

ÚJ SZ

ÚJ Pedagógiai Szemle

2014 / 3—4.



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG

OKTATÁSKUTATÓ
ÉS FEJLESZTŐ
— — INTÉZET



TARTALOM

A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 DOBSZAY AMBRUS**
Az ökoiskolák dicsérete
- 10 DR. MÁTYUS PÉTER**
gyógyszerkémikust
kérdzte az egyetemi
képzésről Bozsik Viola

TANULMÁNYOK

- 16 GERGELY FERENC**
A B-lista és a pedagógusok

MŰHELY

- 47 BODÓ MÁRTON**
A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 69 HORVÁTH MIKLÓS**
Középiskolások európai uniós ismeretei egy akciókutatás tükrében

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 79 TÓTH TERÉZ**
Beszélgetések Kovácsné Lapu Máriával és tanítványaival, a közösségi színjátszásról
- 95 VIGHNÉ ARANY ÁGNES – ECSEDYNÉ SZABÓ JUDIT –
TÁRKÁNYI FERENCNÉ**
A debreceni Bolyai ökoiskola

KITEKINTÉS

- 99 NÉMETH TIBOR**
Az ír „árvaházak” száz évének mérlege
- 104 DR. ZSIGMOND ANNA**
A vallás kultúrája és az oktatás Amerikában
- 116** A 2014-es londoni BETT Show-ról (Bozsik Viola összeállítása)

SZEMLE

- 129 BENEDEK ANDRÁS**
(szerk.) Digitális pedagógia 2.0. (Lévai Dóra)
- 132 WÉBER PÉTER – BÁN LÁSZLÓ**
A Másik Ember – Út egymáshoz (Fuszek Csilla)
- 135 HARMATINÉ DR. OLAJOS TÍMEA**
Tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar (Kerényi Mária)

ABSTRACTS

138

NAPLÓ

- 139** A PISA-eredményekről az Akadémián (Bozsik Viola)

- 144** Szerkesztői jegyzet

Illés Csaba felvételei a címlapon, valamint a 80., 84., 89., 91. oldalon

- B3** Felhívás

- B4** Holokauszt-megemlékezés

UJ Pedagógiai Szemle

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet folyóirata
Szakmai közreműködő:
Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR / *elnök*

GLOVICZKI ZOLTÁN | **HORVÁTH ZSUZSANNA** |
KÁLLAI MÁRIA | **MÉSZÁROS GYÖRGY** | **NYÍRI KRISTÓF** | **TURI KATALIN** | **VASS VILMOS**

Főszerkesztő

TAKÁCS GÉZA

Szerkesztő

BOZSIK VIOLA

Olvasószerkesztők

DOBOS ZSUZSANNA | **GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES** | **JUHÁSZ ZSUZSANNA**

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

PATTANTYUS GERGELY

Megrendelés:

TAKÁCS BRIGITTA

Telefon: (06) 1 235-7220 **E-mail:** kiado@ofi.hu

Szerkesztőség:

Oktatókutató és Fejlesztő Intézet,
Kiadói és Kommunikációs Központ

Igazgató: Pálfi Erika

1055 Budapest, Szalay u. 10-14. VI. em. 643.

Telefon: (06) 1 235-7256 **E-mail:** upsz@ofi.hu

Internet: ofi.hu/upsz

Felélő kiadó:

Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet

főigazgatója: Kaposi József

Megjelenik kéthavonta

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta Zrt.

Hírlap Igazgatóság, Hírlap Értékesítési Osztály

Előfizethető a postahivatalokban, illetve megrendelhető a szerkesztőség címén.

Előfizetési díj egy évre 3600 Ft, egy lapszám ára: 600 Ft.

Nyomdai előkészítés, nyomda: WOW Stúdió Kft.

(1138 Budapest, Népfürdő u. 3/B.)

Terjedelem: 9 ív

Készült: 750 példányban

ISSN 1215-1807 (nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

DR. BODÓ MÁRTON

a közösségi szolgálat bevezetéséért
felelős tudományos munkatárs,
Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI),
a TÁMOP 3.1.1. egész napos iskola
alprojekt 7. témájának témavezetője |
Budapest

BOZSIK VIOLA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle | Budapest

DR. DOBSZAY AMBRUS

igazgató | Tartalomfejlesztési és Módszer-
tani Központ, Oktatáskutató és Fejlesztő
Intézet (OFI) | Budapest

ECSEDYNÉ SZABÓ JUDIT

egészségfejlesztő | Hajdú-Bihar Megyei
Kormányhivatal Debreceni Járási Hivatal
Járási Népegészségügyi Intézet

FUSZEK CSILLA

az Európai Tehetségközpont
igazgatója | Budapest

GERGELY FERENC

ny. tanár, történész | Budapest

HORVÁTH MIKLÓS

politikatudományok mesterszakos
hallgató | Leuveni Katolikus Egyetem

ILLÉS CSABA

grafikus | Inárcs

KERÉNYI MÁRIA

intézményvezető tanár
Zöld Kakas Líceum | Budapest

LÉVAI DÓRA

egyetemi tanársegéd | Eötvös Loránd
Tudományegyetem, Pedagógiai
és Pszichológiai Kar | Budapest

DR. MÁTYUS PÉTER

egyetemi tanár, az MTA doktora
Semmelweis Egyetem Gyógyszerésztu-
dományi Kar, a Szerves Vegytani Intézet
igazgatója | Budapest

NÉMETH TIBOR

tanár, kutató | Budapest

TÁRKÁNYI FERENCNÉ

igazgató | Bolyai János Általános Iskola,
Óvoda és Alapfokú Művészeti Iskola
Debrecen

TÓTH TERÉZ

tanár | Budapest

VIGHNÉ ARANY ÁGNES

egészségtan, egészségnevelés tantervi
szakértő | Egészségtan munkatankönyvek
egyik szerzője | Debrecen

DR. ZSIGMOND ANNA

egyetemi docens | Eötvös Loránd
Tudományegyetem, Pedagógiai
és Pszichológiai Kar | Budapest



DOBSZAY AMBRUS

Az ökoiskolák dicsérete

Köszöntőbeszéd az ökoiskolai oklevelek
átadó ünnepségén, 2014. január 25-én

LÁTÓSZÖG

Tisztelettel köszöntöm azoknak az iskoláknak képviselőit, amelyek 2013-ban elnyerték az *Ökoiskola* címet. Vannak iskolák, amelyeknek ez első ízben sikerült, másoknak már másodjára, s amelyek idén harmadszor teljesítették a feltételeket, azok ezzel elnyerték az „Örökös ökoiskola” címet.

Beszédemben nem kívánok új információkat közölni, és a környezeti nevelés szakmai kérdéseit sem boncolgatom, mind-ezekre az oklevélátadó ünnepséget követő szakmai előadások adnak módot. Magam arról fogok beszélni, miért tartom bölcs döntésnek, ha egy iskola az ökoiskolák közé lép. Ezzel ugyanis egy olyan utat választott, amely által rákényszerül pedagógija minőségét folyamatosan a *kiválóság* irányába alakítani.

Az ökoiskolák kiváló iskolák. E kijelentés tartalmát részletezni fogom, de már most le szeretném szögezni, hogy az a fajta folyamatos minőségfejlesztés, ami az ökoiskolákat jellemzi, a köznevelési rendszer folyamatban lévő változásainak fősodrába tartozik. Tehát nem valamiféle partikuláris ügy az, amelynek éppen egy soron következő lépésénél tartunk, hanem a köznevelési rendszerünk fejlődésének egy lényeges mozzanata, hiszen az ökoiskolák egy kívánatosnak ítélt fejlődési útra mutatnak példát.

Mit jelent, hogy egy iskola kiváló? Amikor ezt részletezem, egyszerű dolog van, csupán az ökoiskolává válás kritériumrendszerét kell elővennem, s annak mozaikdarabjaiból összeáll a kiváló iskola képe.

