fejlődés és a társadalmi kohézió megőrzése érdekében.

Az oktatásban is vannak, sőt kívánatosak az egyenlőtlenségek. Az egyetlen ok azonban, amelyet elfogadhatunk az egyenlőtlenségek legitim okaként: a tanulók tudása közötti különbségek, melyek a tanulók egyéni jellemzőinek, tulajdonságainak függvényei, nem pedig rajtuk kívüli álló tényezők által befolyásoltak. Ezek oktatási egyenlőtlenségek – de nem *oktatási esélyegyenlőtlenségek*. A társadalmi esélyegyenlőtlenség okai között valóban szerepelnek olyan *társadalmi hátrányok*, melyek (tehát a hátrányok) oka biológiai eredetű, a társadalmi státuszhoz kapcsolódik, vagy gazdasági működésekre vezethető vissza. A társadalmi egyenlőtlenségek végleg fel nem számolhatók, ám igazságtalanul nagy mértékük ellen küzdeni kell. Az idézetre vonatkozó konkrét kritikánk tehát a következő: az oktatásban e külső körülmények – de leginkább az ezekhez kapcsolódó szociális konstrukciók – elkerülhetetlen, determinisztikus hatása nem szükségszerű. A tanúlással kapcsolatos legkorszerűbb tudásunk, pl. a konstruktivista tanulásemélet alapján a tanítás-tanulás folyamatában a tanulás kimenetét valóban meghatározó tényezők (a) a tanuló előzetes tudása, (b) a tanulási környezet, (c) az ismeret adaptivitását vizsgáló rendszerkörülmények (*Nahalka*, 2003). Azaz a pedagógia és a pedagógus mozgásteret tág: a tanuló előzetes tudásának (felmérésével és) figyelembevételével, a kívánatos tanulási környezet megteremtésével

a kívánatos tanulási környezet megteremtésével támogathatja a tanuló tudáskonstrukciós folyamatát

támogathatja a tanuló tudáskonstrukciós folyamatát. Amennyiben az iskola nem él ezekkel a pedagógiai eszközökkel, akkor éppen, hogy ő maga hozza hátrányba a tanulót, teremti meg az oktatási esélyegyenlőtlenséget.

Az iskolai egyenlőtlenségekre akkor is ezen logika mentén születik magyarázat, amikor a családi háttér és a tanulói teljesítmény összefüggése vonódik be az érvelésbe:

Megfigyeléseink egyik tanulsága az volt, [2b] *hogy a cigány gyerekek oktatásának megfelelő szintű ellátásához igen nagy szükség lenne speciális ismeretekre, illetve speciális képzettséggel rendelkező tanárookra (például gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus) vagy olyan asszisztenciára (például szociális gondozó, pszichológus stb.), akik az ilyen iskolákban jelentkező különleges feladatokat szakszerűen tudnák ellátni.*

A családi háttér árnyaltabb megközelítése a hazai rendszerben az utóbbi két évtized fejleménye. Olyan új

tanulói csoportok kerültek így a kutatók látókörébe, amelyek mentén az egyének, az iskolák közötti egyenlőtlenségek vizsgálhatók, értelmezhetők. [2c] *A csoportképző sajátosságok egy része a tanulási, beilleszkedési képességekre vezethető vissza, más részük azokra a társadalmi, szociális tényezőkre, amelyek befolyásolják a tanulói teljesítményt.*

A pedagógusképzésben legalább egy félétvet kell szentelni [2d] *a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók oktatásával kapcsolatos speciális pedagógiai problémák és az ennek ellensúlyozására alkalmas pedagógiai módszerek, eljárások megismerésére.*

Azzal együtt, hogy napjainkra már meglehetősen elterjedt a látens diszkrimináció folyamatáról szóló diskurzus, az a meggyőződés, hogy a társadalmi hátrányok elkerülhetetlenül és közvetlenül – kudarcok, problémák formájában – megjelennek pedagógiai értelemben az iskolában, nagyon mélyen gyökeredzik.

[2e] *A hátrányos helyzetben lévő gyermekeket oktató iskolákban* alapvetően segítheti az eredményes pedagógiai munkát *a hátrányok leküzdését pozitívan befolyásoló pedagógiai, módszertani kultúra és tanítási attitűdök megléte.*

A különböző társadalmi egyenlőtlenségek (szociális státusz, lakóhely, a többségtől eltérő etnikai vagy nyelvi háttér, vagy a valamilyen organikus okból korlátozott személyes képességek) erős nyomást gyakorolnak az iskolák működésére, mégpedig kettős értelemben is. Egyrészt oly módon, hogy [2f] *ha a valamilyen szempontból hátrányos helyzetű tanulók bejárnak az iskolába, a társadalmi hátrányok az iskolák belső problémáivá válnak.*

**[3] A hátrányos helyzet az iskolában is meghatározza a tanulót: szociális és fejlettségbeli deficitek rendszereként jelenik meg.**

A deficitmodellhez képest – amely sokáig legitimációs keretet biztosított az elkülönítés-alapú oktatáshoz (nívócsoportok, tagozatok, felzárkóztató osztályok stb.) – a szakmai és szélesebb társadalmi megközelítésekben is előrelépésnek számít a szegregáló (elkülönítő) megoldások elleni fellépés. A szegregációt az esélyegyenlőtlenségek okaként megjelölő gondolkodásmód ugyan nem vonja kétségbe a HH/HHH/roma gyermekek adottságainak, képessé-

geinek, tudásainak körülményeik általi meghatározottságát, ám a mindezekből adódó egyenlőtlenségeket az integrált, heterogén tanulócsoportos oktatással tartja orvosolhatónak.

*Az integrációs felkészítésen a hátrányos helyzetű tanulók együttnevelését értjük, ami rendeletben jóváhagyott program szerint történő tevékenység, és [3a] a szociális, illetve fejlettségbeli hátrányokkal jellemezhető tanulók többi tanulóval történő együttes oktatását-nevelését célozza.*

[3b] [...] *Ha túl sok a többletsegítségre szoruló egy közösségben, akkor ott általában nehezebb tanítani, több a fegyelmetlen probléma, ezekben az iskolákban kevésbé szívesen tanítanak a pedagógusok (mennyivel a pedagógusok, a szaktanárok hiánya gyakoribb, a fásultság, kiegészítés veszélye nagyobb), az ott dolgozók munkájának társadalmi elismertsége alacsonyabb. [...] Amennyiben egy osztályba 4-5 tanulónál több speciális odafigyelésre igényt tartó diák jár, nehezen várható el egy pedagógustól, hogy ezeket az igényeket maradéktalanul kielégítse, ami számos negatív következménnyel járhat az osztályközösség egészét tekintve.*

**[4] A kutatói szövegből kiderül, hogy adottnak és természetesnek tekinthető a szociális egyenlőtlenség megjelenése az iskolában.**

Abban viszonylagos konszenzus van, hogy az iskolának feladata az egyén társadalmi mobilitásának elősegítése, így a társadalmi esélyegyenlőtlenségekre való tekintettel különösen nagy annak a jelentősége, hogy az oktatáson belül milyen mértékű esélyegyenlőtlenségekről beszélhetünk. Ugyanakkor ezen a ponton már nagyon nem mindegy, hogy a társadal-

mi esélyegyenlőtlenségek kialakulásának és hatásainak egyenes és megkerülhetetlen következményeként kezeljük-e (támaszkodva egyébként tudományosan megalapozott, esélyegyenlőtlenséggel foglalkozó általános elméletekre) az oktatás terében lezajló folyamatokat. Amennyiben így teszünk, ugyan látszólag felelősségmentesítjük az iskolát és minden szereplőjét, de azt a súlyos hibát követjük el, hogy teljesen figyelmen kívül hagyjuk a pedagógiatudományt, amely az iskolarendszer közege, a tanárok eszköze és professziója – kellene, hogy legyen. Ha az iskolát adottan tehetetlennek írjuk le – tegyük bár ezt jószándékú, de a pedagógia területén tájékozatlan szociológusként, vagy egy már meghaladott paradigma pedagógus rabjaként –, jogosan kérdőjeleződhet meg az iskola, az iskolarendszer össztársadalmi hasznossága, oktatási és nevelési szempontból fő funkcióit tekintve működőképessége.

[4a] *Azokról a szociális hátrányokról, melyek hozzájárulnak a cigány tanulók iskolai sikertelenségéhez, e lapokon nem szükséges részletesen foglalkozni, mert közismertek. [...] A szociális problémák szorosan összefüggnek a többi problémával: az alacsony tanulási motivációval, a cigány tanulókkal szembeni előítéletességgel, a nyelvi hátrányokkal, a cigány kultúra alacsony presztízsével stb. Az átlagosnál nagyobb kedvezmények és támogatások nélkül az iskola minden erőfeszítése kudarcra végződik.*

Hungarian children of Roma origin face multiple disadvantages, one of which is *the inability of the mainstream educational system* [4b] *to compensate for social inequality and to provide upward mobility for all at macro level.*

teljesen figyelmen kívül hagyjuk a pedagógiatudományt

**[5] A deficitszemlélet az iskolában érzékelt konfliktushelyzetek és problémajelenségek eredőjét mind tanulási, mind társas területen a gyerekekre, illetve hátterére vezeti vissza.**

A cigány gyerekek „tömeges” iskoláztatása megnöveli [5a] *a családi szocializáció hátrányaiból fakadó beilleszkedési zavarokkal küszködő cigány gyerekek számát és a velük kapcsolatos nevelési problémák gyakoriságát*, vagyis hosszú évekig készíteti a pedagógusokat és az iskolákat a „problematis” családokkal való együttműködésre.

Fontosnak tartjuk felhívni a figyelmet arra is, hogy [5b] *nem önmagában a családok kedvezőtlen anyagi helyzete, hanem az e helyzettel gyakran együtt járó tanulási problémák és szocializációs hiányosságok okoznak nehézséget az iskolai tanulás és tanítás során.*

A kedvező anyagi lehetőségekkel bíró családokban is előfordulnak tanulási és/vagy magatartási problémákkal küzdő gyermekek,

illetve a szegény családok gyermekei nem feltétlenül rendelkeznek *az iskolai nevelő-oktató munkát nehezítő hiányosságokkal.* Ugyanakkor a kedvezőtlen otthoni-családi háttérű tanulók körében gyakrabban fordulnak elő e nehézségek.

A korán kialakuló teljesítményszakadékok a későbbi szelekciós pontokon akkor is a közoktatási rendszer szelektivitását eredményezik, ha egyébként maga a szelekció a leginkább fair módon (értsd: mindenkitől családi háttérétől függetlenül megkívánható minimális tanulási teljesítmények standardizált mérésén alapuló módon) zajlik. Ennek az oka az,

hogy [5c] *a tanulási teljesítmény különbségeinek kialakulásában mindig – országonként változó mértékben – közrejátszik a családi háttér tanulási eredményekre gyakorolt hatása.*

Kulcskérdés persze, ki hogyan határozza meg magát a deficitelméletet. *Kende* (2000) listázta a kudarcmagyarázó megközelítéseket: „A családi helyzet kapcsán a szocializációt, a kulturális különbségeket, a nyelvi különbségeket és a hátrányos szociális helyzetet, az iskola vonatkozásában pedig a cigány gyerekek másságára történő reakciókat szokták kutatni. [...] Az iskolák sikertelenségének okaként azok minőségét szokták első helyre tenni (*Kende*, 2000, 57. o.)”

A közös pont az, hogy mindegyik elmélet azt az iskolán kívüli területet keresi, *amelynek jellemző deficitjelhiányossága magát a gyermeket is deficitessé teszi.* Amennyiben az iskola hiányossága felmerül, az arra vonatkozik, hogy minőségi erőforrások híján nem képes elfogadható mértékben kezelni *az iskolába bekerült deficiteket.* És ez – minden szándéktól és jóindulattól függetlenül – maga a deficit szemlélet.

## EGY KOMPLEX PÉLDA

A továbbiakban egyetlen szövegen belül szeretnék rámutatni az egyes markerekre, amelyek olyasféle implicit premisszákat sejtetnek, melyeket eddig is tárgyaltunk. Az egyes számokhoz tartozó premisszák azonosítását ezúttal az idézet után végzem el.

[...] Sokszínű funkciót lát el ez az intézmény [felekezeti iskolák]. [...] Egy latens funkció is kitapintható, amelynek lényege a kulturálisan hátrányosabb helyzetű [6] fiatalok iskolai

esélyegyenlőtlenségének mérséklése [7] a normabiztonságra épülő [8] iskolaközösségben gyökerező társas erőforrások révén. A hátrányos helyzetű felekezeti középiskolások ambíciózus továbbtanulási terveinek magyarázatát ugyanis az iskolafelhasználó közösség szerves kapcsolatrendszere, az egymással közösségi kapcsolatban levő, hasonló normákat követő szülők és gyermekek összetartozása magyarázza [9].

Mivel a magas tanulmányi teljesítmény biztosító a vallásgyakorlók gyerekek túlsúlyából eredő, teljesítményre ösztönző normabiztonság [10], kérdés, hogy a hátrányos helyzetű térségekben, ahol, mint láttuk, gyakran dominálnak a kvalifikálatlanabb, kevésbé vallásos környezetből érkezők, teljesíthetőek-e [11] ezek az elvárások.

[6] „*Kulturálisan hátrányosabb helyzetű*” – ez a közkedvelt jelzős szerkezet a kulturális elitizmus egyik megnyilvánulási formája. Pedagógiai következménye a deficit szemléletnek, miszerint *egy* kulturális etalon létezik, és birtoklásának mértéke természetesen hozza az egyént előnyös vagy hátrányos helyzetbe.

[7] „*Iskolai esélyegyenlőtlenségének mérséklése*” – ez úgyszintén egy deficitmodell alapján történő esélyegyenlőtlenség-magyarázat. Azon kívül, hogy egyetlen dimenzió mentén értékeli a tudásokat, tudásrendszereket, implicite elfogadhatónak tartja, hogy a nem középosztályi környezetből érkező fiatalok *e külső meghatározójuk* alapján *iskolai* hátrányokban részesülnek – azaz az intézményi diszkrimináció azok számára, akik nem a domináns szociokulturális háttérrel rendelkeznek, természetes következmény. Tehát a gyermekek sokféleségének kezelését (ismeretek, készségek, tudások, szokások stb.) *nem pedagógiai*

feladatnak tekinti. A deficitszemléletnek megfelelően az esélyegyenlőtlenségek okát a diák iskolán kívüli körülményeiben látja, amelyet a tanuló „behurcol” az iskolába, ahol a már kialakult különbségek „mérsékelése” a feladat. A megfogalmazás nem vesz tudomást arról, hogy az iskolai, tanulásbeli hátrányokat maga az iskola alakítja ki a normatív elvárásrendszerével. A szövegbeli premisszával szemben azt tartjuk követendőnek, hogy ha megszületik a probléma felismerése, a felelősség elismerése, és az akarat a diszkrimináció felszámolására, akkor az iskola a legjobb esetben is csak saját hatásának mérséklésén dolgozhat, természetesen a megfelelő felkészültség és eszközrendszer birtokában (módszerek, szervezeti kultúra, működés stb.).

[8] „Normabiztonságra épülő” – itt mindazzal, amit jelenleg a tanulásról tudunk (különösen a konstruktivizmusnak köszönhetően), egyenesen szembe megy egy *előíró jellegű* közeg megteremtésének vágya. Egy ilyen közegben az elvárásnak való megfelelés és meg nem felelés következtében egy olyan adaptív alkalmazkodás (konstruktivista kategóriája: *magolás*) indul be, melyet – eredményként – *iskolai tudásnak* is nevezhetünk. Ténylegesen azonban nem jelent mást, mint adott (pedagógiai) szituációhoz való alkalmazkodást. E pedagógia látszólagos sikere a viselkedéses változás előidézésében elfedheti a tény, hogy a tudás-kialakulás körülményei az új ismeret értelmező közegét is meghatározzák; az „azért, mert kell” indoktrinációs módja megfosztja a diákot az alternatív (egyben nem felkínált) lehetőségek azonosításának, értelmezésének, illetve a döntés aktusának lehetőségétől, és attól, hogy e folyamat – szabad átléphetősége folytán –

a személyiségfejlődésére a megfelelő hatást gyakorolhassa (kritikus gondolkodás, felelős döntések képessége, autonómia stb.). Az egyházi iskolákban – a hangsúlyozottan *világnézetileg elkötelezett* oktatás miatt – ez a veszély még inkább fennállhat, mint az egyébként világnézetileg semleges, de módszertanilag erősen kidolgozatlan világi iskolákban. Ugyanis ameddig a semlegesség ernyője alatti egyéni bizonytalanságokból adódó akcidienciák esetlegesek, addig a világnézetileg *deklaráltan* elkötelezett iskolák nem is nagyon tehetnek másképp, hiszen az ezen elkötelezettséghez kapcsolódó szülői (és nevelői) hagyományos elképzelések döntően meghatározzák az elvárásokat is.

[9] Az aláhúzott, erőteljesnek szánt mondatból arra lehet következtetni, hogy a szerző szerint a hátrányos helyzetű, egyházi intézményben tanuló középiskolásoknak maguktól (esetleg családi indíttatásra) nincsenek ambiciózus továbbtanulási terveik. Ez egy klasszikus kategóriaalapú torzítás (*bias*); ha a diáknak vannak ilyen

tervei, az nem annak köszönhető, hogy az iskola vagy a család támogatásával (vagy más okból) emellett az életstratégia mellett döntött. Ami meghatározó ezen érvelés szerint, az a magasabb státuszú és vallásos

iskolahasználókból álló (diákokból alakuló szűkebb, és a szülők által képviselt tágabb) környezet *csopornormái* által biztosított klíma. Az idézett szövegrész – azon túl, hogy az iskola pedagógiai munkájának szerepe fel sem merül benne – a motivációs bázist kizárólag és egyértelműen a referenciaként tekintett csoport pozitív szociális hatásainak dimenziójában értelmezi. Újabb implicit leértékelő sztereotípiák, mely a hátrányos helyzetű fiatalokat és családjukat

---

nem vesz tudomást arról, hogy az iskolai, tanulásbeli hátrányokat maga az iskola alakítja ki a normatív elvárásrendszerével

---

nem tekinti kompetensnek, de működtet velük kapcsolatban egy paternalisztikus, gyámolító attitűdöt (Fiske, 2006).

[10] „*A magas tanulmányi teljesítmény biztosítóka a vallásgyakorlók gyerekek túlsúlyából eredő, teljesítményre ösztönző normabiztonság*” – itt ismét a referenciacsoport értékdominanciájának deklarálása történik. Az érvelés tökéletesen megfelel az esélyegyenlőségek csökkentését az etalonkultúra tagjainak jobbitó ráhatásában látó, deficitszemléletű modellnek. Egyben meg is indokolja a magas státuszú családok felülreprezentáltságának *szükségességét*. Ettől a ponttól kezdve a szelekció nem elítélendő diszkriminációként értelmeződik, hanem jócselekedeti misszió – hisz *biztosítóka* a hátrányos helyzetűek sikerességének.

Bár népszerű, azonban hamis és szakmaiatlan e logika. Hamis, nem a valóságot tükrözi, hiszen figyelmen kívül hagyja a heterogén társadalomban élők számos

csoportjának *adaptív* – kialakult és létező – szubkultúráját, ettől pedig életszerűtlen. Szakmaiatlan, mert egy hierarchikus berendezkedésű társadalom hatalmi helyzetű pozíciójából kommunikálva nem progresszív pedagógiai keretrendszerben gondolkodik, hanem e struktúra igazolását szolgálva érvel, a hatalommal rendelkező csoport hegemon kultúrájától eltérők számára

kizárólag az asszimiláló magatartást tekinti elvártnak és elfogadhatónak.

[11] „*A hátrányos helyzetű térségekben, ahol, mint láttuk, gyakran dominálnak a kvalifikálatlanabb, kevésbé vallásos környezetből*

*érkezők, teljesíthetőek-e ezek az elvárások [a tanulmányi teljesítményre vonatkozóan]*” – ebben a szövegrészben rejtett előítéletek ér-

hetők tetten. Összefoglalva: ez az immanens „rosszabb-képességűség” evidenciája, s a csoportra (akik hátrányos helyzetű térségekben élnek, kvalifikálatlanabbak és nem vallásosak) vonatkozó minősítés: inkompetensek. Az idézett szöveg jól példázza a hierarchikus, paternalisztikus viszonyrendszert alapvetőnek tekintő felfogást. Láthattuk azt is, hogy az egyházi iskola hatásmechanizmusának legfőbb tényezőiről szóló gondolatmenetben pedagógiai hatások nem szerepelnek, nagy hangsúlyt kap viszont a társas támogatás megkerülhetetlen szerepe, de ennek *szükséges minimumfeltétele és egyben forrása is a résztvevők kultúra- és normaköztől minősége és többségi jelenléte*. Az okfejtés arról szól, hogy a szociokulturális státusz és a vallásosság az, amitől tanulási sikerek jönnek létre, és

mivel a kevésbé iskolázott, vallástalan családokból érkezők normái bizonytalanok, kevésbé képesek magas tanulmányi teljesítményre a referenciacsoport segítségével nélkül.

Annak alapján, hogy bizonyos negatív tulajdonságok – mint például a tudáshoz, tanuláshoz való motiválatlan viszony – az alacsonyabb státuszú csoport inner tulajdonságaiként kommunikálódnak, míg a magasabb státuszú csoport mint az etalonnormák példaértékű hitbizományosa és a deficitesnek látott csoport számára a kulturális és társadalmi tőke

hiánypótlója, a sikeresség biztosítóka jelenik meg, indokoltnak tűnik a feltételezés, hogy egy, a társadalmi csoportok szociális hierarchiáját okszerűnek látó, a saját csoportjának értékdominanciáját

megegősítő, rendszerigazoló szemlélet van a háttérben (Jost és Banaji, 1999, Tajfel és Turner, 2004).

---

működtet velük kapcsolatban egy paternalisztikus, gyámolító attitűdöt

---



---

az okfejtés arról szól, hogy a szociokulturális státusz és a vallásosság az, amitől tanulási sikerek jönnek létre

---

## KONKLÚZIÓ

Kérdés, hogy hol vannak azok a kritikus pontok, ahol a deficitszemlélet keretei képesek ártértelemeződni. Vannak vélemények, melyek szerint az információval való ellátottság, a tájékozottság egy esetleges *ex ante* feltétel – *iskolai* esélyegyenlőtlenségekről alapvetően azok tudnak érdemben gondolkozni, akik rendelkeznek pedagógiai tudásokkal. Mint a fenti példák is mutatják, ez minimum téves hipotézis. Ha megvizsgáljuk a *deficitszemlélet és az adaptív pedagógiai modell* érvelését, pedagógiai ismeretektől függetlenül is eljutunk annak belátására, hogy a *deficitmodell* mint magyarázó elmélet alapvető gyökere a *normativitás*, amelynek viszont egyszerre van kognitív

(sztereotípiá), affektív (előítélet) és viselkedéses (diszkrimináció) dimenziója. A probléma tehát mindenképpen igen komplex, már az eddigi kutatások alapján is kijelenthető, hogy az elmozdulásra való törekvésünk terét nem szűkíthetjük le egy dimenzióra (ismeretgazdagítás, érzékenyítés, fizikai integráció stb.), és nem maradhatunk meg csak *az egyén szintjének* vizsgálatánál. Ennek belátása után a továbbiakban már könnyebb, bár nem rövidebb az út az oktatási esélyegyenlőtlenségek ellen való hatékony fellépésig, amire akkor van esély, ha a valódi okokra vonatkozó kérdésekre sikerül megtalálni az adekvát válaszokat. A kezdet mindehhez a deficitszemlélet kialakulását és fennmaradását biztosító hatások, jelenségek, sajátosságok, nézetek és elméletek interdiszciplináris feltárása, az egymásra hatások vizsgálata.

## FÜGGELÉK – A HIVATKOZOTT MŰVEK

Fejes, 2018, 116–117. o. [3b]; Fejes, 2013, 17. o. [5b]; Györgyi és Kőpatakiné, 2011, 363. o. [2a]; Uo., 364. o. [2c]; Uo., 374. o. [3a]; Harsányi és Radó, 1997, 9. o. [4a]; Havas, 2008, 137. o. [2d]; Kende, 2000, 57. o. [1a]; Kende, 2017, 6. o. [4b]; Liskó, 2011, 37. o. [5a]; Uo., 44. o. [2b]; Pusztai, 2005, 538–539. o. [6–11]; Radó, 2018, 34. o. [2f]; Uo., 36. o. [5c]; Széll, 2017, 22. o. [2e].

## IRODALOM

- Balázi Ildikó, Schumann Róbert, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2008): *TIMSS 2007 – Összefoglaló jelentés a 4. és 8. évfolyamos tanulók képességeiről matematikából és természettudományból*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi\\_meresek/timss/timss\\_2007\\_osszefoglalo\\_jelentes.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/timss/timss_2007_osszefoglalo_jelentes.pdf) (2020. 06. 02.)
- Balázi Ildikó, Balkányi Péter, Bánfi Ilona, Szalay Balázs és Szepesi Ildikó (2012): *PIRLS és TIMSS 2011 – Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: [https://www.oktatas.hu/pub\\_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi\\_meresek/pirls/PIRLS\\_TIMSS\\_2011\\_osszefoglalo\\_jelentes\\_4evf\\_eredmenyeirol.pdf](https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktat/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf) (2020. 06. 02.)
- Berényi Eszter (2016): *Az autonómiától a szelekcióig*. Gondolat, Budapest.
- Bernstein, B. (1975): Nyelvi szocializáció és oktathatóság. In: Pap Mária, Szépe György (szerk.): *Társadalom és nyelv. Szociolingvisztikai írások*. Gondolat, Budapest, 393–434.
- Bourdieu, P. (1978). *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Budapest, Gondolat.
- Cobb, J. S. (2017). Inequality Frames: How Teachers Inhabit Color-blind Ideology. *Sociology of Education*, **90**. 4. sz., 315–332. Letöltés: <https://doi.org/10.1177/0038040717739612>

- Eröss Gábor (2008): A habitus színe és visszája. Az iskolaválasztás és a helyi hatalom antropológiája. In: Berényi E., Berkovits B., Eröss G. (szerk.): *Az iskolába rendezett gyerekek – kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat, Budapest.
- Fejes József Balázs (2013): Miért van szükség deszegregációra? In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale, Szeged. 15–35.
- Fejes József Balázs (2018): A deszegregációval kapcsolatos véleményekbefolyásolási lehetőségei. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkelem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 111–125.
- Fiske, S. T. (2006) Sztereotipizálás, előítélet és diszkrimináció: társas torzítások. In: Uő: *Társas alapmotívumok*. Budapest, Osiris. 511–582.
- Gromada, A., Rees, G., Chzhen, Y., Cuesta, J. és Bruckauf, Z. (2018): *Measuring Inequality in Children's Education in Rich Countries. Innocenti Working Paper, 2018-18*. UNICEF Office of Research – Innocenti, Florence.
- Györgyi Zoltán és Kópatakiné Mészáros Mária (2011): Oktatási egyenlőtlenségek és sajátos igények. In: Balázs Éva, Kocsis Mihály, Vágó Irén (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2010*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 363–398.
- Harsányi Eszter és Radó Péter (1997): Cigány tanulók a magyar iskolában. In: *Educatio*, **6**. 1. sz.
- Havas Gábor (2008): Esélyegyenlőség, deszegregáció. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújulásáért*. Ecostat.
- Jost, J. T., Banaji, M. N. (1999): A sztereotipizálás esete a rendszerigazolásban, a hamis tudat képződése. In: Hunyadi György és mtsai. (szerk.): *A csoportok percepciója*. Akadémia, Budapest. 489–519.
- Kende Ágnes (2000): A kudarcok okai. *Iskolakultúra*, **10**. 12. sz., 57–62.
- Kende Ágnes (2013): Normál gyerek, cigány gyerek. *Esély*, **24**. 2. sz., 71–82.
- Kende Ágnes (2017): *Involving Others: assessing efforts to improve the schooling experience of Hungarian Roma children through focused teacher training and afternoon schooling programs. Working Paper Series 2017/9*. CEU Center for Policy Studies.
- Lott, B. (2001): Low-income parents and the Public Schools. *Journal of Social Issues*, **57**. 2. sz., 247–259.
- Kerteszi Gábor és Kézdi Gábor (1996): Cigány tanulók az általános iskolában – helyzetfelmérés és egy cigány oktatási koncepció vázlata. In: Kravjanszki Róbert (szerk.): *Cigányok és iskola*. Educatio, Budapest.
- Liskó Ilona (2001): Cigány tanulók és pedagógusok. In: Andor Mihály (szerk.): *Romák és oktatás. Iskolakultúra-könyvek 8*. Iskolakultúra, Pécs.
- Nahalka István (2003): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2016): Az esélyegyenlőség és a komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése. *Új Pedagógiai Szemle*, **66**. 7–8. sz.
- Notturmo, M. A. (2019): Hayek és Popper a racionalitásról, az ökonomizmusról és a demokráciáról. Napvilág, Budapest.
- OECD (2016): *PISA 2015 Results, Vol. I: Excellence and Equity in Education*. OECD Publishing, Paris.
- OECD (2018): „How parental background affects chances early in life: The transmission of health and educational outcomes”. In: Ua: *A Broken Social Elevator? How to Promote Social Mobility*, OECD Publishing, Paris. Letöltés: <https://doi.org/10.1787/9789264301085-7-en>.
- Pusztai Gabriella (2005): Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, **14**. 3. sz., 534–552.
- Radó Péter (2011): Roma gyerekek és az iskola – a közoktatás kudarcáról. Letöltés: <http://oktportalcafe.hu/roma-gyerekek-es-az-iskola-1-a-kozoktatás-kudarcáról-472/> (2020. 04. 11.)
- Radó Péter (2018): A közoktatás szelektivitása mint a roma szegregáció általános kontextusa. In: Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk.): *Én vétkelem. Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged. 31–55.
- Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2016): *TIMSS 2015 – Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: [https://www.oktatás.hu/pub\\_bin/dload/kozoktatás/nemzetközi\\_meresek/timss/TIMSS2015.pdf](https://www.oktatás.hu/pub_bin/dload/kozoktatás/nemzetközi_meresek/timss/TIMSS2015.pdf) (2020. 06. 02.)

- Szell Krisztián (2017): Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák. PHD-értekezés. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/16402/szell-krisztian-phd-2017.pdf> (2020. 05. 03.)
- Tajfel, H. és Turner, J. C. (2004): The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In: Jost, J. T. és Sidanius, J. (szerk.): Political Psychology: Key Readings (Key Readings in Social Psychology). Psychology Press, New York, NY, US. 276–293.
- United Nations (2015): Concepts of Inequality Development Issues No. 1 2015. october Letöltés: [https://www.un.org/en/development/desa/policy/wess/wess\\_dev\\_issues/dsp\\_policy\\_01.pdf](https://www.un.org/en/development/desa/policy/wess/wess_dev_issues/dsp_policy_01.pdf) (2020. 05. 03.)
- Wright, E. O. (2016): Two approaches to inequality and their normative implications. Letöltés: <https://items.ssrc.org/what-is-inequality/two-approaches-to-inequality-and-their-normative-implications/> (2020. 05. 21.)

*Következő lapszámunkban Szell Krisztián kutató és pályatársai reflektálnak a vitacikkre.*



Alább egy-egy önálló írásban hét szerzőnk szól hozzá Nagy Ádám Jedik, varázslók és zombik mint diskurzusképző konstruktivisták – A popkultúra bevonási lehetőségei a tanulási folyamatba című vitairatához, illetve az abban körvonalazott kérdésfeltevéshez (Új Pedagógiai Szemle, 70. 1–2. sz., 135–145.).

KNAUSZ IMRE

## Szabad-e pipázni Tóra-olvasás közben?

Reflexiók Nagy Ádám Jedik, varázslók és zombik mint diskurzusképző konstruktivisták c. írására

Az ismert tantörténet szerint természetesen nem szabad, mert a Tóra-olvasás szent dolog. Éppen ezért viszont Tóráat olvasni mindig szabad, sőt kifejezetten üdvös. Természetesen pipázás közben is. Ez a bölcsesség jutott eszembe, miközben Nagy Ádám tanulmányát olvastam. És eszembe jutott egy egyetemi történet is húsz év távlatából. Levelező tagozatos tanár szakosokat tanítottam, és az első találkozáskor a tömegkultúra iskolai megjelenítésének fontosságáról is beszéltem. Aztán a második találkozáskor az egyik kolléganő – tudni kell, hogy a levelezős tanár szakosok többsége gyakorló tanár – azt kérdezte, elmesélheti-e, mivel próbálkozott az előző óra hatására egy középiskolában. Hát Mónika Show-t rendezett az orosz realisták tanításakor: Anna Karenina próbált válaszolgatni a magánéletét firtató kellemtelen kérdésekre. Az alábbi írásban nem szeretnék Nagy Ádámmal vitatkozni, mert nincs vele vitám, viszont úgy szeretnék adalékokkal szolgálni a probléma megértéséhez, hogy megpróbálom szétszálazni a fentebb exponált ellentmondást.

### A MŰVÉSZET ÉS A SZEMÉT

Állítsuk élére a kérdést! Az iskola dolga az, hogy értékeket közvetítsen. Lehet-e keresni valója – például – az irodalomórán olyan kulturális jelenségeknek, amelyeket egyértelműen értéktelennek – *horribile dictu*: egyenesen károsnak – gondolunk? Ne haragkodjunk el a választ! Tanítványaink benne élnek egy kulturális közegben: ha meg akarjuk szólítani őket, valamilyen szinten beszélnünk kell ezt a nyelvet. Életproblémákat ugyanis ennek a kultúrának a nyelvén fogalmazzák meg maguknak. Idekívánkozik egy másik történet is, amelyet csak elbeszélésből ismerek, ezért nem nevezem meg a főszereplőt. Ahogy nekem mesélték, a hazai médiapedagógia egyik tekintélye tartott képzést pedagógusoknak az évezred elején, és alaposan összeszidta őket, mert nem tudták, ki az az Oki. (Nyilván a mai olvasók közül is kevesen tudják: a Való Világ – akkoriban éppen aktuális – első szériájának egyik szereplője volt.) Egy tanár – így érvel – nem engedheti meg magának, hogy semmit se tudjon arról a médiajelenségről, amely napi szinten beszédtema tanítványai

körében. De nemcsak azért – teszem hozzá –, mert így érthetjük meg a világot. A kultúrák közvetítés bizalmi alapon működik. Akkor fogadják el tőlem, hogy értékes portékát kínálok, ha fontos személy vagyok számukra. És számíthatok-e erre a bizalomra, ha én magam lenézem az ő kultúrájukat? Azaz őket magukat.<sup>1</sup>

## AZ IRODALOM ÉS A MÉDIA

Kezdő példánk – az orosz klasszikusok és Mónika – arról is szól, hogy az irodalmi cselekmény a média által kínált köntösbe bújzik. Hát ez így hogy? Milliószer leírták nálam sokkal hozzáértőbbek: egyáltalán nem magától értetődő, hogy egy olyan világban, amely minden ízében mediatiszál, ennek a rendszernek a működéséről semmit nem tanulnak a diákok.

Nagyon könnyű lenne ehhez azt is hozzátenni, hogy bezzeg az irodalomról milyen sokat, holott az jóval kisebb hatást gyakorol a fiatalok életére. Nem tesszük, mert mélyen elköteleztettek vagyunk az irodalomtanítás mellett, de az tény, hogy aki nem reflektál a tévé, a web vagy általában a mozgóképes kultúra nyelvezetére, az kiszolgáltatottá válik az innen áramló manipulációnak. Ha a blockbustereket elemezzük, az arról is szól, hogy megpróbáljuk megérteni a siker titkát, és ezzel közelebb kerülünk annak megértéséhez is, hogyan befolyásolják gondolkodásunkat a különböző médiumok. Ahogy a Mónika Show sem egyszerűen cukor, amire a Tolsztoj nevű keserű orvosságot csöpögtetjük, hanem lehetőség annak meg-

értetésére, hogyan vesznek hülyére nap mint nap minket, tévénézőket.

## A SZÍVATÓS ÉS A KÖNNYŰ

De ha a könnyű műfaj iskolai tananyag lesz, ezzel végképp felszámoljuk az iskolai oktatásnak azt a funkcióját, hogy erőfeszítésre neveljen! Jó, hogy nem alakítjuk játszótérre az iskolát, hogy mindenki kedvére maradhasson gyerek 18 éves koráig vagy tovább. Van valami ebben az aggodalomban, hiszen a valódi tudás megszerzése nagyon sokszor valódi erőfeszítést követel. Ha nem akar a gyerek hülye maradni, szedje össze

magát: tisztán az örömev-re nem lehet alapozni az oktatást. Ez így van, de ebből nem következik, hogy az oktatás világtól idegen az öröm. Nem következhet, mert ennek a szemléletnek áldozatul

esne a motiváció, ahogy ez meg is történik a mai iskolában. Mondhatjuk, hogy hulljon a férgese, csak úgy tűnik, túl sok a „férgese” ahhoz képest, amennyit egy egészségesen fejlődő társadalom el tud viselni. És különben is: miért kell számúzni az örömet, ha nem muszáj?

Bizonyos irodalmi alkotások befogadása nehéz, másoké könnyebb. Nehezítheti a befogadást a régies nyelvezet, a többféle jelentés egymásra rétegződése, az idősíkok váltakozása a regényben stb. Lehet az irodalomtanítás becsvágya, hogy a nehéz szövegek közelébe vezesse el a tanulókat, de nem lehet a becsvágya az, hogy a nehéz szövegekkel kezdje az irodalomolvasást. A „könnyű műfaj” bevonása az iskolai

a Mónika Show sem egyszerűen cukor, amire a Tolsztoj nevű keserű orvosságot csöpögtetjük

<sup>1</sup> Ezt a problémát feszegette *A közös olvasásról* c. előadásom. Taní-tani Online, 2017. március 29. [http://www.tani-tani.info/a\\_kozos\\_olvasasrol](http://www.tani-tani.info/a_kozos_olvasasrol)

tantervbe egyszerűen azért fontos, hogy rá-  
érezzenek a gyerekek az olvasás örömszerző  
funkciójára. Hogy olvasni jó.

Hacsak... hacsak nem kifejezetten  
más a célunk. Tudniillik az, amiről Mérő  
László – ki tudja, mennyire ironikusan –  
a matematika és a testnevelés kapcsán ír. „...  
ez a két tantárgy makacsul ellenáll minden  
komolyabb reformkísérletnek, nemcsak ná-  
lunk, hanem mindenütt a világon. Jó okkal.  
Noha a kirakatban mutogatott céljukat (a  
logikus gondolkodás megtanítása, illetve  
a mozgáskultúra alapjainak elsajátítása) csak  
nagyon mérsékelten érik el, van valami igen  
fontos egyéb szerepük a nevelési folyamat-  
ban. Ezek a tárgyak a legtöbb diák számára  
életre szóló szorongás- és frusztrációélményt  
nyújtanak, és ennek megadása az iskola  
egyik legfontosabb feladata lehet a társadal-  
mi életre nevelésben, a szocializációban.”<sup>2</sup>

## A KANONIZÁLT ÉS A NÉPSZERŰ

Az iskolai tananyag egyfajta műveltségi ká-  
nonnt követ (amelyet részben ő maga hozott  
létre). Ez nem véletlen. A kanonizáció egy-  
fajta igazolása annak, hogy az adott mű-  
veltségelem (mű) értékes.

A „sajátosan kulturális  
termékek mint olyanok  
megítélésében – írja  
Hannah Arendt –  
az egyetlen nem társadal-  
mi és autentikus kritériu-  
mot viszonylagos állandóságuk, sőt végső  
soron bekövetkező halhatatlanságuk jelen-  
ti. Csak az válhat végül a kultúra részévé,  
ami évszázadokon keresztül fennmarad.”<sup>3</sup>  
Másképp fogalmazva: a nem kanonizált

művek bevonása az oktatásba mindig koc-  
kázatos, hiszen nem tudjuk, hogy fennma-  
radnak-e hosszú távon, így nem áll a ren-  
delkezésünkre értékességük egyetlen  
kézzelfogható bizonyítéka.

Csak hogy nem dolga-e az iskolának  
az is, hogy megtanítson önálló értékítéle-  
teket hozni? Láthatóan vonakodik ettől,  
ez magyarázza azt a gyakran – de hiába  
– bírált jelenséget is, hogy nem vagy alig  
tanít kortárs irodalmat. Az értékelés ezen  
a terepen bizonytalan, és ki hallott már  
olyat, hogy nézeteltérések lehessenek egy-  
egy mű megítélésében?

És a blockbusterek lehetnek értékesek?  
Mindenesetre kanonizálódhatnak, ha  
nem is az iskola játssza itt a kanonizátor  
szerepét. És ha ez az értékmérő, akkor...?  
A Casablanca több mint hetven éve része  
a filmes műveltségnek, holott kétségkívül  
nem egy bergmani mélységű alkotás.  
Valamilyen értelemben mégis értékes, így  
egy filmtörténeti tanterv (ha lenne ilyen –  
tényleg, miért is nincs?) minden bizonnyal  
tartalmazná.

## AZ AVÍTTAS ÉS A TRENDI

Ez azonban már átvezet  
következő kérdésünkhöz.  
Az iskola a múltba néz, azt  
tanítja, ami régi, az ifjúsá-  
got viszont az érdekli, ami  
trendi, ami új. Nincs unal-

masabb a tegnapi újságnál. Miért nem azon  
alapul a tananyag, ami éppen ma izgalmas?

Nos, erre éppenséggel van válaszuk, és  
ezen a ponton megtaláltuk a blockbusterek  
dicséretének természetes határát. Termé-

<sup>2</sup> Mérő László: Matek, torna, memoriter. Magyararancs.hu, 2005. 27. [https://magyararancs.hu/egotripp/maga\\_itt\\_a\\_tanctanar-64278](https://magyararancs.hu/egotripp/maga_itt_a_tanctanar-64278)

<sup>3</sup> Arendt, Hannah: Múlt és jövő között. Ford.: Módos Magdolna, Budapest, 1995., Osiris Kiadó – Readers International, 209. o.



NAHALKA ISTVÁN

## Popkultúra az iskolai tanulásban – Konstruktivista fogódzók, esélyegyenlőtlenségi szempontok

Nagy Ádám tanulmányában felvetette a kérdést:

[...] illeszthető-e a popkultúra pedagógiai alkalmazása a kurrens tanulásméletekhez, vagyis van-e hiteles elvi alapja annak a gyakorlatnak, amely sikerfilmeket hív segítségül a tanulási folyamat eredményesebbé tétele érdekében?

E kérdést két, látszólag egymástól igencsak különböző, de szerintem szorosan összekapcsolódó szempontból vizsgálom. Egyrészt a konstruktivista pedagógia szemszögét használom, másrészt az esélyegyenlőtlenségek pedagógiai adaptivitáshoz kötődő értelmezését vetem latba a válaszok keresése érdekében.

Nagy Ádám azt írja: „A tanulástudomány [...] kevés fogódzót ad ahhoz, hogy pedagógusként adekvát módszereket találjunk, amelyekkel a mai gyerekek, fiatalok, tanulók megszólíthatóak, érdeklődésük felkelthető.”

Vitatkozva ezzel: szerintem a konstruktivizmus kínál ilyen fogódzókat, amelyek egyes esetekben az elméleti megfontolásokkal, a probléma értelmezésével kapcsolatosak, más esetekben kifejezetten gyakorlati jellegűek.

Még mielőtt azonban ezt kifejténém, szeretném leszögezni, hogy már a kérdés felvetése is problematikus bizonyos értelemben. Ugyanis egy tanulásméletnek nincs alapvető mondanivalója arról, hogy milyen

– mondjuk így – médiumokat használnak a pedagógusok vagy akár tantervírók, oktatási programok fejlesztői a konkrét tanítási-tanulási gyakorlat során. Első közelítésben a tanulás-tanítás egy elmélete, vagy szűkebben egy tanulásmélet nem szolgáltat előrejelzéseket arra vonatkozóan, hogy milyen tartalmakat érdemes használnia annak, aki az adott elméletnek megfelelő módon szeretné végezni a pedagógiai munkáját. Még a stratégiák, módszerek és az eszközök kiválasztására sem oly jelentős a hatásuk ezeknek a teóriáknak. A módszertani elemek nagyrészt konvertálhatók – legföljebb bizonyos preferenciákat állíthatunk fel, például mondhatjuk azt, hogy a konstruktivista pedagógia előnyben részesíti a társas tanulási formákat.

A tanulásméleteknek a felvetett kérdéssel kapcsolatos mondanivalója inkább a nevelés indoktrináció-jellegével függ össze. Minden olyan tanulásmélet, amely valamifajta tartalmaknak a közvetítésében, átadásában hisz, egyben feltételezi, hogy egy adott, leírt tartalom átadásáról, közvetítéséről van szó, még akkor is, ha ezt a tartalmat egy tanulásmélet természetszerűleg nem is jelöli ki. Ezek a teóriák tehát eleve feltételeznek egyfajta normativitást, amikor jól meghatározottak, „tantervesítettek” azok az értékek, normák és tartalmak, amelyek a közvetítési folyamatban átplánálódhatnak a neveltekbe. Kétségtelen, hogy lehet valaki úgy is a konstruktivizmus bizonyos elveinek híve, hogy elfogadja ugyan

a tudáskonstrukció elvét (amely szerint nem közvetítés történik, hanem személyes konstrukció formálódik) és a konstruktivistá pedagógia (Glaserfeld, 1995; Nahalka, 2002) sok más tételét is – de egyébként az értékeket, normákat, tartalmakat kívülről meghatározottaknak, meghatározandóknak tartja, s e tekintetben nem adja fel a normativitást. Én azonban úgy gondolom, hogy a konstruktivista szellemű nevelésnek, ha nem is minden kérdésben, de a nevelés nagyon sok területén *szabaddá kell tennie azokat a tartalmakat, amelyekkel a tanulók foglalkoznak*, és a művészeti alkotásokhoz való viszonyt éppen ilyenek gondolom.

Máshol már részletesen leírtam azokat a megfontolásokat, amelyek alapján a tanítási-tanulási folyamat kiléphet a normativitás és az indoktrináció rossz köreiből (Nahalka, 2013). Az értékek, a normák, a művészeti alkotásokhoz való viszony, az egyéni interpretációk formálása éppen egy olyan pedagógiai világ, amelyben a konstruktivizmus rendkívül erősen képviselheti – és képviseli is szerintem – az alternativitást, a szabad választás, az értékrend szabad és önálló formálásának elvét. Az iskola – maradjunk az intézményes nevelésnél – felajánlja a legfontosabb „azonosulási lehetőségeket”. Vagyis: mintegy „megtanítja”, hogy a történelemben, az adott társadalomban milyen viszonyulások formálódtak meg, milyen értékrendeket dolgozott ki a társadalom, milyen normarendszerek jöttek létre, és ezeket felkínálja a tanulók számára. Látatja a választás jelentőségét, és megtanítja bizonyos értelemben a döntést magát is. De nem indoktrinál. Természetesen azt sem jelöli ki, hogy milyen műveket „kell”, „illik” szeretni, és milyeneket „kell”, „illik”

elutasítani. Ezzel korántsem hanyagolja el a tartalmakat, éppen ellenkezőleg: ha már a választás szabadságát megadja, lehetővé kell tennie azt is, hogy a tanulók megismerhessék a „választékot”.

A konstruktivista pedagógiától, általában a konstruktivizmus gondolkodásmódjától kevés dolog áll távolabb, mint a normativitás. Minden olyan megfontolás, amely szerint a popkultúra és a – nevezzük így – magaskultúra között, vagy a kultúra bármilyen két vagy több egymással összehasonlítható szegmense között abszolút,

objektív, eleve elrendeltetett értékrendbeli különbségek lennének, idegen a konstruktivizmustól. Az érték – a művek értékelése – bennünk (a diákokban) születik, e konstrukciós folyamat megerősökölése, vagyis

természetesen azt sem jelöli ki, hogy milyen műveket „kell”, „illik” szeretni, és milyeneket „kell”, „illik” elutasítani

bármiféle indoktrináció: problematikus.

Nem azért problematikus a popkultúra és az ún. magaskultúra közötti választás, illetve ennek eredményének közvetítése a tanulók felé, mert egyáltalán nem lehet sikeres. Nagyon is sikeres lehet abban a tekintetben, hogy bizonyos tanulók valóban elsajátítják a közvetített szemléletmódot, alkalmazkodnak a kényszerhez, azonosulnak vele. Sikeres lehet az indoktrináció, de elsősorban abban, hogy kiválassza azokat a tanulókat, akik simulékonyabban, és kritikus kérdések megfogalmazása nélkül illeszkednek a normának kikiáltott értékekhez, és ezzel együtt háttérbe szorulnak a valóban kritikus kérdésekre válaszokat kereső diákok.

Ám nemcsak erről a szelekcióról van szó. És e ponton érek mondandóm második részéhez, ahhoz, amelyben az esélyegyenlőtlenség kérdései merülnek fel.

A normativitás működése, hatása kiválasztja azokat a diákokat, akik olyan

kulturális környezetben szocializálódnak, amelyben eleve norma az úgymond „értékes művészet”, ahol természetes a színházba járás, és ott „komoly darabok” megtekintése, természetes a komolyzenei koncertek látogatása, ahol a gyerek már viszonylag korán kap a kezébe olyan könyveket, amelyek „magasabb minőséget” képviselnek egy elképzelt értékrendben. Az indoktrinációs pedagógia az ilyen szocializáción áteső gyerekeket, fiatalokat könnyen megtalálja, naponta demonstrálja, hogy ők azok, akik megfelelnek bizonyos iskolai elvárásoknak, az ő tudásuk és képességstruktúrájuk lesz az, amelyre az oktatás felépül, vagyis ez a kiválasztódás kéz a kézben jár a látens diszkriminációval.

A látens diszkrimináció az a folyamat, amelyben az iskola képtelen igazodni differenciált módon a tanulók eltérő kulturális hátteréhez, egyoldalúan preferál egy maga által magasabb rendűnek, értékesebbnek minősített viszonyulásrendszert. A szociális értelemben (vagy más eleve adott tulajdonságuk alapján) hátrányos helyzetű gyerekek nem azért kerülnek a tanulás során is hátrányba, mert eleve értéktelenebb tudást és gyengébb tulajdonságokat hordoznának magukban, hanem éppen az a probléma, hogy egyes értékrendeket, normarendszereket, tudásokat, tapasztalatokat, kommunikációs módokat értékelenebbeknek, deficitekkel terhelteknek gondolunk. Preferenciákat érvényesít az iskola, válogat a gyerekekben meglévő eredeti tanulási feltételek között, mégpedig makacs következetességgel úgy, hogy a társadalmilag egyébként is magasabb presztízzsel rendelkező gyerekek „járnak jobban”. Látens ez a diszkrimináció (bár esetenként manifeszt formái is léteznek), mert nem azonnal látható, nem könnyű

---

egyoldalúan preferál  
egy maga által  
magasabb rendűnek,  
értékesebbnek minősített  
viszonyulásrendszert

---

felfedezni a napi pedagógiai gyakorlat szövegében. De például a bizonyos művészeti alkotások előnyben részesítése, az alkotások értékesnek és értéktelennek minősítése, ha az abszolút értelemben használtatik, és a felsőbbrendűség érzéséhez, tudatához köthető, egyértelműen látens diszkrimináció.

Ez egyben azt is jelenti, hogy itt csak részben van szó nemzedéki problémáról. Igen, az előbb kiválasztottakként leírtak csoportjában is mások már a médiafogyasztási szokások, és biztosan elmondhatjuk, hogy ebben a körben is nagy szerepe van a popkultúrának. De akkor is adaptív megközelítésnek tűnik azt mondani, hogy az iskola popkultúrától való elzárkózása és maga az indoktrináció egy társadalmi szelekciós folyamatban – továbbmegyek: egy hatalmi játékban – is szerephez jut, és bizonyos, egyébként is jobb helyzetben lévő társadalmi csoportok még nagyobb előnyök kialakulását szolgálja.

Hogyan érdemes akkor viszonyulni a művészeti alkotások megítélésének kérdéséhez, ha ezt a megítélést nem valamely abszolút értékrendből következő kinyilatkoztatásnak, hanem egyéni konstrukciós folyamatnak tarjuk? A kasszasikerek – és nem tudom, hogy ez jól alátámasztható-e, de nekem ez az érzésem – számomra sokkal

nagyobb arányban gyengék esztétikai értelemben, szemben a „hagyományosan értékesebbnek” gondolt művészeti alkotásokkal. Nagy Ádám tanulmányában lényegében csak egy esztétikai szempont szerepel a meg-

ítélésükkel kapcsolatban, és ez az, hogy vajon lehetséges-e a mű többféle értelmezése. Nem vagyok szakember, ezért nem megyek bele abba zsákutcába, hogy felsoroljam legalábbis a fontosabb esztétikai szempon-

tokat, amelyek szerint egy művet (függetlenül attól, hogy kasszasiker vagy sem) miért tekinthetünk, vagy miért tekinthet egy néző (olvasó, hallgató) értékesebbnek. Ilyen szempontok nyilván léteznek, és a „lista” jóval hosszabb, mint amiben csak ez az egy említett szempont szerepel. Természetesen nem arról van szó – ha konstruktivista módon közelítjük a kérdést –, hogy meg kell tanítanunk ezeket a szempontokat, és meg kell mondanunk egy-egy ilyen szempont alapján mi tekinthető

értékesnek és mi nem.

Ez a teljes visszacsúszás lenne az indoktrinációs pedagógiába. De az, hogy az emberek évezredek alatt megkonstruáltak különböző esztétikai

szempontokat, s hogy ezeket az egyén magáévá teheti, kiemelhet a maga számára fontosakat, és azok segítenek majd a művekkel kapcsolatos saját interpretációjának konstrukciójában – maximálisan vállalható. Ezek az esztétikai szempontok nagy valószínűséggel nemcsak azok, amelyek a művészetekkel foglalkozó tudományok és az esztétikatudomány írásaiban mint nagy elvontságú, a tudomány által már „desztillált” nézőpontok jelennek meg, hanem a „hétköznapi ember” saját maga által konstruált szempontjai is.

A konstruktivista pedagógia egyik kiindulópontja az, hogy „hozott anyagból dolgozunk”, a tanulók előzetes tudása a tanítás-tanulás egész folyamatának (benne a céljainak, tartalmának, módszereinek) legfőbb meghatározó tényezője. Ha egy tanuló számára mindenfajta művészeti alkotás értékelésében az a legfőbb szempont, hogy képes-e a mű kielégíteni a kalandra, különleges helyzetek, különleges képességek megismerésére vonatkozó igényét, ha az a legfőbb szempont, hogy az emberi erő megnyilvánulásait láthassa, akkor

ebből kell kiindulni. És sok más is lehet, természetesen a gyerekek sokfélék, sokféle hatás érte már őket iskolába kerülésük előtt is, és sokféle nem iskolai hatás is éri őket az oktatásuk során is. Ha nem akarjuk, hogy indoktrináció legyen a pedagógiai megoldás, akkor csak a nagyon sokféle helyzetnek a tudomásul vétele lehet a kiindulópontunk.

Vagyis nem csak arról van szó, hogy elsütjük azt az unalomig ismert bon

mot-t, miszerint „attól, hogy egy mű népszerű, a popkultúra része, még lehet értékes”, és hogy „a hagyományos felosztás magas művészetre és ’alacsony’ művészetre (leg-

alábbis a hagyományos, formális módon) használhatatlan” – hanem arról is, hogy a saját megítélés módja, egész rendszere, amely a gyerekekben, fiatalokban kifejlődik, sajátos konstrukció eredménye, amelynek nem kell, sőt, nem szabad rögzítenünk a kötelező végeredményét. Ha megtesszük, sikeresek lehetünk az esélyegyenlőtlenségek növelésében, egyfajta szelekcióban, elláthatja az iskola ősrégi funkcióját a társadalmi viszonyok újratermelése során. Tudjuk természetesen, hogy ez a hatalomból a többiekhez képest jóval nagyobb szeptet birtoklók közvetlen érdeke, de azt is tudjuk, hogy rövidlátás, mert a társadalom potenciális értékei maradnak lefojtottak általa.

A válaszom tehát az eredeti kérdésre az, hogy a popkultúra műveinek felhasználása természetes módon illeszkedik a konstruktivista tanulászemplélethez, és természetes módon nem tudnak vele mit kezdeni a tudástranszportra alapozó tanulásfelfogások. Ám azt is jól meg kell értenünk, hogy az indoktrinációs pedagógia társadalmi bázisa ma is jelentős, és nem csak azért, mert az oktatás képtelen végrehajtani a tanulás

---

a konstruktivista pedagógia egyik kiindulópontja az, hogy „hozott anyagból dolgozunk”

---

folyamatához való viszonyában a fordulatot, hanem azért is, mert a hétköznapi hatalmi struktúrák változatlan formában való fenntartása (állandó újratermelése)

igényli azt a szelekciós folyamatot, amely az „értékes” és az „értéktelen” művek normatív szétválasztásán alapul.

---

## IRODALOM

---

Glaserfeld, E. v. (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press; London, Washington D. C.

Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, 1. 4. sz., 34–44.



## TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

## „Meg kell tanulnunk ezt a nyelvet”

Hozzászólásomban kánonok és kánoncsinálók hasonlóságairól és különbségeiről szeretnék szólni.

Hol vagyunk már attól, amikor 1983-ban Fekete Gyula nemzeti író a pártsajtóban kívánt áttörhetetlen gátakat állítani a „szennyezett források”-nak, a „rothadó nyugati kultúra válságjelensége”-ként leírt populáris jelenségeknek? Megjegyzem, tizennyolc évvel korábban a marxista filozófus, Lukács György (Feketénél már akkor összehasonlíthatatlanul elegánsabban és bölcsebben) *az ész trónfosztása* metaforát alkalmazta az „irracionalista-polgári” kultúrateremtésre. Ráadásul pár évvel később immár a pártfőtítkárra engedékenységet ünnepelte a jeles, immár legitim rockmuzikus-elit – „az ész a fontos, nem a haj”.<sup>1</sup>

Hol vagyunk már ettől?

Ámbár új fényt ad a problematikának az idén kora tavasszal elhangzott oktatáspolitikusi kijelentés, mely szerint az iskolának „nem a tanulók igényeit kell szolgálnia, hanem a nemzeti értékek átszármasztását”.<sup>2</sup> Ez utóbbi mondat kultúra- és társadalomképe ugyanis – pedagógiájáról nem is beszélve – hamis. Azt feltételezi, hogy létezik az egyének felett – abszolútum gyanánt s mint egy transzcendens valami – a nemzeti *értékvilág*, ama bizonyos nemzeti kultúra, s nem vesz arról tudomást, hogy

a kultúra nem hatalmi elitek szalonjaiban és dolgozósobáiban született döntések derivátuma, hanem kultúrateremtő, -fogyasztó, és -örző egyének, közösségek, csoportok kultúrájának organikus szövete, integrált egysége – még akkor is, ha ebben az egységben sokféleség, olykor ellentétes világképek, emberképek nyilvánulnak meg. „Szerelemben nem parancsol a bíró” – szoktam volt mondani erre „baloldali-népi-liberális” értelmiségiként.<sup>3</sup>

Vagyis: nincs más megoldás. Az iskolában is a „tanulók igényeit” kell kielégíteni. Nem bánom: termékeny diskurzust teremteni az ő kulturális „igényeik” s tanáruk – esetemben: jómagam – „igényei” (kulturális életvilága) között. (Megjegyzem, ezen az úton halad Arató László is, amikor „járatokat” képez tantervében és tankönyveiben – így kerül egy órára Hamlet és Colombo, az Újszövetség és Bodor Ádám.)

Tovább kérdezek: a populáris irodalom elterjedésére, mondhatni uralkodó kulturális komponenssé válására Umberto Eco metaforája is elavult lenne már? Ő „új közép-kor” eljövételéről beszélt. Vagy Hankissé-e a pontos megfogalmazás, amikor „proletár reneszánsz”-ként jellemzi korunk kulturális világát? S itt arra gondolt, hogy a műveltséghez való hozzáférés a végtelenségig kitágult – elsősorban a modern technológiák

<sup>1</sup> Kádár János a KISZ 1967-es kongresszusán tette szóvá az államszocialista öltözködési és hajviselet-szigorúság túlzásait. Az Illés együttes *Az ész a fontos, nem a haj* c. dala pedig 1968-ban íródott. Mellesleg – minthogy témám most nem ez – meg kell kérdeznem: van-e érdemi különbség abban, hogy a fogyasztókat kergető piac, avagy a behódolókat kereső politikai hatalom domesztikálja, domesztikálta az ifjúsági kultúra organikus protest-megnyilatkozásait, autonóm önkifejezés-kereső kulturális törekvéseit?

<sup>2</sup> A szerző itt Takaró Mihálynak a március 3-án a Magyar Nemzetben megjelent interjújára utal. <https://magyarnemzet.hu/belfold/korokon-ativelo-ertekek-a-tantervben-7830425> (A szerk.)

<sup>3</sup> A hármas epitetthon ornanst Mihály Ottó kollégámtól és barátomtól kaptam, vállalom.

(NB a piacgazdaság dömpingje) révén –, de ellentétben az „igazival” a proletárok<sup>4</sup> által (is) hozzáférhető és megszerzett kulturális javak: tömegkulturává gazdagodva elsilányulnak. (Vagy elsilányulva válnak gazdagabbá.)

E szójátékkal szeretném kifejezni a folyamat kitérínységét.

Nézzük meg történeti szemszögből is. A néprajz, szorosabban a folklorisztika segítségével leírt archaikus világ többé-kevésbé egységes (gyakran túlozva idealizáltan megjelenített) kultúrája idejének elmúltával sok minden történt a modernitás eljöveteleig.<sup>5</sup> Gondoljunk csak bele: Rabelais híres, már klasszikus veretű regényei ponyván terjedtek, a *Don Quijote* mint lovagregény-paródia szintűgy, és a Shakespeare-drámák szereplőinek hármias felosztása, illetve Mozart *Varázsfuvolájának* népopera-jellege is mind-mind arról tanúskodik, hogy bizony intenzív átjárás volt csoportkulturák és kultúrát hordozó csoportok között.

Zajlik-e ez a mozgás a popkultúra most tárgyalt területe, a sci-fik, fantasyk esetében? Vagy mégiscsak eo ipso lényegük az alternativitásuk, nemzedéki vagy csoportidentitást kifejező szándékuk?<sup>6</sup>

zajlik-e ez a mozgás a popkultúra most tárgyalt területe, a sci-fik, fantasyk esetében

Tudunk sorolni olyan modern divatműveket, melyek zökkenőmentesen integrálódtak a középosztályi, sőt az elit kultúrába. Gondoljunk a jazz vagy épp a klezmer „komolyzenei” diadalútjára vagy híres filmzenék nagy koncerttermekben

való megszólalására. John Williams mára több mint „szalonképes” ebben a szférában.<sup>7</sup> Vagy gondoljunk a sci-fi regények újjászületésére kiemelkedő filmrendezők (pl. Tarkovszkij) alkotásaiban.

S vajon hová soroljuk a gyermekszobairodalomba „lecsúszott”, mára már csaknem elfelejtett populáris műveket? A híres indiánregényeket? Verne-t (akit a magyar olvasó egyszerűen *Verne Gyulaként* emlegett két nemzedékkel korábban)?

Mára tán fordított a folyamat. A gyerekeknek szánt opuszkok „emelkednek fel” fiatalok, felnőttek kulturális fogyasztói terébe, sőt válnak ott többféle módon is kultikus jelentőségűvé. A nagy csillagháborús vagy titokzatos világokban játszódó sorozatok hősei, harcterei, szólásai már a mai 50 évesek kommunikációjának is részei, ők ilyen tekintetben „félszavakból is értik egymást”.<sup>8</sup>

<sup>4</sup> Nem feltétlenül a marx, lenini, sőt József Attila-i – *A város peremén* című versben a mélyhegedű-metáforával leírt – utópiára gondolok, amikor a *proletár* szót emlegetem a kultúrával összefüggésben.

<sup>5</sup> Petőfi és Arany, majd Bartók és Kodály programja már tudatos – mondhatni mesterséges – „értékegyesítés”. Hasonló motívumokkal kísérelték meg „beemelni” a kánonba az éppen kimaradni érzékelt népművészetet, azzal a különbséggel, hogy (például) a Halmos-Sebő féle, tímári-nováki újfolklorizmus a táncházban újféle indulattól vezérelten kért helyet magának a kultúrában. Ha Csoóri Sándor definíciójának hitelt adunk, akkor ez a mozgalom éppen fordított mozgást intencionált: a „színpadról levinni mindezt a parkettára”.

<sup>6</sup> A fent már emlegetett politikai vagy piaci indítatású pacifikálás, domesztikálás ellenére.

<sup>7</sup> Egy korábbi munkámban „bartóki modell”-t emlegettem erre a jelenségre; utalva a *Kontrasztok* című trióra, sőt a *Concerto* híres tételére, melyben Zerkovitz „Szép vagy, gyönyörű vagy, Magyarország” kezdetű, Illyés által elátkozott dallama nyer új tartalmat a hazavágyó emigráns elégiájában.

<sup>8</sup> Vajon tudja-e még az olvasó, hogy e szöveg az 1928-as születésű nemzedék jeles humoristája, Szilágyi György korábban elhíresült *Hanyas vagy?*... című, 1976-ban írt monológiájából származik? Nem kérem számon. Hiszen írásom éppen arról szól, hogy a kulturális kánon organikusán mozog, benne – illetve emlékezetünkben és szóhasználatunkban – a kultikus művek fel-alá járkálnak. Az örökkévalóságra nincs garancia. Csupán hiteink vannak, hogy a mi nemzedékünk alaplélményei örök érvényűek. S ehhez keresünk tudományos érveket.

Ez az élet rendje. Vagyis ha tanítványainkkal való bármilyen tárgyú diskurzushoz keresünk emlékezet-talapatokat, akkor nem tehetünk mást, az ő metaforáikat, hőseiket idézzük. Akkor is, ha ama jelenségvilágok eddig kimaradtak tanultságunkból.

Már csak egy a kérdés. Vajon mi az oka annak, hogy a legnépszerűbb (politikai klasszikusok által a *legfontosabbnak* is minősített)<sup>9</sup> műfaj, a *filmek* világában a fantáziavilágok a meghatározóak (űrben, dzsungelben, mesebeli univerzumban, akár tudományos talárban, akár anélkül)?

Nincs-e emögött valamilyen *menekülési* motívum, a rossz és érthetetlen valóságos világból való virtuális kiemelkedés igénye és szükséglete? Vagy ugyanezt „filmtörténetivé” formálva: nincs-e arról szó, hogy a megelőző – akár szovjet, akár amerikai, akár magyar – második világháborús *mitológia* szimbólumrendszere kimerült, kifogyott –

---

a filmek világában  
a fantáziavilágok  
a meghatározóak (űrben,  
dzsungelben, mesebeli  
univerzumban,  
akár tudományos talárban,  
akár anélkül)

---

egyfelől a *Schindler listája* és a *Saul fia* a méltó zárókő, másfelől az „Indiana Jones-sorozat” kacérkodása az egykori náci rekvizitekkel is már csak bohóckodás – s mindennek helyébe lépett a nemlétező halandók és halhatatlanok világának új mitológiája?

Még egyszer: nem tehetünk mást. *Dialogust* ezzel a szótárral, ezzel a képtárral, ezen hősök iránti rajongással vagy gyűlölettel lehet teremteni tanítványainkkal. Meg kell tanulnunk ezt a nyelvet.<sup>10</sup>

Végül megint egy kérdés: a populáris kultúra jelenségvilágának vajon nem természetes létezőmódja annak divatjellege? Egyik napról a másikra tűnnek fel és tűnnek el a szavak, a színterek és a hősök.<sup>11</sup> E művek a kánon könnyűlovassága. Ez a funkciójuk a kánonban. Ez persze megnehezíti tantervesíthetőségüket. De hisz alighanem a természettudományos eredményekkel is ez a helyzet.

<sup>9</sup> A fiatalabb nemzedéknek írom: sokáig ez, a Vlagyimir Iljics Leninnek, az 1917-es oroszországi szovjet forradalom vezetőjének tulajdonított aforizma állt minden filmkulturális nevelési mű élén – mintegy mottóként.

<sup>10</sup> Elmúltam hetven éves. Bizonyára fiatalabb kollégáimnak ez nem is okoz dilemmát.

<sup>11</sup> Csak jelzem, hogy hiábavaló próbálkozás volt, amikor az egyik NAT-verzió – kegyet gyakorolván, vagy lépést tartva a korrallal – beemelte az Ének-zene műveltségi részterületbe a „populáris kultúra gyöngyszemei”-t. S azonnal művet is rendelt hozzá: a tantervírók ifjúságának sláger-darabját. Vajon a tanterv alapján tanuló gyerekeknek mondott ez a mű még valamit? Vagy ugyanolyan elunnaváló mű volt, mint egy Wagner-opera? (Már elnézést kérek a Parsifal-rajongóktól.)

---

**MANXHUKA AFRODITA**


---

# Blockbusterek az irodalomórán, avagy a populáris kultúra helye a magyartanításban

---

## 1. BEVEZETŐ

---

A populáris alkotások tanításának relevanciáját sokan azért kérdőjelezik meg, mert még mindig élénken él a tömegkultúra – magaskultúra értékalapú megkülönböztetésének hagyománya, amelyet azonban a posztmodern művészetelmélet erőteljesen átértelmezett. *Arató László* (2006) szerint a magyartanítás sikerességének egyik legfőbb feltétele az, hogy a tömegkultúrát az irodalomtanítás ne ellenségnek, hanem segítőtársnak tekintse. Ahhoz viszont, hogy az iskolai olvasmányok terén jelentősebb változás következzen be, elengedhetetlen a pedagógusok attitűdjeinek, értékpreferenciáinak és módszertani gyakorlatának átalakulása.

---

## 2. MAGASKULTÚRA ÉS TÖMEGKULTÚRA

---

Montaigne és Pascal az elsők között tette fel azt a kérdést, hogy káros-e a szórakozás. Mindketten úgy vélték, hogy a szórakozás valójában csak menekülés a saját problémáink elől. Goethe szerint az 'alacsony művészet' csak és kizárólag a szórakozást szolgálja, Schiller szerint pedig egyenesen dilettantizmus (*Löwenthal*, 1973). A 20. században közepén – elsősorban a frankfurti iskola képviselőinek köszönhetően – a tömegkultúra még negatívabb megítélést

kapott. *Adorno* többek között azzal vádolta a tömegkultúrát, hogy az értékteremtés helyett a profitorientált gondolkodás irányítja, és hogy intézményei mindig az aktuális társadalmi-gazdasági elit kezében vannak, a szórakoztatóipar pedig valójában a fogyasztók feletti uralmat közvetíti (1998). Hasonló véleményt fejtett ki *MacDonald* (1953) is, aki szerint a tömegkultúra mindig felülről irányított, és arra törekszik, hogy elmossa az életkorok és a kultúrák közötti határokat.

A 20. század végén a posztmodern szemlélet ezen a téren is fordulatot eredményezett, és egyre többen keltek a tömegkultúra védelmére. *Eco* (1981) szerint valójában nem is az a kérdés, hogy a tömegkultúra jó vagy rossz, hanem hogy miként működik. Egyre inkább az a nézet vált uralkodóvá, hogy a magaskultúra és a tömegkultúra alkotásait nem értékbeli különbségek alapján választhatjuk szét, hanem inkább a műalkotás és a befogadó között létrejövő reláció szerint. Hiszen a populáris művek is képesek aluldeterminálni az értelmezéseket, teret nyitni többféle interpretációnak, aktív részvételt követelni a befogadótól, kitérni a konvencionális keretek közül, poétikai újszerűséget nyújtani és sajátos perspektívát nyitni a világra.

*Bárány Tibor* (2014) többek között arra is rámutat, hogy a magaskultúra és a populáris kultúra határai milyen változékonyak: számos olyan alkotás létezik, amelyet saját korában a populáris kultúrához soroltak, később mégis a magaskultúra része lett (pl. A. C. Doyle, E. A. Poe; Rabelais, Cervantes,

Rejtő Jenő írásai), és fordítva. Előfordulhat, hogy olyan művek is megtalálják helyüket a tömegkultúrában, amelyeket szerzőjük eredetileg nem széles olvasóközönségnek szánt (pl. Jane Austen regényei), és olykor a hagyományosan a magasirodalom szféráján belül mozgó szerző is ír populáris műveket (pl. F. Dürrenmatt népszerű krimije).

### 3. ISKOLAI ÉS ISKOLÁN KÍVÜL SZERZETT MŰVELTSÉG

A posztmodern művészetelmélet tehát az érték alapú megkülönböztetés helyett a populáris és elitkultúra között sokkal inkább funkcióbeli eltéréseket lát, és e két szférát nem egymás fölé, hanem inkább egymás mellé rendezi, elismerve így a kulturális szférák egyenjogúságát. Ez a szemlélet azonban még sem a közgondolkodásban, sem az iskolai oktatásban nem tudott igazán gyökeret verni, és így a populáris kultúra termékei nagyrészt továbbra is kiszorulnak a tananyagból. *Morrell* (2002) is azt hangsúlyozza, hogy bár meggyőzőek a populáris kultúra tananyagba való integrálása mellett szóló érvek, a tanárok többsége mégis idegenkedik tőle, mivel szakmailag felkészületlennek érzi magát ezen a területen. Holott a diákok tanulási kudarcra gyakran nem képességbeli hiányosságokból ered, hanem abból, hogy az iskolában közvetített tudás nagyon távol áll azoknak a műveltségétől, akik nem a mainstream kultúrában nevelkedtek. Ezek a diákok valójában nem műveletlenek, csak műveltségük nem kapcsolódik szorosan az iskolában közvetített tudástartalmakhoz. Hasonló megállapításra jut i

(2005), amikor *Módszertani kézikönyvében* így fogalmaz: „[...] Az iskolai kudarcok gyakran nem annak köszönhetőek, hogy a diák »lusta«, »motiválatlan«, »gyenge képességű« vagy »problémás családi háttérrel rendelkezik«, hanem annak, hogy értelmezői keretei, befogadó kognitív strukturái nem felelnek meg a tanított tartalomnak” (32). Éppen ezért a pedagógusoknak

figyelembe kellene vennie a diákok sajátos, iskolán kívül szerzett műveltségét is, és megtalálni a kapcsolódási lehetőségeket az iskolai műveltséganyaggal. Egy ilyen kapcsolódási pont lehet a diákok által is kedvelt populáris kultúra, a blockbusterek világa és az iskolai kötelező irodalom között, hiszen a populáris irodalom a más szempontból heterogén összetételű osztályok esetén is alkalmas lehet arra, hogy a diákok becsatlakozzanak a tanulási-tanítási folyamatba.

### 4. POPULÁRIS MŰVEK A MAGYARTANÁROK ÉS LEENDŐ MAGYARTANÁROK PERSPEKTÍVÁJÁBÓL

A jelenlegi iskolai irodalmi kánon megújítása szempontjából kiemelt jelentőségű a magyartanárok és a leendő magyartanárok véleménye, hozzáállása, attitűdje a populáris regiszter tananyagba integrálását illetően, hiszen – a központi szabályozások mellett – főként rajtuk múlik, hogy mi kerülhet például a kötelező olvasmányok közé. A téma szempontjából érdekes adalékokkal szolgálhat az a többlépcsős kutatás, amelyet 2018. szeptember és 2019. április között végeztem magyartanárok és ma-

gyartanár szakos hallgatók körében. A keresztmetszeti vizsgálatnak egy 217 fő bevonásával végzett kérdőíves felmérés, egyéni interjúk és óralátogatások is részét képezték. A kutatás fókuszában a magyartanároknak és a magyartanár szakos hallgatóknak a populáris irodalom tanításáról alkotott véleménye és az azzal kapcsolatos gyakorlati tapasztalatai álltak – hogy világossá váljon, miért és mennyire ragaszkodnak a régi kötelező olvasmányokhoz, vagy éppen miért változtat(ná)nak rajtuk, mit tartanak a megújítás céljának, lehetséges irányainak és hatékony módszereinek.

#### 4.1 Egy kérdőíves kutatás eredményei<sup>1</sup>

A kérdőíves felmérés során gyűjtött adatok szerint mind a hallgatók, mind a tanárok számára a legnagyobb kihívást a *tananyag* jelenlegi mennyisége, minősége és elrendezése jelenti. Elsősorban a diákokhoz időben, szemléletben és nyelvezetben közelebb álló kortárs, modern és ifjúsági irodalommal bővítenék legszívesebben a tananyagot, és leginkább az ókori, középkori világirodalom, illetve a szerzői életrajzok és lexikális ismeretek terén kívánnak szűkítést. Új témaként a megkérdezett tanárok és hallgatók pedig egyöntetűen a populáris irodalmat látnák legszívesebben a tananyagban.

A megkérdezett tanároknak csupán 10%-a nyilatkozott úgy, hogy pedagógiai munkája során egyáltalán nem jelenik meg a populáris irodalom, indoklásként pedig

jellemzően az időhiányra hivatkoztak. A magyartanárok többsége – a válaszok szerint – alkalmanként (46%) vagy ritkán (34%) tanít ilyen jellegű irodalmat, 10%-uk pedig rendszeresen. A kutatási eredmények szerint az iskola földrajzi elhelyezkedése is meghatározó a populáris irodalom tanítását illetően. A fővárosi és ahhoz közeli intézményekben dolgozó magyartanárok saját bevallásuk szerint pedagógiai munkájuk során gyakrabban alkalmaznak ilyen jellegű

irodalmat, mint az ország egyéb területein lévő, különösen az észak-keleti megyékben lévő iskolákban dolgozó tanárok.