- A kiváló iskola úgynevezett **tanuló szervezet**, tehát olyan, amely folyamatosan fejleszti önmagát a belső energiájának, szellemi-lelki tőkéjének hasznosításával. Az ökoiskolák *per definitionem* ilyenek, hiszen a kritériumrendszer valójában nem konkrét elvárásokat fogalmaz meg, hanem azt írja elő, hogy az iskola maga fogalmazzon meg ilyeneket, és így kényszerítse magát a fejlődésre. Természetesen a már teljesített elvárás a következő alkalommal már meglevő jellemzője az iskolának, a korábban teljesített terv eredményének fenntartása evidens elvárás, és ezért egyre újabbakat kell megfogalmaznia magával szemben.
- A kiváló iskola **jövőorientált**. Az iskola a gyerekekért van, s a gyerekek az iskolából kikerülve élék le életük nagyobbik részét: 70-80 további évet, azokat az éveket, amelyekről nekünk csak sejtéseink, homályos jóslataink vannak. Képzeljük el az olyan edzőt, aki nem tudja, milyen versenyszámra készíti fel versenyzőjét! Az iskola tehát igyekszik előre gondol-

kodni, feltételezni, mire lesz szüksége neveltjeinek. De ez az előre gondolkodás nemcsak erről a megfelelési igyekezetéről szól, hanem kisebb és nagyobb közösségeink sorsáról is. Egy fenntartható, élhető világot nem teremthetnek meg és nem tarthatnak fenn olyan emberek, akik ugyanúgy gondolkoznak, mint elődeik, akik a fenntarthatatlan fejlődésnek, az élehetetlen világnak az állapotát előállították.

- A jövőorientáltságból következik, hogy a kiváló iskolák **innovatívak**: azaz feltaláló természetűek, kreatívak. Az elképzelt jövőre nevelni csak új és új módszerekkel, ötletekkel lehetséges. Ilyenek is tehát az ökoiskolák, de fontos ehhez hozzátenni, hogy az ökoiskolák egyben **értékkörző** iskolák is. Példaként mondhatom, hogy ezekben az iskolákban érték-ként óvják, védik és ápolják nemzetünk olyan hagyományait, amelyek hajdan biztosították az ember és a természet harmonikus együttélését. A népi kismesterségek művelői úgy gazdálkodtak, hogy azáltal nem termeltek hulladékot, a melléktermékek visszakerültek a természetbe, ahol újra alapanyaggá, energiaforrássá változtak a természet újratehermentő csodája által.
- Azokban az iskolákban, amelyek megérdemlik, hogy kiválónak nevezzük őket, a pedagógusok **komplex** módon fogják fel hivatásukat: tudják, hogy oktatni és nevelni végső soron egyet jelent, hogy a szellemi fejlődés csak a lelki és testi fejlődéssel összhangban lehetséges, az ismeretátadás nem nélkülözheti a készségfejlesztést és fordítva. Az ökoiskolák szükségszerűen ilyenek, hiszen a környezeti nevelés során nemcsak ismereteket, hanem attitűdöket is el kell sajátítani, mindezt cselekvéssé fordítani, érzelmileg is azonosulva a célokkal. És

természetesen a környezettudatosság tantervek feletti (más megfogalmazásban ösztantárgyi vagy horizontális) feladat, amely olyannyira evidens elvárás, hogy ezúttal nem részletezném.

- A kiváló iskolák törekednek arra, hogy időmennyiség tekintetében is a lehető legtöbbet nyújtsanak az odajáróknak, ezért mind a tanítási napra, mind pedig a tanévre nézve tudatosan tervezik a tanítási időn kívüli időt. Ennek kifejezett formája az ún. **kiterjesztett** iskola, amelynek a mi fogalmainkban az egész napos iskola felel meg. Az ökoiskolák esetében is nyilvánvaló, hogy programjaik nem korlátozódnak a tanórákra, hanem elsősorban a tanítási órákon kívül bontakoznak ki. Sőt, mivel a környezettudatos gondolkodás legfontosabb színtere a háztartás, ezért a gyerekek „hazaviszik” a feladataikat, és azokat otthonukban, a családjukkal együtt oldják meg. Az ökoiskolák programjának szerves része az erdei iskola vagy a tanulmányi kirándulás, de a nyárra szintén kiterjed az ökoiskola tevékenysége: a tanév nem ér véget június 15-én, ez csupán egy közkeletű tévedés, a nyári táborok, a nyárra kapott egyéni ajánlások megvalósítása szerves része a nevelésnek és oktatásnak.
- A kiváló iskolák jellemzője, hogy **a méltányosság jegyében** működnek, igyekeznek pótolni a hátrányos helyzetűek számára a kulturális értékekhez való hozzáférés esélyét. Első pillanatra nem nyilvánvaló, hogy az ökoiskoláknál miért szükségszerű az esélykiegyenlítő szerep, de ha az előbb jelzett komplexitást nézzük, abból egyenesen következik. Hiszen a tanulásban hátránnyal indulók számára növeli a siker esélyét, s így az önbizalmukat is, ha minél több helyzet-

ben mutathatják meg magukat, ha minél többoldalúan lehet a diákokat értékelni. Továbbá, az időben kiterjesztett iskolai élet szintén hozzájárul a hátrányok kompenzálásához.

- A kiváló iskola demokratikus, és az ökoiskola nyilvánvalóan csakis **demokratikusan** tud létezni, hiszen minden maguk elé állított elvárás közmegegyezést igényel. Ha nem húzna mindenki egy irányba, ha megszegnék a szabályokat, ha kritikus számban „dezertálnak” az együtt cselekvés szövetségéből, akkor az elvárások nem lennének teljesíthetők, éppen ezért előre el kell köteleződni mellettük mindenkinek: tanárnak, diáknak, szülőnek, iskolavezetésnek, technikai dolgozónak, fenntartónak és üzemeltetőnek egyaránt. Ez pedig az egyeztetési mechanizmusok jó működését kívánja meg, amit létrehozni és ápolni egyáltalán nem egyszerű feladat. Így például az iskola nem tehető felelőssé az üzemeltetés környezettudatosságáért, de azért igen, hogy működteti-e az egyeztetési eljárásokat, amelyeken keresztül ösztönözheti a felelősöket e cél megvalósítására.
- Az ökoiskola lényegéhez tartozik, hogy **helyi környezetébe ágyazottan** működik. Céljait nem tudja megvalósítani, ha azok a közvetlen közelében lakók szándékával nem találkoznak. A környezetében található természeti értékek esetében pedig az iskola különös felelősséggel tartozik tanulóinak, azok szüleinek és a lakosság felvilágosításáért, aktivitásáért. Mindehhez elengedhetetlen az önkormányzattal, helybeni civil szervezetekkel való együttműködés.
- De nem csak a lokális környezetével kell kapcsolatban állnia az ökoiskolának, hanem szükségszerű, hogy **tudásmegosztó hálózatban** működjék, hiszen így válhat valósággá a lokális cselekvés mellett a globális horizont megtartása. S az is lényegi eleme a kiváló iskola jellemzőinek, hogy ellene szegül a szegregációs folyamatoknak. Ha egy iskola elzárkózó magatartása miatt a szomszédja gyűjtőhelyévé válik a hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű gyermekeknek, akkor látszólagos előnyei hamar hátrányba fordulnak, mert képtelenné válik mindazon önfejlesztő, önkarbantartó működésre, melynek elemeit fentebb kifejtettük. Nem beszélhetünk „befelé” méltányos közösségről abban az esetben, ha megtűri a nagyobb/tágabb közösségében a méltánytalanságot.
- A kiváló iskola jövőorientáltsága és innovativitása révén természeténél fogva lendületben lévő, dinamikus közösség, ez teszi **versenyképessé**, élenjáróvá a társai között.
- Különösen azért, mert ugyancsak természeténél fogva a kiváló iskola **kommunikatív**, nyílt, nyitott, partnernközpontú.
- Végül pedig a kiváló iskolát, különösen, ha ökoiskola, jellemzi az is, hogy fizikai tere **egészséges**, biztonságos, higiénikus, tiszta. Közhely, hogy ezek az elvárások nem anyagiaktól függenek. Ahogyan az sem, hogy még oly nehéz anyagi körülmények között is egy magára valamit adó iskola törekszik arra, hogy megteremtse a közösség szerveződésének helyeit, kreatív ötletekkel tegye a tanulás helyét esztétikussá, barátságossá. Gazdaságos működtetését maga az iskola már nem garantálhatja, de a pazarlás földértéke (pl. energiakommandó), a megtakarítási javaslatok megtétele, az üzemeltetővel való folyamatos kapcsolattartás nem anyagi kérdés.

Az a 12 tulajdonság, amelyet említettem, persze minden iskolától elvárható. Egyikre sem mondhatjuk, hogy hát igen, ez fontos dolog lenne, de végső soron akár el is tekinthetünk tőle. Nem, ezek mindegyike olyan, amire törekednie minden iskolának kötelessége. Ehhez tehát nem kell ökoiskolának lenni. Az ökoiskolák csupán abban különböznek a mindenkitől elvárható kiválóság tekintetében, hogy számukra adott a fejlesztésnek egy kitüntetett szempontja, amely minden változtatásra, önfejlesztésre alkalmat és okot szolgáltat. Ők ezen az úton járva érnek el a kiválóság szintjére. De mások számára éppily nyitott, sőt épp ennyire kötelező, hogy a minőség-fejlesztés útjára lépjenek.

S akkor csupán időrendi kérdésnek fog bizonyulni, hogy melyik iskola mikor válik ökoiskolává vagy más, a kiválóságot magával hozó fejlesztési cél iskolájává.

Ezért mondtam beszédem elején: az ökoiskola-hálózat ügye nem partikuláris ügy, ezen iskolák önfejlesztő munkája központi jelentőségű. Ők mutatják a példát, s épp ezért a felelősségük is nagy, sikerük a többi iskola sikerét is megalapozhatja.

A 12 jellemző kigyűjtve: *önfejlesztő, jövőorientált, innovatív, komplex, kiterjesztett, méltányos, demokratikus, helyi környezetbe ágyazott, hálózatban működő, versenyképes, kommunikatív, egészséges.*

Az örökös ökoiskolák 2013-as névsora

Arany János Általános Iskola, Szakiskola és Kollégium (Eger); **Bencés** Apátság **Illyés** Gyula Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája (Tihany); **Bolyai** János Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola (Debrecen); **Bőcsi** Általános Iskola és Szakiskola, Alapfokú Művészeti Iskola; Bp. II. Kerületi **II. Rákóczi** Ferenc Gimnázium (Bp.); XVIII. Kerületi **Bókay** Árpád Általános Iskola (Bp.); XIV. Kerületi **Heltai** Gáspár Általános Iskola (Bp.); Budapesti **Bárczi** Gusztáv Óvoda, Általános Iskola és Készségfejlesztő Speciális Szakiskola; **Dombóvári** Belvárosi Általános és Alapfokú Művészeti Iskola; **Dunakeszi** Fazekas Mihály Általános Iskola; **Dunaújvárosi** Lorántffy Zsuzsanna Szakközépiskola, Szakiskola, Kollégium; **Egri** Kossuth Zsuzsanna Szakközépiskola, Szakiskola és Kollégium; **Gourmand** Vendéglátó-ipari, Kereskedelmi és Idegenforgalmi Szakképző Iskola (Bp.); Isaszegi Damjanich János Általános Iskola; **Jászszági** Általános Iskola Általános Iskolai és Alapfokú Művészeti Iskolai Tagintézménye (Pusztamonostor); **József Nádor** Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola (Üröm); **Karcagi** Nagykun Református Általános Iskola; **Kárpáti** János Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola (Gyenesdiás); **Kiskunhalasi** Kertvárosi Általános Iskola; Kispesti **Kós Károly** Általános Iskola (Bp.); **LIA** Alapítványi Óvoda és Szakközépiskola (Bp.); **Martfői** Damjanich János Szakképző Iskola, Gimnázium és Kollégium; **Miskolci** Gábor Áron Művészeti Iskola és Szakközépiskola;

Park Utcai Katolikus Általános Iskola és Óvoda (Mohács); **Mosonmagyaróvári** Fekete István Általános Iskola; **Nagykanizsai** Kőrösi Csoma Sándor Általános Iskola Péterfy Sándor Tagintézménye; **Nagykovácsi** Általános Iskola; **Néri Szent Fülöp** Katolikus Általános Iskola (Bp.); **Pécsi** Apáczai Csere János Általános Iskola, Gimnázium, Kollégium, Alapfokú Művészeti Iskola, Pedagógiai Szakszolgálat 2. számú Általános Iskolája; **Sashalmi** Tanoda, Általános Iskola (Bp.); **Széchenyi** Ferenc Általános Iskola (Fertőszéplak); **Széchenyi** Zsigmond Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola (Baracs); **Szentistvántelepi** Általános Iskola (Budakalász); **Tapolcai** Bárdos Lajos Általános Iskola Batsányi János Magyar-Angol Két Tanítási Nyelvű Tagintézménye; **Teleki** Sámuel Általános Iskola (Érd); Tolna Megyei **Szent László** Szakképző Iskola és Kollégium Perczel Mór Szakközépiskolai Tagintézmény (Bonyhád); Újbudai Bocskai István Általános Iskola (Bp.); **Vajda** Péter Evangélikus Gimnázium (Szarvas); **Vásárhelyi** Pál Építőipari és Környezetvédelmi – Vízügyi Szakközépiskola (Nyíregyháza); **Veres** Pálné Általános Iskola (Vanyarc).



OTTHONI KÖRNYEZETEM 1. Az első osztályosok ökonovattal egy képzeletbeli utazáson vesznek részt. Az öko-állomáson az egyik csoport tagjai a környezet-órán elkészített épület-makettekől állították össze saját településüket, és heves vitában próbálják megoldani az általuk is tapasztalt környezetvédelmi problémákat.



OTTHONI KÖRNYEZETEM 2. Az első osztályosok a hulladékok csoportosítását gyakorolják. Óra után a szétválogatott hulladékot közösen az iskola udvarán lévő hulladékszigeten helyezik el.

DR. MÁTYUS PÉTER GYÓGYSZERKÉMIKUST KÉRDEZTE BOZSIK VIOLA

Jövendő problémák megoldására kell képessé tenni a fiatalokat

A professzor a Novofer Alapítvány Gábor Dénes-díjával 2013-ban kitüntetett tudósok egyike, a Semmelweis Egyetem Szerves Vegytani Intézetének igazgatója, az MTA doktora, a Pázmány Péter Katolikus Egyetemmel 2007-ben közösen indított molekuláris bionika alapképzés és az arra épülő mesterképzések egyik alapító szervezője. A Gábor Dénes-díj átvételekor mondott beszédében, miközben volt olyan díjazott, aki szelíden úgy fogalmazott, „az ifjúsághoz bizony nagy türelem kell”, Mátyus Péter többek között éppen a hallgatóinak mondott köszönetet a tőlük kapott inspirációért.

– *Hogyan motiválják a hallgatók?*

– Nagyon fontos az utánpótlást nevelő tanítás, amihez az kell, hogy szakmai szempontból hiteles személyek tanítsanak az egyetemen. Ez az oktatói adottságok mellett kutatói aktivitást is feltételez. Szinte természetes, hogy a hallgatók együttműködő tudásszomja ösztönzi az oktatót.

Igaz, az is előfordul, hogy a hallgatók egyetemi jelenlétüket kényszernek tekintik, diplomájukat pedig karrierjük eszközeként. Ez nyilván nem motiváló a tanár számára; szerencsére azonban nem ez a jellemző, az a gyakoribb, hogy a hallgató kíváncsi, aktív, s van már személyes érdeklődése, fogékonysága egy-egy téma, probléma iránt. A jövő nemzedékének nevelése nagyszerű élmény: örömmel, ha sikerül felébreszteni érdeklődésüket, segíteni őket a pályaválasztásban, támogatást nyújtani ahhoz, hogy megtalálják a szakma szépségeit. A legnagyobb kihívás mégis az, hogy olyan tudást és ismeretanyagot kellene átadni, olyan képességeket kellene kialakítani, amelyek alkalmassá teszik őket arra, hogy amikor elvégzik az egyetemet, akár ma

még nem látható problémákat is meg tudjanak oldani. Ehhez nem elég csupán a pedagógiai érzék, elengedhetetlen a széleskörű, releváns tárgyi ismeret, az aktív kutatói munka.