Ugyancsak szignifikáns különbség mutatkozott a felsőfokú tanulmányok befejezésének ideje és a populáris irodalom tanításának gyakorisága között: a legrégiben (–1988) és a legutóbb (2007–) végettek kevésbé tanítanak populáris irodalmat, mint a középgeneráció. Talán nem meglepő, hogy az idősebb tanárgenerációk konzervatívabban állnak hozzá ehhez a kérdéshez, és kevésbé szívesen építik be a populáris irodalmat a pedagógiai tevékenységükbe, az viszont érdekes fejlemény, hogy erről hasonlóan gondolkodnak a legfrissebben diplomát szerzett magyartanárok is. Holott a hallgatóknál még erőteljesebbnek tűnik a populáris irodalom tanításának igénye és szándéka, hiszen közöttük egy olyan adatközlő sem volt, aki egyáltalán nem tervezi az ilyen jellegű irodalom tanítását, illetve a már gyakorló tanárokhöz képest nagyobb volt az „alkalmanként” (48%) és a „rendszeresen” (38%) választ megjelölők aránya is.

---

a megkérdezett tanárok és hallgatók egyöntetűen a populáris irodalmat látnák legszívesebben a tananyagban

---

<sup>1</sup> A kutatási eredmények részletes bemutatását és elemzését lásd: Manxhuka Afrodita (2019): Az irodalomtanítás tartalmi megújításának lehetőségei a magyartanárok és a leendő magyartanárok perspektívájából. *Eruditio–Educatio* 13. 3. sz. 66–83.

Arra a kérdésre, hogy miért tanítanak, vagy miért tanítanak populáris irodalmat, a válaszadók szinte kivétel nélkül a diákokra való pedagógiai fókuszálás szempontját emelték ki, tehát leginkább azt, hogy ez érdekli a tanulókat, ezt olvassák szívesen, ezt tudják könnyen, önállóan is befogadni, erre van szükség az olvasóvá nevelésükhöz, így szeretethető meg velük az irodalom. A legszívesebben tanított vagy tanítani szándékozott populáris mű tekintetében még mindig megkérdőjelezhetetlen a *Harry Potter*-sorozat egyeduralma: a tanárok 48%-a és a hallgatók 56%-a itt ezt nevezte meg.

#### 4.2 Egyéni vélemények a populáris művek tanításáról

A személyes interjúk során megkérdezett hallgatók és tanárok amellet érveltek, hogy az olvasóvá nevelés leghatékonyabban a diákok életkori sajátosságaihoz és érdeklődéséhez közel álló irodalmi művek által működhet, azok által, amelyeket önállóan is képesek elolvasni és értelmezni. Szinte mindenkinél felmerült a populáris irodalom mint fontos tényező ebben a folyamatban. A magyartanárok és a leendő magyartanárok számára egyaránt a legnagyobb nehézséget *az előírt tananyag maga* jelenti, amelyet életidegennek, a diákok számára mind mennyiségi, mind minőségi szempontból nehezen befogadhatónak tartanak, és úgy érzik tanárként nincs kellő szabadságuk a tananyagválasztás és -elrendezés terén. Mindez pedig azért különösen problematikus, mert a diákok olvasási motivációja folyamatosan csökken, így szövegértési képességeik is nehezebben fejlődnek, hiszen hiányzik a megfelelő mennyiségű gyakorlás – ráadásul a válaszadók úgy gondolják, hogy egyre kevesebb eszköz van a ke-

zükben ennek a folyamatnak akár csak a lassítására is. Megoldásként a válaszadók elsősorban a tananyag átalakítását, csökkentését, a kortárs és populáris művek beemelését, a tanárok nagyobb fokú választási szabadságát szorgalmazták.

A megkérdezett hallgatók egyöntetűen úgy nyilatkoztak, hogy terveik szerint a későbbiekben tanítani fognak majd populáris műveket is. Ennek okát egyrészt abban látják, hogy a populáris irodalom is irodalom, tehát ugyanúgy helye van a magyarórán, mint a klasszikus vagy a kortárs műveknek, másrészt az irodalomnak talán ez az a rétege, amely a legközelebb áll a mai diákokhoz, és amely a leginkább képes őket motiválni az olvasásra. A megkérdezett tanárok közül csupán egy nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem tanít és nem is szeretne tanítani populáris műveket. A többi magyartanárral szívesen integrálja a tananyagba a szórakoztató irodalom egyes darabjait, különösen azokban az osztályokban, ahol a diákok nem szívesen olvassák el a kötelezőket. Úgy vélik, hogy ott valószínűleg nincs is más mód az olvasási motiváció felkeltésére. Ráadásul, ahogy egyikük kifejtette, ezek-

---

a diákokra való pedagógiai fókuszálás szempontját emelték ki

---

ben az irodalmi alkotásokban ugyanúgy megtalálhatóak azok az értékek, amelyek a klasszikus irodalomban is jelen vannak, csak nyelvezetükben, világszemléletükben közelebb állnak a mai fiatalokhoz.

#### 4.3 Populáris irodalom tanítása a gyakorlatban

Három oktatási intézménybe látogattam el, hogy személyesen is megfigyeljem a populáris irodalom tanításának jellemzőit, az alkalmazott módszereket, tanulászervezési módokat, és a diákok aktivitását, illetve

hozzáállását a választott művekhez. Az egyik iskolában hetedik évfolyamon a *Harry Potter*-sorozat 1. és 2. kötetét tárgyalták (tíz tanórán át, amelyből négyet az első, hatot a második kötetre szántak), míg a másik oktatási intézményben ugyanezzel a korosztállyal Gerald Durrell *Családom és egyéb állatfajták* című művét (öt tanórán keresztül), a harmadikban pedig nyolcadik évfolyamon Lois Lowry *Az emlékek öre* című regénye volt soron (hat tanórán át). Az óralátogatásokat vállaló magyartanárok közül csak egy olyan volt, aki a gimnázium felsőbb évfolyamaiban, 12. osztályban, az érettségire való felkészítésbe is tudatosan beépítette a populáris irodalmat. Utóbbi esetében *Az irodalom határterületei* elnevezésű érettségi tétel kidolgozásához használtak fel populáris dalszövegeket a diákok (két tanórán keresztül).

A megfigyelt magyarárók nem csupán tartalmi, hanem módszertani szempontból is innovatívnak mutatkoztak. Képesek voltak a tanulók érdeklődését felkelteni és fenntartani. A változatos munkaformák alkalmazása, az interaktív tábla vagy akár a mobiltelefonok használata tovább fokozta a diákok lelkesedését a művek közös elemzése iránt, és aktivitásra készítette őket.

Úgy tűnik, hogy azok a magyartanárok, akik az olvasmányok terén nyitottak az újdonságokra, és a populáris irodalom egyes darabjait is szívesen tanítják, módszertani szempontból is változatosságra törekednek, és az újabb technológiák alkalmazásától sem riadnak vissza.

## 5. ÖSSZEZGÉS

A művészetelméletben éppúgy tetten érhetőek a populáris irodalom megítélésben bekövetkező változások, mint a jelenlegi és leendő magyartanárok szemléletmódjában. Az empirikus kutatás eredményei szerint a tantárgy legsúlyosabb problémája maga a tananyag, de a kötelező olvasmányok listája és a diákok olvasási motivációjának csökkenése is nagymértékben megnehezíti a magyartanítást. Mind a tanárok, mind a hallgatók a tananyagot leginkább a diákokhoz közel álló kortárs és populáris művekkel bővítenék, míg az antik és középkori világirodalom terét inkább szűkítenék a tantervben. A legtöbb megkérdezett magyartanár csak alkalmanként tanít populáris irodalmat, viszont a jelenlegi hallgatók már jóval nagyobb arányban tervezik az ilyen jellegű irodalom tanítását. Véleményük szerint

a populáris alkotásoknak is helyet kellene biztosítani az iskolai oktatásban, hiszen az irodalomnak ez az a rétege, amely a legközelebb áll a diákokhoz, és így nagymértékben ké-

pes erősíteni az olvasási motivációjukat. Jellemzően azok a magyartanárok, akik rendszeres beépítenek populáris műveket is a tananyagba, módszertani szempontból is változatosságra törekednek, és szívesen alkalmaznak digitális eszközöket is a tanórákon.

---

Lois Lowry *Az emlékek öre*  
című regénye volt soron  
(hat tanórán át)

---

## IRODALOM

Adorno, T. W. (1998): A művészet és a művészetek. Helikon, Budapest.

Arató László (2006a): A populáris regiszter az irodalomtanításban. In: Sipos Lajos (szerk.): Irodalomtanítás a harmadik évezredben. Krónika Nova, Budapest, 897–903.



HORVÁTH LÁSZLÓ

## A popkultúra és a játék szerepe a konstrukcionista tanuláselmélet megvalósításában

Vitaindítójában Nagy Ádám azt a kérdést veti fel, hogy a popkultúra pedagógiai alkalmazása megalapozható-e tanuláselméleti szempontból, vagyis felhasználhatók-e a populáris média termékei konstruktív tanulási környezetek kialakításához. A felvetésre való reflexió keretében nem az lesz az érdekes kérdés, hogy az irodalmi kánon vagy az alpműveltség szempontjából milyen művek lehetnek irányadók, hanem az, hogy ezeket a műveket hogyan lehet a tanulás támogatására felhasználni konstruktivista pedagógiai elvi alapokon. A vitaindítóra adott válasz keretében először felvillantom a téma tanuláselméleti hátterét, majd több példa segítségével demonstrálok a popkultúra felhasználási lehetőségének jelenlétét a tanulási folyamatban mint előzetes tudás-, illetve motivációs tényezőt.

Először érdemes körüljárunk a konstruktivista pedagógia hátterét, és megkülönböztetnünk a szakirodalomban egyébként gyakran összemosódó két koncepciót a konstruktivizmust (*constructivism*) és a konstrukcionizmust (*constructionism*). A **konstruktivizmus** egy **ismeretelméleti megközelítés**, amely elsősorban **Piaget** munkájához köthető. A konstruktivizmus ismeretelméleti megközelítése a tanulót aktív szereplőként írja le, aki maga „konstruálja” a tudást saját tapasztalataira építve. A megközelítés hangsúlyozza a tanuló személyes érdeklődésének és bevonódásának fontosságát a tanulási folyamat hatékonysága szempontjából. A **konstrukcionizmus**

egy **tanuláselméleti megközelítés**, amelynek megalkotása során **Papert** nagy mértékben támaszkodott a konstruktivizmus alapvetéseire, de ebben az esetben a hangsúly kifejezetten valamilyen kézzel fogható produktum létrehozására irányul. A konstrukcionizmus kiemeli az alkotási folyamat fontosságát és a végeredmény másokkal való megosztásának jelentőségét. Ezáltal a konstrukcionizmus – a létrehozott termékről való dialógus kapcsán – alapvetően felértékeli a média szerepét az emberi fejlődésben (*Rob és Rob*, 2018). Mivel elsősorban a téma tanuláselméleti hátterét szeretnénk feltárni, a konstrukcionizmus pedig nagymértékben épít a konstruktivista ismeretelméletre, elsősorban a konstrukcionizmus tanuláselméletéből indulunk ki.

Ha a konstruktivista szemlélet szerint a tanulást egy aktív, személyes, társas tevékenység során konstruált folyamatnak tekintjük, akkor belátható, hogy a popkultúra alkotásairól folytatott kortárs diskurzus számos informális és formális, nevelési és tanítási-tanulási situációnak ágyazhat meg. A popkultúra alkotásai felhasználhatóak kiindulópontként mint előzetes tudáselemek, amelyekre épülhet egy tanulási-tanítási folyamat. Ezáltal a popkultúrából vett személyek, szituációk, jelenségek a legközelebbi fejlődési zóna (*zone of proximal development*) elmélete alapján használhatók oktatási állványként (*instructional scaffolds*) is, amelyek támo-

gatják a tanulót a tanulási eredmények elérésében (Wass és Golding, 2014).

A konstruktivista tanulási környezet olyan pedagógiai célokkal rendelkezik (Honebein, 1996), amelyek jól támogathatók a populáris kultúra alkotásain keresztül is. A konstruktivista tanulási környezetnek támogatnia kell a tapasztalatszerzés különböző forrásainak felhasználását és a különböző nézőpontok beemelését. A popkultúra különböző alkotásai jó lehetőséget adnak arra, hogy egy problémát több szempontból is értelmezzünk – például a Star Wars-univerzumból ismert Jedi-tanácsot értelmezhetjük katonai juntaként is (Nagy, 2018). A konstruktivista tanulás környezet egy másik pedagógiai célja az, hogy a tanulást valós kontextusba ágyazza autentikus feladatok segítségével. A fantáziavilágok adhatnak egy kvázi-valós terepet arra, hogy a tanulók különböző koncepciókkal végezzenek gondolatkísérleteket (például jól azonosíthatóak a Bloom-taxonómia különböző szintjei, amikor a Harry Potter sorozatból ismert jelenetben Lupin professzor a patrónus-bűbájt tanítja Harrynek). A kvázi-valós terep itt azt jelenti, hogy a tanulóknak már van egy előzetes koncepciója, előzetes élménye, amihez tudja kötni az új ismeretet. A konstruktivista tanulási környezet olyan társas közeget, együttműködést, illetve a reprezentáció különböző módjait testesíti meg (pl. videó, hang, szöveg stb.), amely jó alapot adhat a differenciálás megvalósításához is, példá-

ul azáltal, hogy ugyanazt a forrásanyagot filmként és könyvként is feldolgozhatjuk.

Kritikaként fogalmazódhat meg a pedagógiai gyakorlat felé, hogy ha a populáris kultúra elemeit csupán szemléltetés céljából használjuk, akkor az empirizmus ismeretelméleti megközelítésére építve induktív logikában<sup>1</sup> építjük be ezeket az elemeket a tanulási folyamatba. Éppen ezért került a fókuszba a konstrukcionizmus tanulásmélete, hiszen ezen keresztül a téma kiterjeszhető egy valóban konstrukcióra építő, deduktív<sup>2</sup> pedagógiai megközelítés felé. Ebben az esetben a popkultúra alkotásai nem passzív szemléltetőeszközként szerepelnek a tanulási folyamatban, hanem a tanulók maguk konstruálnak tanulási céllal fantáziatörténeteket. Ezáltal valósulhat meg a játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrásból származó tanulás és a konstruktív felfedezés egysége (Nahalka, 1997).

---

a téma kiterjeszhető egy valóban konstrukcióra építő, deduktív pedagógiai megközelítés felé

---

A játék mint a tanulás egyik lehetséges forrása a gyermek öntevékenységen keresztül mára már központi jelentőséget foglal el a tanulás-tanításról való gondolkodásban a gamification (játékosítás) elméletén keresztül. A gamification (Fromann, 2017) a játékok elemeinek játékon kívüli szituációkban történő alkalmazását jelenti, ezáltal erősítve a tanulás iránti motivációt, például a formatív értékelés alkalmazásán keresztül. Példaként említhető a Classcraft<sup>3</sup>, egy tanulásmentésment-rendszer, amely egy World

<sup>1</sup> Amikor korlátozott számú tapasztalat alapján vonunk le általános érvényű következtetést, például a diákokat különböző feladatokon keresztül vezetjük a megismerési folyamatban; „példa – szabály – példa” szerkezetben (Nagy, 1997).

<sup>2</sup> Amikor előfeltevésekből meghatározott módszerekkel vezetjük le a logikai műveletet, például amikor egy általánosan igaznak vélt tételből jutunk el egy konkrét szabályhoz; „szabály – példa – szabály” szerkezetben (Nagy, 1997).

<sup>3</sup> <https://www.classcraft.com/>

of Warcraft-szerű<sup>4</sup> fantáziakörnyezetbe helyezi át a tanulási-tanítási folyamatot (karakterosztályok különböző képességekkel, együttműködést igénylő feladatok, folyamatos visszajelzés és jutalmak stb.).

A vizuális megjelenítés, a számítógépes játékból ismerős környezet és karakterek ösztönzik a gyerekek részvételét, ezáltal élményszerűbbé válik a tanulás.

A konstrukcionista tanulásmélethez játékon belüli megjelenésének egy másik példája lehet a Lego „Serious Play” megközelítése. A Lego különböző ismert populáris világokat is megjelenít a repertoárjában (lásd pl. a *Lego Batman* film). A Lego Education megoldásai explicit módon utalnak a konstrukcionista tanulásméleti alapokra, gyakran idézve Papert műveit (*Parker és Thomsen, 2019*). A Lego programozható robotjai segítségével számtalan kreatív lehetőségünk van a tanulási élmény kiterjesztésére, ahogyan az a következő példán keresztül is látható.

Vegyük a következő példát, amelyben a diákok Batman híres Batmobilját használhatják.<sup>5</sup> A feladat keretében az asztalon adott távolságra elhelyezünk egy Lego bábut és azt az utasítást adjuk, hogy úgy kell beprogramozni a Batmobilt, hogy az a lehető legközelebb álljon meg a bábu előtt, de ne üsse el. Az autó mozgatása úgy érhető el, hogy a kezelőfelületen a gyerekek beprogramozzák, hogy hányat forduljon az autó kerekére. A feladat megoldása előtt lemérhetik az autó kerekének átmérőjét, illetve, hogy egy forduló alatt mekkora távolságot tesz

meg a jármű, ezáltal kiszámolhatják, hogy hány fordulatra lehet szükségük a megoldáshoz. A kör kerületének kiszámításával meghatározhatják a szükséges számot, majd az elméletet átültethetik a gyakorlatba is.

Ha bonyolítani akarnánk a példát, akkor beépíthetünk egy olyan elemet, hogy a mérés és a gyakorlás egy asztalon történik, de a kivitelezés már egy szőnyeggel borított felületen. Így a sűrűlő-

dás fizikai jelensége is beépíthető a tanulási folyamatba, aminek következményeit a gyerekek saját élményen keresztül fedezhetik fel – és így tovább. A példafeladat jól szemlélteti a játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrás és a felfedezés szerepét a tanulási folyamatban, amelynek motiváló keretet tudott adni a popkultúra felhasználása.

A fentiek alapján jól látható, hogy a popkultúra alkotásai nem csak passzív szemléltetesként, de az aktív tanulási folyamat részeként is alkalmazhatók – nem csak az irodalomtanításban. A popkultúrára építhetünk előzetes tudásként is, illetve elemei, alkotásai olyan oktatási állványokként is értelmezhetők, amelyek támogatják a tanulási folyamatot. Nem elhanyagolható a popkultúra motiváló ereje sem a tanulás szempontjából, de az is jól látható, hogy milyen sokféleképp vonhatók be ezek az elemek egy valóban aktív, építő folyamatba, amelyben megmutatkozik a játék, a problémamegoldás, a közvetítő ismeretforrásból származó tanulás és a konstruktív felfedezés egysége.

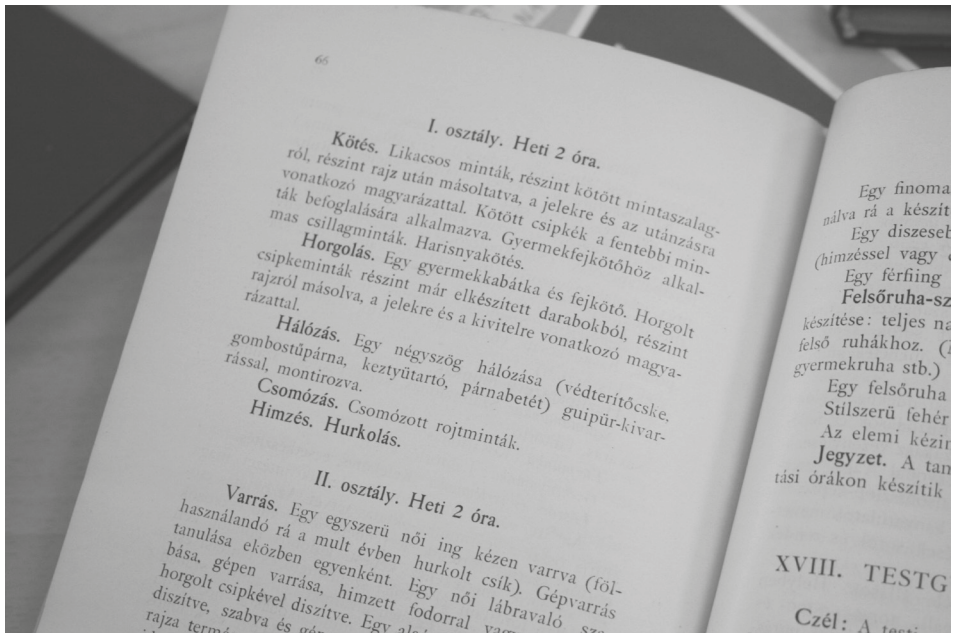
aktív tanulási  
folyamat részeként is  
alkalmazhatók – nem csak  
az irodalomtanításban

<sup>4</sup> A World of Warcraft egy 2004-ben megjelent, ma is népszerű MMORPG (Massively Multiplayer Online Role-Playing Game – nagyon sok szereplős online szerepjáték), amely világszerte 5,6 millió előfizetővel rendelkezik (*Wikipédia, 2020*).

<sup>5</sup> A példa a szerző személyes élménye, amelyet egy Lego Education megoldásait bemutató látogatáson szerzett.

## IRODALOM

- Fromann Richárd (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Typotex, Budapest.
- Honebein, P. C. (1996): Seven goals for the design of constructivist learning environments. In: Wilson, B. (szerk.): *Constructivist Learning Environments: Case Studies in Instructional Design*. Educational Technology Publications, Englewood Cliffs. 11–24.
- Nagy Ádám (2018): Tündérmese – Zárszó. In Nagy Ádám (szerk.): *Nevelj jedi! A képzelet pedagógiája*. Athenaeum Kiadó, Budapest, 343–346.
- Nagy Sándor (1997): *Az oktatás folyamata és módszerei*. Volos, Mogyoród.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigmát a láthatáron (III.). *Iskolakultúra*, 7. 4. sz., 3–20.
- Parker, R. és Thomsen, B. S. (2019): Learning through play at school. A study of playful integrated pedagogies that foster children's holistic skills development in the primary school classroom. The Lego Foundation, Billund. Letöltés: <https://www.legofoundation.com/media/1687/learning-through-play-school.pdf> (2020. 06. 03.)
- Rob, M. és Rob, F. (2018): Dilemma between Constructivism and Constructionism: Leading to the Development of a Teaching-Learning Framework for Student Engagement & Learning. *Journal of International Education in Business*. 11., 2. sz., 1–22. Letöltés: <https://doi.org/10.1108/JIEB-01-2018-0002>
- Wass, R. és Golding, C. (2014): Sharpening a tool for teaching: the zone of proximal development. *Teaching in Higher Education*, 19. 6. sz., 671–684. Letöltés: <https://doi.org/10.1080/13562517.2014.901958>
- Wikipédia (2020): *World of Warcraft*. Letöltés: [https://hu.wikipedia.org/wiki/World\\_of\\_Warcraft](https://hu.wikipedia.org/wiki/World_of_Warcraft)



PIRKHOFFER ERVIN

## Földrajzóra a Tatooninon

Gondolatok Nagy Ádám Jedik, varázslók és zombik mint diskurzusképző konstruktivisták című cikkéhez

### 1. FÖLDRAJZ: AZ ELTŰNŐ TUDOMÁNY

Nagy valószínűséggel állíthatjuk, hogy a mai 10–18 éves korosztály sokkal nagyobb érdeklődéssel és várakozással, sőt elvárásokkal áll sorba egy soron következő sci-fi alkotás mozi premierének bemutatóján, mint amilyen kedvvel készül a soron következő földrajzóra. A probléma összetett, nem is vállalkozhatunk arra, hogy részleteiben bemutassuk ennek aspektusait, inkább csak arra keresünk válaszokat, hogy tudományos-fantasztikus alkotások (leginkább a nagy közönséget vonzó blockbusterek) jó alapot szolgáltathatnak-e az elmozduláshoz egy korszerűbb szemléletű, a popkulturális alkotásokat jobban befogadó és alkalmazó földrajzoktatás irányába.

Mit is tanulunk földrajzórán? Természetesen a NAT nagyon pontosan meghatározza, hogy a *Földünk és környezetünk* műveltségi terület és ezen belül a földrajz milyen fejlesztési, oktatási feladatokat kell, hogy ellásson. De ha nagyon lényegre törőek akarunk lenni, akkor a geográfia a bennünket körülvevő világ természeti és társadalmi folyamatainak, valamint ezek egymásra hatásának, komplex rendszereinek leírása. Még konkrétabban: a hallgatók és diákok szemszögéből, egy „kevésbé szeretett” óra. A felmérések alapján, amelyek természettudományok kedveltségi

rangsorát mutatják (például *Chrappán*, 2017), a földrajz általában a rangsor második felében foglal helyet – úgy, hogy az első tagozatos természetismeret még a rangsor második helyén áll. Tehát az évek előrehaladtával elrontunk valamit.

Hol kereshetjük a hibákat? Mert bár a tankönyvek megújultak, színesek, hívogatóak és informatívak lettek, az órák (ezek szerint) nem tudtak igazi élményt adni, igazi perspektívát nyújtani a világ megismeréséhez. Értelemszerűen ezen nem segítettek az állandóan csökkenő óraszámok sem, de ettől még tény marad, hogy forradalmi módszertani megújulásnak nem igazán lehettünk tanúi eddig.

Ha a középiskolából kilépőket vizsgáljuk, akkor felfigyelhetünk a tudományterülethez kapcsolható másik érdekes jelenségre is. Miért választják a hallgatók az egyetemi tanulmányok során a földrajzot? Mert a geográfia a természettudományok „beugró” szintje. Ez még akkor is igaz, ha a *földrajz* mint klasszikus természettudomány a középiskolai szint felett nem létezik, tehát ismeretanyagával könnyen nyerhető egy televíziós kvízműsor. Ez a tudás azonban már nem elégséges egy Marsutazás tudományos megalapozásához. Ebből következően reálisan úgy tűnik fel, hogy a diák számára földrajz elsajátítása (tisztelet az igazán elhivatott, hallgatóknak) nem követel meg magas szintű, fizikai, kémiai, „matematikai ismereteket.

Mikor volt utoljára kurrens termék, jól „eladható” diszciplína, széles rétegeket megmozgató, gyerekek képzeletét megmozgató tudomány a földrajz? Amikor a világ megismerése egy bátorságpróbával volt azonosítható. Amikor tudósok, kalandorok, tengerészek új kontinenseket, magasságokat, mélységeket, a világtól elzárt egzotikus területeket fedeztek fel. Amikor Stanley-k és Livingstone-ok, Scotok és Amundsenek jártak közöttünk. És hol vannak most a nagy kihívásokat kereső kalandorok, innovatív, mindent problémát megoldó mérnökök? Itt járnak a gyerekek minden napjaiban, csak Indiana Jones-nak, Obi Van Kenobinak és Kirk kapitánynak vagy éppen Vasembernek hívják őket.

És ezeken a hősökön keresztül, akikkel azonosulni szeretne a rajongó, tudják visszacsempészni a tudományos-fantasztikus alkotások a világra való rácsodálkozás lehetőségét.

Megnyitják az utat új univerzumok felfedezésére, megismerésére, átutazva naprendszeren, téren és néha időn át, bemutatva a mi világunkhoz hasonló, vagy éppen attól merőben eltérő földrajzi, fizikai kereteket. Azzal a megborzongató lehetőséggel, hogy talán egyszer elmondhatják magukról, hogy a valóság csíráira találtak rá.

## 2. TERMÉSZETTUDOMÁNY VS. SCI-FI

Az, hogy egy sci-fi blockbustertudományos szempontok alapján mutathat-e önmagán, szórakoztató funkcióján túlra, nem lehet kérdéses. H. G. Wells és Orson Welles csillagászatra gyakorolt hatása talán Einsteinéhoz mérhető. Wells tudományos-fantasztikus

regénye, a *Világok harca* és Welles ezen a regényen alapuló rádiójátéka mélyebb nyomokat hagyott, mint Einstein talán mindenki számára ismert képlete. Hiszen létrehozta az azóta az emberiség kollektív tudatában létező *marlakó* fogalmát.

A *marlakó* kifejezés vált a földön kívüli élet szinonimájává. Gondoljuk csak bele: soha nem használjuk a Jupiter-lakó, vagy a Vénusz-lakó kifejezéseket, köznévként semmi képp, az idegen létforma majdnem minden esetben egyenlő a marslakóval. Wells és Welles munkája emellett megalapozta a Mars tudományos megismerésnek motívációját. Egyre többen kezdtek el foglalkozni a bolygóval, fiatalok sokasága nézett csak azért távcsöbe, hogy lássa „a marsi csatornákat”.

Nem azt találták, természetesen, de a sok amatőr megfigyelőből lett csillagász, akik később a tudományos megismerés motorjai lettek, és ma már tudományos igényességgel tehetjük fel a kérdést:

létrehozta az azóta az emberiség kollektív tudatában létező marslakó fogalmát

van-e élet a Marson?

Ha jobban átgondoljuk, akkor azok sok szakkifejezés – hipertér, fekete lyuk, klónozás, jégkorszak, éghajlatváltozás, fénysebesség – nem azért váltak a társadalom széles rétegeiben ismert és használt fogalmakká, mert megtanultuk azokat, néha igen unalmas, tantermi keretek közé szorított fizika, vagy földrajzórán. Hanem mert megnéztük a *Csillagok között*, *A Sziget*, vagy éppen a *Holnapután* című filmeket.

A sci-fi világának töretlen népszerűsége miatt a legtöbb természettudományos ismeretterjesztő tévécsatorna nagyon sok esetben már tudományos-fantasztikus kértörténetben mutatja a be univerzumunk természettudományos csodáit. Ilyen például a National Geographic által készített *Mars – Utunk a vörös bolygóra* sorozata, ahol a jelen és az elképzelt jövő úgy keve-

redik, hogy végig egy tudományosan megalapozott tényanyaggal találkozhatunk. De hasonló módon megnézhetjük, hogy korunk egyik legismertebb tudományos ismeretterjesztő tudósa Neil deGrasse Tyson hogyan vezeti át úrhajóját a Kozmosz rejtélyes végételenjén.

A leghíresebb ismeretterjesztő sorozat, amelynek felvállalt célja, hogy a tudományos fantasztikum találmányait, ötleteit bemutassa, és azokat a tudomány mai állás alapján reprodukálja, vagy magyarázza, a fizikai egy forradalmian új területének elismert kutatójához, Michio Kakuhoz kötődik. A húrelméletet megalapozó tudós a Discovery Science *Sci-fi tudomány* c. sorozatában lézerkardot épít, felveti a láthatatlanság problémáját, vagy éppen úrhajót mutat be, ami csillagok között halad.

Talán kicsit elkapkodott módon, de nálunk is forgattak olyan sci-fi alapú keret-történetbe ágyazott, természettudományos ismereteket közvetítő (feladatokat ezek segítségével megoldó) tévésorozatot, az *Űrgammákat*, amelynek alapvető célja volt a természettudományok „közelebb hozása”, emészthetőbb formában való megismertetése a fiatalabb korosztálynál. A gyerekek körében hihetetlenül népszerű lett.

Ha mélyebb magyar gyökereket keresnénk, akkor az első olyan magyar természettudományos történetet kell elolvasnunk, amely sci-fi alapokon próbált ismereteket közölni; Ez *Jeges Károly* pécsi fizikus *Utazás az atomok birodalmába* című, 1943-ban megjelent munkája volt.

A sci-fi kortárs népszerűségét felhasználva hazánkban is megjelentek az első alkotások, amelyek a sci-fi segítségével mutatnak be – és egyben tudományos részletességgel járnak körül – természet-tudományos problémákat a fizika (*Nagy*

és *Orosz*, 2019, *Bokor*, 2019, *Vinkó*, 2019) vagy a földrajz (*Pirkhoff*, 2019) tárgyköréből.

Az elmúlt száz év során, a természettudományok nagyon gyors fejlődése miatt a bennünket körülvevő természeti folyamatok, események részletekbe menő, tudományosan megalapozott megismerése rendkívül nehezzé vált. Ezzel párhuzamosan a megértést segítő eljárások, eszközök is olyan bonyolultsági fokot értek el, ami egy átlagember számára az értő, átlátó megértést szinte lehetetlenné tette. Hatalmas távolság alakult ki az *ismeret* és a valós mélységű *tudás* között. És azt az átkötő hidat, a megismerést, a megértést segítő funkciót, amire a természettudományos ismeretszerzés bonyolultsága miatt volt szükség, a mitológiától, mesétől, vallásos magyarázatoktól részben átvették a tudományos-fantasztikus könyvek és filmek.

Az elmúlt száz év során, a természettudományok nagyon gyors fejlődése miatt a bennünket körülvevő természeti folyamatok, események részletekbe menő, tudományosan megalapozott megismerése rendkívül nehezzé vált. Ezzel párhuzamosan a megértést segítő eljárások, eszközök is olyan bonyolultsági fokot értek el, ami egy átlagember számára az értő, átlátó megértést szinte lehetetlenné tette. Hatalmas távolság alakult ki az *ismeret* és a valós mélységű *tudás* között. És azt az átkötő hidat, a megismerést, a megértést segítő funkciót, amire a természettudományos ismeretszerzés bonyolultsága miatt volt szükség, a mitológiától, mesétől, vallásos magyarázatoktól részben átvették a tudományos-fantasztikus könyvek és filmek.

A mitikus, vallásos, meseszerű világmagyarázatok azért lehettek sokáig versenyképesek a valóság analitikus leírásaival, mert egyszerű és érthető alternatívákat nyújtottak a megértéshez. Sokkal könnyebb volt elfogadni, hogy Héphaisztosz kovácsműhelye az Etna, mint megérteni a lemeztektonika összetett folyamatainak sokaságát. Mára a sci-fi sok esetben ugyanolyan tudományosnak tűnik (legtöbb esetben az is), mint a valódi tudomány – sokszor szakszerűen, teljes hitelességgel mutat be egy-egy folyamatot –, de érdekes módon ma pont ezért válnak az ilyen művek a szélesebb közönség számára hiteles világmagyarázattá.

Talán a legjobb példa ennek demonstrálásához a 2014-es *Csillagok között* című alkotás. A film teljes realizmussal próbálja bemutatni a történet legfontosabb természettudományos „szereplőjét”, a fekete

---

könnyebb volt elfogadni,  
hogy Héphaisztosz  
kovácsműhelye az Etna

---

lyukat. A film tudományos tanácsadója az a Kip Thorne volt, aki a fekete lyuk matematikai és fizikai modelljének kidolgozója (és aki később, 2017-ben a gravitációs hullámok megfigyelésével kapcsolatos munkásságáért Nobel-díjat kapott). Sőt, a filmben látható CGI modell olyan pontosan írja le a valóságot, hogy Thore és munkatársainak a neves *Classical and Quantum Gravity* folyóiratban közölt cikkében is az jelent meg (*Tunzelmann, Franklin és Thorne, 2015*).

A tudományos-fantasztikus alkotás mindig hordozza a tudományosság csíráit. Természetesen a tudományos-fantasztikus alkotások világa sokféleképpen tagolható. De ha a természettudományok oldaláról tekintünk rájuk, akkor a leggyakoribb felosztás, amivel találkozhatunk, az a *hard* és *soft* kategóriába való besorolhatóság (*Wolfe, 1986*). A *hard* ebben az esetben azt jelenti, hogy az alkotás – film vagy könyv – valós természettudományos alapokon áll, vagy olyan kérdéseket vet fel, amelyek lehetőségét a modern természettudomány nem zárja ki, tehát a szigorúan a fizika, kémia, biológia vagy éppen a földrajz törvényei alapján továbbgondolható keretekben valósul meg.

### 3. A SCI-FIK FÖLDRAJZI UNIVERZUMA

A nagy klasszikus sci-fi világok tágabb értelemben értelmezhetőek; önállóan létező, természettudományos elvek mentén vizsgálható, a szó tudományos értelmében vett

univerzumokként. A *Star Wars*, a *Star Trek*, a *Dűne* történetei mögött nagyon pontos, részletekig megalkotott természettudományos valóság létezik. Aki kilép a moziból és többet akarván megtudni a látott világ alapjairól utánanéző azoknak, egy rendszerezett ismeretanyaggal fog találkozni.

Ez az ismeretanyag nagyon sok esetben a földrajzban megszokott leírási sémákat követi, hiszen alkotói megjelenítik a tágabb teret, ahol a történet játszódik. Térképeket közölnek a galaxisról vagy galaxisokról, amelyekben a távolságok valóságos térben is értelmezhetőek. Majd tankönyvszerű leírásokat kaphatunk egy adott rendszer (naprendszer) csillagairól, bolygóiról, azok fizikai, kémiai paramétereiről.<sup>1</sup> A természettudományos adatokon túl pedig nagyon széleskörűen tájékozódhatunk az adott bolygó vagy hold népességéről, a népesség összetételéről, vagy azokról

a gazdasági ágakról, amelyek az adott planétán meghonosodtak.

A történetek földrajzi valóságtartalmának háttérkutatótsága minden sci-fi univerzumban megfigyelhető. A hivatalos

kánonban megjelenő információkat nagyon gyakran legendák egészítik ki, válaszokat, leírásokat adva olyan dilemmákra, helyszínekre, amelyek nem teljesen kifejtettek az eredeti történetekben. Azok a kérdések, melyek azt firtatják: „Merre található a *Star Wars* galaxisa? Létezik-e valóságban a Tatooin mint bolygó? Valóban úgy néz ki egy fekete lyuk, mint ahogy azt a *Csillagok között* című filmben láttam?” – mind naposak. És a kérdések legtöbbször attól a korosztálytól származnak, akik igen távol érzik maguktól a földrajzórák valóságát.

---

az ismeretanyag nagyon sok esetben a földrajzban megszokott leírási sémákat követi

---

<sup>1</sup> Két példa: [https://starwars.fandom.com/wiki/List\\_of\\_planets](https://starwars.fandom.com/wiki/List_of_planets) és <https://memory-alpha.fandom.com/wiki/Category:Planets>

Az általános- és középiskolai földrajzoktatás módszerei az elmúlt 30 évben egyre korszerűbbé váltak. Sokan azonban még mindig nehezen érik át, hogy a tanításban hogyan is tudnának gyerekközpontúak lenni. A gondolkodási út adott: a legtöbb hallgató, diák számára elérhetetlen a Szahara. Nagy valószínűséggel nem sok gleccseren fognak a saját lábukkal taposni, és könnyen belátható, hogy a nagy vulkánok lávájának melegét sem fogják érezni. Azonban csak Magyarországon, kb. 720 000 ember látta, ahogy Anakin Skywalker a Mustafaron, hőmpölygő lávafolyamok között megküzd Obi-Van Kenobival.

A diáknak tehát *van* valós visszacsatolása a látárol, kötődik hozzá egy élmény, amit átélt. Nagy valószínűséggel letölti a filmet és újránézi. Ha a tankönyvben lévő példa, vagy akár az egész fejezet ehhez az élményhez kapcsolódna, akkor a megtanulandó szakkifejezések pl., a *láva* vagy a *lemeztektónica*, amikor előkerülnek, egy érzelmileg sokkal inkább csatolt közegbe „érkeznének”. Ezzel ellentétben, ha egy merész gondolattól vezérelve megszámloljuk hogy a földrajztankönyvekben hányszor szerepel a *sci-fi* kifejezés, erősen a nullához tartó számot kapunk.

Ha tennénk egy gondolat-kísérletet, és feltennénk azt a kérdést, hogy *létrehozható-e egy olyan földrajztankönyv, kísérleti módszertani segédanyag, amelynek a kerettörténete, valamint térbeli világa egy sci-fi univerzum*, akkor minden valószínűséggel igennel tudnánk felelni. Természetesen a regionális földrajz témakörei, amelyek helyhez kötött információkat közölnek, sokkal nehezebben csatolhatóak közvetlenül történetekhez. De az általános természetföldrajz teljes egészében, míg az általános társadalomföldrajz legtöbb

aspektusában leképezhetné az elvárt ismeretanyag nagy részét.

Ha a *Star Wars* adná kísérletünk keretét, akkor a csillagászati tananyagot egy olyan galaxison keresztül lehetne bemutatni, amely majdnem minden elemében megegyezik a sajátunkkal. Méreténél, formájánál (spirálgalaxis), kialakulásánál fogva egzakt ismeretanyagot adna a diák kezébe. De bármely témakört vesszük is

alapul, könnyen találhatunk párhuzamosítható példákat. A tájékozódás alapelemei bármely bolygó segítségével bemutathatóak. Ahogy a Kereskedelmi Szövetség körbeveszi űrhajóival

a Naboo bolygót, az pontosan azt a sémát követi, ahogy a műholdak keretezik saját planétánkat. A kutaszdroidok navigációs rendszere nem tér el nagyon a mi GPS-alapú világunkétól. A Hoth bolygó alkalmas színtere a jég felszínalakító tevékenységnek, vagy éppen az eljegesedés folyamatának bemutatására. A Tatooin világa, szélcsipkézte formakincsével, a sivatagi, félsivatagi környezet mintapéldája. A társadalomföldrajz témaköreiből válogatva feltűnő, hogy az egész bolygót „elfoglaló” Coruscant a túlterjeszkedő megalopoliszok bemutatásához leginkább ideális példa. Az Utapau bányászbolygóján játszódó történet és a képi világ maga teljesen leképezi a szibériai Mirnij gyémántbányájának minden aspektusát.

---

olyan földrajztankönyv, amelynek a kerettörténete, valamint térbeli világa egy sci-fi univerzum

---



---

#### 4. SCIENCE FICTION VS. SCIENCE FACT

---

Bár hazánkban még csak gyerekcipőben jár a sci-fi iskolai alkalmazása, de nemzetközi tapasztalatokra támaszkodva (*Barnett* és

mtsai, 2006) több érdekes kísérletet végeztek már hazai kutatók is. A Szegedi Tudományegyetem kutatói (Dudás és mtsai, 2012) több tudományos-fantasztikus film segítségével mutatták be ezek pozitív vagy éppen negatív hatását a diákok földrajzi, természettudományos ismereteinek változásában.

Nagyon sok pozitív értékük mellett nem megkerülhetőek a fantasztikus filmek negatív hatásai sem. A blockbusterek természettudományos ismereteink új tárházai, de tévedéseké és álképzeteké is. Vagyis a filmek nagyon gazdag, a befogadást segítő, magával ragadó képi világa elvezethet olyan tévképzetekhez is akár, amelyek aztán egy sokkal információszegényebb órai közegben szinte megszüntethetetlenek bizonyulnak. Talán a leghíresebb és legtöbbet idézet példa erre a lehetőségre a *Mentőexpedíció* című film heroikus kezdőképsora, mely azt a téves információt sugallja, hogy a marsi szél feldönthet egy embert, vagy akár egy űrhajót. Ezzel együtt a film a legteljesebb természettudományos hitelességre törekszik. Egyes részei nagy valószínűséggel azt a képet mutatják, amelyet 20-30 év múlva valóban meg tapasztalhat egy marsi felfedező.

## 5. ÖSSZEGRZÉS

A vitaindító cikk gondolatára – ti. hogy a sci-fi történetei és leginkább a nagy

közönségkedvenc blockbusterek univerzumi lehetnek-e új, színesebb módszertani terepei az oktatás (például a földrajz) kicsit szürkébb világának – mindenképpen

igennel kell válaszolnunk. Bátran beépíthetők a földrajzórák módszertani keretrendszerébe. A diákok könnyen azonosulnak ezekkel a művekkel. A színes, szuggesztív képi világ, amely a legtöbb esetben tudományosan megalapozott, megfelelő interpretációval a szemléltetés egyik alapeszköze lehet, illetve – a szemléltetésen túlhaladva – akár egy egész téma feldolgozásának kerettörténeteként is alkalmazható, hiszen a játékosítás eszközeivel a hallgató egy általa *szeretett* világban betöltött szerepével azonosulva szerzi meg a legfontosabb elsajátítandó információkat (Pirkhoffer és mtsai, 2019). És ennek okán a diákok számára is talán újra „fantasztikus” lesz egy földrajzórán való részvétel.

azt a téves információt sugallja, hogy a marsi szél feldönthet egy embert

## IRODALOM

- Barnett, M., Wagner, H., Gatling, A., Anderson, J., Houle, M. és Kafka, K. (2006): The impact of science fiction film on student understanding of science. *Journal of Science Education and Technology*, **15**. 2. sz., 179–191.
- Bokor Nándor (2019): Lehetünk-e fiatalabbak, mint a gyermekeink? In: Filippov Gábor; Nagy Ádám; Tóth Csaba (szerk.): *Párhuzamos univerzumok – Képzlet és tudomány*. Athenaeum, Budapest.
- Chrappán Magdolna (2017): A természettudományi tárgyak helyzete és elfogadottsága a közoktatásban. *Magyar Tudomány*, **178**. 11. sz., 1352–1368.
- Dudás Edit, Farsang Andrea és Kádár Anett (2012): Mégis forog a Föld? – Tévképzetek a földrajzban: szakirodalmi kitekintő. *A földrajz tanítása*, **20**. 3. sz., 8–20.
- James, O., Tunzelmann, E., Franklin, P. és Thorne, K. S. (2015.): Gravitational lensing by spinning black holes in astrophysics, and in the movie *Interstellar*. *Classical and Quantum Gravity*, **32**. 6. sz.

- Jeges Károly (1943): Utazás az atomok birodalmába. Franklin-Társulat, Budapest.
- Nagy Á. (2020): Jedik, varázslók és zombik mint diskurzusképző konstruktivisták. *Új Pedagógiai Szemle*, **70**. 1–2. sz., 147–158.
- Orosz László és Nagy Ádám (2019): Féreglyukon innen és túl – Hová vezetnek a *Kapcsolat* járatai? In: Filippov Gábor; Nagy Ádám; Tóth Csaba (szerk.): *Párhuzamos univerzumok – Képzlet és tudomány*. Athenaeum, Budapest.
- Pirkhoffer Ervin (2019). Az Arrakistól a Tatooine-ig – Utazás az elképzelt világokban, avagy a sci-fi földrajza. In: Filippov Gábor; Nagy Ádám; Tóth Csaba (szerk.): *Párhuzamos univerzumok – Képzlet és tudomány*. Athenaeum, Budapest.
- Pirkhoffer Ervin, Czigány Szabolcs, Fábíán Szabolcs Ákos, Valkay Alexandra Ilona, Varga Gábor, Máté Andrea, Balogh Richárd és Halmai Ákos (2019.): KINECTO-MORPHO-lógia. A felszínformák tanulásának lehetőségei a kiterjesztett valóság segítségével. *GeoMetodika*, **3**. 1. sz. Letöltés: [https://geometodika.hu/wp-content/uploads/GeoMetodika\\_2019\\_01.pdf](https://geometodika.hu/wp-content/uploads/GeoMetodika_2019_01.pdf) (2020. 06. 14.)
- Vinkó József (2019): Kozmikus katasztrófák – foratókönyvek a megsemmisülésre. In: Filippov Gábor; Nagy Ádám; Tóth Csaba (szerk.): *Párhuzamos univerzumok – Képzlet és tudomány*. Athenaeum, Budapest.
- Wolfe, G. K. (1986): *Hard Science Fiction, Critical Terms for Science Fiction and Fantasy: A Glossary and Guide to Scholarship*. Greenwood Press, NY – London.



SZÉLESI SÁNDOR

## A popkultúra okosabbá tesz

Legalábbis Steven Johnson a *Minden rossz jó neked* című könyvében, amelyben összehasonlító elemzéseken keresztül görcső alá veszi a popkultúra egyes területeit, a kapott eredmények alapján ezt a meglepő következtetést vonja le.<sup>1</sup> Nagy Ádám vitaindítójára reagálva ebből a kiindulópontból hadd tegyek hozzá még egy szempontot a blockbusterek diskurzusképző erejét igazolandó érvek sorához – hogy mi miatt is érdemes még az oktatásban a popkultúra elemeivel foglalkozni.

Kezdjük a mozifilmek dramaturgiai átalakulásával. Ma már teljesen természetesnek tűnik, hogy a mozivászonra megálmodott történet nem fér bele egy százhusz perces film hosszába. A vitaindító anyagban megemlített *Harry Potter*-mozifilmek nem önálló egységek, a filmekben átívelő plot a címszereplő Harry felnőtté válásának története, és küzdelme Voldemort nagyrúrral. A sorozat dupla zárórésze, a *Harry Potter és a Halál ereklyéi* még jobban összekapcsolódik: tulajdonképpen egyetlen sztori két filmmé szétvágva, melyeket két egymást követő évben, 2010-ben és 2011-ben mutattak be. Ezt a dramaturgiát követi a folytatás is: a *Legendás állatok megfigyelése* és a *Legendás állatok – Grindelwald büntetetei* sztorija jelen pillanatban is lezáratlanul várja a harmadik mozifilmet.

Nem ez volt azonban az első és a leghíresebb ilyen felépítésű alkotás. George Lucas már évtizedekkel ezelőtt Darth Vadert tartotta a *Star Wars*-saga főszereplőjének, sajtónyilatkozatai szerint az ő történetét

szerette volna vászonra vinni. A *Csillagok háborúja* cím alatt futó első mozifilm deklarálta *negyedik* epizódként lett bemutatva már 1977-ben. A készítés időrendjében harmadik (a Saga folyamatában tehát hatodik) epizód, *A jedi visszatér* 1983-as premierje után 1999-ben jött el az idő az előzmények megismerésére, ez volt a *Baljós árnyak*... De ez is egyben az első része volt egy újabb trilógiának.

Ma a legösszetettebb mozis széria egyértelműen a Marvelhez köthető: ahol a *Bosszúállók*-sorozat szerves egységet alkot a *Thor*-sorozattal, az *Acélember*-filmekkel, a *Doctor Strange*- vagy éppen a *Hangya*-mozikkal, sőt, még a *Galaxis őrzői* két nagyjátékfilmjével is. Talán a felsorolásból is látszik, hogy a blockbusterek történetfelépítése komplexebb lett az idők folyamán. És erről az útról nincs letérés, a közeljövő egyik legnagyobb mozis sorozatának a James Cameron megálmodta 2009-es *Avatar* című film folytatásai ígéreknek. Ez négy nagyjátékfilmet jelent (*Avatar: The Way of Water*, *Avatar: The Seed Bearer*, *Avatar: The Tulkun Rider*, és az *Avatar: The Quest for Eywa*), melyeket már az írás és gyártás fázisában is együtt kezelték. Egyben forgatták le a folytatásokat, és a mostani tervek szerint a bemutatók 2021-től két évente követik egymást egészen 2027-ig.

A képet árnyalja és bonyolítja még az is, hogy bizonyos mozis franchise-ok eljutottak a tévéképernyőre is sorozatok formájában. A *Star Wars*-világ tavaly debü-

<sup>1</sup> Steven Johnson: *Everything bad is good for you: How today's popular culture is actually making us smarter*. Riverhead Books, 2005.

tált a képernyőkön előszereplős sorozattal. A *The Mandalorian* azonnal siker lett, de volt már animációs sorozata, a *Star Wars – A klónok háborúja*, amely 2008-ban indult, és napjainkig hét évadot élt meg. A Marvel-univerzum szintén jó néhány sorozatot elindított, közöttük például *A SHIELD ügynökeit*, amely annyira szorosan összefügg a már említett mozifilmekkel, hogy egy-egy mozi bemutató során látott filmbeli esemény hatása a sorozat következő héten bemutatott epizódjában már meg is jelent. Mozifilmek és sorozatok egységére törekszik a DC képregényuniverzuma is – több-kevesebb sikerrel.

Egy pillanatra most kanyarodjunk el a blockbusterektől, és nézzük csak a sorozatokat, mert azok fejlődésén keresztül talán jobban látható a változás, amelynek eredményeképpen a kialakult és alakuló kulturális univerzum a mai *middle grade* és a *young adult* generációknak már természetes. Ezzel együtt visszatérnék a kiindulópontához, Steven Johnson állításához.

Ahogyan a filmek, a sorozatok is – kvantitatív elemzési módszerekkel kimutathatóan – komplexebbé váltak az elmúlt évek folyamán. Rakjuk egymás mellé a *Battlestar Galaktica (Csillagközi romboló)* 1978-as szériáját és a 2004-ös remake-et, vagy az 1966-ban debütáló *Star Trek – The Original Series* a 2017-ben útjára indított *Star Trek Discovery*vel, és már az első percekben nyilvánvalóvá válik a különbség.

Ezt három területen is nyomon követhetjük.

1. A ma adásba kerülő vagy éppen a streamszolgáltatóknál letölthető sorozatok kulcsszereplőinek száma nagyobb, mint pár évtizede. A karakterek titoktartománya (személyiségük és a múltjukban rejtőző,

titkolt események) kibővült, a történetben nagyobb súllyal szerepelnek. A szereplők közti viszonyrendszerek bonyolultabbak, a kapcsolati háló összetettebb, összességében a szociológiai struktúrák komplexebbek lettek. Steven Johnson is kitért erre egy interjú során: akik már korán megtanulják kiismerni és feltérképezni a közösségi hálózatokat, jobb eséllyel indulnak neki az életnek.

2. Ezzel együtt megváltozott a narratíva is: a plotok mellett megszaporodtak a subplotok, a helyszínek, és a megoldások. Például az 1966-os *Star Trek – TOS* első epizódjának megoldása a tetőponttól számítva húsz másodperc alatt lezajlik. A franchise-hoz tartozó *Star Trek: Picard* sorozatindító részének, amely 2020. januárjában debütált, és a klasszikus *Star Trek* hangulatra törekedett, három tetőpontja

is van és nincs lezárása.

A formai váltást természetesen az is lehetővé teszi, hogy megváltoztak a sorozatnézési szokások: a streamszolgáltatók kínálatában már egyszerre meg lehet nézni egész évadokat, nem kell a heti

sugárzásra várni. Egyre gyakoribb, hogy az egyes epizódoknak, de néha az egész sorozatnak a történetvezető időkezelése elszakad a lineáristól, és a temporalitás megváltozása nem csupán flashback-eket jelent, hanem központi szervező erővé emelkedik. A *Westworld* első évadát nem csupán a téma feldolgozása, hanem emellett egyedülálló időkezelése tette emlékezetessé. A négy évados *12 majom* időutazás-központú sztorijában az időfolyam olyan mértékű összetett, rizomatikus struktúrában jelenik meg, hogy ha nem egyben nézzük a sorozat évadait, hamar elveszítjük a fonalat.

3. A technika fejlődésével együtt változtak a vizuális megjelenítés meg-

---

akik már korán megtanulják kiismerni és feltérképezni a közösségi hálózatokat, jobb eséllyel indulnak neki az életnek

---

oldásai is, melyek leginkább a fiatalok körében népszerű sorozatoknál (és persze a blockbustereknél) figyelhetők meg. Nem csupán a trükktechnika fejlődésére kell itt gondolni, hanem a jelenetek, snittek számára és hosszára. Ez utóbbiaknak nőtt a mennyiségük, miközben rövidült a hosszuk.<sup>2</sup> A már példának felhozott *Star Trek – TOS* első epizódjában 484 vágás van, míg a *Star Trek: Picard* első részében 699. Ha a trükktechnika fejlődésére fogjuk is a *Star Trek: Picard* 51 nagytotálját a *TOS* 1 nagytotáljával szemben, a szuperplánok száma közötti különbség (81:4 a *Picard* javára) már akkor is egyértelműen a nézők asszociációs képességére számít a jelenet „összerakásakor”.<sup>3</sup> A filmtechnikai megoldások, innovatív látványelemek vizuálisan sokszínűbbé és dinamikusabbá teszik az alkotást, de nem mindig könnyítik meg a film követését: koncentrációt és figyelmet követelnek, a kognitív képességek erőteljesebb használatát. Ezt a fajta komplexitást, amit a mozikban és a tévéképernyőkön vagy monitorokon lát, a YA korosztály megtanulja értelmezni, kezelni, és extrapolálni a saját életére.

A blockbusterek között leginkább jellemző zsánerek (és maguk a konkrét brandek) a YA korosztály olvasmányainak kiválasztásakor is megjelennek. Számos blockbustereknek irodalmi alapja van: lásd J. K. Rowling *Harry Potter*-regényeit vagy Stephanie Meyer *Alkonyat*-sorozatát. Ha pedig nem adaptált, hanem eredeti forgatókönyv alapján készült alkotás kerül a mozikba, úgy a siker hozza meg az iro-

dalmi kapcsolódást: gondoljunk csak a *Star Wars*-sorozat mára már követhetetlenül sok regényére (melyek között az olvasói érdeklődésből eredő piaci nyereséget szem előtt tartva vannak magyar szerzők által, engedély nélkül írt alkotások is),<sup>4</sup> képzőművészeti albumokra, képregényekre, vagy éppen az Indiana Jones-könyvekre, amelyek

szintén csak a mozisikerek után láttak napvilágot.

Ezért, mint olyan író, aki előszeretettel ír speculative fiction-t, hadd mozduljak el egy rövid idevágó kitérő erejéig a fantasztikus könyvek irányába. Azt kell mondjam, hogy sci-fit nem úgy olvas az ember, mint ahogy az iskolai oktatás során elé kerülő hagyományos kötelező olvasmányokat, és nem csupán azért, mert bizonyos hard SF-alkotások komoly tudományos ismereteket várnak el az olvasótól (lásd Greg Egan *Karanténját* vagy Hannu Rajaniemi regényeit). Egy sci-fi egyszerre lehet társadalomtudományi alapokra helyezett rendszerkritika és/vagy a természettudományok valamelyikéhez kapcsolódó jövőbeli projekció. Egyáltalán nem meglepő, hogy számos kutató science-fiction alkotásokon szocializálódott, és hogy a gyerekkorban olvasott, látott fantasztikus regények ma is inspirálóan hatnak a tudományos paradigmákat feszegető tudósok jó részénél. Amennyiben leválasztjuk a zsánerről az eszképzimust szolgáló, feszültségvezető szórakoztatóirodalom-részt, úgy a sci-fire vonatkoztatva nekem nagyon tetszik Domokos Áron Stanisław Lem és Philip K. Dick nyomán megfogalmazott megközelítése: „Ha az SF-

<sup>2</sup> Filmek, sorozatepizódok összehasonlító adatbázisa: <http://www.cinemetrics.lv>

<sup>3</sup> Köszönet Vancsó Évának a *Star Trek TOS* és *Star Trek: Picard* sorozatok összehasonlító elemzésének adataiért.

<sup>4</sup> Dale Avery (Nyulási Zsolt), Ed Fisher (Gáspár András) és Malcolm Webster (ismeretlen szerző) név alatt jelentettek meg nem hivatalos *Star Wars*-regényeket a kiadók a 90-es évek elejének zavaros jogi helyzetét kihasználva.

re úgy tekintünk, mint ami a megszokott, berögzült gondolati, észlelési struktúrákra, szokásokra, vélekedésekre kérdez rá, illetve azokat mozdítja ki kereteiből, akkor az SF valójában a filozófia alapmozgását gyakorolja, s így tulajdonképpen a fikciósított filozófia.<sup>5</sup>

Ám nekünk most nem is az a fontos, milyen természettudományos ismeretekre, abból eredő találmányok negatív következményeire vagy társadalmi visszasságokra mutat rá egy-egy SF-szerző, hanem maga a narratíva, amely a kevésbé tudományos fantasztikum esetében is eltér egyéb zsánerektől, mint például a történelmi regények, romantikus sztorik, krimik vagy az irodalomórán vizsgált művek narratívájától. A sci-fi-re jellemző megatext<sup>6</sup> sajátos olvasási attitűdöt igényel, a mindennapi észlelés és tapasztalat határain túli, imaginárius világ, a megosztott és elhallgatott részek aránya másfajta befogadói-értelmezési stratégiát hív: a recepció során leválik az írói szándékról és az olvasóban saját dimenziót hoz létre. Mondhatnánk: sci-fit nem mindenki tud olvasni. Ráadásul a mai mainstream SF-regényeket nem egyszer újszerű nyelvi szerkezetek, szemantikai megoldások jellemzik (a posztmodern nem áll távol a sci-fitől).

Az írók (akárcsak a filmesek) haladnak a korrallal, így nem véletlen, hogy a fikciós irodalom két, fiatalok által hazánkban is preferált zsánereben<sup>7</sup>, a science fiction és fantasy regényekben a narratíva változásának, komplexebbé válásának vagyunk ta-

núi. Az az ifjúság, amely a blockbustereken és a sorozatokon nőtt fel, már nem fogyaszt el bármit, és ez fordítva is igaz: a képregényeken és fantasztikus regényeken (sőt egyéb más, kapcsolódó platformokon, mint például a számítógépes játékokon) szocializálódott generáció a moziban is hasonló

témákat és megközelítéseket keres. Ennek „áldozatul esnek” tíz-húsz éves mozgóképes alkotások is, nemhogy ötven- vagy százéves irodalmi szöve-

gek. Kötelezővé lehet tenni őket, persze, de azt gyanítom, rövid kivonatok, olvasónaplók, vagy legfeljebb okostelefonon is nézhető filmes változatok fognak a Z-generáció digitális világhoz közelálló diákjainak kezében megfordulni az eredeti szépirodalmi alkotások helyett. Ezzel a nyelvismeret vagy a szövegértés semmivel nem fog jobban fejlődni, mint egy popkulturális alkotás kézbe vételével. Ráadásul egy százéves történet vajon mennyiben segíti a mai fiatalok világnézeti, személyiségbeli fejlődését, amikor Nemeček Ernő vagy Nyilas Misi már inkább lúzerek, mintsem példaképek a mai fiatalok szemében. Ám ez már egy másik kérdés, amelynek elemzése köteteket tölthetne meg.

Vonjuk le tehát a következtetést az előzőekből: a sorozatok és blockbusterek komplexitása pozitív hatással van a nézők, s így a fiatalabb korosztályok kognitív képességeire, megváltoztathatja az ismeretrendszerét, sőt átformálhatja a viszonyulását a mindennapi dolgokhoz. A bonyolult, sokszor nonlineáris cselekmény, a karakterek

---

sci-fit nem mindenki tud olvasni

---

<sup>5</sup> Domokos Áron: *Világgjár: SF-világéptítés és -rekonstrukció irodalomórán*. In: Anyanyelvi kultúrák közvetítés, 2/2., 2019.

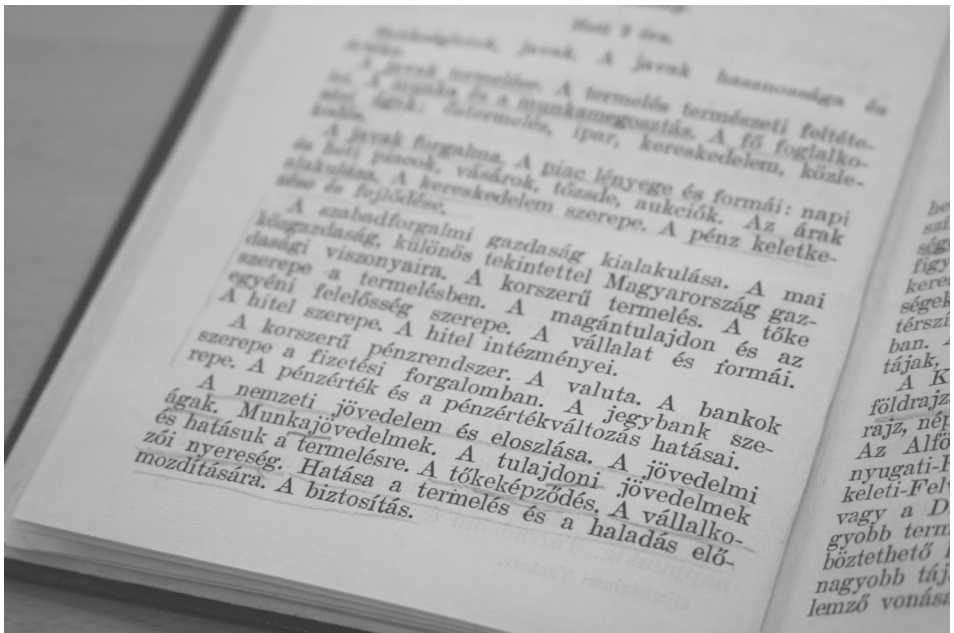
<sup>6</sup> Damien Broderick: Reading SF as a Mega-Text *New York Review of Science Fiction*, 1992. 06.

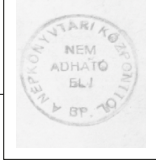
<sup>7</sup> Gombos Péter 2017-es reprezentatív olvasáskutatási adatai szerint az olvasni szerető középiskolások 22,38% veszik kezébe rendszeresen sci-fit és 32,6% fantaszt. Ezzel együtt a legnépszerűbb J. K. Rowling *Harry Potter*-sorozata és Stephanie Meyer *Alkonyat*-szériája. (Gombos Péter: A digitális generáció olvasási szokásai – a 2017-es reprezentatív olvasásfelmérés tapasztalatai. In: Barátné dr. Hajdu Ágnes – dr. Béres Judit (szerk., 2019): *Olvasásfejlesztés könyvtári környezetben*. FSZEK, Budapest.)

sokasága, a viszonyrendszerek komplexitása folyamatos elemzést és összetett hálózati gondolkodást igényel. A dekódolásuk és az információ extrapolálása visszahat a befogadóra, emiatt aztán teljes joggal feltételezhetjük, hogy a populáris kultúra okosabbá tesz bennünket.

Nem csupán a diskurzusképző erő miatt, hanem a Z-generáció megváltozott

igényei és a 21. században szükséges, fejlődő képességei miatt is használjuk ki a blockbuster-sorozat-könyv triászában rejlő lehetőségeket az iskolai tanítás során. Úgy vélem, hogy erre egyébként is előbb-utóbb sort kell keríteni, és akkor már miért ne előbb? Haladjunk a korral!





POLÓNYI ISTVÁN

# A felsőoktatás és a beiskolázási verseny

KÖZELÍTÉSEK

## BEVEZETŐ

A tudásgazdaság iskolázottsági, tudományos, kutatási, innovációs versenyt generált a régiók és a nemzetgazdaságok között. Vagy úgy is fogalmazhatunk, hogy a tudásgazdaság a gazdaság fejlődésének az a szakasza, amikor az iskolázottság, a kutatás és az innováció válik meghatározó hajtóerővé (*Polónyi, 2020*). A verseny egyik színtere a felsőoktatás, amely mind az emberi erőforrások fejlesztésében, mind a kutatásban és fejlesztésben meghatározó szereppel rendelkezik.

Ebben az írásban a felsőoktatásban folyó beiskolázási verseny néhány összetevőjét vizsgáljuk meg, nem utolsó sorban a hazai felsőoktatás helyzetére is rátekintve.

## MÚLT ÉS JÖVŐ

A múlt század közepén elkezdődött tömegesedés nyomán megindult a felsőoktatás általánossá válása.

A Világbank adatai szerint ma, a 2010-es évtized végén Svájcban a legmagasabb, 37% a 25 éves és idősebb felsőfokú végzettséggel<sup>1</sup> rendelkező népesség aránya,<sup>2</sup> ez után következik Litvánia, az Egyesült Államok és Izrael kicsit több mint 33%-kal.<sup>3</sup> Magyarország a kelet-európai térséghez hasonlóan alig több mint 20%-os arányával az 50 legfejlettebb ország<sup>4</sup> (illetve az azok közül adatot közlő 39) között a 24. helyen áll.

Ha az EU 2020 stratégia által megcélzott fiatal (30–34 éves) korosztályban vizsgáljuk a felsőfokú végzettségük arányát, akkor 2019-ben nyolc EU-tagországot találunk, ahol a felsőfokú végzettségük aránya meghaladja az 50%-ot.<sup>5</sup> Magyarország itt is az utolsó harmadban található.

A Wittgenstein Központ előjelzése<sup>6</sup> szerint a 21. század legvégén a világ számos régiójában a felsőfokú végzettségük<sup>7</sup> aránya a népességen belül meghaladja a 60%-ot. A 20–64 éves – tehát az aktív – népességet tekintve három olyan ország lesz, ahol a felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya túlszárnyalja a kétharmadot (Hollandia, Finnország, Japán), és az 50 feletti ország (az OECD, az EU és a G20 országok

<sup>1</sup> Legalább Bachelor vagy azzal egyenértékű végzettségű („Educational attainment, at least Bachelor's or equivalent, population 25+, total [%] [cumulative]”); <https://data.worldbank.org>

<sup>2</sup> 2015. évi adat

<sup>3</sup> Litvánia és az USA adatai: 2016., Izraeli: 2015.

<sup>4</sup> Az 50 legfejlettebb ország alatt az OECD, az EU és a G20 országait együttesen értjük itt.

<sup>5</sup> Tertiary educational attainment (% of population aged 30 to 34); <https://ec.europa.eu/eurostat>

<sup>6</sup> Wittgenstein Centre Human Capital Data Explorer; <http://dataexplorer.wittgensteincentre.org/wcde-v2/>

<sup>7</sup> Az adatbázis az országok nagyobbik részében a középfokúnál magasabb (a post secondary) végzettségük arányát becsli előre. Egyes országoknál megadja a bachelor és a master végzettségük arányát is. Így pl. Finnországban 43%, lesz bachelor és 24% master Hollandiában 47% lesz bachelor, és 26% master végzettségű.

együtt) felében ugyanezen népesség több mint 50%-a rendelkezik majd felsőfokú végzettséggel. A 30–34 éves népességet tekintve: számos olyan ország várható, ahol a felsőfokú végzettségük aránya 80% felett alakul.<sup>8</sup> Az előrejelzések szerint Magyarországon a 20–64 éves népességen belül 65%, a 30–34 éves népesség esetében 70% lesz<sup>9</sup> a felsőfokú végzettségük aránya.

A felsőoktatás tehát általánossá válik, lényegében a 21. század végén annyian szereznek majd diplomát, mint manapság érettségit.

## ISKOLÁZOTTSÁGI VERSENY

A felsőoktatás fejlődésének előttünk álló periódusa a tudásgazdaság miatt új szakaszt jelent a fejlődésben, mivel, ahogy már említettük, a tudásgazdaság iskolázottsági és kutatási, innovációs versenyt generált a régiók és a nemzetgazdaságok között (Polónyi, 2020).

A kutatási, innovációs verseny kiváltó oka, hogy a nemzetgazdaság fejlődésének szoros kapcsolata van az innováció színvonalával, amihez – mint Theodore Schultz írja (Schultz, 1983) – emberi erőforrásban gazdag környezetre van szükség. Ez pedig nyilvánvalóan az iskolázottság növelésének irányában ható oktatáspolitikákat implikál, s ennek nyomában iskolázottsági versenyt. De legalább ilyen erőteljes az egyének fel-

sőoktatási keresletének növekedése is, amit a remélt keresetnövekedés valamint társadalmi, szociológiai tényezők motiválnak (Lásd pl. *Altbach és mtsai*, 2009; *Polónyi*, 2014).

Az iskolázottsági versenyt – illetve annak egyesült államokbeli megközelítését – jól szemlélteti *Freeman* (2009) írása, amely megállapítja, hogy a felsőoktatás globális expanziója nyomán romlott az Egyesült Államok helyzete; már nem itt a legképzettebb a munkaerő. Ezzel kapcsolatban idézi az USA Nemzeti Tudományos Akadémiájának 2006. évi, valamint a Versenyképességi Tanács 2007-es jelentését, miszerint ez a helyzet potenciálisan veszélybe sodorja az USA tudományos és technológiai vezető szerepét, ami veszélyezteti a *nemzeti versenyképességet és a nemzetbiztonságot*. A tanulmány azzal zárul, hogy amennyiben az Egyesült Államok képes megtartani végzés után az ott tanuló legtehetségesebb külföldi hallgatókat és doktoranduszokat, akkor az ország képes lesz fenntartani a kiválóságot és vezető szerepét az „elme birodalmában” és a gazdasági világban.

*Freeman* megállapítása összecseng az Egyesült Államok Nemzeti Akadémiai Bizottsága 2007. évi jelentésében írottakkal<sup>10</sup> (a jelentés címe *Rising Above the Gathering*

*Storm*, magyarul kb.: „fenyegető vihar fölé emelkedés”). A jelentés legfontosabb ajánlása az állami iskolarendszer megerősítése és az alap kutatásba történő beruházás. A jelentés egyik fejezete – amelynek címe magyarra fordítva: „Milyen intézkedéseket

---

a 21. század végén annyian szereznek majd diplomát, mint manapság érettségit

---

<sup>8</sup> Például Hollandiában 4% rövid idejű felsőfokú végzettségű, 49% bachelor, és 30% master, Finnországban ugyanezek a végzettségük 5%, 45%, és 28%, Írországon 36%, 36%, , 14%.

<sup>9</sup> A becslés szerint ebből rövid idejű felsőfokú végzettséggel 19%, bachelor végzettséggel 30%, master végzettséggel 21%.

<sup>10</sup> 2005-ben az Egyesült Államok Képviselőházának és az Egyesült Államok Szenátusainak kétpárti indítványa arra kérte a Nemzeti Akadémiákat, hogy készítsenek tanulmányt Amerika versenyképességéről az újonnan kialakult globális piacon. A szóban forgó anyag ennek nyomán jött létre.

kell tennie Amerikának a tudományos és a műszaki felsőoktatásban annak érdekében, hogy továbbra is virágzó legyen a 21. században” – azzal az ajánlással kezdődik, hogy az Egyesült Államokban a tanulás és a kutatás legvonzóbb környezetét kell megteremteni. Azért, hogy képes legyen fejleszteni, toborozni és megtartani a legjobb és legélesebb elméjű

hallgatókat, tudósokat és mérnököket a világ minden tájáról az Egyesült Államokban.

West (2012) – Freemanre (2009) hivatkozva

– írja, hogy az utóbbi évtizedek legdrámaibb oktatási fejleménye az USA iskolázottsági előnyének radikális csökkenése. Amerika részesedése a világ összes postsecondary (a felsőoktatást is magában foglaló, középfok feletti) képzésében az 1970-es 29%-ról 2006-ra mindössze 12%-ra esett vissza, ami 60%-os csökkenés. A visszaesés oka alapvetően az olyan feltörekvő gazdaságok, mint Kína és India hallgatói számának robbanásszerű növekedése. (Mint az idézett tanulmány írja, Kínában a postsecondary beiratkozók száma 1970-ben kevesebb mint 100 ezer volt, 2006-ban pedig 23,4 millióra, ugyanebben az időszakban Indiában 2,5 milliőről 12,9 millióra

nőtt. Összehasonlításképp: 2006-ban mindössze 17,5 millió amerikai hallgató vett részt poszt-középfokú oktatási programokban.)

## VERSENY A HALLGATÓLÉTSZÁM NÖVELÉSÉBEN

Ha megvizsgáljuk 1975 és 2015 között a világ első húsz legnagyobb hallgatólétszámmal rendelkező országát, akkor né-

mileg strukturáltabb képet kapunk, mint amiről Freeman beszél. A hallgatólétszám-növekedés olyan fejlődő országokban volt a legnagyobb, több mint 100-szoros, ahol 1975-ben igen alacsony volt a létszám (Burkina Faso, Laosz, Niger, Etiópia, Csád), de ezek közül a növekedés után, 2015-ben is egyedül Etiópiában volt jelen-

tősebb számú hallgató (mintegy 750 ezer). Ezeket az országokat követi *Kína*, ahol a vizsgált negyven év alatt 100-szoros volt a hallgatók számának növekedése, s így 430

ezerről, 4,3 millióra emelkedett. Kína után ismét kisebb hallgatólétszámú fejlődő országok következnek, amelyek közül Szaúd-Arábiában éri el 2015. évi létszám a 1,5 milliót (az 1975. évi 20 ezerről indulva, 77-szeres növekedést produkálva). Ebben a sorban három országot érdemes még megemlíteni, amelyek jelentős növekedést produkáltak, és 2015. évi hallgatólétszámuk is igen nagy: *Iránt*, ahol 34-szeres növekedés után 2015-ben a hallgatólétszám 4,7 millió, *Indonéziát*, ahol 23-szoros növekedés után közel 6,5 millió, és *Törökországot*, ahol szintén 23-szoros növekedés után mintegy 6 mil-

liós a felsőoktatás. Törökország az egyetlen OECD ország, amelyik 1975 és 2015 között 20-szorosnál nagyobb hallgatólétszám-növekedést tudott elérni, s egyben az USA után

a legnagyobb létszámú felsőoktatással rendelkezik ebben az országcsoportban.

### Kína és India hallgatói számának robbanásszerű növekedése

a vizsgált negyven év alatt 100-szoros volt a hallgatók számának növekedése

1. TÁBLÁZAT

A 20 legtöbb felsőoktatási hallgatólétszámmal rendelkező ország és létszámának aránya a világ összes hallgatólétszámából 1975-ben, 1995-ben és 2015-ben

	1975	1995	2015
1 USA	26,90%	10,93%	19,93%
2 Oroszország	13,16%	6,60%	14,75%
3 India	7,32%	6,17%	8,97%
4 Ukrajna	3,78%	5,65%	3,81%
5 Brazília	2,62%	2,79%	3,24%
6 Kanada	2,60%	2,70%	3,03%
7 Franciaország	2,38%	2,59%	2,79%
8 Olaszország	2,24%	2,58%	2,15%
9 Fülöp-szigetek	1,73%	2,34%	1,77%
10 Egy. Királyság	1,69%	2,27%	1,64%
11 Argentína	1,44%	2,24%	1,62%
12 Lengyelország	1,26%	2,23%	1,50%
13 Mexikó	1,20%	2,15%	1,37%
14 Spanyolország	1,09%	1,92%	1,36%
15 Kína	1,03%	1,91%	1,32%
16 Egyiptom	0,98%	1,78%	1,13%
17 Fehéroroszország	0,76%	1,67%	1,11%
18 Indonézia	0,67%	1,48%	1,11%
19 Ausztrália	0,66%	1,47%	1,07%
20 Korea	0,66%	1,34%	1,05%
38 Magyarország	0,25%	0,21%	0,14%
Világ (millió)	80,0	139,6	217,6

FORRÁS: saját számítás az UNESCO adatbázisa alapján

Ha a világrangsorban elfoglalt helyeket nézzük ugyanezen időszak alatt (*I. táblázat*), akkor az 1975 évi arányokhoz képest – kisebb-nagyobb veszteséggel – négy ország tudott az első hatban benne maradni: az USA, India, Brazília és Oroszország. Négy ország tudott az 1975. évi tízen túli helyezéséből 2015-re az első tízbe kerülni: Kína, Indonézia, Törökország és Irán (ebből Kína az első helyre került). Tehát Kína hallgatólétszáma valóban robbanásszerűen nőtt, de India lényegében negyven éve jelentős hallgatólétszámmal rendelkezik. Három ország esett ki az 1975. évi első tízből, több mint tíz helyet rontva: Franciaország, Egyesült Királyság és Olaszország. Szembetűnő az is, hogy míg 1975-ben és 1995-ben (a mai) Európai Unió tagországok közül öt is az első tizenöt között volt, mára mindössze Németország van az első tizenöt között, és még Franciaország (illetve az időközben az EU-ból kilépett Egyesült Királyság) az első húszban.