– *Szakmai tudatosságot feltételez a hallgatóiról. Jellemző rájuk?*

– Sokkal inkább, mint régebben. Alapvetően két hallgatói körrel találkozom: a Semmelweis Egyetem gyógyszerészeivel, illetve a Pázmány Péter Katolikus Egyetem bionika szakának hallgatóival. Mindkét esetben az átlagnál magasabb a tudatosságuk és motiváltságuk. A gyógyszerész-hallgatók legtöbbször már otthonról hozza a hivatástudatot, sokan érkeznek gyógyszerész családokból. A bionika érdekes, új terület a diákok számára is. Idén adjuk át a legelső Infobionika és Orvosi Biotechnológia mesterszakos diplomákat, így nekik nemhogy családi, de szakmai referenciájuk sincs igazán, hiszen ma még nagyon kevés a 'bionikus' végzettséggel dolgozó szakember. Ebben az esetben különösen igaz az, hogy a tanár hitelességének szinte döntő

szerpe van a hallgató és pályája szempontjából. Ahogyan az is igaz, hogy a hallgatói visszajelzés tanárnak és diáknak egyaránt fontos: mi történik, mikor megszerzi az első generáció a diplomáját, és – várakozásaink szerint – egy új területnek lesz a pionír kutatója. Egyelőre azt látom, hogy ez a szak vonzza a hallgatókat.

– Azt még nem tudják, mi lesz velük, de azt látták, milyenek voltak elsőévesként. Mivel szembesül az egyetem?

Milyen kapcsolat van a középiskola és az egyetem között? Megfelelően készíti fel a középiskola a diákokat az egyetemi elvárásokra? Tud hatni az egyetem a közoktatásra?

– Sajnos, csak eléggé negatív választ adhatok. Tapasztalataink szerint a hallgatók nem tudják igazán a középiskolai tananyagot, amely – az én megítélésem szerint – különben sem minden szempontból optimális. Ha a felvételi pontszámokat objektív mércének tekintjük, mind a gyógyszerész, mind a bionikus hallgatóink a legjobban felkészült középiskolások körébe tartoznak. Mégis, alig lehet arra alapozni, amit a középiskolából hoznak. Hiányzik a problémamegoldó képesség, a biztos természettudományi alapok és ismeretek, amelyekre nekem mint tanárnak támaszkodnom kellene, holott általában kiváló kollégák tanítanak a középiskolákban. Ez a megállapítás látszólag ellentmondásos; valamiféle rendszerhiba lehet a helyzet oka. Említhetném például az óraszámot vagy a tananyag összetételét. Alapos változásokra, frissítésre, korszerűsítésre lenne szükség.

Ugyanakkor az egyetemen is vannak súlyos és kezeletlen problémák, például az oktatói mobilitás hiánya. Bár az utóbbi időben, vitathatatlanul helyesen, a

Tudományos Akadémia és a kormányzat erőfeszítéseinek köszönhetően egyre több pénz jut arra, hogy a kiváló, külföldön jelentős eredményeket elért fiatal tudósokat haza vonzzuk. Érdekes, hogy ugyanakkor a jövő generációjáért felelős, itthon tevékenkedő élvonalbeli egyetemi oktatógárdának nem áll rendelkezésére olyan támogatási rendszer, melynek segítségével eljuthatna a világ élen járó egyetemeire, hogy láthassa, hogyan képzik ott az új nemzedéket. Ez az

alkotást támogató rendszer természetes velejárója kellene, hogy legyen az egyetemi tanárok esetében. Ez más (a képzérendszerünk) miatt fontos, mint a fiatal, tehetséges

tudósjelöltek hazahozatala. Ők ugyanis, jóllehet szakterületükön kiválóak, s külföldön eredményes munkát folytattak, nem ismerték meg (nem is azért voltak ott) az adott intézményrendszer képzési struktúráját, céljait, s mindazt, ami az oktatási intézmény építéséhez szükséges.

Szerencsésnek mondhatom magam, hiszen az utóbbi években rangos egyetemeken fordulhattam meg, oktatási és kutatási tapasztalatokat egyaránt szerezve. A külföldi utak nyomán az utóbbi években mindig tanult nálunk külföldi doktorandusz vagy mesterszakos hallgató, akik a tőlünk való tanulás miatt jöttek ide, de jelenlétük az itthoniaknak is sok szempontból hasznos. A külföldi utak nagy lehetősége, hogy észrevegyem és hazahozzam azt, amit érdemes. De többek akarata kellene ahhoz, hogy a külföldön tapasztaltakat itthon széles körűen hasznosítsuk.

Érdemes volna intézményi szinten megszervezni különböző generációjú oktatók hosszabb külföldi tartózkodását. Az utánpótlás nevelése azért is óriási felelősség, mert messzire ható következményekkel jár. Szerintem felsőoktatá-

sunk, akárcsak a közoktatásunk, jelentős változtatásokat igényel már a legközelebbi jövőben. Jó lenne, ha egy erős szakmai konszenzus alapján jönnének létre a jövő szempontjából fontos változások. A felsőoktatásban a személyi feltételek kezdenek kritikussá válni, nincs, vagy egyre kevésbé van meg az a kör, gondolok itt egy erős közép- és ifjú generációra, amely biztosítéka lehetne a társadalmi igényeknek megfelelő szakemberképzésnek. Fontos, mint motívációs tényező is, a közvetlen munkatársak alkotta környezet. Szörnyű érzés az, amikor a kibúvókeresést érzékeli az ember az akár nagyobb tehervállalással is járó megoldáskeresés helyett. Változtatni kellene ezen, mert a legjobb helyek ma nem (vagy nem elsősorban) csak az infrastrukturális feltételekben, hanem különösen ebben a tekintetben mások.

– *Milyen külföldi tapasztalatokat sikerült minden nehézség ellenére implementálni az itthoni gyakorlatba?*

– Intézeti szinten meglehetősen gyakori a tudományterületen való előrelépés érdekében bizonyos technikák meghonosítása, vagy egy terület új megvilágításba helyezése. De amikor rendszerszemléletű változtatásról lenne szó, hirtelen mindenki csak az akadályokat látja. Pedig haladnunk kellene. Meggyőződésem, hogy a hallgatókat sokkal jobban bele kell vonni az oktatómunkánkba, sokkal inkább interaktív viszonyra van szükség.

A legnagyobb, oktatással kapcsolatos eredményemnek azt tekintem, amikor külföldi tapasztalatok nyomán sikerült bevezetni a szerves kémiánál a szemináriumi oktatási formát. Azt éreztem, hogy a hallgatók problémamegoldó képességé-

jó lenne, ha egy erős szakmai konszenzus alapján jönnének létre a jövő szempontjából fontos változások

nek fejlesztése érdekében változnia kell a tanár-diák viszonyoknak, kell a közvetlenebb munkakapcsolat. Bevezettük, hogy a hallgatók a szemináriumokra előre kapnak megoldandó példákat. Ezt kezdetben talán nem támogatták kellőképpen. Nem szándékos ellenállásról volt szó, csupán nem mindenki érezte egyformán fontosnak és az eredményesség eszközeként.