A fentiekhez érdemes hozzátenni, hogy ma, 2020-ban a világon közel 30 ezer egyetem van, s ennek több mint harmada Ázsiában. A legtöbb Indiában (közel 4 ezer), Kínában és Indonéziában (több mint 2-2 ezer). Az Egyesült Államok a maga valamivel több mint 3 ezer egyetemével csak a második a világon.<sup>11</sup>

Magyarország az 1975. évi 37. helyéről 1995-re az 58., 2015-re pedig a 61. helyre esett vissza, a 40 év alatt 3-szoros létszámnövekedést produkálva. Ez az összes európai poszt-socialista ország között a legnagyobb visszacsúszás. (Ukrajna az 5.

helyről a 26.-ra, Lengyelország a 12.-ről a 27.-re, Románia a 26.-ról a 43.-ra, Csehország a 41. helyről az 52.-re, Bulgária a 33. helyről a 65.-re esett vissza.)

Ha Amerika meg van rémülve az iskolázottsági versenyben való lemaradása miatt, alighanem Magyarországon is el kellene gondolkodni azon.

az oktatás minőségének mérhető javulásával járnak

## HALLGATÓLÉTSZÁM ÉS MINŐSÉG

Mindemellett a hallgatólétszám alapján képzett egyszerű sorrendek félrevezetőek lehetnek, hiszen a mennyiség értékelése figyelmen kívül hagyja a minőséget.

Például West is azt hangsúlyozza (2012) – a fent felidézett egyesült államokbeli vita kapcsán –, hogy nem egyszerűen a hallgatólétszám növelésére van szükség, mivel *Hanushek és Woessmann* tanulmánya (2010) azt sugallja, hogy *az oktatásban részt vevő hallgatók számának növelésére irányuló politikák csak akkor hoznak gazdasági eredményt, ha a hallgatók kognitív képességeinek, azaz az oktatás minőségének mérhető javulásával járnak.*

Ugyanakkor elég nehéz olyan mutatót találni, amelyik a világ valamennyi országának felsőoktatása esetében mérni tudja a minőséget.

A következőkben egy viszonylag egyszerű módszer segítségével kísérletet teszünk a hallgatólétszám szerinti sorrendet minőségi mutatóval súlyozni. Minőségi mutatóként az egyes országoknak az 500-as ARWU felsőoktatási rangsorban<sup>12</sup> talál-

<sup>11</sup> Az adatok forrása: <https://www.statista.com> (letöltés: 2020. január). A világ összes felsőoktatási intézményéről valójában elég eltérő adatok vannak. Az egyik viszonylag megbízható forrás a <https://www.whed.net/home.php>, amely 19400 felsőoktatási intézményről ad számot. Az említett [www.statista.com](http://webometrics.info/en) és a <http://webometrics.info/en> viszont 30 ezer intézményről tud.

<sup>12</sup> Shanghai Ranking's Academic Ranking of World Universities; <http://www.shanghairanking.com>

ható egyetemei számának az 500-on belüli arányát használjuk. Ezt az arányt az adott ország hallgatólétszámának a világ összes hallgatójához viszonyított arányával szorozva kapjuk meg a minőséggel súlyozott hallgatólétszám-arányt (lásd a szöveg végén a Melléklet *MI táblázatát*).

A 2005 és 2015 közötti változásokat<sup>13</sup> elemezve azt állapíthatjuk meg, hogy az Egyesült Államok még mindig vezet a mezőnyt, azonban előnye radikálisan lecsökkent. Két olyan ország van, amelyik jelentősen tudta javítani mutatóját, az egyik Kína, amely ország (több mint háromszorosára növelve mutatóját) lassan beéri az Egyesült Államokat – és Brazília, amely (1,7-szeres növekedéssel) a 12. helyről a 7. helyre zárkózott fel. A többi ország mutatója, kevés kivétellel,<sup>14</sup> romlott. Ugyanakkor a helyezések a rangsor elején nem sokat változtak. Az első ötben az USA és Kína után némileg átrendeződve, de ugyanúgy Németországot, az Egyesült Királyságot és Japánt találjuk. Az első 20-ban is nagyjából ugyanazok az országok találhatóak (annyi újdonsággal, hogy Szaúd-Arábia és Irán jelentősen javulva kiszorította Belgiumot és Lengyelországot), de néhány szembevető helyezésbeli változással. Ilyen változás, hogy Olaszország, India és Kanada hátrébb szorult, Franciaország, Brazília, Korea és Ausztrália mögé. Viszont Spanyolország, Oroszország, Hollandia,

Törökország és Svédország megtartotta helyét az első húsz végén.

Magyarország a 30. helyről a 37.-re csúszott vissza (mutatója megfesződött), olyan országokkal együtt lefelé mozogva, mint például Új-Zéland vagy Norvégia. Magyarország felsőoktatásának világban elfoglalt helyzete tehát romlott az elmúlt években.<sup>15</sup>

## DOKTORANDUSZOK

A jövő tudományos és innovációs eredményei valójában nem elsősorban az összes felsőoktatási hallgató létszámán múlnak, hanem a felnövekvő kutatónemzedéken, azaz a doktorhallgatókon.<sup>16</sup> Az UNESCO adatai szerint 2015-ben a világon mintegy 3 millió doktorandusz volt. Majdnem

14%-uk az Egyesült Államokban, kicsit több mint 11%-uk Kínában, majdnem 7%-uk Németországban, kb. 4-4%-uk Oroszországban és Indiá-

ban, s valamivel több mint 3-3%-uk még Brazíliában és Iránban. Ebben a nyolc országban tanult a világ összes doktorhallgatójának valamivel több mint fele. Magyarország a maga 0,25%-nyi részesedésével az 50. helyen állt, közel 140 adatközlő ország között (*I. ábra*).

Magyarország a 30. helyről  
a 37.-re csúszott vissza

<sup>13</sup> Az ARWU Ranking 2003 óta készül, ezért választottuk a 2005–2015 közötti időszakot.

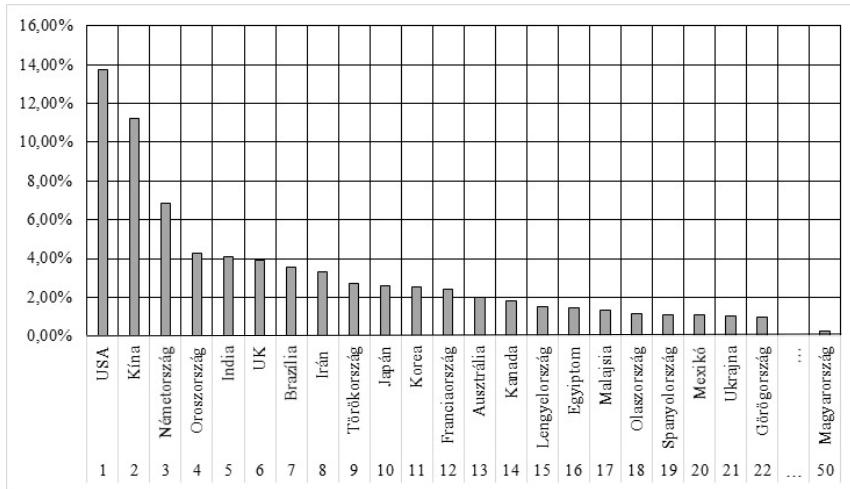
<sup>14</sup> Chile, Ausztrália és Portugália mutatója javult, de közülük csak Ausztrália szerepe jelentősebb.

<sup>15</sup> Ugyanakkor azt is hozzá kell tenni, hogy a kelet-közép-európai régió országai közül Szlovéniát és Szerbiát (valamint – miután az első 500-ban nincs felsőoktatási intézményük – Szlovákiát és Romániát is) helyezésben megelőzi felsőoktatásunk. Meg kell jegyezni, hogy az ARWU 2019-es rangsorában már az első 500-ban nem szerepel magyar egyetem, az 500–1000. helyen szerepel öt. (Szlovákiából egy, Romániából kettő.)

<sup>16</sup> Ezt az állítást a későbbi korrelációanalízis igazolja.

## 1. ÁBRA

Az országok rangsora a doktoranduszok száma alapján 2015-ben



FORRÁS: saját számítás és szerkesztés az UNESCO adatbázisa alapján

Gyökeresen más sorrendet kapunk, ha a százezer lakosra vetített doktoranduszlétszám alapján vizsgáljuk meg az országok sorrendjét (2. táblázat). Míg a doktoranduszok világaránya azt mutatja meg, hogy az adott ország doktoranduszai mennyien vannak, addig a 100 ezer lakosra jutó létszámuk az adott ország fajlagos doktoranduszlétszámát, azaz, ha úgy tetszik, az ország nagyságához képest számítható erőfeszítését mutatja meg. (Itt elsősorban az adott ország felnövekvő nemzedékének erőfeszítéseiről van szó, és az azt támogató vagy akadályozó oktatáspolitikáról.)

Míg a világarányokban az Egyesült Államok és Kína áll az élen, a fajlagos létszámot tekintve Finnország, Liechtenstein, Svájc és Ausztria.<sup>17</sup> Ebben a rangsorban az USA csak a 27., Kína pedig a 71.

Szembetűnő az is, hogy míg a doktoranduszok világarányát tekintő országsorrend első húsz helyéből csak nyolc európai, addig a százezer lakosra vetített doktoranduszlétszámot tekintő rangsor első húsz helyéből tizenhét.

<sup>17</sup> Liechtensteinben viszont összesen 114 doktorhallgató van – és 37 ezer lakos.

## 2. TÁBLÁZAT

Az országok sorrendje a doktoranduszok világaránya és a 100 ezer lakosra vetített száma alapján

		Az adott ország részesedése a világ összes doktoran- dusz létszámából			Százezer lakosra vetített doktoran- duszok száma
1	USA	13,77%	1	Finnország	362,5
2	Kína	11,25%	2	Liechtenstein	304,2
3	Németország	6,84%	3	Svájc	285,6
4	Oroszország	4,29%	4	Ausztria	277,2
5	India	4,11%	5	Görögország	268,9
6	Egyesült Kir.	3,93%	6	Ausztrália	240,2
7	Brazília	3,57%	7	Németország	239,9
8	Irán	3,29%	8	Csehország	231,9
9	Törökország	2,73%	9	Észtország	220,7
10	Japán	2,58%	10	Svédország	218,7
11	Korea	2,53%	11	Makaó	207,3
12	Franciaország	2,39%	12	Új-Zéland	191,2
13	Ausztrália	2,00%	13	Portugália	186,2
14	Kanada	1,83%	14	Írország	176,3
15	Lengyelország	1,51%	15	Dánia	174,7
16	Egyiptom	1,48%	16	Egyesült Királyság	171,3
17	Malajzia	1,35%	17	Szlovákia	166,9
18	Olaszország	1,14%	18	Izland	157,2
19	Spanyolország	1,12%	19	Belgium	146,0
20	Mexikó	1,09%	20	Kanada	145,9
			27	USA	123,1
			46	Magyarország	73,9
50	Magyarország	0,25%	71	Kína	22,9

FORRÁS: saját számítás és szerkesztés az UNESCO adatbázisa alapján

Magyarország mindkét országrendben az ötvenedik hely körül helyezkedik el. (A világarány-rangsorban Szaúd-Arábia, Szudán, Bulgária és Kuba előtt, a 100 ezer lakosra jutó rangsorban pedig Horvátország és Ukrajna között.)

Pedig a 100 ezer főre jutó doktoranduszok száma a tudományos teljesítménnyel együttmozgó jellemzőnek tűnik. Ha megvizsgáljuk a már említett ötven legfejlettebb ország esetében a 100 ezer lakosra jutó doktoranduszlétszám és az ezer lakosra jutó 1996–2018 közötti összes nemzetközi publikációk száma,<sup>18</sup> valamint az ezer lakosra jutó 1996–2018 közötti összes hazai bejelentett szabadalmak<sup>19</sup> száma közötti kapcsolatot (Melléklet, *M2 táblázat*), akkor azt találjuk, hogy elég markáns (+0,7257) és szignifikáns kapcsolat van a fajlagos doktoranduszszám és a nemzetközi publikációk fajlagos száma között. Ugyanakkor a bejegyzett szabadalmakkal nincs szignifikáns kapcsolat. Mint ahogy a 100 ezer főre vetített hallgatólétszám sem mutat számottevő kapcsolatot a két tudományos teljesítménymutatóval (lásd: Melléklet, *M3 táblázat*). Hozzá kell tenni, hogy a doktorandusz-világaránynak nincs szignifikáns kapcsolata a tudományos teljesítmény jellemzőivel.

---

## KONKLÚZIÓ

---

Tanulmányunk bemutatta a nemzetközi felsőoktatási beiskolázási verseny néhány

jellemzőjét. Azzal a megállapítással kezdtünk, hogy a tudásgazdaság iskolázottsági, tudományos, kutatási, innovációs versenyt indított a régiók és a nemzetgazdaságok között, amelyben a felsőoktatás meghatározó szerepet játszik; a Wittgenstein Centrum előrejelzése alapján pedig megállapíthatjuk, hogy a felsőoktatás a század végére általánossá válik.

Eközben a bemutatott adatokból elég egyértelműen látszik, hogy a felsőoktatási hallgatólétszám tekintetében Európa és Észak-Amerika egyre inkább csúszik hátra, s a fejlődő világ olyan országai kerülnek az élre, mint Kína, India, Indonézia, Brazília, Mexikó. Ebben az öt országban található a világ összes felsőoktatási intézményének a harmada.<sup>20</sup> A doktoranduszok száma is hasonló tendenciákat mutat. Ugyanakkor a 100 ezer lakosra vetített doktoranduszlétszámot tekintve döntő többségében európai országok állnak az élen. (Az első 20-ban 13 EU-tagország és további három európai ország található.) Úgy tűnik tehát, hogy az európai országok jelentős erőfeszítéseket tesznek az iskolázottsági versenyben, ami a tudományos teljesítménymutatók egy részében – a nemzetközi tudományos publikációk számát tekintve – visszaigazolódni is látszik.

Ugyanakkor Magyarország néhány más EU-tagországgal (Horvátország, Spanyolország, Olaszország, Málta) csak az ötvenedik hely körül állnak ebben a rangsorban. Pedig ez azzal a veszéllyel jár, hogy elveszítjük a beiskolázási és innovációs versenyt.

<sup>18</sup> A Elsevier hivatkozáskereső adatbázisa, a Scopus adatait feldolgozó <https://www.scimagojr.com/countryrank.php> adatai alapján saját számítás

<sup>19</sup> A Világbank adatai alapján saját számítás. Itt azért alkalmaztuk az 1996–2018 közötti összes adatot, mert a nemzetközi publikációk esetében is ilyen időtávú integrált adat állt rendelkezésre.

<sup>20</sup> Az adatok forrása a már említett <https://www.statista.com/statistics/918403/number-of-universities-worldwide-by-country/> (Letöltés 2020. 05.03.)

## MELLÉKLET (TÁBLÁZATOK)

M/1. TÁBLÁZAT

## A minőséggel súlyozott hallgatólétszám arány változása

	Egyetemek száma az ARWU rangsor első 500-ban (db és arány [%])		A felsőoktatási hallgatók aránya a világ összes hallgató- létszámához viszonyítva		Minőséggel súlyozott hallgatólétszám arány		
	2005	2015	2005.	2015	2005	2015	
USA	168	146	29,2%	12,5%	9,0%	4,2097%	2,6207%
Kína	18	44	8,8%	14,8%	19,9%	0,5313%	1,7536%
Németország	40	39	7,8%	1,8%	1,4%	0,1408%	0,1067%
Egy. Királyság	40	37	7,4%	1,6%	1,1%	0,1311%	0,0792%
Japán	34	18	6,8%	3,6%	2,2%	0,1462%	0,0636%
Franciaország	21	22	4,2%	4,4%	1,6%	0,0658%	0,0490%
Brazília	4	6	0,8%	1,2%	3,8%	0,0262%	0,0457%
Korea	8	12	1,6%	2,4%	1,5%	0,0368%	0,0360%
Ausztrália	14	20	2,8%	4,0%	0,9%	0,0295%	0,0350%
Olaszország	23	20	4,6%	4,0%	0,8%	0,0664%	0,0336%
India	3	1	0,6%	0,2%	14,8%	0,0506%	0,0295%
Kanada	23	20	4,6%	4,0%	0,7%	0,0441%	0,0287%
Spanyolország	9	13	1,8%	2,6%	0,9%	0,0233%	0,0235%
Oroszország	2	2	0,4%	0,4%	3,0%	0,0258%	0,0121%
Hollandia	12	12	2,4%	2,4%	0,4%	0,0097%	0,0093%
Irán		2	0,0%	0,4%	2,2%	0,0000%	0,0086%
Szaúd-Arábia		4	0,8%	0,4%	0,7%	0,0000%	0,0056%
Törökország	2	1	0,4%	0,2%	2,8%	0,0060%	0,0056%
Svédország	11	11	2,2%	2,2%	0,2%	0,0067%	0,0043%
Dél-afrikai Közt.	4	4	0,8%	0,8%	0,5%	0,0048%	0,0039%

	Egyetemek száma az ARWU rangsor első 500-ban (db és arány [%])		A felsőoktatási hallgatók aránya a világ összes hallgatólétszáma- hoz viszonyítva		Minőséggel súlyozott hallgatólétszám arány	
	2005	2015	2005.	2015	2005	2015
Belgium	7	7	1,4%	0,3%	0,0039%	0,0032%
Mexikó	1	1	0,2%	1,7%	0,0034%	0,0032%
Lengyelország	3	2	0,6%	1,5%	0,0091%	0,0031%
Argentína	1	1	0,2%	1,5%	0,0030%	0,0027%
Egyiptom		1	0,0%	1,7%	0,0000%	0,0026%
Malajzia		2	0,0%	0,5%	0,0000%	0,0024%
Ausztria	6	6	1,2%	0,2%	0,0024%	0,0023%
Chile	1	2	0,2%	0,5%	0,0010%	0,0022%
Izrael	7	6	1,4%	0,2%	0,0031%	0,0021%
Svájc	8	7	1,6%	0,1%	0,0023%	0,0019%
Görögország	2	2	0,4%	0,5%	0,0019%	0,0018%
Finnország	5	6	1,0%	0,2%	0,0022%	0,0017%
Dánia	5	5	1,0%	0,2%	0,0017%	0,0014%
Portugália	1	3	0,2%	0,3%	0,0005%	0,0009%
Norvégia	4	3	0,8%	0,2%	0,0012%	0,0007%
Írország	3	3	0,6%	0,1%	0,0008%	0,0006%
<b>Magyarország</b>	<b>2</b>	<b>2</b>	<b>0,4%</b>	<b>0,3%</b>	<b>0,0012%</b>	<b>0,0006%</b>
Új-Zéland	5	2	1,0%	0,2%	0,0015%	0,0005%
Csehország	1	1	0,2%	0,2%	0,0005%	0,0004%
Szingapúr	2	2	0,4%	0,1%	0,0005%	0,0004%
Szerbia		1	0,0%	0,2%	0,0000%	0,0002%
Szlovénia		1	0,0%	0,1%	0,0000%	0,0001%
Total	500	500	100,0%	75,1%	75,113%	76,120%

FORRÁS: saját számítás ARWU adatai és UNESCO adatbázis alapján

## M/2. TÁBLÁZAT

Az 50 legfejlettebb ország tudományos teljesítménye és doktorhallgatói

		Százezer főre vetített doktorandusz létszám (2015)	100 ezer lakosra vetített hallgatólétszám (2015)	Ezer lakosra jutó 1996-2018 közötti összes nemzetközi publikációk száma	Ezer lakosra jutó 1996-2018 közötti összes hazai bejelentett szabadalmak száma
1	Finnország	362,5	5519	61,08	7,86
2	Svájc	285,6	4389	85,66	4,80
3	Ausztria	277,2	4908	44,59	5,63
4	Görögország	268,9	6505	29,61	1,07
5	Ausztrália	240,2	6886	56,95	2,29
6	Németország	239,9	3641	36,92	13,41
7	Csehország	231,9	3731	30,78	1,54
8	Észtország	220,7	4198	30,34	0,57
9	Svédország	218,7	3549	67,17	6,61
10	Új-Zéland	191,2	4974	52,05	7,54
11	Portugália	186,2	4378	29,23	0,82
12	Írország	176,3	4613	44,09	0,05
13	Dánia	174,7	5515	69,12	6,30
14	Egyesült Királyság	171,3	3538	52,4	6,0
15	Szlovákia	166,9	4817	20,49	0,88
16	Izland	157,2	5735	66,24	3,24
17	Belgium	146,0	4472	47,02	1,40
18	Kanada	145,9	4342	48,42	2,79
19	Norvégia	143,5	5853	60,00	5,18
20	Korea	142,8	1897	21,74	52,85
21	Izrael	137,4	4688	47,19	4,15
22	Szlovénia	127,7	3392	45,33	2,64
23	USA	123,1	6087	37,6	15,7
24	Lengyelország	114,1	5158	17,23	1,83
25	Lettország	110,1	6430	12,21	1,65
26	Franciaország	106,4	3761	32,89	5,03
27	Luxemburg	100,4	4797	35,15	2,91
28	Törökország	99,6	7721	7,49	0,75
29	Románia	96,9	3255	9,96	1,30
30	Ciprus	95,5	3201	22,85	0,08

		Százezer főre vetített dok- torandusz létszám (2015)	100 ezer lakosra vetített hallgatólétszám (2015)	Ezer lakosra jutó 1996-2018 közötti összes nemzetközi publikációk száma	Ezer lakosra jutó 1996-2018 közötti összes hazai bejelentett szabadal- mak száma
31	Bulgária	91,9	3874	10,74	0,83
32	Litvánia	89,9	4299	17,55	0,71
33	Hollandia	85,5	2885	57,09	3,15
34	Oroszország	84,9	2718	7,43	3,88
35	Horvátország	73,9	3828	24,77	1,46
36	Magyarország	73,9	3147	19,69	1,62
37	Spanyolország	68,7	4208	29,49	1,39
38	Argentína	60,3	7953	4,86	0,41
39	Japán	58,1	3025	21,64	58,00
40	Olaszország	54,1	3015	28,79	1,94
41	Brazília	50,1	4052	4,59	0,46
42	Dél-Afrikai Köztársaság	35,3	4134	4,93	0,31
43	Chile	27,8	6799	8,20	0,43
44	Málta	26,1	1217	17,25	0,49
45	Mexikó	25,7	3048	2,61	0,15
46	Kína	22,9	3083	4,19	6,13
47	Szaúd-Arábia	22,6	4547	5,76	0,20
48	Kolumbia	10,9	4826	2,09	0,09
49	Indonézia	9,8	2726	0,43	0,04
50	India	9,0	2451	1,27	0,12

FORRÁS: saját számítás a Világbank és UNESCO adatbázisa alapján

## M/3. TÁBLÁZAT

Az 50 legfejlettebb ország tudományos teljesítménye és doktorhallgatóinak száma közötti korreláció

	100 ezer főre vetített doktorandusz létszám (2015)	100 ezer lakosra vetített hallgatólétszám (2015)	Ezer lakosra jutó 1996-2018 közötti összes nemzetközi publikációk száma	Ezer lakosra jutó 1996-2018 közötti összes hazai bejelentett szabadalmak száma
Százezer főre vetített doktorandusz létszám (2015)	1			
100 ezer lakosra vetített hallgatólétszám (2015)	0,2920	1		
Ezer lakosra jutó 1996-2018 közötti összes nemzetközi publikációk száma	<b>0,7257***</b>	0,1613	1	
Ezer lakosra jutó 1996-2018 közötti összes hazai bejelentett szabadalmak száma	0,0689	-0,2318	0,0751	1

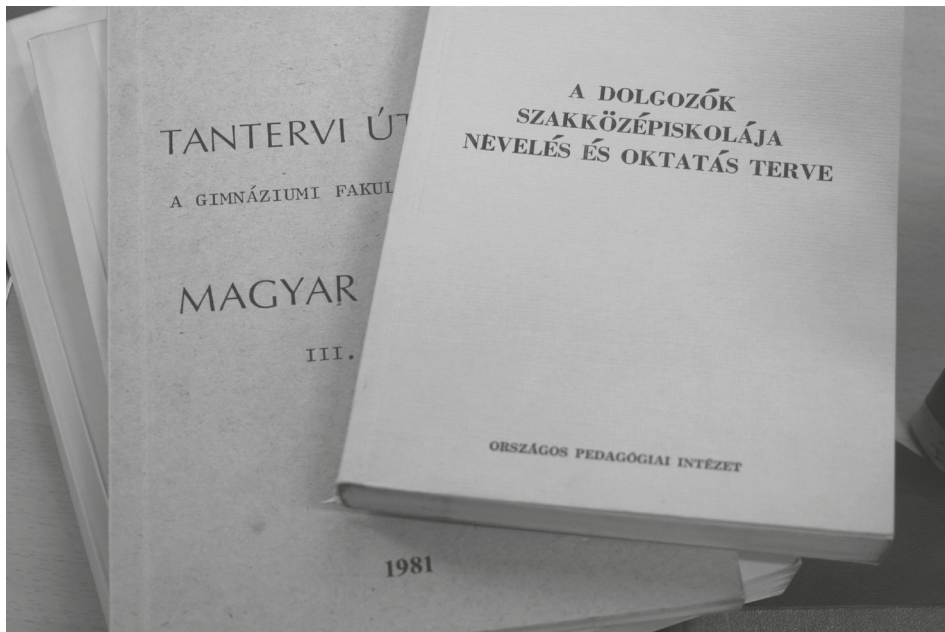
Megjegyzés.\*\*\*p<0,001

FORRÁS: saját számítás a Világbank és UNESCO adatbázisa alapján

## IRODALOM

- Itbach, Ph. G., Reisberg és L., Rumble, L. E. (2009): Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. A Report Prepared for the UNESCO. 2009. World Conference on Higher Education. Letöltés: [http://www.cep.edu.rs/public/Altbach\\_Reisberg\\_Rumley\\_Tracking\\_an\\_Academic\\_Revolution\\_UNESCO\\_2009.pdf](http://www.cep.edu.rs/public/Altbach_Reisberg_Rumley_Tracking_an_Academic_Revolution_UNESCO_2009.pdf) (2018. 12. 31.)
- Freeman, R. B. (2009): *What does global expansion of higher education mean for the US?* Working Paper 14962. National Bureau of Economic Research, Massachusetts. Letöltés: [https://cyber.harvard.edu/communia2010/sites/communia2010/images/Freeman\\_2009\\_What\\_Does\\_Global\\_Expansion\\_of\\_Higher\\_Education\\_Mean\\_For\\_the\\_US.pdf](https://cyber.harvard.edu/communia2010/sites/communia2010/images/Freeman_2009_What_Does_Global_Expansion_of_Higher_Education_Mean_For_the_US.pdf) (2019. 05. 08.)
- Hanushek, E. A. és Woessmann, L. (2010): *How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries?* NBER Working Paper 16515. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA.
- Polónyi István (2014): Régi, új felsőoktatási expanzió. *Educatio* 23. 2. sz., 1–21.

- Polónyi István (2020): *A felsőoktatás politikai gazdaságtana. Magyarország a 21. századi iskolázottsági és innovációs versenyben*. Gondolat, Budapest.
- Rising Above the Gathering Storm: Energizing and Employing America for a Brighter Economic Future. Committee on Prospering in the Global Economy of the 21st Century: An Agenda for American Science and Technology Committee on Science, Engineering, and Public Policy. National Academy of Sciences. Washington DC., 2007. Letöltés: <https://s3.wp.wsu.edu/uploads/sites/618/2015/11/Rising-Above-the-Gathering-Storm.pdf> (2019. 04. 05.)
- Schultz, Th., W. (1983): *Beruházások az emberi tőkébe*. Közgazdasági és Jogi kiadó, Budapest.
- West, M. (2012): Education and Global Competitiveness. In: Hassett, K. (szerk.): *Rethinking Competitiveness*. AmericanEnterprise Institute Press, Washington DC. 37–44. Letöltés: <https://dash.harvard.edu/bitstream/handle/1/9544459/West+Education+and+Global+Competitiveness+chapter+for+DASH.pdf?sequence=1> (2019. 05. 05.)



## LEVELEKI ESZTER

## Személyes feljegyzések 1964-ből

## A SZERKESZTŐ BEVEZETŐJE

Leveleki Eszter a 20. század jelentős magyar pedagógusa volt. Fő műve, a bánki nyaraltatás 40 évig, 1938 és 1978 között működött. Itt 800-nál több gyerek fordult meg. Sokunk számára meghatározó élmény volt Bánkon nyaralni.<sup>1</sup> (Érdekes, hogy bár sokan nagyra tartották Eszter bánki tevékenységét, mások azt nem munkának fogták fel. Ő persze tudta Bánk értékét és jelentőségét, büszke is volt rá, de bizonyára hiányolta annak igazi elismerését.)

Leveleki Eszter 1936-ban végzett egy budapesti tanítóképzőben, s 1948-ban szerzett óvónői diplomát. A kommunista hatalomátvétel után egyre nehezebb helyzetbe került, mivel önálló véleménye volt a „haladó szovjet nevelési módszerekről” és hiába erőltették, nem volt hajlandó belépni a pártba. Így aztán – mint azt utólag és kerülőúton ő maga megtudta – káderlapján a szocialista ember nevelésére alkalmatlannak minősítették. Így természetesen seholy nem kapott pedagógusi munkát. 1952-től év közben betanított munkából élt, kendőt festett és esőkabátot hegesztett egy szövetkezetnek – miközben nyáron Bánkot vezette. Bánk a szocialista rendszer ellenpontja és cáfolata volt, s valóban, akik részben ott nőtünk fel, egyikünkől sem lett „szocialista ember” – jelentsen ez bármit is.

Két jelentős pedagógus, Pikler Emmi és Kabayné Huszka Antónia érezte úgy (mindkettőjük gyerekei Bánkon nyaraltak), hogy Eszter pályaszéltre állítása a magyar nevelésügy folyamatos vesztesége, s igyekeztek neki a szakmában valamilyen állást szerezni. Ez végül kilenc év után, 1961-ben sikerült, s ő ekkor került a főváros Kmety utcai csecsemőotthonába.

Az ott készített jegyzeteit hosszan idéztem a *Leveleki Eszter emlékezete* című könyvemben.<sup>2</sup> Ezek a menhelyi élet rengeteg gondjára és nehézségére mutatnak rá, napi problémákra, amelyek megoldására kevés lehetősége volt. Most azonban olyan anyag került elő, amelyben Eszter részletesen és alaposan ír az otthonról, annak működéséről, ottani saját helyzetéről, a munkatársakról, vezetőkről és beosztottakról, gyerekekről és felnőttekről, mások mellett Kabayné Huszka Antóniáról – Toncsiról –, aki őt ehhez az álláshoz segítette.

Leveleki Eszter ösztönös pedagógusnak tartotta magát, nem állított fel elméleteket, de a legtöbbször tudta, hogy egyes helyzetekben mit kell tennie. Ha kérdezték, sokszor igen pontosan elmondta a véleményét, az indítékait – a most előkerült anyag pedig a legalaposabb pedagógiai írott szöveg, amit élete során megfogalmazott.

Az anyagból kiderül, számára mennyire szokatlan – és nem igazán jól körülhatárolt – munkakör volt az, amelyben foglalkoztatták. Korábban, a háború alatt amikor magánóvodáját be kellett zárnia, így vallott:

<sup>1</sup> Lásd például Dávid János, Fábri Ferenc és Trencsényi László (szerk., 2017): *Leveleki Eszter koszorúi*. Fapadokönyv.hu, Budapest.

<sup>2</sup> 2016, Fapadoskönyv.hu

„Nagyon szerettem az óvodámat”. Ott is, Bánkon is a maga ura volt, nem kellett főnökök elképzeléseihez igazodnia. A csecsemőotthonban ez nem így volt, ott meg kellett küzdenie a számára nyilvánvaló dolgok bevezetéséért is – és ez nem is mindig sikerült. Kis pontnak érezte magát, s nem alaptalanul – a hatalmas, több telephellyel rendelkező és sok alkalmazottat foglalkoztató szervezet működését csak igen kis mértékben tudta befolyásolni. Jegyzeteiben az objektív nehézségek és az ő szubjektív érzései keverednek, személyekkel és helyzetekkel kapcsolatban egyaránt. Pedagógiai elvei mellett azonban mindig kiállt, s beleérező, gyerekcentrikus szemlélete is jól érzékelhető.

Visszatérő kérdés nála a gondozás és nevelés kettőssége. Az otthon nőveire az előbbi kiválóan oldották meg, pedagógiai érzékük azonban nem sok volt, s a dolog jelentőségét sem érezték kellően. Ezt az akadályt Eszter közel másfél évtizedes ottani működése során sem tudta elhárítani.

1964 szeptemberében két hónapos banki nyaraltatás után tért vissza a Kmetybe, a ekkor írta az alábbi jegyzeteket.

1975-ben, nyugdíjba vonulása után a Munka Érdemrend ezüst fokozatával tüntették ki. Ám azt hiszem, Leveleki Eszter igazi sikere az, hogy 29 évvel a halála után az általa létrehozott közösség ma is él, s aktívabb, mint valaha.

Azt remélem, Eszter szövegeinek közzétételével nemcsak egy jelentős magyar pedagógus emlékének megőrzését segítem, de talán a hasonló, elhagyott gyerekeket nevelő intézmények működésének javításához is hozzájárulok. Évtizedek múltával a szövegben megemlített szereplők és helyzetek már nem mindig azonosíthatók, s a jegyzetek sora is elvarratlan – Eszter pedagógiai alapállása azonban pontosan körvonalazódik.<sup>3</sup>

*Fábi Ferenc*

\*

## 1964. IX. 1.-én, kedd

Hosszú távollét (két hónap) után jöttem újra az Intézetbe. Sok szeretettel és kedvességgel fogadtak. Jóleső érzés volt. Éreznem kellett, hogy ide tartozom; ennek ellenére abban a pillanatban, mikor átléptem az Intézet küszöbét, erőt vett rajtam az a bizonytalan érzés, mely mindig elfog, ha itt vagyok és melytől csak ritkán tudok megszabadulni. – Ennek oka az lehet, hogy nem érzem szükségét a személyemnek. Nem érzem, hogy nélkülem ne fejlődött volna, ne ment volna előre az itteni munka. A segítség, melyet adni tudok, elenyészően kevés a látott és tudott feladat-tömeghez mérten.

(Annak ellenére., hogy látom pontosan az Intézet felépítését, tudom a szervezet működését, tudom, látom a munkaterületek feladatait, összefüggéseit, nem látom tisztán a helyzetemet, a hová és kihez tartozásomat.)

A főorvos asszonnyal volt megbeszélésem. Szerettem volna elmondani mindazt a kérdést, amelyek bennem vannak, melyekkel egyedül nem tudok zöld ágra vergődni. Valószínűleg bennem van a hiba, hogy nem tudom szavakkal a lényegét elmondani. Így mindig mellékvágányra terelődik a beszélgetés. Ez történt most is, kis részleteket tudtam csak közölni. Nem érzem, hogy a főorvos asszony pontosan megértett volna. Tudom, hogy fontoskodásnak, pesszimizmusnak tart sok mindent, amit mondok és érzem, hogy azt hiszi, nekem fontos az elismerés és hogy a munkámon rajta legyen az „ÉN TET-TEM”, „TŐLEM SZÁRMAZIK” bélyege. Ha tudná, milyen kevésbé érdekel ez engem, hogy mennyire nem fontos ez nekem. Hisz engem az én két hónapos nyári munkám

<sup>3</sup> A szöveg átirásakor csupán a nyilvánvaló betűhibákat javítottuk. A dőlt betűs részek az eredetiben aláhúzottak.

alatt annyi elismerés, dicséret és pozitív megnyilatkozás ér, mely mindig bizonyos arra, hogy *nevelő* vagyok, hogy érdemes ezen a területen dolgozni, tehát *vagyok valaki*. Ezt szerénytelenség nélkül állíthatom, és ennyi nekem elég.

Végtelenül sajnálom, hogy elmondtam Toncsival való problémáimat, hogy beszéltem azokról a dolgokról, melyekhez alapjában véve semmi közöm. (Itt Toncsi

itteni munkáját és helyzetét értem.) Inkább arról kellett volna beszélnem, hogy hogyan és mi módon támogathatná az én munkám azt a felmérési munkát, melyet Toncsi irányít. A baj ebben az, hogy az eléggé rendszertelen és hogy lehet rendszertelen munkához kapcsolódnia?

A másik nagy kérdés és tulajdonképpen *alapfeladat* a nővérek képzése. Ezen a területen szerintem a bevált módszer, hogy velük együtt dolgozik az ember és ők „a példa tanít” alapján átveszik a munkamódszereket. – Tapasztalatom szerint a megbeszéléseket unják a nővérek és nem veszik elég komolyan. Az ellenőrzési lehetőség – bár megvan – mégsem megfelelő, mert túl sok az úgynevezett „felettes” (főorvos, orvosok, főnővérek, stb.) akik beleszólnak a munkájukba és a sok baba közt elvész a gyerek.

A képzés olyan formája, mely tavaly megindult, jó lenne, ha kötelezővé lehetne tenni, ha be kellene számolni a nővéreknek a tanultakról (felelés, munka közbeni bemutatás) és anyagi előmenetelük is ettől függne. – Sajnos az erre vonatkozó elgondolásaimat nem tudtam elmondani, mert elterelődött a szó, és a főorvos asszonyt jobban érdeklő dolgok léptek előtérbe.

1./ Elsősorban *feladatul* tűzte ki a *napirendek* átnézését. (Bár ez már az utolsó félévben többször megtörtént.) A napirend

szerinti élet kialakítása [a feladat] a jelenlegi csökkent létszámmal.

2./ A gyerekek két, három, négy részre osztását a nagycsoportban a nővérek nagy létszámát és a gyerek létszámot (16)

figyelembe véve. – Ennek a célnak érdekében

Lüli Panni készített egy ütemtervet a délelőtti és a délutáni nővér és gyerek elosztásra. Hogy hogyan fogják ezt keresztül vinni, majd az új csoportvezető-

től függ. Sajnos Lüli megválik az Intézet-től. Jó-e vagy nem? Ezt mindig a gyakorlat mutatja meg. Részemről nagyon sajnálom, mert ő az az ember, aki megértette a *pedagógiai* körülmények jelentőségét és aki a legjobban beépítette az életbe mindazt, amit követelményként állítottunk fel.

(Sokat beszélt egyénenként, halkán, lassan mozgott, kérdezett, a kicscsoportok alakítását keresztül vitte, lehetőleg két-három csoportra osztotta a gyerekeket, egyénenként számon tartotta a fejlődésüket.)

3./ A továbbiakban Vighnének az Intézetbe küldéséről volt szó. A főorvos asszony hangsúlyozta az én vezető, illetve irányító szerepemet. Ez végtelenül jól esett, főleg az a mód, ahogy ezt elgondolta. Ennek ellenére félek az új munkatárstól, mert nem tudom egyelőre túltenni magam mindazokon a kellemetlen dolgokon, melyeket Vighnéről hallottam és melyet állandóan hallok. – Szakmai tevékenységét is kritika éri. Ezt megítélni csak a Hóvirágban kapott benyomásaim alapján tudom, melyek nem teljesen reálisak, mert sajnos hosszabb időt nem tudtam ott tölteni soha. De olyan emberek, akiknek véleményére adok, sajnos nem nyilatkoznak róla pozitív módon. – A gazdasági vádak sajnos vadak és ezeket hivatalos személyek állítják, ami részemre még kínosabb, annál is inkább, mert Vighné szerint mind csak kitalált és

tapasztalatom szerint a megbeszéléseket unják a nővérek és nem veszik elég komolyan

hamis vád. Ez a kép nem jó és szeretném mindazt kitörölni magamból, amit hallottam, az együttműködés érdekében. – Hát majd meglátom.

A délelőtt és az egész nap eltelt a köszönéssel, a viszontlátással és a mil-lió kérdésre való válasszal.

Közben megismerkedtem az átépítés minden nehézségével. Nehéz hónapok elé nézünk. Féltő, hogy a csoportok szétszó-ródhatnak és a nővérek csoport-egysége is megbomlik.

A Kajtárral való viszontlátás és üdvözlés az a pozitív valami, ami az Intézethez köt. Mindig le kell szögezni magamnak, hogy milyen remek ember és mindig örülök, hogy ő a főnököm (a sok közül) és a munkatársam. Sokat tanulok tőle, főleg intézeti vonatkozásban. A főorvos külön figyelmetetett, hogy kímélni kell őt, mert sok-sok gonddal és nehézséggel kell megküzdenie a magánéletében, melyek sajnos kihatnak a munkájára is. Rajtam nem múlik! Amennyire lehet, nem terhelem az egyéni gondjaimmal és igyekezni fogok a munkát úgy megoldani, hogy minden-képpen jól menjen, ami Erzsinek is jó!

## IX. 2. szerda

Ma[i] napon kezdődött a munkám Vighné-vel. Az Intézetet kellett megmutatnom, mely sajnos csak a mostani rumlis állapotában látható! Ez nem az igazi kép. Kár, hogy ilyen átmeneti állapotban kellett a nálunk folyó életet megmutatnom.

Vighnének jó szeme van. Látja az össze-függéseket, a feladatokat, a kívánságokat, követelményeket. Szemlélete teljesen óvo-

dai, hiába említi a bölcsődei gyakorlatát.

A megjegyzései mindig az óvodai tapasztalataira épülnek, a gon-do-zónóket az óvónókkal hasonlítja össze.

Engem zavar, hogy naponta többször kezdte mesélni az őt ért sérelmek borzasztóságát – és

mindig hangsúlyozta azok valótlan-ságát. – Nehéz megmondani, hogy nem érdekel.

A mai tapasztalatom szerint nem tudja túltenni magát az eseményeken és nem tud teljesen új és tiszta lappal indulni.

Arra a megjegyzésemre, hogy bátorságnak tartom éppen a Kmetyben munkát vállalni, ahol állandóan összeköttetésben lesz a múlttal – nem választott és elsiklott felette.

Nem tudtam határozott választ adni az eljövendő munkakörére és beosztására, mert azt a főorvos asszony nem közölte velem, nem is

feladatomból, ennek ellenére éppen hatszor kérdezte meg.

Berendeztük a II. emeleten a szobát, mely eddig lomtár volt, hogy valahol tartózkodni, öltözni, stb. lehessen.

Elmondtam, vagyis próbáltam elmondani az általános alapelveket (nővérek tanítása a játszásra; a gyerekek tevékenységének a kihasználása, üres járatok megszüntetése; az „egész látása”, azon belül az egyének; a hónapok figyelembe vétele csoportokon belül egy-egy gyerek-nél fejlettség szempontjából; általános magatartás egymással és a gyerekekkel szemben; stb.) Nehéz volt, mert semmit nem tudtam végig gondolni! Vighné sem tudott jól végighallgatni.

Elég sok negatív érzéssel fejeztem be a napot, mert nem tudok egy picit sem felmelegedni vele szemben. Sok minden hamisan cseng, amit mond. – Meg kell

remek ember és mindig örülök, hogy ő a főnököm (a sok közül)

üres járatok megszüntetése; az „egész látása”, azon belül az egyének

küzdenem azzal a sok megjegyzéssel, melyet az Intézet dolgozóitól hallok Vighné személyét illetően. Jaj, jaj, de nehéz!

### IX. 3. csütörtök

Kajtárral megbeszéljük nagyon röviden a tennivalókat. Ugyanazokat a dolgokat mondta el, melyeket a főorvos asszonytól hallottam. *Döntő feladat* rossz idő esetére a különböző helyek biztosítása

a nagycsoportos gyerekeknek egy-egy nővérrel. Erre alkalmasnak találtuk a *nővéröltözőt*, esetleg a hallt (de itt nagy az átmenő forgalom). Megpróbálom rendben tartani a *pedagógusszobát* és ott öt-hat gyerek részére játszó-, vagyis *életteret* biztosítani. Itt már a gazdasági dolgozók ellenállásával találkoztam. Miért kell egy félig kész szobát takarítani, rendben tartani, stb. – Már látom, hogy ezt is én fogom csinálni.

Kajtárral jót beszélgettem az én nyári munkámról. Megmutattam a képeket, stb. „Sokat dolgozhattál és nagy lehetett a fellelősséged” – volt a megjegyzése. Örülök, hogy így látta. (Sajnos, inkább azt látják az emberek, hogy részemre ez nyaralás és nem munka.)

Kalauzoltam Vighnét a különböző hivatalos dolgaiban. Mindenestre igyekszem neki mindent és mindenkit bemutatni, megmutatni, hogy megkíméldjék a dolgok nem-ismeretéből fakadó apró kellemetlenségektől. (Jó lett volna annak idején, ha engem is így végig vezetett volna valaki minden helyen.)

Ma a játékfelszerelés hiányosságairól kellett beszámolnom és arra a nehézségre rámutatnom, mellyel állandóan küzdünk. Kevés pénzből gazdálkodni! – Tudom, hogy óvodai vonalon ez a gond ugyanúgy

fennáll, de ott vannak patronálók, melyekkel mi alig számolhatunk. Ezt sajnos Vighné nehezen fogadta el. – Bár a mai napon ott tartunk, hogy a dolgokat tudomásul veszi, a nehézségeket is, hogy mit gondol, azt nem tudom. – Sok dicséret hangzott el tőle, hogy a nagycsoportos nővérek hangja milyen jó. Jól játszanak, beszélgetnek, az altatás, a tisztázás, a mosdatás kialakult rendszer szerint folyamatosan, jól megy. Jó volt ezt hallani, és főleg azt, hogy a nővérek sok

szeretettel és igyekezettel végzik a munkájukat. Ez tény s jó, hogy ez első benyomásként éri a szemlélőt.

### IX. 4. péntek

A reggel a nagyoknál telt el. A sok nővér (állandóan négy) csak bizonyos tekintetben jó. – A reggeli munka nincs jól beosztva. A nővérek reggelizése alatt változatlanul egy emberre maradnak a gyerekek. Játékot alig osztanak ki közöttük, és az „üresjárat” fennáll. – A nyugalom és a rend sok munka árán állt helyre, mikor a különböző helyre sétálók elmentek, és csak a négy kicsi maradt otthon Polival. A négy kicsi felszabadult lett. Kimentek a kertbe, ahol övék volt az egész nagy kertrész. Bódi és Buzsu olyan kiegyensúlyozott és felszabadult volt, mint annak idején a II. emelet 4.-ben. (A kicsiknek nem jó ez az összevont csoport, de sajnos nincs más megoldás!)

Délben még gyorsan a tíz db romos babát vittem a javítóba Vighnével. Gondolom, fontos, hogy lássa az ilyen gyors elhatározásból adódó cselekvések lehetőségét – amikor ki kell használni a kocsit, időt.

Ebéd után megbeszéljük Vighnével a játéklehetőségeket. Nehéz egy embernek

átállnia a jól felszerelt óvoda után egy rosszul felszerelt csecsemőotthonra. – Az eddigi beszélgetésekből azt szűrtem le, hogy hiába van Vighnének bölcsődei tapasztalata. Ma már a kívánságok mások, körülhatároltabbak. A korcsoportok fejlettségének és ezen belül az egyes gyerekek fejlettségének a figyelembe vétele a döntő. *A feladat:* nem az, hogy mi a nevelők tudjuk ezt, hanem ezt a *tudást kell átadni a nővéreknek*. Vighné ezt természetesnek veszi. Hogy hogyan fogja csinálni, nem tudom, mert a válasza: „majd meglátjuk – majd kialakul – természetes, ahogy te mondd”.

Változatlanul félek, hogy a nagycsoportból óvodát csinál. Persze ez a könnyebb megoldás és ezen keresztül lehet a nővéreknek tetszetős dolgokat mutatni. – *De ez feltétlen a gyerekek megterhelésével jár.*

## IX. 5. szombat

Ma délelőtt a nagycsoport gyerekeivel játszottam a kertben. Jól tudnak játszani. Szépen és választékosan beszélnek. Sajnos megszokták, hogy sok ember van körülötük és mindig foglalkozik valaki velük. Átmeneti megoldásnak nem éppen rossz, mert a beszédtanulás szempontjából hasznos, de fontosabbnak tartom, hogy egyedül tudjanak foglalatzkodni, mert az óvodás otthonban többet lesznek magukra utalva.

Joli (Nagyné) a csoport új vezetője, egyelőre csak megbízottként. Sok benne a lelkiismeretes igyekezet. Segítenem kell majd neki. A hogyan még nem látom tisztán.

A csoport Matyi és társai ellenállása folytán kicsúszott a kezemből. Van bennem sajnos egy bizonytalan érzés (amit nehezen tudok leküzdeni), hogy meghallgatásra találok-e? Kajtár nagyon rendes volt, mikor közölte

velem, hogy beszélt erről a kérdésről Jolival, és megmondta neki az ilyen irányú magatartásomat a csoporttal szemben. – Jolival igyekeztem megértetni, hogy azt a szituációt kell áthidalnunk, hogy a gyerekek kötődnek az emberhez, akitől remélnék valamit, és a lényeg, hogy ha átmeneti nehézségek vannak, nem a pillanatnyi helyzetet kell nézni, hanem tovább, előre is. – Jolival személy szerint ilyen gondjaim sohasem voltak. Talán ő volt az egyetlen (Szilin kívül), aki a munkának ezt a részét értette, tudomásul vette. – Sajnos, hogy Vighnével a hospitálási munka leköt és nem tudok a csoportba állni.

Jolival megbeszélve igyekezni kell, most az átépítési idő alatt játékokról kell gondoskodni, mert ezen a téren a csoport ellátottsága rossz – Ha meg tudom valósítani a pedagógus szobában a játszó-elvonuló helyet állandó 4-5 gyerek számára, nagyot fogunk előre lépni. (Csak legyen erőm!)

(Ma korán elmentem az Intézetből, mert elutaztam a 13.10-es busszal és sajnos a szemüvegemet otthon hagytam, amiért haza kellett rohanni.)

## 1964. IX. 7. Hétfő

A mai feladat Vighnével a Váci út alapos megismertetése. Annak ellenére, hogy felkészítettem a sokkal rosszabb körülmé-

nyekre, kicsit megdöbbsent a rossz helyi adottságokon. Persze erről kár beszélni. *Ez van*, és ezekkel az adottságokkal kell a munkát megoldani.

A benyomása itt az volt,

hogy a nővérek szeretik a munkát, a gyerekeket, hogy az Intézetet a magukénak tekintik. – Nagyon jó benyomása volt Bajtényinéről. Ez részemre azért fontos, mert sokszor kell éreznem, hogy a Köz-

---

megmondta neki az ilyen irányú magatartásomat a csoporttal szemben

---

pontban nem helyeslik az én pozitív hozzáállásomat Györgyivel szemben.

Két és fél havi távollét után látva a gyerekeket, meg kell állapítani, hogy sokat fejlődtek.

A nagyoknál a kettéválasztás és azon belül a foglalkozás, a játszátás lényegesen jobban megy. A gyerekek szépen beszélnek, nagy a szókincsük, önállóbbak. Az utcán jól és biztosan járnak. – A bilizés szintén jól megy. Sok a szobatiszta. (Ha a helyi adottságok jobbak lennének, semmi panaszra nem lenne okunk.)

A kiscsoport fejlődése nem ilyen szembevetendő. A nővérek munkája között változatlanul nincs meg az az összhang, amely kívánatos volna. Addig, amíg Kenéz lesz a vezetőjük, ez a kép nem igen fog megváltozni. Hiába lelkiismeretes a munkája, szereti az Intézetet, a gyerekeket, az egész munkát, vezetésre nem alkalmas. Nem tudja elviselni, hogy más többet tud, mint ő, pedig csak ugyanolyan nővér, mint ő. Sajnos a nővérek látják a gyengéit, és ez a tekintélye rovására megy. Miután sok alaptudás hiányzik belőle, és elsősorban *gondozó*,

nehéz, nagyon nehéz segíteni. – Györgyivel ez állandó problémánk és csak átmeneti megoldásokat találunk.

A Váci gondja, mely *sürgős* megoldást kíván, az *éjszakás* beosztás megoldása. Vighné holnap vagy holnapután korán jön és megnézi a reggelt. Kíváncsi vagyok a véleményére.

A nagycsoport megkapja az új napirendet. Nem fogadják a gondolatot túl nagy lelkesedéssel. A kiscsoport napirendjének a beállítása talán még fontosabb, főleg a nővérek munkamegosztása szempontjából. Le kell szögezni, hogy a tisztázási idő alatt ne legyen várakozás, semmittevés

a gyerekek között. Játékot kell a kezükbe adni! Itt a takarítónőket kell meggyőzni arról, hogy nem csinálnak a gyerekek rendtelenségét, hanem játszanak!

## IX. 8. kedd

Ma a reggeli munkát figyelte meg Vighné. Az ő megállapítása is az, hogy embertelen nagy feladat két ember számára a reggel megoldása. *Tehát*: az éjszakásnak 8-ig kell maradnia, és ezt az időt a gyerekek felügyeletével a játszóban kell töltenie! Ezzel a gyerekek nyugalma reggel jobban lesz biztosítva, mely kihat majd az egész napra.

Györgyinek sok baja lesz az éjszakásokkal, míg ezt elfogadják, de ez rendkívül fontos és halaszthatatlan.

A rossz és szeles időre való tekintettel a nagycsoport nem ment sétálni. Kint

játszottak a kert védettebb részén. Egész délelőtt velük voltunk. Vighnének látnia kellett, hogy mennyi játék ötletet kell adni a gyerekeknek, de főleg a nővéreknek. Sétáltunk – kavicsot szedtünk a vödörkbe – vonatot

játszottunk a homokozó formákkal – néztük a lovaskocsikat – ugráltunk a homokozó pereméről – üldögéltünk a padon (fel kellett hívni a nővérek figyelmét, hogy a pad átvihető egyik helyről a másikra) – énekeltünk – egyénileg beszélgettünk – mondókát mondtunk – labdát rúgtuk, dobtuk, pörgettük – s közben [L.] Ildi, Mária, Anna nevelésével behatóan kellett törődni.

A legfontosabb tudni- és látnivaló Vighné számára itt a Váci úton az a tény, hogy az életet itt csoportonként két nővérnek kell megoldania. Az esetleges harmadik nővér, aki legtöbbször négy órás, bizonytalan.

---

itt a takarítónőket kell meggyőzni arról, hogy nem csinálnak a gyerekek rendtelenségét, hanem játszanak

---

## IX. 9. szerda

Alapjában véve az én ittlétem nem jelent túl sokat. Vighné szemlél – lát – tapasztal. A kérdések, melyeket feltesz, mindig ugyanazok. – Megbeszéltük a nagyok napi-rendjét. Mindjárt össze is hasonlítottuk a Kmety és az itteni nagycsoport lehetőségeit. – Ezzel kapcsolatban felmerült egyes berendezési tárgyak alkalmazása, így egy állandó hosszú padé a nagycsoportban. Vighné nehezen fogadta el (és nem is hiszem, hogy elfogadta, csak udvariasan elhallgatott), hogy csak rögzíthető pad lehet

a megoldás, mert ellenkező esetben a gyerekek felforgatják, tologatják. Nem egyeztünk meg abban sem, hogy két ember mellett nem lehet alacsony játékpól, sem babasarok, sem olyan állandó játszóhely, hol a játéktárgyak mindig kéznél vannak. Nem tudom elképzelni, hogy a Váci úti játszóban, 20 gyerek jelenléte mellett, akik egy emberre vannak bízva, ez hogyan oldható meg. – Talán rettenetes dríllel – de én erre nem vagyok hajlandó.

Voltunk Vighnével az új Kollár helyen. Egy nagyon elkeseredett és szomorú emberrel találkoztunk. A főnővér joggal fájlalja a történeteket. Persze, hogy aggódik a keze alatt nevelkedett gyerekek sorsáért. Nem jó végiggondolni ezeknek az elhagyott, nyomorék gyerekeknek a sorsát, akik áldozatai a betegségnek és az egészséges emberek követelésének is. 15 nyomorék 30 egészséggel szemben – ilyen közelről látni az élet kegyetlenségét nagyon lehangoló. Nem vagyok meggyőződve arról, hogy helyes-e ilyen formában látni és intézni a sorsokat, ahogy ez történt. Persze olyan kicsike pont vagyok, hogy még a véleményem is csak ennek a füzetnek mondható el. (Én nem mentem

volna ebbe az Intézetbe és nem engedtem volna el ezt a 15 gyereket.)

Az új Kollár szerintem még a 30 gyereknek is kicsi. A kert gyönyörű, mozgásnak a hely biztosítva van, de a belső tér kicsi és sok nehézséggel kell majd megküzdöni. Mindenesetre jó, hogy a régi helyiség is szűk volt, és így a nővérek nincsenek elkényeztetve a sok férőhelyet illetően.

Ma Györgyivel és Kuruczné Jutkával a XIII. ker. telep felügyelővel nevelő-szülői látogatáson voltam. [K.] Icát látogattuk meg. A kislány nagyon szép, önálló. Egy szoba-konyhás lakásban, idősebb nőnél,

egy vele egykorú kisfiúval nevelkedik. Tisztaság, rend. – A gyerekeknek elkerített játszóhely az udvarban, homok, tiszta. Külön bilitartó polc. Ica bemutatta, hogyan használja egyedül a bilit. – Jó

volna sok ilyen nevelőszülő.

## IX. 10. szombat

A főorvos asszonnyal és Vighnével beszél-tük meg az eddigi tapasztalatokat. Beszámolt a Kmety és Váci úti élményeiről. Dicsérte (Hál'Isten) a nővéreket. Felvetette a Váci úti éjszakás gondokat, a szűk helyet, a játéknélküliséget. Általános nevelési dolgokról beszél-tünk. Előtérbe került a nővérek irányításának fontossága, a hogyanja nevelési kérdésekben.

Számomra a megbeszélés nem volt elég tartalmas, túlságosan általánosságban beszél-tük meg a dolgokat. Alapjában véve nem tudom konkretizálni az elhangzottakat. Részemről igyekeztem hangsúlyozni azt a tényt, amit én *alapállásnak* nevezek (és amit Vighné mindig megmosolyog), hogy a lényeg, a gyerekeket és rajtuk keresztül a nővéreket megtanítani játszani,

olyan kicsike pont vagyok, hogy még a véleményem is csak ennek a füzetnek mondható el

hogy tudjanak a gyerekek önmagukkal mit kezdeni az adott térben.

A beszélgetés során ismételten meggyőződtem arról, hogy Vighné óvodai szinten gondolkodik és hogy a bölcsődés korcsoportok életkori sajátosságait nem ismeri eléggé. Ezt próbáltam már vele közölni, de elsiklik közléseim felett.

Ma végre leszögeztük Vighné feladatkörét. Egyelőre a Kollár beindításakor az ottani élet kialakításában kell részt vennie. A főnövérrel mindenkor együttműködve, a gondozási munkák teljes figyelembevétele mellett kell az élet kialakítását segítenie, a sokat hangoztatott *alapállás* és a Kmetyben kialakított *alapelvek* szerint.

Ma sikerült Toncsival találkoznom. Átadta azt a nevelői munkára vonatkozó összeállítást, melyet az eddigi felmérések alapján készített. Ezekhez kell nekem a nagyobb korcsoportok számára foglalkozási tervet készíteni.

Volna egy beszéd – mozgás – fogalomkör – megállapításra vonatkozó felmérése munka, melyet együtt terveztünk meg. Kíváncsi vagyok, Toncsival véghez lehet-e vinni, vagy a megbeszélés megint terv marad, és dolgozom a saját szakállamra.

## IX. 11. péntek

Próbálok a Toncsi-féle összeírás alapján, az eddigi személyes tapasztalatokra építve egy-egy foglalkoztatási tervet elkészíteni. A bökkenő számomra csak anynyi, hogy nem tudom elég élően leírni a foglalkozást, mert ismeretlen gyerekekhez kell szólnom. Ugyanis addigra, mire ezt a munkát elkezdhetjük, a gyerekanyag teljesen kicserélődik. Továbbá változatlanul aggaszt, hogy egy-egy ilyen séma merev recept lesz a nővérek kezében.

Bódi Pityut én vittem Vighnéval a Váci útra. Jó lesz-e ott ennek a kisfiúnak? Nem túlzott-e az áthelyezés sürgetése? Nem vagyok biztos az ilyen irányú döntés helyességében. Nem szeretik a sírós-nyafogós gyerekeket a Vácin, de sehol sem. Az ottani kics csoport is túl sok lesz Pityunak. – Szegény kis fiú. Mit kellene tenni, hogy jó legyen neki?

Jó jelenet játszódott le a Vácin. A kertben voltunk Pityuval és a többi kicsivel, mikor jött az Adjunktus. Megnézte a gyerekeket, játszott velük, és aztán nem akartak tőle elmenni. – „Szerbusztok” – léptem közbe – „mindenki menjen a kerítéshez, mert mi elmegyünk a Doktor nénihez, integessetek nekünk.” – A gyerekek rohantak a kerítéshez, mi elmentünk, nem volt sírás – aztán integettünk az utcáról, a kocsiból. – „Hát igen,” – mondta az Adjunktus – „látja Vigh elvtársnő, ezt kell egy pedagógusnak csinálnia, hogy az orvos, aki elmegy, így tudjon elmenni.”

(Szóval igen.)

## IX. 12. szombat

A mai nap délelőtt elég rövid volt, különböző rendrakásokkal és beszélgetésekkel telt el. Igaz, hogy korán leléptem, mert siettem haza. A délelőtt megint módszertani és foglalkoztatási megbeszélések központja volt. Vighné szeretne egy olyan módszertani

sémát kapni tőlem, amilyent az óvodák használnak. Bár van nekem ilyen kidolgozott tervem, nem adom át, mert a Kolláros gyerekek még picik

ehhez és velük egyelőre a totyogós korcsoportnak való foglalkozásokat kell végezni.

1./ Adtam egy furulyát Vighnének.

2./ Módszertani könyveket (Toncsi + ének) vett ki a könyvtárból.

---

Szegény kis fiú. Mit kellene tenni, hogy jó legyen neki?

---

## IX. 14. hétfő

A munka a Kollárban kezdődött. A feladat, hogy az ottani gyerekeket megismerve, képet kapjunk az eljövendő feladatokról.

A Kollár gyerekei gyönyörűek, ápoltak, de az életük a kettecekben és a szűk helyen sivár. Nem láttam játékot, nem láttam tevékenykedő, jövő-menő gyereket. Nekem túl jók voltak. Hogy érték el azt a fegyelmet a nővérek minden drill nélkül? Többet kellene ott lenni, hogy milyen lásson az ember – Mindenesetre a nővérek egységesebb és jobb képet adtak, mint a Váciban. Lassan, csendesen mozognak, mosolygósak. – Ilyen emberekkel feltétlenül jó eredményeket kell elérni. (Szerecséje van Vighnének.)

Voltunk az új Intézetben. Bementünk – felmértünk, rendezkedtünk. Állítom, hogy a hely nem jó, kicsi. Az egyetlen a kert, ami vonzó, de ilyen kicsi gyerekekkel kell a zárt térre is gondolni. – Miután az én feladatom, hogy segítsek a nehézségek, az új helyzet megoldásában, hát igyekszem.

A Váciban fejeztük be a délelőtti munkát. Az átjövétel tanulságos volt, azért is, mert azonnal össze tudtuk hasonlítani a két helyet, és meg kellett állapítani (bár Vighné kezdetben vitatta, de aztán belátta), hogy a belső térség a Váciban jóval nagyobb és osztottabb.

Györgyi nincs elragadtatva, hogy Vighné fog majd hozzájuk kijárni. Én sem. Nagyon-nagyon szeretem a Vácit. A nővéreket, a gyerekeket és minden nehézségét. Hiányozni fog, ha nem mehetek ki. – Talán a heti egyszeri kimenetelt engedélyezni fogják.

## IX. 15. kedd

Ma nagy összeülés volt a tegnapi tapasztalatok alapján, az új otthon beindítása érdekében. A főorvos asszony leszögezte a „pedagógus” helyzetét, a feladatait, a munkakörét. Ennek nagyon örültem, mert így legalább az én helyzetem is tisztázódott kissé.

Az a beosztás, amit én igyekeztem kiépíteni és amit már többször megfogalmaztam a főorvos asszonynak. Tehát: a pedagógus és a főnővér egymás mellé rendelt emberek, azonban elsődlegesen az egészségügyi feladatok és azokhoz kell szabni a pedagógiai feladatokat, mindig a főnővér tudtával és beleegyezésével. – Ez így jó.

Volt szó az ált. nevelési elvekről és az úgynevezett „*alapállásról*”. Ez a kifejezés sajnos nevetséges és túlzott Vighné szemében, de ennek a leszögezése a legfontosabb. *Alapállás* az a bölcsődében általános, csecsemőotthonban kívánatos szemlélet, mely megkívánja, hogy a gyerek ne gondozási tárgy legyen, hanem az ember, akit fejlődésében tudatosan kell irányítanunk, segítenünk, támogatnunk. Ennek az alapfeltételé a nővérek tanítása a munkán keresztül.

Ez Vighné elsődleges feladata. Nem lesz nehéz dolga, mert a Kollár nővérei igénylik a segítséget és Csizi, aki tulajdonképpen a főnővér, már régen szerette volna, ha kapnak úgynevezett hivatásos nevelőtől támogatást.

Elfogadták az ajánlatomat, hogy a régi Intézet főnővére, aki ideiglenesen ellátja majd a Kollár munkáját (Csizi sajnos ülnői munkára van beosztva október 1-től. Óriási pech!), menjen hospitálni a régi intézetbe. Ismerje meg az embereket, a kialakított apró szokásokat, hogy az emberek az életet, melyet kialakítottak maguk

szemlélet, mely megkívánja, hogy a gyerek ne gondozási tárgy legyen

körül – főleg azt a kitűnő hangulatot, mely jellemző a Kollárra – magukkal vigyék.

A megbeszélés alatt éreznem kellett, hogy sok úgynevezett alapelv tisztázására került sor köztem és

Vighné között. Annak ellenére, hogy neki minden természetes és „másképpen nem is képzelhető el” – a szemlélete óvodai. Biztos vagyok benne, hogy hamar magáévá fogja tenni a kívánságokat, mert az új munkaterületnek jól kell működnie, sőt jobban, mint itt a központban.

A tegnapi rövid tapasztalatom a Kollár otthonról elég vegyes, sőt, mondhatnám negatív. A gyerekek szépek, ápoltak, a légkör jó. Azonban a nővéreknek fogalmuk sincs, hogy a gondozáson kívül mit, miért, hogyan, mikor kell a gyerekekkel lenni. Nem láttam játékot, a gyerekeknek sok a sztereotíp mozgása, egy kuglival ütögetik a járóka padlóját, bámészkodók és nem szemlélődők, nem beszélnek, hangokat nem adnak, nem járnak, mozgásuk rossz, nem biliznek, nem esznek önállóan, felszólításokat nem teljesítenek, a környezetükben nem tájékozottak, túl jók, nagyon passzívak.

*Mérhetetlen sok a feladat.* (Most már megértem, hogy miért voltak olyanok a gyerekek múlt év októberében, akiket kaptunk.)

A továbbiakban megbeszéltük az új otthon átépítése után a berendezést. Egy percig sem hiszem, hogy október 1-én lehet költözködni, ismerve a mesteremberek

pontosságát és a beszerzési nehézségeket. De ez az a pont, ahol nem szólhat az ember egy szót sem, mert letorkolják.

A továbbiakban sok kétkedéssel fogadom az új főnövért, aki

sértett és elkeseredett ember, aki ezt a munkakört átmeneti állapotnak tekinti és akinek a szemlélete óvodás korú és csökkent képességű gyerekeket igényel.

nem láttam játékot, a gyerekeknek sok a sztereotíp mozgása, egy kuglival ütögetik a járóka padlóját

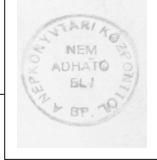
## IX. 16.-án szerda

A ma napon a Váci úti kiscsoport életével ismerkedtünk meg alaposabban. Jó volt az idő és gyönyörű munka folyt a kertben. A nagyok elmentek „csavarogni”. – A kicsik egyedül uralták a kertet. Fájt az ember szíve, ha azt látta, hogy a kert milyen remek hús gyerekeknek. Egy nővér is elég, hogy szemmel tartsa őket, de felborul az élet, ha megjelenik a másik csoport is. Ennek egyetlen áthidalása az, amit a nagycsoportos nővérek jól alakítottak ki, hogy házon kívül, a játszótéren vannak a nagyokkal.

A II. emelet 3. napirendjét átadtam Györgyinek azzal, hogy alaposan beszéljék át Marival. Nem lelkesednek túlzottan érte. Feltétlen kell a napirend!

Vighné helyesen észrevételezte a nagycsoportban a pad hiányát. Sürgősen pótolnunk kell!

A korhatáros gyerekek összeállítása volt a feladat.



LŐRINCZ ANDREA ÉS NAGY ÁDÁM (SZERK.): 42. PEDAGÓGIAI  
PROBLÉMAHELYZETEK FELDOLGOZÁSA BLOCKBUSTEREK  
SEGÍTSÉGÉVEL. KODOLÁNYI JÁNOS EGYETEM –  
IFJÚSÁGSZAKMAI TÁRSASÁG, BUDAPEST, 2019.

## Dancs Katinka: Pedagógiai problémahelyzetek feldolgozása blockbusterek segítségével

A 42. *Pedagógiai problémahelyzetek feldolgozása blockbusterek segítségével* egy olyan sorozat újabb darabja, amely a tömegkultúrát és a társadalomtudományokat igyekszik közelíteni egymáshoz, s így a szórakozás és a tudomány összekapcsolására, azaz ismeretterjesztésre törekszik. A sorozat korábbi kötetei (*A sci-fi politológiája*, *Fantasztikus világok*) a fantáziavilágok politikai és társadalmi kérdéseit vették górcső alá, míg a *Nevelj jedít!* a népszerű filmek pedagógiai vonatkozásait tárgyalta.

A 42. *Pedagógiai problémahelyzetek feldolgozása blockbusterek segítségével* ezen az úton indul tovább – és el is hagyja a korábban már kitaposott ösvényt. A kötet bevezetőjében azt ígéri, hogy a feldolgozott alkotások segítségével nemcsak elemzési szempontokat kínál, amelyek segítségével az olvasó társadalomtudományi nézőpontból értelmezheti a tömegkultúra alkotásait, hanem olyan problémahelyzetek vet fel – és ad ötleteket azok tanórai feldolgozásához –, amely problémahelyzetek a diákok mindennapjaihoz kapcsolódnak. Teszi ezt ismert és kevésbé ismert filmek és sorozatok elemzésén keresztül.

A kiadvány címében szereplő szám egyszerre utal játékosan *Douglas Adams Galaxis útikalauz stopposoknak* című művére, melyben a világmindenség és az emberi élet nagy kérdéseire a megoldás céljából épített

szuperszámítógép válasza 42. Másrészt utal arra is, hogy a kiadvány 42 elemzést tartalmaz. Ezek tematikus blokkokba rendezve kínálnak betekintést a tömegkultúra filmes alkotásainak társadalmi vonatkozásába.

A kiadvány első nagy fejezetében olvashatunk az egyén és közösség viszonyáról, azon belül arról, hogyan mennek végig a *Bosszúállók* a csoportalakulás fázisain, milyen rítusok kísérik a roxforti diákká válást, illetve milyen sztereotípiák jelennek meg *Shrek*-ben és miként oldják fel a karakterek ezeket a sztereotípiákat. A második tematikus egység a szülő-gyermek kapcsolattal foglalkozik. *Harry Potter* példáján keresztül alaposabban megismerhetjük a családon belüli erőszak mechanizmusait. A *Hid Therabithia földjére* történetének elemzése a szülői és tanári támogatás hatásaival, míg a klasszikusnak számító *Holt költők társaságának* elemzése a szülők és tanárok pályaválasztásban játszott szerepével és felelősségével ismerteti meg az olvasót. A tanár-diák kapcsolaton belül a *Grincs* történetének segítségével mélyedhetünk el az iskolai zaklatás kérdéseiben, kezelési lehetőségeiben, míg *Az osztály* című film segítségével a tanár-diák konfliktusok témáját dolgozhatjuk fel a tanulókkal. Az *Agressziókezelés* című blokk elemzései a népszerű *Fák jú, Tanár úr!*, a *Carrie* és a *Harry Potter* példáin keresztül kínálnak lehetőséget arra, hogy

beszélgethessünk diákjainkkal az iskolában megjelenő agresszív megnyilvánulásokról és azok következményeiről. A *Szerelem és szexualitás* tematikus egység írásai az iskolai szexuális neveléshez nyújtanak szempontokat és segítséget a *Gru* vagy éppen *Deadpool* történetén keresztül. A *Médiaszocializáció és online tér* kérdéskörével foglalkozó elemzések a napjainkban egyre nagyobb problémát jelentő online zaklatás, valamint a média személyiségfejlődésre és önértékelésre gyakorolt hatásainak feldolgozásához kínálnak fókuszokat. A *Személyiség, jellemek* fejezetcím alatt összegyűjtött elemzések a motiváció, az önértékelés, a reziliencia, a diákszerepek, a függőségek és az emberi jogok kérdéseivel foglalkoznak, és ezáltal kifejezetten alkalmasak a serdülők önmisérétének fejlesztésére, az őket ilyen szempontból is érintő témák feldolgozására. Az utolsó, *Ablak a világra* című fejezet globális világunk kihívásait tárgyalja, azon belül is például a túlnépesedés és a fenntarthatóság kérdéseinek tanórai megvitatására invitálják az olvasót a *Fekete párdúc* és a *Holnapután* című filmek feldolgozásán keresztül.

A kötethez íródott ajánló több szempontból méltatja a kezdeményezést. Egyrészt azért, mert a könyv nagy lépést tesz előre annak érdekében, hogy közelítse a mindennapi tapasztalatokat és a társadalomtudományok megállapításait, ledöntse a tudományt övező falakat és közelebb hozza a tudományos megismerés módszerét és eredményeit az olvasóhoz. A választott elemzési egységek pedig lehetővé teszik, hogy mindez szórakoztató formában valósuljon meg. Az ajánló továbbá azt is hangsúlyozza, hogy a kötet újszerű megközelítése egyúttal szétfeszíti a tanulás megszokott kereteit, és túlmutat annak hagyományos

értelmezésén, amely szerint a tanulási folyamat nem más, mint tényyszerű ismeretek elsajátítása, kognitív képességek fejlesztése. Ezek helyett itt a tanulás személyes, társas és érzelmi aspektusai kerülnek előtérbe,

tehát a folyamat során fejleszhető szociális attitűdök és képességek – amelyekre hagyományosan kevesebb figyelem irányul az iskolában.

Mindezek mellett a további pozitívumok

is megemlíthetőek a kezdeményezéssel kapcsolatban. Az utóbbi években élénk diskurzus bontakozott ki a generációs különbségekkel, a digitalizáció tanulóokra gyakorolt hatásaival kapcsolatban. A populáris kultúra alkotásainak beemelése a tanulási folyamatba pedig mindenképpen segíthet közelíteni egymáshoz a tanárokat és a diákokat, áthidalni a közöttük lévő szakadékot. Emellett a feldolgozott témák miatt (pl. normák, tanulói jogok, előítéletek, emberi jogok, fenntarthatóság) az elemzések a társadalomismeret oktatásában is jól használhatók. A terület a jelenleg érvényben lévő tantervek értelmében nem önálló tantárgy, hanem több tárgyba épülve (történelem és állampolgári ismeretek, etika, filozófia) jelenik meg az iskolában. Ugyanakkor az új tantervi dokumentumok 8. és 12. évfolyamon különálló állampolgári ismeretek tantárgy bevezetését írják elő, ezzel gyarapítják a társadalomismerethez köthető tantárgyak sorát. Ebből fakadóan az elemzéseket haszonnal forgathatják mindazon pedagógusok, akik ezen tantárgyak oktatásával foglalkoznak.

Evidencia, hogy a kötetben szereplő elemzések segítséget nyújthatnak a tantárgy tanítását kezdő kollégáknak abban, hogy a populáris kultúra mely alkotásai kapcsolhatók a tantárgy témaköréhez, és ezek miként dolgozhatók fel a tanulási célokkal

---

az elemzések  
a társadalomismeret  
oktatásában is jól  
használhatók

---

összhangban. De – ezzel összefüggésben – a kötet jó példaként szolgál arra is, hogy a tananyagcentrikus oktatási szemléletmód helyett, mely a tananyag átadásában látja a tanári munka fő célját, a tanulási célokat szem előtt tartó megközelítést érdemes és lehetséges érvényesíteni a pedagógiai munkában. A filmek és sorozatok elemzéseit prezentálják, hogy a kitűzött tanulási célok többféle útvonalon, többféle tartalom feldolgozásán keresztül is elérhetőek és a tankönyvek csak az egyik lehetséges tanulási utat képviselik.