A számonkérés módjában csak apróbb változtatásokat sikerült elérnem: az előbbieken jelzett problémamegoldó képesség fejlesztése érdekében gondolkodásra készítő, és az alkalmazás képességének lemerésére alkalmas feladatsorokat állítottam össze. Időnként ebben is szelíd vitáink vannak. Ugyanakkor az az érzésem, ezzel a

törekvéssel hazai viszonylatban így is az élenjárók közé számíthatunk. Még a kollégáim sem tudják talán mindannyian, hogy szeretném itthon is azt a rendszert bevezetni, amivel külföldön kísérleteztem és már pozitív tapasztalatok is vannak: nevezetesen a hagyományos, 'face-to-face' személyes oktatás és az e-learning oktatási forma előnyeinek optimális ötvözetét. Ennek a két, térben és időben elkülönülő, a mai világ lehetőségeit is illusztráló ismeretszerzési módnak a révén egy korszerű tudáshalmaz jön létre, s annak alapján a problémamegoldó képesség fejlesztése a cél. Az e-learningnek Magyarországon szinte alig van hagyománya. Alighanem a szerves kémia területén az én vezetésemmel került sor először a tárgykör ábraanyagának elektronikus formában a honlapunkon való rendelkezésre bocsátása a 90-es évek végén. Ezt a hallgatók letölthették, dolgozhattak vele. Persze nem ez a mai értelemben vett e-learning. Ennek valódi formájára tudok egy jó példát mondani a Pázmány

Egyetemről: egyik gyakorlatunk kémiai ismeretek számítógépes elsajátíttatására vonatkozik. Olyan házi feladatokat adunk a hallgatóknak, melyeket ingyenesen letölthető programok segítségével otthon kell elkészíteniük. A licenctípus, csak az Egyetemen rendelkezésre álló szoftverekkel elkészítendő feladatokon pedig együtt dolgozunk az egyetemi gyakorlaton. Ezt követi a konzultatív értékelés. Így alakul ki az e-learning és a valódi tanár-diák találkozás megfelelő aránya, ám mindez még nem nagyon terjedt el.

– Említette a társadalmi igényeknek való megfelelést. Mennyire lehetséges ez a természettudomány esetében? Például társadalmi igény a rák gyógyszerének feltalálása, de egyfelől egy laikus aligha lehet tisztában azzal, milyen lépések szükségesek ennek a célnak az eléréséhez, másfelől azonban valóban nagyon fontos dolog volna az akadémiai világ nyitottságának megőrzése, annak biztosítása, hogy ne önmaga körül forogjon, hanem folyamatosan reflektáljon a valós igényekre.

– Valós, értelmes, jogos igényeknek kell megfelelni a képzésünkkel: így akár a rák gyógyszereinek megtalálására alkalmas szakembereket kell tudnunk kinevelni. Az erre való alkalmasságon nem kizárólag a szerves kémiai ismereteket, a szakirodalomban való jártasságot, kreativitást és a sokszor emlegetett problémamegoldás képességét értem, hanem legalább annyira fontosnak tartva a mentalitást, szívósságot, kitartást, kudarc-tűrő képességet. Ugyanakkor veszélyes lehet azzal mérni a frissen végzett hallgatók szakmai értékét, hogy mennyire tudnak megfelelni az ipari környezetben az operatív feladatok szempontjából. Természetesen, ha jó volt az egyetemi oktatás, meg kell felelniük némi tapasztalat után annak is. Ám ez az én értelmezésemben nem azt jelenti, hogy munkába állásuk másnapján

kiismerjék magukat az adott cég műszer-együtttesén, s olajozottan beilleszkedjenek a termelésbe, annak egy láncszemét képezve, hanem azt is, hogy olyan képesség-együttessel, gondolkodásmóddal rendelkezzenek, ami a termelési kultúrának akár jelentős átalakítására is vezethet.

Természetesen legyen valamiféle társadalmi kontroll, egy reális elvárásokat megfogalmazó közvélemény, értelmes párbeszéd, amely mérlegelésre, számvetésre készíti a felsőoktatást. Kell a külső kritika. A felsőoktatási akkreditáció például lényegében folyamatos társadalmi-szakmai kontrollt jelent. Helyes, hogy szakmailag felkészült testületek jobbító szándékkal értelmes javaslatokat tegyenek. Talán még jobb lenne, ha ezt külföldi bizottságok végeznék. Külhoni tapasztalatom, hogy ilyen feladatokra idegen országból hívnak értékelő szakembereket, akik objektív módon vizsgálják és értékelik a rendszert; így jobban remélhető, hogy a rendszer átalakítására készítő meglátásaik is lesznek. Természetesen jó szakemberek a hazaiak is, csak egyfelől ez – hazánk mérete miatt – egy szűk akkreditáló-akkreditált kört jelent, másfelől a hatékonyságát korlátozza, hogy ugyanazokkal a problémákkal küzd általában az akkreditált és akkreditáló is. Szívesen vitatkozom erről, de meggyőződéssel mondom, hogy a magyar felsőoktatásban sok mindent másként kellene csinálni. Nem csupán pénzigényes lépésekről van szó. Tíz-húsz évvel ezelőtt a korszerű berendezésekhez, eszközökhöz való hozzájutás volt a gond, mára már inkább az, hogy milyen a személyi állomány. Nem is az egyénenkénti minőséggel van a probléma, hanem a szervezetekből, szerkezetből adódó nem megfelelő hatékonysággal, részben pedig a szemlélettel. Ezeken változtatni kellene.

– Az e-learning mélyebb meghonosításáról beszélt. Mostanában nagy visszhangot

kap a digitális eszközök használata az oktatásban. A tudás demokratizálódásának kontextusában is szóba hozzák, különösen az interneten térítésmentesen, videón hozzáférhető egyetemi előadások kapcsán. Diákjairól beszélve, úgy tűnik számomra, ők egyfajta elitklub. A szerves kémia területét lehetséges lenne szélesebb kör számára elérhetővé tenni?

– Az e-learningnek két aspektusa van. Az egyik ez: széles kör számára hozzáférhetővé tenni olyan információkat, melyek azelőtt csak kevesek számára voltak hozzáférhetőek. Ez egyféle feladata, küldetése is lenne a felsőoktatás résztvevőinek, s ennek kézenfekvő eszköze az internet. Mire gondolok itt konkrétan? A társadalom egésze, nemcsak Magyarországon, rendkívül alulképzett a természettudományok területén. Ezt nem elmarasztalóan mondom, mert nem feltétlenül az egyén hibája, benne van a kulturális közeg hatása is. Ezen valószínűleg hatékonyan lehetne változtatni az internet segítségével. Nekünk kellene kezdeményezni, hisz sokat tehetnénk így az áltudományos tévhitek eloszlásáért is.

Amire én gondoltam az e-learning kapcsán, az inkább a tanári mivoltomból adódó alkalmazási példa. A Pázmány Egyetemen úgy szerveztünk meg egy kurzust, hogy a professzor egy amerikai

egyetemen tartotta a saját hallgatóinak az előadást, ezt az itthoni hallgatók online videokonferencia formájában követhették nyomon. Nemrég jártam egy olyan egyetemen, ahol ez már bevált gyakorlat. Permanens e-learning kapcsolatban állnak egy másik földrészen lévő egyetemmel, s a hallgatók az anyaegyetemük mellett azon a másik egyetemen is vehetnek föl kurzusokat. Ehhez természetesen szükséges egy megfelelő infrastruktúra, de ez ma már nem elérhetetlen. A Pázmány Egyetem a professzori igények alapján ezt megteremtette, és a kapcsolatrendszere révén annak a területnek az egyik legkiválóbb

tíz-húsz évvel ezelőtt a korszerű berendezésekhez, eszközökhöz való hozzájutás volt a gond, mára már inkább az, hogy milyen a személyi állomány

képviselője tarthatott előadást a Pázmány hallgatói számára. Ezáltal a diák itthonról kapcsolódhat be egy külföldi egyetem életébe, s egyben az előadó professzornak is lehetősége nyílik

egy másik kultúrából érkező hallgatói csoport gondolkodásmódját megismerni. Kapcsolatba lépve a magyar hallgatókkal, bekerül a látóterébe Magyarország mint kiváló hallgatókat képző hely, akiket adott esetben majd szívesen lát a saját egyetemén is, ahonnan a magyar hallgató tudástöbblettel tér haza, illetve ahonnan külföldi hallgatók érkezhettek mihozzánk, pezsdítően hatva itthoni tanárra és diákra egyaránt. S így jó értelemben vett láncreakció veszi kezdetét, aminek termékét kivételesen mindenki egyaránt élvez.