Néhány kritikai észrevétel megfogalmazása is indokolt. Habár a bevezető azt ígéri, hogy az elemzések mellett nagy hangsúly lesz a tanórai feldolgozásra tett javaslatokon is, ez nem minden elemzésben érvényesül. Ez abból a szempontból probléma, hogy a kiadvány azok számára ugyan könnyen használható, akik nyitottak az új megközelítések, módszerek alkalmazására, de azok, akiket maga a kötet ösztönöz pedagógiai kultúráváltásra, kevés kapaszkodót kapnak ennek megvalósításához. Végül a megközelítés újszerűsége miatt az is hasznos lenne, ha az olvasó minél többféle feldolgozási javaslattal találkozna. Amennyiben kifejezetten érdeklődik a mód-

szertani megfontolások és javaslatok iránt, akkor Horváth László és Makrai Kata elemzéseit ajánlom figyelmébe. Ők részletes terveket osztanak meg

velünk, amelyek segítenek a tanulók aktivitására építő feldolgozások elképzelésében és saját tervezeteink elkészítésében.

Az ismertetés végére érve érdemes egy gondolat erejéig visszatérni a kötet címválasztására. A popkulturális utaláson és a játékoságon túl a címválasztás azt is lehetővé teszi, hogy analógiát mutassunk fel a regény történései és a kötet tartalma között is: ahogyan a regényben sem

pontosan definiált a szuperszámítógépnek feltett kérdés, úgy az említett kiadvány sem törekszik annak a problémakörnek a definiálására, amely életre hívta az elemzéseket, hanem a szuperszámítógéphez hasonlóan *csak választ ad*. Ez ugyanakkor nem probléma, hanem inkább lehetőség, ami arra ösztönzi az olvasót, hogy maga fogalmazza meg ezeket a kérdéseket és ennek hatására újraértelmezze pedagógiai elképzeléseit, a tanításról, tanulásról alkotott képét. Az elemzéseket olvasva például a következő kérdések merülhetnek fel bennünk: a közgondolkodásban a társadalomtudományok és a tömegkultúra miért áll egymástól távol, hogyan lehet az iskola diákközpontú, hogyan építhet a diákok érdeklődésére, hogyan lehet a társadalomismereti témákat a diákok *tevékenységére* építő módon feldolgozni? A releváns kérdéseket még hosszan lehetne sorolni.

Mindent egybevetve a *42. Pedagógiai problémahelyzetek feldolgozása blockbusterek segítségével* egy nagyszerű kiadványsorozat része, egyben egy nagyszerű kezdeményezés folytatója, amely nemcsak a pedagógiai kultúráváltást ösztönzi, hanem hozzájárul a társadalomtudományok elismertségének

és a hazai társadalomismereti oktatás szerepének növekedéséhez. A kiadványt haszonnal forgathatják pedagógusok, diákok és tanárképzésben résztvevő hallgatók is.

A pedagógusok számára ötlettárként hasznosítható, amely nemcsak kész elemzéseket kínál, hanem saját elemzések elkészítésére is sarkallhatja őket. Másrészt hasznos olvasmány lehet a társadalomismereti témák iránt érdeklődő vagy a tanárképzésbe készülő diákok számára. A tanárképzésben tanító oktatóknak és hallgatóknak szintén értékes lehet: az oktatók napjaink kulturális alkotásait hívhatják segítségül

---

újraértelmezze pedagógiai elképzeléseit, a tanításról, tanulásról alkotott képét

---

a leendő tanárok számára fontos fogalmak és jelenségek megtanításához, míg a hallgatók a hagyományos tankönyvi magyarázatok helyett a tömegkultúrából vett példákon keresztül juthatnak el a tanultak megértéséig és alkalmazásáig.

Végül, de nem utolsó sorban mindazoknak jó szívvel ajánlom a könyvet, akik

érdeklődnek a társadalomtudományok és a tömegkultúra iránt, és szeretnék jobban megismerni, milyen haszonnal kecsegtetnek a társadalomtudományi kutatások, ha művelőik figyelmüket a tömegkultúra felé fordítják.



**VARGA ARANKA: A RENDSZERVÁLTÁS GYERMEKEI. CIGÁNY/  
ROMA FIATALOK ÉLETÚTJA EGY HÚSZ ÉVET FELŐLELŐ  
KUTATÁS TÜKRÉBEN. PTE BTK NTI ROMOLÓGIA  
ÉS NEVELÉSSZOCIOLÓGIA TANSZÉK WLISLOCKI HENRIK  
SZAKKOLLÉGIUM, PÉCS, 2018. P. 219.1**

## **Boros Julianna: Nyelvi és társadalmi hátrányok szerepe a cigány, roma tanulók iskolai előrehaladásában**

*A rendszerváltás gyermekei* az angol nyelvű összefoglaló után hat fő fejezetben (*Kiindulópontok – vizsgálati előzmények, kutatói közösség; Elvi és elméleti alapok, Vizsgálódási szempontok, Kutatási előzmények, Életutak 2017, Összegzés*) mutatja be egy húsz évet áttekintő nyomonkövető vizsgálat eredményeit. A vizsgálat a rendszerváltás környékén született gyerekek (napjainkban már fiatal felnőttek) életútját kutatta, akik különböző társadalmi, kulturális háttérű családba születtek a rendszerváltás idején, a kilencvenes évek közepén kezdték meg tanulmányaikat az iskolákban, majd az ezredfordulót követően választottak középiskolát, s napjainkban felnőttként, a családból és iskolából hozott (vagy nem hozott) tőküket felhasználva élik mindennapjaikat. A kutatás fókuszában a nyelvi szocializáció, illetve az iskola és az iskolai előrehaladás tényezői álltak, melyekkel kapcsolatban három ízben történt adatfelvétel a nyomonkövetés során. A kutatás eredményei jól mutatják, hogy milyen nagy szerepe van annak, hogy hova (milyen családba, lakóhelyre, társadalmi-gazdasági helyzetbe) születik az egyén, továbbá az iskola kompenzációs szándékairól, hatásairól is információkat kapunk.

Az első adatfelvétel 1995-ben, a második 2003-ban, a harmadik 2017-ben

zajlott. A vizsgálat kvantitatív és kvalitatív módszertant is alkalmazott. A kutatás újszerűsége, hogy mindhárom alkalommal egy szakmai-kutatói közösség tagjainak együttműködésében valósultak meg az adatfelvételek. Az első adatfelvételnél a szakmai-kutatói közösség tagjai egyrészt napi pedagógiai gyakorlattal és tapasztalattal rendelkező szakemberek voltak, másrészt olyan középiskolás fiatalok végeztek az adatrögzítést, akik maguk tanoda típusú intézmény tevékenységében vettek részt. A második adatfelvételnél, hasonló összetételű volt a kutatói csoport, s a vizsgálat munkatársai szintén középiskolás, hátrányos helyzetű tanulók voltak. Végül, a harmadik alkalommal, a kutatókhoz egy újabb cigány, roma és hátrányos helyzetű fiatalokból álló közösség, a Wlislócki Henrik Szakkollégium diákjai is csatlakoztak, s dolgoztak a kérdőívek és az interjúk felvétele és feldolgozása során. A kutatás tehát nem kizárólag az adott téma szakmai eredményeit hozta magával, hanem olyan szakmai és kutatói közösségek együttműködését tette lehetővé, ahol egyfelől szakmailag elhivatott emberek dolgoznak, máfelől sokan maguk is érintettek, maguk is a kutatási célcsoport tagjai lehetnének.

<sup>1</sup> A kötet letölthető innen: [https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/ilovepdf\\_merged\\_3.pdf](https://wlislocki.pte.hu/sites/wlislocki.pte.hu/files/files/ilovepdf_merged_3.pdf)

A kötet elméleti keretei elsősorban a bikulturális szocializációnak,<sup>2</sup> a nyelvi hátrányok<sup>3</sup> (Bernstein, 1971; Réger, 1990; Derdák és Varga, 1996) és a társadalmi esélyek összefüggéseinek (esélyegyenlőség, méltanyosság, inklúzió), illetve a társadalmi stratégiák rendszerének ok-okozati értelmezéséből épülnek föl. Elemzéskor így a nyelvi szocializáció, az inkluzív nevelés, a tökéfajták (személyes és társadalmi töké) és a reziliencia tényezői állnak középpontban. Az esélyegyenlőség és egyenlőtlenség működési mechanizmusainak részletezése (a javakhoz vezető utakon kínálkozó lehetőségek különbségeinek és a javakhoz való hozzáférés egyenlőtlenségeinek feltárása) fontos feladattá válik a kutatási eredmények összegzése során – s a fent jelzett értelmezési keret segítségével világossá válnak a célcsoport tagjai közötti társadalmi különbségek tényezői.

A kötetben szereplő elméleti alapvetések közül kiemelt figyelmet érdemel *A társadalmi együttélési stratégiák rendszere* multidimenzionális megközelítésének leírása (29–33). A szerző itt többek közt egy táblázatban (30, 5. ábra) részletezi – a szövegben pedig rendszerszinten elemzi – a különböző csoportok társadalmi együttélési stratégiáinak legfontosabb elemeit és definícióit. Ez a fejezet kifejezetten alkalmas arra, hogy megértsük, milyen összefüggések vannak a különböző társadalmi folyamatok és az egyén élethelyzetének változásai között. Az értelmezési keret szempontjából *Az esélyegyenlőség személyes és közösségi megközelítései*

című fejezetet emelném ki (38–50), melyben a szerző egy olyan új típusú szemlélet bemutatására és elemzésére törekszik, melynek középpontjában az interszekcionalitás

a vizsgált csoportok jellemzőit is bemutatja

jelensége, a reziliencia faktorai, az empowerment fejlesztése és az inkluzív környezet állnak.<sup>4</sup> E fejezet szolgál leginkább arra, hogy megértsük azokat

a folyamatokat, melyek meghatározzák a nyelvi szocializáció és az iskolai előrehaladás összefüggéseit.

A vizsgálat célja mindhárom időszakban más volt. 1995-ben a nyelvi szocializáció és az iskolakezdési elvárások összefüggéseire fókuszált, 2003-ban az iskolai előrehaladás tényezőivel foglalkozott, míg 2017-ben a további életlehetőségek felmérésre törekedett. Az adatfelvételek hét településen (Pécs, Magyarmecské, Gilvánfa, Egyházasharaszti, Alsószentmárton, Tiszabó, Rakaca) történtek, összesen nyolc iskolában.

A harmadik fejezetben (67–82) a vizsgálati szempontok részletes leírása következik. Megismerhetjük a kutatás helyszíneiként szolgáló településeket, ezenkívül a vizsgált csoportok jellemzőit is bemutatja a szerző.

A negyedik fejezet a *Kutatási előzmények* címet viseli, és alapvetően az első két adatfelvétel folyamatának és eredményeinek összegzésével foglalkozik. A kutatási téma szempontjából a vizsgálat egyik legfontosabb következtetése az 1995-ben felvett adatok alapján az volt, hogy minél iskolázottabbak a szülők, minél többüknek van állandó munkája, biztos jövedelme, annál na-

<sup>2</sup> Adler, P. S. (1975): Beyond cultural identity: Reflections on cultural and multicultural man. In: Samovar, L. és Porter, R. (szerk.): *Intercultural communication: A Reader (2nd ed.)*. Belmont, CA: Wadsworth.

<sup>3</sup> Bernstein, B. (1971): *Class, Codes and Controls*. Routledge and Kegan Paul Ltd., London.; Derdák Tibor és Varga Aranka (1996): *Az iskola nyelveze – idegen nyelv. Regio, 7. 2. sz.*, 150–175.; Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez*. Akadémiai, Budapest.

<sup>4</sup> Varga Aranka (2015): *Lemorzsolódás vagy inklúzió*. In: Fehérvári Anikó és Tomasz Gábor (szerk.): *Kudarok és megoldások – Iskolai hátrányok, lemorzsolódás, problémakezelés*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 77–92.

gyobb a tanuló esélye arra, hogy az iskola elvárásrendszerének meg tudjon felelni a nyelvi szocializáció folyamatában. A tanulók felmért nyelvi különbségei arra is rámutattak, hogy az első osztály kezdetén az iskola nyelvének megértésében a szociális tényezők meghatározóbbak voltak, mint az esetleges kétnyelvűség (Varga, 2018, 85.o.).

Az eredmények közül a továbbtanulást, az előrehaladás kérdéseit illető eredmények kiemelkednek. A lakóhely településtípusa meghatározó: míg a városi iskolákba járó gyerekek szinte akadály nélkül jutottak el a nyolcadik osztályig, addig a falusi iskolák közül négy esetben csak a tanulók feléről vannak adatok egyáltalán – ugyanis ilyen arányban voltak azok, akik bukás nélkül fejezték be az általános iskolát. A középiskola választásában országos szinten is megjelenik a nagyságrendi eltérés a különböző háttérű tanuló között (országos átlag/roma adat). A hátrányos helyzetű, cigány közösségekből érkező fiatalok nagy számban évismétlők, így kudarcokkal teli iskolai életútjuk már a középfokú iskolaválasztás előtt megkezdődik. A továbbtanulás szempontjából a falusi diákok zöme szakiskolai képzésbe jelentkezett, a dél-dunántúli iskolák közül Magyarmecseke kivétel, ahonnan gimnáziumba (főként a Gandhi Gimnáziumba) is történtek jelentkezések.

A kötet következő alfejezetében nagyon érdekes információkhoz jutunk arról, hogy a 2003-ban pályaválasztás előtt álló 14-15 éves tanulók milyen elképzeléseket fogalmaztak meg a jövőjükéről egy „dolgozat” keretében. Az esszéik másodelemzése, az idé-

zetek közlésével, színesebbé és közérthetőbbé teszi az eredményeket. Az elemző vizsgálat fókuszában nemcsak a tartalom, hanem a nyelvi megformáltság is szerepelt, ahol az idézetek alapján is látható, milyen nagy különbségek voltak a különböző iskolába járó gyerekek írásai között. Megdöbbentő formai és tartalmi eltérések tapasztalhatók a jövőképről szóló írásokban, például az írásokban fellelhető helyesírási hibák számossága vagy az írások hosszúsága tekintetében. A szövegek tartalomelemzése kapcsán megerősítést nyert az a feltetelezés, hogy a magasabb társadalmi csoporthoz tartozó diákok írásaiban észlelhető több céltudatos kijelentés a jövőképpel kapcsolatban. Az alacsonyabb szocioökonómiai státuszú tanulók esszéiben a céltudatosságot tükröző konkrét megfogalmazások nagy része az emberi kapcsolatokról, valamint életvitel érintő változásokról szólt. A munkához és a tanuláshoz fűződő konkrét leírások pedig legtöbbször nélkülözték azt a fajta oksági és tudatos összefüggést, amelyet a magasabb társadalmi státuszú tanulók jövőképében tapasztalhattunk.

Az utolsó nagy fejezet, az *Életutak – 2017* részletezően bemutatja azokat az élettörténeti interjúkat, melyek láttatják, hogy a kutatásba bevont

célcsoport tagjai 28-29 éves korukban, azaz 2017 körül milyen élethelyzetben voltak. A szöveg elemzi is a célcsoport tagjainak eddigi életútjukra vonatkozó, szubjektív megfogalmazásait a gátló és támogató tényezőkkel kapcsolatban. A kontrollcsoport<sup>5</sup> tagjai, visszatekintve iskolai

---

a tanulók feléről vannak  
adatok egyáltalán

---

<sup>5</sup> „A kutatás első szakaszában (1995) összesen hét településről nyolc iskola vett részt. Az intézmények és a települések kiválasztásánál elsődleges szempont volt, hogy a cigányság által felülreprezentált térségekből emelhesünk vizsgálati mintát a megfigyeléseinkbe. [...] Ezen intézmények mellett a kutatásban szerepel Baranya megye székhelyéről, Pécsről két további iskola, melyek egyfajta kontrollintézményként is értelmezhetők a vizsgálat szempontjából, hiszen sem a város, sem pedig az iskolák nem tekinthetők hátrányos helyzetűnek, valamint a cigányság alulreprezentáltsága jellemző rájuk.” (61. o.)

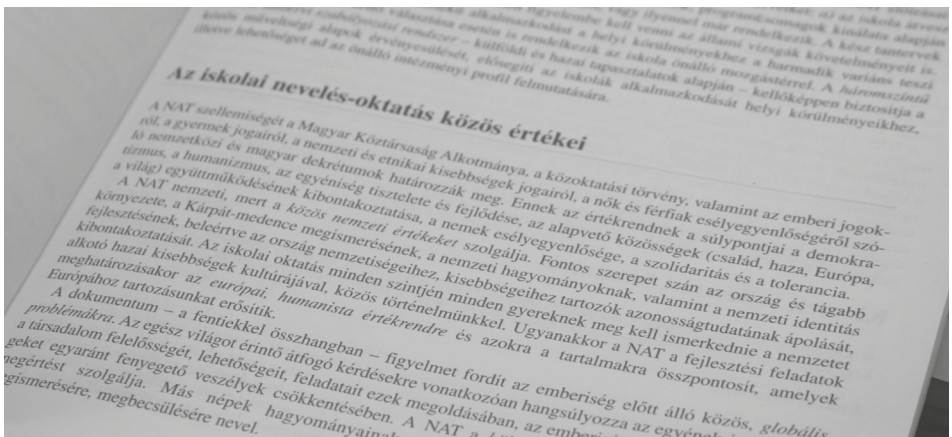
éveikre, sikerességükben a családi mintát, támogatást, a sokféle anyagi és egyéb lehetőséget, a kapcsolati tőkét egyaránt meghatározónak tartották, az iskola pedig mindehhez annyiban járult hozzá, hogy a gyerekek, fiatalok ottani érvényesülését szüleik tudatosan irányították, segítették őket, és minden nehézségben mellettük álltak. A többségében cigányok által lakott településről származó sikeresebb tanulmányi utat bejárók azonban számtalan akadályról számoltak be. Említették ugyan a támogató általános iskolai pedagógusokat és a barátságos légkört, azonban érzékelték, hogy az alacsonyabb oktatási színvonal miatt már az iskolaválasztásuk is korlátozott volt, és úgy látták, hogy nagy nehézségek árán voltak képesek középfokon sikeresen továbbhaladni, rezilienssé válni.<sup>6</sup> Középkisiskolából pedig ritkán említettek támogató tanárt. Többen számoltak be a szegénységről mint olyan okról, ami megrekesztette a középfokon való előrehaladást, s lemorzsolódáshoz vezetett. De vélhetően a családi és

közösségi minták hiánya és az elmaradt kulturális tőkefelhalmozás is döntő szerepet játszott a sikertelen iskolai utakban.

A húsz évet áttekintő kutatás különböző életutakon keresztül mutatja be, hogy a szociális

hátrány és a cigány, roma közösségekhez tartozás együttes ténye új társadalmi kategóriaként komplex és stabil beágyazódást eredményez a társadalmi egyenlőtlenségi rendszerben. Ez a probléma sokrétű feloldást igényel. Varga Aranka konklúziójában leírja, hogy szükség van olyan komplex beavatkozásokra, melyek *az inkluzivitás feltételeinek kiépítését egyszerre teszik az empowerment, az önsorsalakítás és a közösségi felelősség képességének fejlesztésével*. Ebben a folyamatban az iskolának továbbra is kiemelt szerepe van (200–203). A kötetet a *Jegyzetek és az Irodalomjegyzék* zárja.

E könyvet ajánlom azon olvasóknak, akit a gyermekek és a cigány, roma népesség helyzete, az iskolai előrehaladás tényezői és a társadalmi hátrányok összefüggései érdekelnek.



<sup>6</sup> Zautra, A. J., Hall, J. S. és Murray, K. E. (2010): Resilience: A new definition of health for people and communities. In: J. W. Reich, A. J. Zautra és J. S. Hall (szerk.): *Handbook of adult resilience*. Guilford, New York, 3–34.

---

**ABSTRACTS**

---

**JUHÁSZ, VALÉRIA: Implementing the results of new research to develop dyslexic people. Based on M. J. Snowling: Dyslexia – A very short introduction**

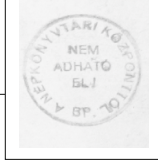
Integration entails the need for teachers of different subjects to have a much wider range of methodological knowledge than before, as only this will enable them to teach in a well-established and differentiated way. Nowadays, there are students with special needs in most classes. However, methodology training suitable for their needs did not follow automatically. Margaret Snowling's book on dyslexia lists those practices that should be used not only by special educational needs teachers and developmental teachers, but by all teachers involved in integrated teaching. In her book, Snowling describes the latest research findings on dyslexia, presents its genetic and environmental components, the structural and functional differences of the brain of dyslexics, which all help us in understanding the right methodological steps and practices that support the development of reading skills. It is essential that dyslexia or its risk be identified as soon as possible, already in the kindergarten, and intervention, a key element of which is phonological development, should start as early as possible. The Hungarian National Core Programme of Kindergarten Education does

not include this element, while it is an integrated part of the English system. Beside phonological development, complex language development is another very important factor. Snowling lists several effective developmental programmes, such as the Sound Linkage Programme, which is a programme developing reading. It starts and ends with reading books and in between there are exercises which aim at developing phonological, morphological, syntactical and pragmatic awareness. The key element of the programme is using graded readers. These kinds of levelled books are already available on the Hungarian market, however, they are either not properly adapted to the Hungarian methodology of teaching reading skills, or they are inadequately levelled with respect to depth and time interval. The text book market should have levelled text books available to every teacher and special educational needs teacher so that a personalised and scheduled teaching of reading can take place. This kind of book series would be useful not only for dyslexic students, but for all students learning to read.

---

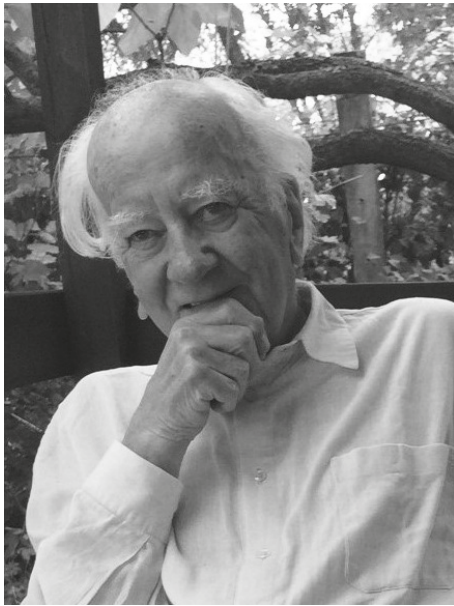
**Keywords:** *learning to read, dyslexia, developmental language disorder, phonological awareness, levelled readers*

---



DR. JÁKI LÁSZLÓ 1931 – 2020

## In memoriam dr. Jáki László



Fájdalmas volt a hír, dr. Jáki László neveléstörténész 2020. május 10-én, életének 89. évében, rövid szenvedés után visszaadta lelkét Teremtőjének. 1931. június 29-én született Budapesten. A Budapesti Műszaki Egyetemen ismertem meg, 1969/70-ben a neveléstörténet-tanárom, a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban (FPK) első főnököm volt, majd évtizedeken át munkatársam, és mindvégig barátom.

A temetése napján a Kossuth Rádió reggel közölte, hogy „a koronavírus járvány miatt, átmenetileg bezárt Országos Széchényi Könyvtár ismét látogatható”. Biztosan tudom, a Tanár úr azonnal indult volna fenntartott asztalához, miként

*„Lezárom a könyvet, letörlöm a tollat,  
Még nedves a lap, de a munka kész.  
Keresztet a könyvre, a szívre, a szájra:  
Ez a pont, ez a csend, ez a teljesedés.  
A munka, a munka, a munka egész!”*  
Sik Sándor: *Nézz fel a kébbe*

nyugdíjasként évek óta majd minden nap tette, hogy folytassa kutatásait, s hogy mielőbb megjelenjen legújabb tanulmánya egy tudós tanárról, avagy elemzése – például az iskolai önképzőkörökről, diákok szerkesztette lapokról.

2021-ben 90 éves lenne dr. Jáki László címzetes egyetemi docens, neveléstörténész kutató, Szinyei József-díjas bibliográfus, könyvsorozatok, folyóiratok szerkesztője, számos pedagógiai intézet vezető munkatársa, több főiskola és egyetem egykori oktatója. Gazdag és hosszú életének, kutatói és pedagógiai munkásságának tudományos feldolgozása, összegzése, értékelése nekünk, egykori tanítványainak, munkatársainak, tisztelőinek, mielőbbi fontos kötelességünk.

A „Tanár úr” ismert volt, köztiszteltetben állt, 80. születésnapja alkalmából több pedagógiai folyóirat hasábjain közel harmincan köszöntöttük. Most is úgy látom, miként akkor írtam: „*Talán már megfáradt, de most is sugárzik belőle a szakmai érzékenység és közvetlenség, az átfogó tudás és érdeklődés, a munkakedv és mások munkára készítése, a nyitottság és odafigyelés, kitartó ügyesség és szerénység, a humor*

és *elegancia*.” Nem ismételném meg mások méltató szavait, az akkor írott mondataim mindegyikét sem, csupán megpróbálom emlékezetesebb találkozásainkat, közös munkáinkat, hosszú baráti beszélgetéseink során megismert emberségét, sajátos látásmódját, módszerét búcsúzóul felidézni.

Történelem és pedagógia szakos tanárként végzett, kezdőként tanított általános iskolában, tanítóképzőben, volt napközi nevelő. Az '50-es évek iskolai viszonyainak bemutatása végett többször derűsen elmesélte, hogy amikor az Állami Balettintézetbe helyezték, az általa nem tanult és beszélt orosz nyelv tanításával is megbízták. Kutatói munkáját az Országos Pedagógiai Intézetben, a felső szintű oktatást a Testnevelési Főiskolán kezdte meg a '60-as években, majd a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontban, illetve a Budapesti Műszaki Egyetemen folytatta. *A pedagógiai kutatómunka legfontosabb forrásai* c. disszertációját 1963-ban védte meg a József Attila Tudományegyetemen. Ennek folyományaképp, Zibolen Endre neveléstörténész mellett kapcsolódott be a neveléstudományi művek bibliográfiai feldolgozásába az Országos Pedagógiai Könyvtárban, amelynek jogutódjában, az OPKM-ben 1989-től főmunkatárs, később a Kiadói Osztály vezetője lett.

Neki köszönhetem, hogy 1970-ben, a BME Mérnök- és Műszaki Tanárképző Intézet hallgatójaként, tudományos segédmunkatárs lettem a FPK-ban, ahol tudományos titkárként dolgozott. A történet leginkább engem érintett, de a kort és Jáki tanár urat jellemzi. Feladatom hivatalosan a tervezett *A magyar és egyetemes képes neveléstörténet* c. könyv általa gyűjtött többeszes, borítékokban őrzött képanyagának rendszerezése volt. Élvezettel birkóztam az állománnyal, közben diplomáztam – de nem folytathattam ezt a munkát, a tanári pályázatok pedig már

lezáródtak. A központ direktora közölte, *„Testvér, most bérkéretproblémák miatt nem vehetünk állományba, viszont a Fővárosi Pedagógiai Intézetben azonnal alkalmaznának.”* Ott kezdtem hát dolgozni, és csak 15 év múltán tudtam meg, hogy az intézeti párttitkár emelt ellenem vétőt, mivel a Piarista Gimnáziumban érettségiztem – Jáki tanár úr azonban gondoskodott rólam. Tanítványaira mindig figyelt. Több egykori mérnök-tanár, testnevelő tanár szakos hallgatójának később is kísérté, segítette pályafutását.

A neveléstudomány területén végzett bibliográfiai munkájának nagysága szinte felmérhetetlen, eredménye nélkülözhetetlen. Legszívesebben mégis neveléstörténetet tanított. Előadásain könyv nélkül és könyvekből is gyakran idézett és értékelt lényeges, szellemes és emlékezetes gondolatokat az egyetemes és magyar neveléstörténet nagyjaitól.

A neveléstudomány egészét illetően; nem véletlenül került ez a terület érdeklődése fókuszába: *„A neveléstudomány és a didaktika gyöngye lábakon állt akkor, a neveléstörténet meg igazi tudománynak tűnt”* – mondta egy interjúban. Ezt a meglátást nagyra becsült tanára, Ravasz János, és a Pestalozzi-kutató Zibolen Endre neveléstörténészek hitelesítették számára, és számomra is. A kritika ma is részben érvényes. Az interjúban megfogalmazott másik gondolata miatt idézem még: *„A neveléstörténet tanulmányozása során jutottam arra az álláspontra, hogy a pedagógus a legfontosabb, én egyedül benne hiszek.”* Igaza volt, tapasztalatom és kutatásaim alapján igazolni tudom, hogy a tanárok tudása és hitelessége határozza meg a nevelés hatékonyságát, az oktatásmódszertani újítások elterjedését, illetve a tanulási teljesítményeket.

Nemcsak tanítványaival törődött, példászerű volt az elődök iránti tisztelete. Éveken át rendszeresen látogatta idős vagy elesett tudós munkatársait, néha engem is

magával vitt, s utána mindig az életútjukat is értékelte egy-egy beszélgetésünk során. Valamiféle folytonosságot biztosított. Így kerülhettem pl. Hegedűs Géza, Kontra György, Ravasz János és mások közelébe, akik később sorra feltűntek az általa nagy gondossággal szerkesztett *Mesterek és tanítványok*, vagy a *Tudós tanárok – tanár tudósok* sorozatban, amelyben megjelenhetett Kovács Mihály piarista tanáromról is egy kötet a közel 60 között.

Jáki László ezen gazdag életutak, életpályák bemutatásán, közkinccsé tételén túl, a neveléstörténet számos más területével is foglalkozott. Kitűnő memóriája, illetve a magyar pedagógiai szakirodalom feldolgozása és a bibliográfiák összeállítása okán rendkívül tájékozott volt, óriási rálátással bírt a neveléstudomány egészére. Az írásos források mellett a tárgyi emlékek, főként a hagyományos taneszközök és a vizuális szemléltetőeszközök érdekelték. Könyvet írt a hazai filmoktatásról, tanulmánykötetet szerkesztett a szemléltetés évszázadairól, tanulmányt a pedagógusok levelező oktatásában használható oktatástechnikai eszközök és módszerek jelentőségéről.

Az újabb audiovizuális információhordozók, oktatóprogramok részben a távoktatás révén váltak számára érdekessé. Az első, 1974-es Tihanyi Távoktatási Konferenciát Csoma Gyula, az Országos Pedagógiai Intézet egyik vezetője, Kovács Ilma kutatásvezető és Jáki László, az FPK igazgatóhelyettese szervezték meg. Több távoktatási kutatási programot koordinált, s ez a munka a távoktatás értelmezésén, eredményes módszereinek megalapozásán túl konkrét, oktatástechnológiai megoldásokat használó, önálló tanulásra alkalmas tananyagokat, tesztyűjteményeket eredményezett.

A '80-as évektől kezdve – talán 10 éven keresztül – az Országos Oktatástechnikai Központban dolgoztunk együtt, ő a Kiadói

Osztályt irányította, én az Oktatásfejlesztési, később a Pedagógiai Főosztály vezetője voltam. Ez utóbbin közel 30 tantárgygon-dozó szerkesztő dolgozott, akik a közokta-tás számára audiovizuális információhordozókat, oktatócsomagokat, módszertani kiadványokat terveztek és készítettek. Ezek kiadását biztosította az általa kormányzott Kiadói Osztály. Mindez évente minimum 50-60 tételt jelentett, s ehhez jött még a felsőoktatás számára évi 4-5 oktatófilm, később videó, amelyek terjesztése szintén oda tartozott. Az OOK-ban együtt töltött évek során azt is megtapasztaltam, hogy Jáki tanár úr miként irányít operatív, konkrét kiadói folyamatokat, és miként vállalt részt a gyakorlati tudományszervezésben.

Az általa kigondolt, 1983-ban, a Tatai Várban rendezett „Taneszközök régen és ma” kiállítás még közelebb hozott mindkettőnket. A taneszközök története iránti érdeklődésemet ennek a kiállításnak köszönhetem, hiszen én oktatástechnológiával, új információs és kommunikációs eszközök fejlesztésével, iskolai alkalmazásának módszereivel foglalkoztam.

A rendszerváltás tájkéján a vállalatát alakított, majd egy veszprémi MSZMP-s ejtőernyős igazgató vezényletével kft-kre bontott, előprivatizált OOK-tól mindketten önként elbúcsúztunk. A közéletet mindig figyelemmel kísérte, hivatásához méltóan érzékeny volt a társadalmi jelenségekre. Szépreményű intézményünkről – javaslatára, mivel nem hagyhatta szó nélkül – *Egy háttérintézmény tündöklése és megbuktatása* című cikk megírásával emlékeztünk meg – azon mélázva a *Köznevelés*-ben, hogy hová lett az 1973-ban 210 millió magyar forintért és 1,7 millió UNESCO-UNDP dollárért létrehozott, nemzetközi hírű, modern intézmény vagyona. Na meg arról, hogy mivé lehet 150 összeszokott munkatárs, köztük vagy 40 világot járt oktatástechnológus kutató tudása. Ő aztán

az OPKM-be ment a Kiadói Osztály vezetőjének, én meg az ELTE TTK-n kezdtem új életet tanárként. Ekkortól, mintegy 10 évig, sok közös munka, és persze a barátság tartott össze. Csak később lett ismét azonos a munkahelyünk.

A magyar iskola ezeréves, 1996-ban esedékes évfordulójának nagyszabású megünneplésére alakított „Millenniumi előkészítő bizottság” titkári teendőit Jáki László látta el, de neveléstörténészként is munkálkodott az ügyben. A millenniumi program keretében számos kiállítás nyílt, több neveléstörténeti kiadvány jelent meg, köztük a vele és hallgatóimmal együtt szerkesztett, virtuális *Tanszermúzeum* című CD-ROM, 28 magyar gyűjteményből származó, közel 1000 muzeális taneszköz multimédiás katalógusa. Angol nyelvű verziója, a bázeli Worlddidac magyar standján bemutatott patinás és modern taneszközökkel együtt, nemzetközi sikert aratott.

Az előadások mellett – a Tanár úr kiváló előadó volt – a kézzel fogható alkotásokat, s magát az alkotási folyamatot is sokra értékelte, legyen az kiállítás, kiadvány, film, CD, vagy videó. Gyakran bejött az ELTE TTK Oktatástechnikai Központjába, a multimédia laborba és a videostúdióba, ahol a millenniumi év eseményeiről készülő, kétrészes dokumentumvideó utómunkálatai folytak. Ilyenkor mindig elbeszélgetett a hallgatóimmal is, megosztotta velünk gondolatait, kérdezgette őket – tudását, nyitottságát, szellemességét és közvetlenségét nem lehetett nem értékelni. Életszerető, társasági ember volt, sokszor idézte Füst Milánt: *„Az öröm olyan galamb, amely a laza lélekre száll.”*

Szeretett és tudott együtt dolgozni filmesekkel, fotósokkal, grafikusokkal, informatikusokkal. Ezek elmondását azért tartom fontosnak, és jellemzőnek, mert Jáki tanár úr, aki az írógépet jól használta,

hiszen mindig azzal dolgozott, 70 éves korára fokozatosan átállt a számítógépre, azon írt, elsajátította egyes elektronikus adatbázisok kezelését, megismerte és mérlegelte az új elektronikus médiumok következményeit. Az Agria Media 2011 konferencián elhangzott, *Az információs társadalom és a pedagógia* című előadásában összefoglalta a probléma lényegét: *„Csodálatos a technika, de tudunk-e élni ezzel a lehetőséggel? [...] A TV nézése nem grund, nem játszótér, a szereplők nem jeleznek vissza, nem pofoznak meg, nem dicsérnek, így nem alakul ki egy közösség által kontrollált önkép. [...] Ki tudjuk-e védeni a televízió segítségével lakásunkba betörő manipulációt, azaz a vizuális magánlaksértést? [...] A nevelés terén, ha nem is korábbi értelemben, új alapokra kell helyezni a közösségi nevelést, a testnevelést, [...] a lehetőségekkel való élni tudást, az élet értelmének megtalálását, a műveltséget, az értékekhez való viszonyt, a múlt értékeinek megóvását, a hagyományok tiszteletét.”*

Az egyetemről, ahol szabadabb lett az életem, magam is szívesen és gyakran mentem át hozzá és a könyvtárba, mivel a sok közös munkához forrásokra volt szükségem, más dolgokban pedig a tanácsait kértem és meg is kaptam. Megtiszteltetésnek tekintettem, amikor az 1999-ben újraindított *Könyv és Nevelés* folyóirat felelős szerkesztőjeként, az újraindított folyóirat taneszköz-rovatának gondozására kért, és mint mindig, írásra bízott. A folyóiratot illetően elmondható, hogy hiába volt annak szerkesztőbizottsága, főszerkesztője, az ő kitartása nélkül, a sok intézeti átalakulás, a saját nyomda megszűnése, a közbeszerzési bonyodalmak miatt a lap talán megszűnt volna. Elgondolkodtató, hogy a nevezetes könyvsorozatainak kiadásához szükséges anyagiakat többnyire általa megnyert támogatók, alapítványok, magánszemélyek biztosították.

2002-től 2010-ig megint azonos lett a munkahelyünk, s bár az OPKM-ben, később az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben nem egy munkaterületen dolgoztunk, számos közös program adódott. Hatalmas szakmai és önzetlen baráti segítséget nyújtott a Calderoni Elektronikus Forráskezelő és Adatbázis kidolgozásához, amelynek szakmai vezetője voltam, miközben tudományos igazgatóként is rengeteg feladat hárult rám.

Az ő javaslatára fogtam bele 2005-ben a tíz tanulmányt jelentő *Tanszer – Múzeum* sorozatba is, amelyet az internetes *Könyv és Nevelés* lehetőségeinek demonstrálására is szántam. Jáki tanár úr örömmel támogatt. Szerencsére az NKA-hoz benyújtott pályázat is sikeres volt; 2010-ig az interneten megjelenő *Könyv és Nevelés* nem csupán egy digitalizált, 1:1 másolata lett a nyomtatott folyóiratnak. Az „eKÉN” szerkezetében új, saját navigációs rendszerrel rendelkező, tartalmában gazdagabb kiadás, amely megfelel a korszerű, elektronikus publikálás követelményrend-

szerének, igazodik az OPKM digitális tartalomszolgáltatási programjához is.

Jáki tanár úrnak mindig sok terve volt; cikksorozatokról, hipermédia szerkezetű problémátörténeti pedagógiai e-tankönyvről, újabb monográfiákról – ezeket szívesen megbeszélte barátaival. Megtisztelő, hogy velem is. Hivatalos elfoglaltsága már nem volt, de gyakran hívták előadást tartani. Kutatta, hogy a fiatalok milyen hatások nyomán váltak olvasóvá vagy az irodalom művelőivé, az iskolai önképzőkörök hogyan segítették az utat „a Parnasszusig”, az irodalmi, társadalmi, politikai sikerekig. Sorra jelentek meg tanulmányai, példaként élénk állítva tudós tanárok, tanár tudósok életét és munkásságát. Olyanokét, mint amilyenek Őt is tartom. Mint minden nemes gondolkodású tudós, kiválasztott volt, betöltötte hivatását a nevelésügyben, és fáradhatatlanul a közjót szolgálta.

Isten áldjon, Tanár úr!