FÜBEN, FÁBAN ORVOSSÁG A nyolc évfolyamot átívelő egészségtanórák egyik témája a népi gyógyászat, ezen belül az egyik gyakorlati szál az évfolyamonként bővülő gyógynövényismeret. A diákok a közösen elkészített gyógyteákat kóstolják.



ILYEN CSALÁDBAN ÉLEK Az első évfolyam egészségtanóráján a tanulók pantomimjáték segítségével mutatják be családtagjaik különböző tevékenységeit. Jellemzik, megjelenítik a közöttük lévő kapcsolatokat. A közös megbeszélés kérdése: *Miért jó a mi családjunkban lenni, és mit tehetek, hogy még jobb legyen?*



ÖNMAGAM FELFEDEZÉSE A másodikosok egy mozgássorral kísért dal éneklésével veszik sorra, érintik meg testrészeiket. A közös éneklés megalapozza a tanóra hangulatát is.



GERGELY FERENC

A B-lista és a pedagógusok¹

Az MKP vezette politikai tisztogatás 1946-1947-ben

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

Magyarország a második világháború után, megszabadítva a hazai és német náci terrortól, egyúttal a kommunista nagyhatalom, a Szovjetunió befolyási övezetébe került. A fegyverletétel első pillanatától megkezdődött a harc a kommunista hatalomátvétel, az újabb diktatúra érdekében. Ennek egyik látványos jelene a megtépázott, háborús bűnsegédként elmaraszthalható tisztviselői, közalkalmazotti kar megtisztítása volt, a folyamatot ésszerű létszámleépítésnek tüntetve fel. Ez volt az úgynevezett „bélistázás”. Ennek a politikai indítékú tisztogatásnak a pedagógustársadalom is érintettje volt. Bár a krónikus oktató-nevelő hiány a pedagógusok szempontjából kedvező körülmény volt, ennek ellenére nagyszámú vértlen pedagógus vált meghurcolttá, amit aztán a kapkodó revízió sem orvosolhatott igazán. A történetekről jelentős, bár súlyosan hiányos, és mindmáig feldolgozatlan iratanyag áll rendelkezésünkre. Országos feldolgozásuk sürgető feladat. Ez az írás elsőként próbálja a történeteket a források tükrében, pedagógus-nézőpontból szemügyre venni.

Kulcsszavak: *neveléstörténet, B-lista, Vallási és Közoktatási Minisztérium, a közoktatás államosítása, pedagógustársadalom*

Az 1945. november 4-i választásokon elszenvedett súlyos vereséget követően a politikai baloldal, élén a Magyar Kommunista Párttal, rendezte sorait, és szövetségeseivel együttműködve, sietve készült az ellentámadásra. A célpont a Kiszgazdapárt, a feladat: sorainak széttzilálása, hatalmi pozícióinak gyengítése, a közhangulat ellene fordítása volt. Ezzel egyidejűleg úgy kellett felszámolni az egekbe szökő és a lakosságot elkeserítő inflációt, hogy az kizárólag az

MKP és vezetői érdemeiként legyen feltűnethető. A művelődés és az oktatás terén pedig a kötelező nyolcosztályos általános iskola kiépítése, az iskolák folyamatos és lehetőleg színvonalcsökkenés nélküli működtetése volt a baloldal napirendjén. Ezeket, számos egyéb, ugyancsak jelentős feladattal együtt, a „reakció” felszámolása és a közéletből való minél teljesebb kiszorítása jegyében és keretei között kellett elérni. A *Nagy Ferenc* miniszterelnök vezette

¹ Az írás a szerző többrészes, a pedagógustársadalmat és a diákságot a huszadik század nagy megrázkódtatásai során érő politikai, adminisztratív, jogi retorziókat és rehabilitációkat tárgyaló, kéziratban elkészült Kirekesztés és „nemzeti egység” című dolgozatának harmadik fejezete.

koalíciós kormánynak pedig mindezekkel számolva, a szovjet megszállási övezetben kellett (volna) megvédenie a többpárti alkotmányos demokráciát, a piacgazdaságot, és őrizni a koalíció törekény egységét.

VÁGJUNK VISSZA!

Az MKP már novemberben hozzáfogott a széleskörű ellencsapás-sorozat politikai előkészítéséhez. *Révai József* a Nemzetgyűlés 1945. december 4-i ülésén felszólalt a kormányprogram vitájában. Élesen bírálta az igazolási eljárást, adatokkal szemléltetve annak csődjét. Ugyanakkor kiemelte: ne legyen pártközigazgatás. A miniszterelnöki beszámoló közoktatásról szóló részét a kíváncsian szerényebbnek ítélte. Ez, hangsúlyozta *Révai*, „egy elsőrendű országos, központi politikai problémánk.” Ez az átnevelés alapja, s „ezen a téren történt a legkevesebb. A demokratikus oktatás nem lehet el anélkül, hogy a gyermekeket, a magyar ifúságot a nagy nemzeti és humanista ideálok szellemében neveljük. (Élénk helyeslés a Ház minden oldalán!) A pedagógustársadalom nem ezen oldalon áll száz százalékgig. **Ezt elsősorban átneveléssel kell megváltoztatni, nem tisztogatással.** Utóbbit is alkalmazni kell. Személycserékre elsősorban a tanügyigazgatás legfontosabb posztjain van szükség.” A nevelői társadalomnak a „népi demokráciával” szembeni idegenkedését szociális helyzetükkel és a nemzeti szellemű nevelés féltésével magyarázta. Szenvedélyesen

ostorozta az ifúság „jelentős részét”, amiért nem gyűlöli eléggé a nép belső ellenségeit. A „gyűlölet országunk [...] megrontói iránt nem lobog kellő lánggal, sőt azt kell mondani, hogy alig pislákol [...] annál nagyobb a fátolborítás a múltra...”²

A szociáldemokrata *Justus Pál*, *Keresztury Dezső* vallás- és közoktatásügyi miniszterhez intézett interpellációjában ugyancsak a pedagógusok szellemi megújulását és a régi vágású vezetők eltávolítását követelte.³

A politikai élet valamennyi tényezője, a pártoktól kezdve a Nemzeti Bizottságon át a különböző társadalmi szervezetekig (szakszervezetek, MNDSZ, DISZ stb.), a legfelső vezetéstől a helyi szervezetek tagságáig hozzáfogott a közigazgatás megtisztításának, a köztisztviselői létszám csökkentésének/apasztásának előkészítéséhez. Közismert politikusok, miniszterek járták az országot, szónokoltak tömeggyűléseken, nyilatkoztak a sajtónak, rádiónak, országos értekezleteken tájékoztatták a helyi vezetőket a döntés okairól, céljairól, a remélt eredményekről, a lebonyolítás módjáról és kíváncsian végső határidejéről. *Nagy Imre* belügyminiszter 1946. február 21-én a főispánoknak tartott értekezletet. A Népszava idézett beszédéből: „A közigazgatás a reakció fő fészke” – hangsúlyozta *Nagy*, mert nem hajtja végre a kormány intézkedéseit. A kettősség tovább nem tartható fenn. A főispánoktól várja a létszámcsökkentés következtetés végrehajtásának ellenőrzését.⁴ **A már decemberben megkezdődött** előkészületekről kiszivárgó, kiszivárogtat-

² Az 1945. évi november hó 29-ére összehívott *Nemzetgyűlés Naplója*. I. kötet. 122–126. o. Athenaeum, Budapest, 1946.

³ Uo. Dr. Horváth Márton: A népi demokrácia közoktatási rendszere (1945–1948) című kötete (*Horváth*, 1975) sok értékes adatot tartalmaz (pl. a VKM ügykör beosztásának változásairól), igyekszik a korszak oktatás- és neveléstörténetét szélsőségesen értelmezők, a hibákat eltúlzó, ill. azokat elhallgató szerzők között a középutat képviselni. A tanulságokat így összegzi: „alapja és része holnapi sikereinknek, s csak erre építve léphetünk tovább”. (227. o.) A tisztogatásról viszont hallgat.

tott hírek országszerte foglalkoztatták az embereket, köztük elsősorban az érintetteket, valamint a végrehajtásban érdekelteket. Egy február 21-i sajtóhír szerint Hajdú megyében, főként Debrecenben „már hetek óta” beszélnek a várható B-listáról. Győrben a Nemzeti Bizottság már az elbocsátással fenyegetett 30% listáját is összeállította, főként nyugdíjasközből. Az **izgalom, a félelem**, a feszült várakozás indokolt volt.

A baloldal pártjai, főként az MKP vezetése és országos **apparátusa gyors sikerekre vágyott**, radikális változásokat akart radikális eszközökkel. Központból szervezett akciókkal: küldöttségekkel, tömeggyűlésekkel, népmozgalmak szításával, a helyi tisztviselők némelyikének erőszakos eltávolításával (népítéletekkel), a tiltakozók megfélemlítésével akarták kicsikarni a baloldal által kívánt döntéseket. A baloldali pártstajtó 1946 februárjában és márciusában összützet nyitott a „reakció fészke”: a közigazgatásra, a köztisztviselői karra, benne a pedagógustársadalom nemkívánatos csoportjaira is. Minden bajért, ami az országot sújtotta, őket tették felelőssé. Ennek az alantas ösztönökre is építő „népmozgalomnak” férges gyümölcsei (is) termettek. A „nép” ugyanis vétlen,

az alantas ösztönökre is építő „népmozgalomnak” férges gyümölcsei (is) termettek

nélkülözhetetlen, nem is közhivatalnok státusban lévő dolgozó embereket is „kisöpört”. Az „egy nap alatt megtisztítjuk a VKM-et”, az „egy hét alatt befejezzük a közigazgatás megtisztítását” típusú jelszavak csak a nyugtalanság fokozására voltak jók, a valósághoz nem volt semmi közük. A fővárosból elűzni tervezett 3.000 fő közt – mint kiderült – számos fizikai munkás is volt. Amikor erre fény derült, azonnali módosításról intézkedett a BM: „személyes elbírálás alapján”.⁵

Tehát, **még meg sem kezdődött** a jogszabályokon alapuló létszámcsökkenő eljárás, **máris szükséges volt egy revízió**. Ez a mo-

zanat is előrevetítette árnyékát a későbbi huzavonának. Mert az jellemezte a folyamat egészét, benne a Pártközi Értekezletek, a Minisztertanács és a minisztériumok működését is. A kulcsszerepet játszó testületnek, a Pártközi Értekezletnek ezirányú munkájáról nem maradt ránk érdemi forrás. A minisztertanács jegyzőkönyvek viszont, bár fontos előterjesztések hiányoznak, sokat elárulnak a létszámcsökkenés szakmai előkészítetlenségéről, az alapelvek tisztázatlanságáról és azokról a politikai és személyi nézetkülönbségekről, amelyek akadályozták a jogszabály megszületését, a végrehajtás megkezdését.

⁴ A *Népszavában* (1946. március 3., 7. o.) Bóka László: Az oktatásemények kérdése c. cikkében azt írta: a VKM feladata a tudásra vágyók, a tanulásra szoruló és a tudni érdemes és megtanulni kötelező dolgok elöl minden akadályt elhárítani. Csak a demokrata nevelő alkalmas és képes a demokráciára nevelésre: „az idegen testek eltávolítása [...] a közoktatásügyi kormányzat elsőrendű feladata [...] Az elnézés, az óvatosság [...] új bűnök és még kegyetlenebb bűnhődés megalágya lehet és lesz is.” Nagy Imre nyíregyházi beszédét a lap február 20-ai száma méltatta a második oldalon. A főispánok értekezletéről pedig a február 22-ei számában az első oldalon számolt be. A vallás- és közoktatásügyi miniszter, Keresztury Dezső beszédeiben azt hangsúlyozta: „a nevelői létszámból kiesnek mindazok, akik demokratikus magatartás és szak-képzettség tekintetében komoly kifogás alá esnek”. Közöttük „kétségtelenül sok a tájékozatlan [...] az ország társadalmi és szellemi helyzetével tisztában nem lévők száma”. A nem „menthetetlenül konkokokat” meg kell nyerni. (Somogyi Hírlap 1946. május 21. 2. o. Ld. még: *Szakszervezeti Közlöny*, 1946. június 5. 9. o.)

⁵ A történetekről folyamatosan tudósított a *Szabad Nép* az 1946. évi számaiban, február 6-tól május 17-ig harminc alkalommal, tehát átlagban két-háromnaponta. Az MKP központi lapja tehát fő szerepet vállalt a köztisztviselői kar elleni „osztályharc” propaganda-hadjáratában. A vidéki pártstajtó a hangulatkeltés helyi színeit is érzékeltette. Ld. pl. *Igazság* (Heves megye) 1946. április 21., 3. o., május 26., 2. o., június 9., 4. o., június 23., 3. o.

CSINÁLJUK, DE MIKÉNT?

Nagy Ferenc miniszterelnök a minisztertanács 1946. február 28-i ülésén kérte fel *Gordon Ferenc* pénzügyminisztert, hogy terjessze elő „soron kívüli sürgős javaslatát”. Utasították, hogy készítse elő a közalkalmazottak létszámcsökkentését.

Az engedélyezhető létszám megállapításához felül kellett vizsgálni a meglévő helyzetet. Tisztázni, 1938-hoz képest milyen változások történtek a szakterácnál? Milyen feladataik vannak jelenleg, s a várható jövőben? Ezek megoldása érdekében elkerülhetetlenek-e tárcákon belüli változások, szervezeti, szakmai téren, s a létszámot, a szakképzettségi arányokat tekintve? Tisztázni kellett (volna), miként biztosítható az elvárt: kisebb létszámú, korszerűbben és hatékonyabban működő államapparátus, s a „nép fiaiból” kikerülő tisztviselői réteg rövid időn belüli kialakítása. Nem volt egyetértés a koalíciós partnerek között abban sem, hogy a szakmai, vagy a politikai szempontok legyenek-e a döntőek a tisztogatásnál, s ezeket egyszerűre, egyforma mértékben érvényesítsék-e, vagy, mint ahogy pl. *Nagy Ferenc* javasolta: először „pusztán a szakszerűség” érvénysüljön a javaslatok elkészítésénél, a politikai szempontok alkalmazására csak „később” kerüljön sor.⁶ A Minisztertanácscon belüli vitákhoz később visszatérünk.

Most az 1945-től folyó „tisztogatás” egyik fő szereplőjének, a Szakszervezeteknek, a Szaktanácsnak és az ágazati szakszervezeteknek, köztük a Pedagógu-

sok Szabad Szakszervezetének álláspontját mutatjuk be a létszámcsökkentéssel kapcsolatban. A szakszervezeti mozgalom tapasztalatokban gazdag múlttal rendelkezve, az MKP vezetése közvetlen befolyása mellett kapcsolódott be a háborút követő újjáépítésbe, a politikai és a közélet demokratizálásába, együttműködve, s egyúttal állandóan viaskodva a Szociáldemok-

rata Párt szakszervezetekben dolgozó, „jobbboldaliként” minősített tagjaival, csoportjaival.

A fegyveres harcok még javában

folytak Magyarország területén, amikor a pedagógustársadalom demokratikusan gondolkodó, tettvágyó tagjai az ország különböző pontjain hozzáfogtak egy alulról építkező pedagógus-érdekképviselői szerv kialakításához. Ezeket a demokrácia szempontjából reményt keltő kezdeményezéseket az MKP által támogatott fővárosi csoport felszámolta, és szívós, eszközökben nem válogató módszerekkel kiépítette a központból irányított, minden tekintetben egységesített szakszervezetet, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetét, *Béki Ernő*vel az élén.

A pedagógustársadalom idegenkedve fogadta ezt a kényszert, és lassan adta be a derekát. 1948-ra a szakszervezeti tagok összlétszáma kb. másfélmillióra volt tehető. Ebből 400 ezer volt az értelmiségi. A működő pedagógus-szakszervezetek taglétszáma 1946 augusztusában 34.361, más adatok szerint 40 ezer körül volt. Legtöbben Pest megyében, 5.516-an, legkevesebben, 473-an pedig Bács-Kiskun megyében.⁷ A PSzSz vezetése, a Szakta-

⁶ *Nagy Ferenc első kormányának minisztertanácsi jegyzőkönyvei* (1946. február 5. – 1946. november 15.). Szerkesztette: Szűcs László Bp., 2003. A gondosan összeállított jegyzetanyag figyelmeztet – többek között – a VKM néhány előterjesztésének hiányára is.