*Dr. Nádasi András*

## Tószegi Zsuzsanna: A tudós tanár – tanár tudós: Jáki László (1931–2020)

*Nincs emlékezettel rendelkező lét,  
amely ne lenne egyben jövőre irányuló lét is.*

Paul Ricoeur

Elment Jáki tanár úr. Elment azok közé a halhatatlan tanárok közé, akik beteljesítettek és igazolták a tanári hivatásba vetett hitet, akiknek a szelleme és szellemisége megszámlálhatatlan tanítvány sorsát határozta meg: kiét némileg, kiét maradéktalanul. Tanár úr földi élete ugyan véget ért, de életműve halhatatlan, és kijelöli méltó helyét számára a magyar neveléstudomány panteonjában.

*Jáki László* Budapesten született 1931. június 29-én. Tanulmányait Gönyűn kezdte, majd Esztergomban a *Ferences Rendi Polgári Iskolába* járt három évig. Egy tanévet az *Állami Madách Imre Gimnáziumban* végzett Budapesten, végül 1951-ben a *Vas utcai Közgazdasági Középfiskolában* érettségizett. Ezt követően az *Eötvös Loránd Tudományegyetem* pedagógia-pszichológia szakára iratkozott be, 1955-ben szerezte meg pedagógusi diplomáját. Másodéves egyetemista korában kiegészítő szakként fölvette a történelmet, e tárgyból 1962-ben kapta meg történelemtanári oklevelét.

Alábbi megemlékezésünkben kevésbé az életrajzi adatok ismertetésére koncentrálnunk, hiszen a *Könyv és Nevelés* Jáki László 80. születésnapjának szentelt 2011. évi különszámában az életút főbb stációit

bemutató cikkben ezek már megjelentek<sup>1</sup> – ehelyett most néhány részletet mutatunk be közel hét évtizedes munkásságából, mintegy három és félszáz publikációjából, hiánypótló, innovatív kutatásaiból.

### A PÁLYAKEZDŐ

Tudomásunk szerint 1954-ben jelent meg a legelső publikációja, mely alá így írta a nevével: „Jáki László IV. é. pedagógiai szakos egyet. hallgató”. A *Pedagógiai Szemlé*ben közölt rövid cikkében *Tessedik Sámuel* önéletrajzában az 1873-as és az 1935-ös kiadások szövegbeli eltéréseire, az eredeti írás tudatos megcsonkítására hívja föl a figyelmet. (*Jáki*, 1954)

A *Pedagógiai Szemle* 8. évfolyamának tartalomjegyzékében újra találkozunk a nevével – „Jáky László” formában. Vélhetően ez volt az első könyvészeti–bibliográfiai tárgyú publikációja. Az elemzésben a pedagógiai szakterület, illetve a tankönyvek kiadási adatait veti össze az 1913 és 1955 közötti időszakban rendelkezésre álló statisztikák alapján (*Jáki*, 1958).

<sup>1</sup> Tószegi Zsuzsanna (2011): Élethivatása a pedagógia szolgálatára – tisztelgés Jáki László hatod évszázados munkássága előtt. *Könyv és Nevelés*, 12. 1. sz. melléklete, 9–12. A jelen nekrológban hivatkozással nem jelölt adatok Jáki László özvegyének szíves adatközléséből valók, amelyekért a szerző itt mond köszönetet.

Korai publikációi között már felbukkanak a későbbi munkásságára oly jellemző pedagógia- és iskolatörténeti témák. A *Köznevelés* 1957-ben közölte az 1797-ben Keszthelyen alapított Georgikonról, hazánk első felsőfokú mezőgazdasági szakoktatási intézményéről szóló írását. A Festetich György gróf mecénási, illetve Nagyváthy János szellemi támogatásával létrejött Georgikon a maga korában Európa egyik legnagyobb gazdasági tanintézete volt (Jáki, 1957).

A cikk nem maradt visszhang nélkül: néhány hónappal később a *Középdunántúli Napló*ban Jáki több megállapítását cáfoló, terjedelmes cikk jelent meg Takács Gyula tollából. Takács jelentős adalékokkal járul hozzá Festetich György portréjának és szerepének árnyalásához, majd közli, az ő tudomása szerint Kazinczy miért nem vett részt a gróf által életre hívott keszthelyi Helikon ünnepségeken. (Takács, 1958)

## AZ OKTATÓ

Azokban azt időkbén a friss diplomásokat még meghatározott helyre „vezényelték” – így kezdte Jáki László a tanári pályáját a Balassagyarmati Tanítóképző Intézetben az 1955/1956-os tanévben. 1956-tól 1960-ig Budapesten, egy ferencvárosi általános iskolában tanított. Fiatalon alapított családot, pedagógus feleségétől két fia született: az idősebbik fiú követte szüleit a tanári pályán, a fiatalabbik főként a szolgáltatási szektorban dolgozott.

1963-ban védte meg Szegeden egyetemi doktori disszertációját. A doktorátus megszerzése egyben a felsőoktatásba szóló belépőt jelentette: összességében közel négy évtizedet töltött főiskolai, egyetemi katedrán – hol tanszékvezetőként, hol óraadóként, hol főállású, hol részfoglalkozású oktatóként. Első ízben adjunktusként tanított a Magyar

Testnevelési Főiskolán 1963 és 1967 között; ehhez a korszakhoz több publikációja kötődik a sportpedagógia és a testnevelés köréből.

„1970-ben alapította meg az akkori Dunaujvárosi Kohó és Fémipari Főiskola Pedagógiai Tanszékét, és élete végéig figyelemmel kísérte annak működését. [...] Neveléstörténeti órái, a műszaki tanárképzéssel, a szak továbbfejlesztésével kapcsolatos elképzelései meghatározták a műszaki tanárképzés létét, működését” (Elhunyt dr. Jáki László, 2020).

A Budapesti Műszaki Egyetem Tanárképző és Pedagógiai Intézetében az 1969/70. tanévtől öt éven át óraadóként, majd félállású adjunktusként tanított 1985/86-ig. 1983-ban a BME címzetes egyetemi docensi címet adományozott Jáki Lászlónak (Frank, 1985, 217. o.). 1976 és 1981 között az Eötvös Loránd Tudományegyetem Természettudományi Karának Neveléstudományi Tanszékén neveléstörténetet adott elő, később a Károli Gáspár Református Egyetemen is tanított. (Jáki, 2015)

„A magyar nevelésügy területén kifejtett értékes munkásságáért” 2005-ben kapta meg a Pro Renovanda Cultura Hungariae Alapítvány által adományozott **Trefort Ágoston közoktatási díjat**.

## A KUTATÓ

Jáki László életrajzi adataiból is kitűnik hatalmas munkabírása, amelyet nemcsak meghatározó jelentőségű publikációinak számszága bizonyít: hosszú évtizedeken át töltött be különböző vezető pozíciókat, emellett képezte a hallgatókat a felsőoktatásban, és publikálta könyveit, tanulmányait, cikkeit. A 80. születésnapjára a *Könyv és Nevelés* különszámában megjelent, az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) munkatársai és második felesége által

összeállított bibliográfia több mint 300 megjelent munkáját veszi számba. (*Bibliográfia*, 2011)

Kutatómunkája két markáns szála fűzhető föl: az egyik az oktatásfejlesztés, melynek keretében nagyon sokat tett a nemzetközi pedagógiai eredmények, módszerek hazai bevezetéséért – ezen belül is kiemelkedően a távoktatás módszereinek megismertetése, meghonosítása érdekében. A másik fő vonulat a neveléstörténet: több száz publikációja foglalkozik az iskolatörténettel, a szemléltetés módszertanával, az iskolaépítéssel, az olvasástanítással és sok más témával.

Pályafutása első évtizedeinek munkahelyei főként a pedagógia innovatív fejlesztéséhez kapcsolódtak. Kutatói karrierje 1959-ben kezdődött, ekkor lett a Pedagógiai Tudományos Intézet tudományos munkatársa. Két év múlva került az Országos Pedagógiai Intézetbe (OPI) tudományos főmunkatársként. Erre az időszakra esik egyetemi doktori címének megszerzése; Szegeden doktorált 1963-ban *A pedagógiai kutatómunka legfontosabb forrásai* címmel írt disszertációjával.<sup>2</sup>

A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpontba (FPK) annak 1967. évi megalapításakor került a frissen rehabilitált *Zibolen Endre* igazgató hívására (*Jáki*, 2007). Az igazgatóhelyettesi pozíciót az intézmény megszűnéséig töltötte be. Jáki a szakajtóban rendszeresen beszámolt az FPK tevékenységéről. A megalakulás után két és fél évvel az eredményekről és gondokról írva kiemelte, hogy „a Kutatóközpont egyre tudatosabban törekszik a tudományos igényű nevelésmódszertani munkák feltárása mellett önálló kutatások megindítására” (*Jáki*, 1971). Az intézmény megszűntetése után megjelent cikkében

összegezi a Kutatóközpont úttörő szerepét a hazai felsőoktatáspedagógiai könyvkiadásban (*Jáki*, 1982).

Jáki László írásai nemcsak a pedagógiai szakfolyóiratok szerkesztőségei számára voltak érdekesek. 1966-ban például a *Valóság* közölte egy tanártársával közösen írt cikkét, mely 270 tíz-tizenöt éves lágymányosi, pesterszébeti és csepeli tanulóval *Hogyan töltöttem a vasárnapot?* címen íratott dolgozatok elemzése alapján készült. A felmérésből kitérünk, hogyan kerültek akkortájt a családok a televízió uralma alá. A gyerekek vallomásaiból bizonyára a cikk publikálása idején is érdekes tanulságokat lehetett levonni. Fél évszázaddal később azonban a cikk valóságos kordokumentummá vált, olyan hűen tükrözi a korabeli gyerekek kapcsolatrendszerét, érdeklődését (*Jáki és N. Sándor*, 1966).

Jáki kutatói attitűdjére jellemző egy többek által idézett összeállítása. Az OPKM kiadásában megjelent, küllemében szerény, ám tartalmában annál értékesebb füzetben közölt információk bárki számára hozzáférhetők voltak, mégis ő volt az, aki hangyaszorgalommal összegyűjtötte és a kutatás számára feltárta a XIX. század második és a XX. század első felében a végzős középiskolások számára kiadott mintegy 700 érettségi tétel adatait.

Találomra szemezgetve a tanulságos listából, nézzünk meg néhány jellemző példát. A tételek között szerepelnek olyan témák, amelyek bármelyik politikai kurzus idején megfogalmazódhattak volna – mint például: *A XIX. század irodalmának hatása nemzetünk politikai életére* – 1894-ben ebből maturáltak a Csurgói Református Főgimnázium végzősei. Egy-egy konkrét eseményhez kötődő érettségi tételre is találni példát: *A magyar ifjúság szívbeli ünneplése és benső*

<sup>2</sup> A Szegedi Tudományegyetem Contenta repertóriumában a teljes disszertáció elérhető: [http://doktori.bibl.u-szeged.hu/3299/1/1963\\_jaki\\_laszlo.pdf](http://doktori.bibl.u-szeged.hu/3299/1/1963_jaki_laszlo.pdf)

*fogadástételei a milleniumi [sic!] ünnepélyek alkalmával. (Szónoki beszéd)* – ez volt a Hódmezővásárhelyi Református Főgimnázium 1895. évi témája. Ha nem látnánk az évszámot, akkor is el tudnánk helyezni a magyar történelem palettáján a Budapest III. kerületi m. kir. áll. Főgimnázium által 1920-ban kiadott tételt, melynek címe: *A magyar nemzet joga eredeti országhatáraihoz*. Vajon elvárták az érettségizőktől 1938-ban, hogy vonjanak párhuzamot a *Petőfi Sándor* 1845-ben írt verséből vett idézet és az akkori politikai szlogenek között? A tatai Gróf Eszterházy Miklós Piarista Gimnázium tételének címe: [...] *nagy volt hajdan a magyar. / Nagy volt hatalma, birtoka* (Jáki, 2000).

Ez a házagypótló összeállítás önmagában is rendkívül értékes, de további kutatások fontos alapanyagául szolgál. *Kunt Gergely* „összehasonlító politikai kultusz történet” alcímet viselő könyvében messzemenőig támaszkodott a Jáki által összegyűjtött listára. Kunt kiemeli: az érettségi vizsgatételek elemzése alapján igazolható, hogy nemcsak a tankönyvek, hanem az érettségi vizsgák témája is idomul az adott politikai rendszerhez. A tételek vizsgálatából kitűnik: az „átpolitizált múltképek jelentős szerepe volt” az érettségien, és a végzős diákoknak nemcsak megszerzett tudásukról, de politikai érettségükről is tanúságot kellett tenniük. A maturálóknak vélhetően az éppen akkor helyesnek tartott politikai szocializációnak megfelelően kellett fogalmazniuk, és az aktuális követelményeknek megfelelően kellett megnyilvánulniuk (Kunt, 2014).

## A távoktatás úttörője

Jáki László a távoktatás hazai előfutárai közé tartozott. „A távoktatás mint elnevezés és mint fogalom az 1970-es években vált ismertté Magyarországon, de akkoriban főleg csak oktatási körökben terjedt.” – írja *Kovács*

*Ilma*, aki a kezdetektől bekapcsolódott a Zibolen és Jáki vezetésével létrejött kutatócsoport munkájába (2006).

A terület három vezető intézménye 1974-ben hívta össze az első távoktatási konferenciát, amelyen a résztvevők ajánlásokat dolgoztak ki. A 1976 áprilisában az OPI Felnőttnevelési Tanszéke által kezdeményezett és megrendezett második konferencián Jáki a távoktatás intézményrendszeréről szóló előadásában a metodikai követelményrendszer sarkalatos pontjai közül a célok és követelmények világos ismeretét emelte ki (*Lux*, 1976).

Jáki pontos, szabatos stílusát jól érzékelteti, ahogyan meghatározta a távoktatás mi-  
benlétét: „A távoktatás lényege a különböző közlési eszközök tudományosan átgondolt felhasználásában van. A tanulás alapja a közvetlen vagy direkt oktatással szemben az írásos tananyag. A távoktatás alapját jelentő oktatóanyagok teammunkában készülnek, s az aprólékosan átgondolt információmennyiségen kívül tervezik és beépítik azokat az aktivitást megkövetelő utasításokat és feladatokat, melyek az adott képzési cél eléréséhez szükséges személyiségjegyek, magatartásformák, készségek stb. kialakítását segítik. Döntő még, hogy az oktatóanyagok olyan visszacsatolási lehetőségeket is tartalmaznak, melyek lehetővé teszik, hogy a tanulók maguk mérjék le — ellenőrizzék — elért teljesítményszintjüket” (Jáki, 1978).

A téma iránti érdeklődést jellemzi, hogy a korszak legfontosabb napilapja, a *Népszabadság* is közölt egy cikket a távoktatásról Jáki László, az ELTE Természettudományi Karának adjunktusa tollából. A nagyközönségnek szóló cikkben történelmi távlatokban mutatja be a tömegoktatás módszereinek változását, a felnőttoktatásban megnyilvánuló új igényeket, megemlítve a távoktatás előnyeit és hátrányait. A távoktatást sokan azért ellenzik, mert – látszólag – hiányzik belőle a tanár. A távoktatás azonban nem

pedagógus nélkül zajlik, csupán a tanuló és a tanár nem tartózkodik azonos helyen (Jáki, 1977a).

A téma iránti fokozott érdeklődést az átlampárt 1972-es oktatáspolitikai határozata<sup>3</sup> váltotta ki: ebben írták elő, hogy „Megfelelő erkölcsi ösztönzéssel, az érvényes munkaügyi szabályok módosításával is elő kell segíteni a dolgozók munka melletti tanulását.”

A levelező képzés széles körű elérhetősége bizonyos esélyt adott a munka melletti tanulásra, de ennek a képzési formának a hatékonyságát sokan – joggal és okkal – megkérdőjelezték. A módszer hívei a távoktatásban látták az esti és levelező oktatás kellő színvonalának, eredményességének zálogát. Jáki a *Köznevelésben* a szakmai közönség számára részletesebben kifejtette, hogyan képzelte a távoktatás megszervezését. Itt nincs módunk a cikk kivonatolására, csak egy figyelemre méltó gondolatot emelünk ki. Jáki a közművelődési intézményrendszerben rejlő potenciál kihasználását hangsúlyozza. „A könyvtáraknak, múzeumoknak, kulturházaknak, előadásoknak, filmvetítéseknek egyaránt kell szolgálniuk a szervezett oktatásban részt vevők és az önművelés igényével bekapcsolódók céljait” (Jáki, 1977b).

*Rohonyi András*sal közös cikkükben 1984-ben visszatekintettek a távoktatás előző tizenöt évére, és jólesően állapították meg: „Ez az egyetlen olyan új hullám a nemzetközi pedagógiai közéletben, amelynek lendülete immár tizenöt éve töretlen maradt.” Magyarországon az FPK-ban alakult meg 1974-ben egy távkutató munkacsoport, amely hazai viszonylatban nagyszabásúnak mondható kísérletet folytatott 1974 és 1980 között a pécsi Tanárképző Főiskolán a távoktatás hatékony módszereinek kidolgozására és meghonosítására. A módszer széles körű elterjedését sok minden hátrál-

tatta, többek között kedvezőtlenül hatott „az esti és levelező képzés változó társadalmi megítélése” (Jáki és Rohonyi, 1984).

## A BIBLIOGRÁFUS

Munkásságának felülmúlhatatlan eredménye a magyar neveléstörténet forrásainak feltárása, rendszerezése és publikálása. Szerencsés együttállás, hogy az ő elhivatottsága, szorgalma, kitartása több intézmény, különösen az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, valamint jogelődjei vezetése részéről támogatásra lelt.

Amint korábban írtuk, a maga korában meglehetősen szokatlanul, az egyetemi doktori disszertációja is egy bibliográfia volt. Amint egy rövid, vallomásos írásában nyilatkozta, a „Keleti – Baranyai-féle bibliográfia folytatásához” a pedagógiai könyvtárban gyűjtötte az anyagot. „A bibliográfiát másodállásban készítettem, s munkakönyvem bejegyzése szerint már 1961-ben az OPK heti 12 órás rész munkaidős dolgozója voltam. A munkát Zibolen Endre irányította” (Jáki, 2007).

A visszaemlékezésben említett bibliográfia – az OPK kiadásában 1962-ben megjelent *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1937–1958* – alapozta meg Jáki szakmai elismertségét. A kötet előszavában Waldapfel Eszter indokolja Jáki összeállításának kezdő és záró évét: 1841-től 1936-ig készült a Baranyai – Keleti-féle bibliográfia, 1959-től pedig az Országos Pedagógiai Könyvtár közlést teszi a folyóirat-cikkek adatait.

A kötet 185 folyóirat részletes adatait tartalmazza. Névmutató, a kiadó székhelye szerinti földrajzi, továbbá az indulás éve sze-

<sup>3</sup> Az 1972. június 14-15-ei ülésén az MSZMP KB határozatot hozott *Az állami oktatás helyzetéről és továbbfejlesztésének feladatairól* címmel.

rinti időrendi címjegyzék egészíti ki a bibliográfiát, melynek tételei közül a legrégebbi 1867-ben, a legújabb 1958-ban indult. A 15 oldalas függelékben Jáki az adatokat elemzi.

A pedagógiai folyóirat-bibliográfiák két alapművéből az egyik Jáki László e munkája – amely az 1937-ben kiadott előzményével Baranyai Mária és Keleti Adolf *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája 1841 – 1936* című művel egybekötve, hasonló kiadásban is megjelent 1987-ben. A kötet előszavát Gazda István írta.<sup>4</sup>

Jáki később a neveléstudományi szakirodalom egy jelentős korszakát két művében is feldolgozta. A Zibolen Endre kezdeményezése alapján készült *Magyar pedagógiai irodalom 1920 – 1944. Önálló művek* 1970-ben, a *Magyar pedagógiai irodalom 1920 – 1944. Folyóiratcikkek* 1991-ben jelent meg. Az elsőként említett kötet 2079 mű adatait tartalmazza, a második pedig 23 folyóirat 5720 cikkét tárja fel.

E nagylélegzetű bibliográfiák összeállítása ma is hatalmas erőfeszítést, szakértelmet és kitartást követel meg, de ne feledjük, mennyivel nehezebb volt akkor elkészíteni ezeket a jegyzékeket, amikor még nem volt számítógép! A bibliográfusok abban az időben a könyvtárakban „céduláztak”, majd a sorba rendezett cédulákról írógéppel írták le a tételeket.

A fenti munkákkal párhuzamosan további jelentős bibliográfia is készült Jáki műhelyében: 1993-ban jelent meg *A magyar neveléstudomány forrásai* című munkája, amely révén a korábbi művekkel együtt a neveléstudomány a legjobb bibliográfiai feltártságú diszciplína lett Magyarországon.

A kötethez a hazai könyvtár- és információtudomány egyik legnagyobb teoretikusa, *Horváth Tibor* írta az előszót, amelyben

kiemeli: „a nagy múltú tudományok kiérlelték kutatási forrásaikat, rendszerező, a tájékozódás fáradságos munkáját segítő segédeszközök változatos típusait” – s ezen „eszközök eszköze”, a másodfokú rendszerezés gazdag múltra tekint vissza. A műfajok az egyszerű regisztratív számbavételtől az elemző-értékelő forrásleírásig terjednek, de mindegyik célja a kutató elkalauzolása az elsődleges forrásokig. Jáki nemcsak számba veszi az irodalmat, de minden kutatót szembeeset az elődök eredményeivel és a tényekkel. A munka informatív értékét növeli, hogy a pedagógia határait elég tágra húzza meg – inkább többet akar nyújtani, mintsem veszteségesen számba venni. A könyv hatása hosszú távon mutatkozik meg; 50-100 évenként jelenik meg hasonló összeállítás (*Horváth*, 1993).

A mű a pedagógiai kutatásokhoz, tájékozódáshoz szükséges segédleteket, bibliográfiákat tartalmazza. Több mint a „pedagógiai bibliográfiák bibliográfiája” – a gyűjtés a határterületek bibliográfiáira is kiterjedt. Jáki az összeállítás során teljességre törekedett, olyan műveket is feldolgozott, amelyek nem a bibliográfia műfajához tartoznak, de gazdag irodalomjegyzéket tartalmaznak. A tartalom strukturálásában saját korábbi művére, az 539 bibliográfiát, repertóriumot feldolgozó *Pedagógiai bibliográfiai irodalom* című munkájára támaszkodik, annak 18 fejezetét veszi alapul. Az első rész tematikus rendben tartalmazza a bibliográfiák, illetve a beválogatott további források adatait. *A Könyvészet* című fejezet betűrendbe szedve sorolja föl a tematikus fejezetekben említett műveket, a kötet végén név-, illetve tárgy-mutató található (*Jáki*, 1993).

Olvasunk bele az egyik fejezetbe! „Az iskolai értesítők az iskolatörténeti kutatások alapforrásai” – írja Jáki László –, s hogy

<sup>4</sup> Gazda István, Csabay Károly, Baranyai Mária, Keleti Adolf és Jáki László: *A magyar nevelésügyi folyóiratok bibliográfiája, 1841-1958*. Budapest, OPKM, 1987

ezeknek a XVIII. század végén kezdődött története külön tanulmányt igényelne. Az osztrák közoktatásügyi minisztérium rendelete az 1850. évtől kezdve az összes középiskolát kötelezte tanévenkénti értesítők kiadására, amelyek tartalmát is előírta: a tanított anyagról, az iskolaév legfontosabb eseményeiről, az iskolai gyűjtemények (könyvtár, szertár stb.) gyarapodásáról kellett beszámolni, emellett közölni kellett a tanárok nevét, illetve a tanulók névsorát. Tudománytörténeti szempontból a rendelet azon előírása nagy jelentőséggel bír, hogy az értesítőkben közzé kellett tenni egy-egy tanár szakértői vagy pedagógiai tárgyú tanulmányát (Jáki, 1993, 29. o.).

Ahogy a XIX. század derekán a megjelentetést írták elő rendelettel, úgy száz évvel később, a II. világháborút követően az értesítők kiadását tiltották meg rendelettel; a középiskolák csak az 1960-as évektől kezdtek újra értesítőket publikálni. Szerencsére az értesítők nagy része megmaradt, így további pedagógia- és iskolatörténeti kutatások kútforrása lehet: az OPKM mintegy 50 ezer iskolai értesítőt őriz az egyik különgyűjteményében.

Jáki Lászlót a bibliográfusok legrangosabb szakmai kitüntetésével, a **Szinnyei József-díjjal tüntették ki 1993-ban.**

## A SZERKESZTŐ

Jáki László tevékenységének jelentős hányadát teszi ki az OPKM égisze alatt folytatott szerkesztői munkássága, melynek egyik sarokköve az 1959-ben indult és 1987-ben kényszer-szünetre kárhozott *Könyv és Nevelés* című folyóirat újraindítása 1999-ben. Nagy sikerű könyvsorozatok – mint a *Magyar pedagógusok* 1992-től, a *Tudós tanárok* –

*Tanár tudósok* 2000-től, valamint a *Mesterek és tanítványok* 2002-től – szerkesztése is az ő nevéhez fűződik.

Mindhárom sorozat legfőbb jellemzője az értékmentés. A magyar neveléstörténet nem lehet elég hálás Jáki Lászlónak, amiért az összesen csaknem száz kismonográfiával emléket állít az előző időszakok nagy tanár-egyéniségeinek, pedagógiai műhelyeinek. A bemutatott személyiségek mögött fölsejlik az adott korszak számos jellemzője az oktatási viszonyoktól a tanári hivatás változó presztízséig.

A *Tudós tanárok* – *tanár tudósok* sorozatról vallott Jáki tanár úr az *Új Pedagógiai Szemle*-ben. Az ő szavai egyben a könyvsorozatok ars poeticáját jelentik: „A neveléstörténet tanulmányozása során jutottam arra az álláspontra, hogy a pedagógus a legfontosabb, én egyedül benne hiszek. Abban a tanárban, akinek az élete középpontjában az iskola, a gyermek áll” (Jáki, 2015).

Sokszínű, szerteágazó munkásságáról gazdag képet ad és további tájékozódásra ad módot a 80. születésnapjára megjelent „Festschrift” 23 szerzőjének írása.

\*

Jáki Lászlónak hosszú, tartalmas, alkotó élet adatott: 89 évéből 66 évét dokumentálhatóan kimagasló szellemi teljesítmény fémjelezte, egészen a legutolsó néhány hétig. Bízunk abban, hogy megkezdett munkáit – köztük a *Gaal Mózesről*, a Tisztviseelőtelepi m. kir. Állami Gimnázium<sup>5</sup> alapító igazgatójáról készülő kismonográfiáját – lesz, aki befejeze, és reméljük, az általa szerkesztett *Tudós tanárok* – *tanár tudósok* sorozat folytatódik, gazdagodik a Jáki tanár úrról szóló kötettel.

<sup>5</sup> A kimagasló építészeti értéket képviselő, szecessziós stílusú épületet – a „Tündérpalotát” – Körössy Albert tervezte.

## IRODALOM

- Bibliográfia (2011): *Könyv és Nevelés*, **12.** 1. sz. melléklete, 60–81.
- Frank Zsuzsa (szerk., 1985): *A Budapesti Műszaki Egyetem Évkönyve 1983-84, 1. köt. Az egyetem oktatói és dolgozói.* BME, Budapest.
- Elhunyt dr. Jáki László, a Dunaújvárosi Kohó és Fémipari Főiskola Pedagógia Tanszékének alapítója. Letöltés: <http://www.uniduna.hu/1608-elhunyt-dr-jaki-laszlo> (2020. 07. 10.)
- Horváth Tibor (1993): Előszó. In: Jáki László: *A magyar neveléstudomány forrásai.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. 7.
- Jáki László (1954): Tessedik önéletrajza két kiadásban. (Adalék a Horthy-fasizmus pedagógiai könyvkiadásának bírálatához). *Pedagógiai Szemle*, **4.** 2–3. sz., 256–257.
- Jáki László (1957): A keszthelyi Georgikon. *Köznevelés*, **13.** 7. sz., 157–158.
- Jáki László (1958): Adatok a pedagógiai vonatkozású könyv- és folyóiratkiadásról. *Pedagógiai Szemle*, **8.** 5. sz., 494–497.
- Jáki László (1962): *Pedagógiai bibliográfiai irodalom.* [Klny.] In: Kiss Árpád, Nagy Sándor, Szarka József és Szokolszky István (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből.* Akadémiai Kiadó, Budapest. 327–363.
- Jáki László (1971): Eredmények és gondok: a Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont munkája. *Felsőoktatási Szemle*, **20.** 11. sz., 647–650.
- Jáki László (1977a): A távoktatás szerepe a felnőttoktatásban. *Népszabadság*, **35.** 216. sz., 7.
- Jáki László (1977b): A levelező képzés jövője. *Köznevelés*, **33.** 11. sz., 10–11.
- Jáki László (1978): Távoktatás felsőfokon. *A Jövő Mérnöke*, **25.** 14. sz., 2.
- Jáki László (1982): A Felsőoktatási Pedagógiai Kutatóközpont kiadványairól. *Magyar Pedagógia*, **82.** 3. sz., 285–286.
- Jáki László (1993): A magyar neveléstudomány forrásai. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum.
- Jáki László (szerk., 2000): *Érettségi tételek történelemből, 1851-1949.* Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Budapest. [Idézetek: 11., 12., 27., 39. o.]
- Jáki László (2007): Életem alakulása és az OPKM. *Elektronikus Könyv és Nevelés*, **9.** 1. sz. Letöltés: [http://www.tanszertar.hu/eken/2007\\_01/jl\\_0701.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2007_01/jl_0701.htm) (2020. 07. 01.)
- Jáki László (2015): 53 kötetnyi egyszerűzet – Jáki László neveléstörténész vall életpályájáról és a Tudós tanárok – tanár tudósok című könyvsorozatról. *Új Pedagógiai Szemle*, **65.** 3–4. sz., 15–18. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/53-kotetnyi-ugyszeret-jaki-laszlo-nevelestortenesz-vall-életpalyajarol-es-a> (2020. 07. 12.)
- Jáki László és N. Sándor László (1966): Vasárnap, szabad idő, nevelés. *Valóság*, **9.** 8. sz., 85–90.
- Jáki László és Rohonyi András (1984): Távoktatás kérdőjelekkel. *Köznevelés*, **40.** 16. sz., 13–14.
- Kovács Ilma (2006): *Távoktatástól – Távoktatásig. Egy kutató elemzése és részvétele Magyarország távoktatásában 1973 és 2006 között.* Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/04500/04524/04524.pdf> (2020. 07. 10.)
- Kunt Gergely (2014): „Aki uralja a jelent, az uralja a múltat is” – Összehasonlító politikai kultusztörténet. MAKAT – Antroport, Budapest. Letöltés: <http://www.antroport.hu/wp-content/uploads/2015/05/Kunt-Gergely-Kultusztortenet.pdf> (2020. 07. 10.)
- Lux Alfréd (1976): Távoktatási Konferencia Sopronban. *Pedagógiai Szemle*, **26.** 8. sz., 765.
- Ricoeur, Paul (1999): *Emlékezet – felejtés – történelem.* In: Thomka Beáta (szerk.), N. Kovács Tímea (vál.) és Rózsahegyi Edit (ford.): *A kultúra narratívái.* Kijárat Kiadó, Budapest. 51–67. (*Narratívák* 3.)
- Takács Gyula (1958): Válasz. *Középdunántúli Napló*, **14.** 96. sz.

## SZERKESZTŐI JEGYZET

Új lapszámunk szerkesztése, tördelése tulajdonképpen a senki földjén, egy olyan helyzetben, időszakban valósult meg, amikor az állandó bizonytalanság volt az egyetlen biztos pont a kiadvány életében. Folyamatosan, már-már lételemünké vált a válságkezelés, az új megközelítések és megoldások keresése. A létbizonytalanság időszakában az ember hajlamos korábban evidenciának tekintett dolgokat, élethelyzeteket, megállapításokat újraértékelni, és új impulzusokat kap az önérvényesítés és önazonosság végtelenített lelki konfliktusa is.

Ezért is jutottak eszembe a '70-es évekből azok a „terepfelverő”, öntörvényű és ikonikus ismerőseim (annak mondom őket, noha nem tudom, ők emlékeztek-e rám), akik életükkel és életművükkel az én szememben az önazonosság iskolapéldáját testesítik, testesítették meg. Azért a múlt idő, mert sajnos mindkettőjüket legyőzte a „szárnyas idő”.

Az egyikük, a néhány éve meghalt Boldizsár Péter régésztechnikus, író, rendező, akivel 1975-ben a Metró Színházpadon *Az élet álom* című Calderón-darab előadásában (milyen aktuális a cím) játszottam. A rendszerváltozás környékén, a gödöllői diákszínház fesztiválon általam rendezett Gáli József-darab, a *Válás Veronában* előadása után találkoztam vele utoljára. A játszó diákoknak felidézte ennek a műnek az 1972-ben vagy '73-ban a pesterzsébeti Csili színház által készített (Dévényi Róbert rendezte) előadását, ami- ben ő az igazságot halála árán is képviselő régészt játszott – mondhatni stílszerűen. Elmondta, hány pontban (talán 25, mint a botütés?) tiltotta be az előadást az akkori hatalom. Diákjaimat – ahogy visszaemlékszem – magával ragadta Péter megfontolt beszéde, lebilincselő stílusa, kérlelhetetlen

igazság- és végtelen szabadságszeretete. Nem véletlenül nevezte Szabad Színháznak a '90-es években Székesfehérváron az általa alapított és működtetett intézményt. Csak halála után tudatosult bennem, hogy a 2000-es években tulajdonképpen kollégák voltunk a Pázmányon. Ő Esztergomban a régészhallgatók ásatásain dolgozott, én pedig Piliscsabán tanítottam.

A másikuk, a június végén elhunyt Najmányi László, a '70-es évek avantgárd művészvilágának eredeti alakja; író, dízlettervező, színház- és filmrendező, zenész; a kommunista blokk első punkegyüttese, a Spions egyik alapítója. Őt kevésbé ismerem, de közel két esztendeig évfolyamtársam volt a Népművelési Intézet által tartott amatőr rendezői tanfolyamon. A közös előadásokhoz kapcsolódó hozzászólásai, szakmai felkészültsége és meglátásai újszerűsége okán, mindig a figyelem középpontjába állították. Nagyalakú szemüvege mögül elhangzott mondataiból sugárzott az eredetiség, a megszokott klisék elleni lázadás. A provokáció lételeme volt már akkor is, miként megtapasztalhattuk az általa vezetett Kovács István Stúdió *Kispolgárok* című előadásában, a közönséggel szemben felállított hatalmas tükör kiállításakor.

Fogalmam sincs, hogy ők ketten ismerték-e egymást, tudtak-e bármit is a másikukról, de ez talán lényegtelen is. Valószínű, hogy két teljesen különböző világ- és életfelfogást vallottak, és az is, hogy sokban különböztek egymástól, de leginkább tőlem, mivel bennem sokkal erősebben működött (működik) a megfélemlési, igazodási kényszer, az indíttatás a kompromisszumok keresésére. Boldizsár Péter az '56 utáni ellenállást is jelképező körszakállával, szigorú kék szemével és megfontolt igazságkereső beszédével, írásaival

(*Féldálmaink*) a rendszer és a rideg valóság elleni halk lázadását jelenítette meg. De ásatásai révén erősen kötődött a hazai rőghöz és tradíciókhoz (miként szépirodalmi művei és a diósgyőri várban feltárt kályhákrol szóló írása tanúsítják). Najmányi László azonban, aki visszaemlékezése szerint 60 éves koráig 4 kontinens 12 országában élt, 116 lakásban lakott és New Yorkban például egy ruhászekrénybe rejtve is élt, igazi világpolgár volt. Fogékony a modernitás és az avantgárd számos új eszközére, formájára, és egész élete, életműve az elaggott, kiüresedett tradíciók, valamint a mindenkori hatalom elleni hangos és szélsőséges, direkt módon provokatív lázadásként értelmezhető.

Az ő tevékenységüket és művészetüket a nagyon eltérő inspirációk ellenére összeköti az elfogadott tézisek sokszor meghökentető és konfrontatív megkérdőjelezése, az új látás- és kifejezésmódok szakadatlan keresése, az alkalmazkodási és megfelelési kényszer tagadása, az önazonosság nyílt vállalása. Szememben ők testesítik meg a hazai – ma már inkább kárhóztásra ítélt – '68-as generációt, akik életmódjukkal és műveikkel is lázadtak az elavultnak és kisszerűnek ítélt életviszonyok ellen.

Bizonyára sok mindenben nem volt igazuk. De egyrészt szuverén látás- és

gondolkodásmódjuk, autonóm alkotó- és életpályájuk példaként jeleníthető meg, másrészt az ő tabukat megkérdőjelező művészetük, kérlelhetetlen szabadságszeretük, rejtett vagy nyílt ellenállásuk nélkül a harminc évvel ezelőtti demokratikus átalakulás elképzelhetetlen lett volna.

E lapszám is az új és sokszor vitatható gondolatok, meglátások, megközelítések, értelmezések, viták (s ez utóbbi most a legbővebb rovatanyagunk) középpontba helyezését célozza meg. Tanúságot téve arról, hogy a pedagógiai nyilvánosság „OFI-domínium-virágcserepnyei felületén” minden, első ránézésre tabudöntő megállapítás helyet kaphat, mert abban bízunk, hogy értelmes szakmai vitát provokálva erjesztő módon hozzájárulhat egy későbbi közmegegyezéshez. A kétkedőknek szeretném figyelmeztető mutatóujjként ideidézni a különc és vagabund Tersánszky Józsi Jenő köszöntésére írott Illyés Gyula-vers egyik fő gondolatát: *„Jogot tehát az árnyalatnak, melyben a holnap rajza áll / s a kivételnek / mely holnapra talán szabály [...] mert nincs szabadjegy / jól haladni a korról”* (Óda a törvényhozóhoz).

Kaposi József

A *Tanulmányok* rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk.

A publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <http://upszonline.hu>

„... bármi is legyen az a forrás, amit a diákjai rendelkezésére bocsát – könyv, munkaterület, egy új eszköz, egy ipari munkafolyamat megtekintésének a lehetősége, a saját kutatásaira alapozott előadás, egy kép, egy diagram, egy térkép vagy akár a saját érzelmi reakciói –, mindezekről azt érezheti (és reményei szerint a diákok is osztoznak ebben az érzésében), hogy ezek *ajánlatok*, amelyeket a diákok felhasználhatnak, ha hasznosnak tartják. Nem tekinti mindezeket receptnek, parancsnak, kényszernek vagy elvárásnak. Saját magát – és mindazt a sok más forrást, amit eddigi életében megismert – felajánlja a diákoknak, hogy szabadon használják, ha akarják.

[...]

Ebből nyilvánvalóan következik, hogy a tanár végső soron a diákokban élő önmegvalósítási tendenciára támaszkodik. Arra a hipotézisre épít, amely szerint az olyan diák, aki valódi kontaktusban van életszerű problémákkal, tanulásra vágyik, növekedni akar, meg akarja ismerni az igazságot, el akar sajátítani hasznos készségeket, alkotni akar. A saját funkcióját abban látja, hogy olyan személyes kapcsolatot létesítsen a diákokkal, olyan légkört alakítson ki az osztályban, hogy ezek a természetes tendenciák valósággá válhassanak.”

Carl R. Rogers: *Valakivé válni. A személyiség születése.*  
Edge 2000, Budapest, 2003. 360–361. o.