⁷ Szakszervezetek Központi Levéltára (SZKLt) 1.f. 6/90. ő. e., uo. 6/91. ő. e.

nácscsal szorosan együttműködve, minde-
nütt igyekezett jelen lenni, ahol a tagságot
érintő kérdésről volt szó, és próbált olyan
irányvonalat képviselni, amely lényeges
kérdésekben, feltűnő módon **nem tér el** az
MKP mindenkori politikai irányvonalától,
ugyanakkor eredményeket hoz a tagság-
nak is. Így történt ez az igazolásoknál, az
internálásoknál, a népbíróági ügyeknél,
a hadifogoly és menekült pedagógusok
sorsának kezelésénél, az oktatási reform, az
államosítás, a kötelező hitoktatás eltörlése
és a B-listázás ese-
tében is.

A politikai
baloldal (MKP,
SzDP, NPP) ér-
dekei, pillanatnyi
szükségei és a
hosszú távú szak-
mai érdekek, vala-
mint az anyagi és

a létszámcsökkentésnél „nem csak
és nem elsősorban a régi politikai
eltévelyedésüket kell figyelembe vennie”
(ti. az SZT kiküldöttének), hanem azt, hogy
„mennyiben fog megfelelni a demokratikus
ország és a munkásság kívánalmainak”

személyi lehetőségek közötti feszültségek
már 1945-ben jelentkeztek az oktatásügy
területén. Dr. Simon László, a Vallás- és
Közügyügyi Minisztérium államtit-
kára 1945. március 27-én, még Debre-
cenben, a következő javaslatot terjesztette
a Minisztertanács elé: a Minisztertanács
„járuljon hozzá ahhoz, hogy 300 új taní-
tót, 150 új tanárt kinevezzünk és 50 olyan
tanárt, tanítót, tudományos statusban lévő
és tudományos segédzetet, akik eddigi
értékes munkájuk alapján az előlépte-
tésüket feltétlenül megérdemlik, eddigi
mellőzésüket kárpótolhassuk”. Az indok-
lás pedig így szólt: a VKM 5.600/1945.
sz.r. értelmében „diplomás, de eddig még
ki nem nevezett, rendszeres állásban nem
alkalmazott tanárok, tanítók ideiglenesen
munkába állíthatók. Illetményük biztosí-
tásáról, ill. kinevezésükről azonban nem
történt megnyugtató rendelkezés. Az ér-

dekeltek egy része ezelőtt főleg politikai
magatartása, vagy zsidó származása miatt
nem került állásba, s joggal várja azt, hogy
az új demokratikus rendszerben érvénye-
sülhet.” Sok demokratikusan gondolkozó
fiatal pedagógusra van szükség – hangsú-
lyozta az indoklás, s ha ezek nem kapnak
munkát, más munkakörben helyezkednek
el. Pillanatnyilag nincs pedagógushány,
de a **népoktatás szélesítése megkívánja
a pedagóguslétszám növelését**. Ha ez
nem történik meg, a „kormány könnyen

kerülhet abba a
helyzetbe, hogy
a népoktatást,
a középiskolai
és a szakokta-
tást nem csak
hogy magasabb
színvonalra
nem tudja majd
emelni, hanem

kénytelen lesz beletörődni színvonalának
hanyatlásába is, ami pedig [...] politikai
szempontból feltétlenül elkerülendő vol-
na”.⁸ Ez a figyelmeztetés a következőkben
többször is elhangzott, bizalmas javas-
latok, helyi állásfoglalások és miniszteri
felszólalások, előterjesztések formájában.

Milyen álláspontot képviselt a Szak-
tanács és az MPSzSz vezetése? Lássuk,
milyen utasítással küldte megbízottait
„harcba” a tisztogatásokat végrehajtó
bizottságokba, így a létszámcsökkentő
bizottságokba is? A létszámcsökkentés-
nél „nem csak és nem elsősorban a régi
politikai eltévelyedésüket kell figyelembe
vennie” (ti. az SZT kiküldöttének), ha-
nem azt, hogy „mennyiben fog megfele-
lni a demokratikus ország és a munkásság
kívánalmainak”. A tisztogatást „felül-
ről”, a „legmagasabb fizetésűeknek” kell
kezdeni.

⁸ Magyar Nemzeti Levéltár (MNLt) – a volt MOL – XIX-J-1-a. 3. dbz. 55972-1945.

„A további eltávolításnál: a reakciós, v. antiszociális, v. korrupt stb. szellem képviselőit és támogatóit, az úri rétegek, a kijárók kiszolgálóit, a nem igazoltakat (a NB-ok változtatásai nem számítanak!), a nyugatosokat (minden nyugatra távozott, ill. nyugatról késve visszaérkezett, igazoltságára való tekintet nélkül), egyéb reakciósoakat, a távollévők közül is a reakciósoakat, a jobboldali pártállásúakat, a munka szempontjából alkalmatlan tisztviselőket, az anyagilag másképp is biztosított (nagy vagyon stb.) vagy erkölcsileg összeférhetetlen tisztviselőket vegye figyelembe. Ne mulassza el megfigyelni, hogy kik azok, akik az 1919-es ellenforradalom után, valamint 1939 után a reakció részéről fontos megbízatásban, soron kívüli előléptetésben vagy dicséretben részesültek, valamint kik azok, akik hivatali pályájuk során a tisztviselői mértéken túl meggazdagodtak. Ne tévessze szem elől az egyes tisztviselők múltban kapott olyan fegyelmi büntetéseit, amelyek a fenti tényekre, különösen azonban korrupcióra vagy hanyagságra utalnak. Fokozottan vigyázzon, hogy a hivatalokba máshonnan vezényeltek, vagy onnan máshová kirendeltek az elbírálásból ki ne maradjanak! Gyanúsak! Aki meghátrál, vagy enged álláspontjából, egyénileg felelős azért, hogy a tisztogató akció frontját a reá bízott szakaszon feladta és elárulta.”⁹

A megbízottaknak négy tulajdonsággal kellett rendelkezniük: 1.) politikai szilárdsággal, 2.) megközelíthetetlenséggel, 3.) éles elmével, 4.) eréllyel. Csak a **legmegbízhatóbbak**, a megközelíthetetlenek, az „értelmes és erélyes” elvtársak kerülhettek a **megbízottak** közé. Kötelezettségeiket számos pontban foglalták össze. Ezek közül idézünk néhányat:

- (5) munkáspárti legyen az elnök,
- (9) a szakszervezeti és a két munkáspárti kiküldöttnek feltétlenül együtt kell működni. Semmi esetre sem fordulhat elő, hogy a munkásküldöttek egymás ellen szavaznak, vagy különösen az, hogy egymás ellen a polgári pártok képviselőivel bármilyen módon szövetkeznek [...] együttes akciót indítanak,

- (11) kiküldő szervével kapcsolatot kell fenntartania,
- (12) a máshová tartozó adatokat (pl. rendőrség) továbbítani kell.¹⁰

A bizottság tagjaival – olvasható egy másik utasításban – büntetlenül lehet közölni minden olyan körülményt, amely különben hivatali titok megsértését jelentené. Ebből senkinek semmilyen hátránya nem származhat. A munkát akadályozók viszont súlyos szankciókra számíthatnak. A Közalkalmazottak Országos Szabad Szakszervezete Központi Vezetősége 1946. március 3-án kelt körlevelében hangsúlyozta: „abban az esetben is kötelező a legalább 30%-os III. lista¹¹ elkészítése, ha ilyen arányú csökkenés várhatóan hivatali munkát hátráltatná: ha ugyanis a létszámapasztás miatt utóbb a munka visszaesése miatt (sic!) netán

⁹ PSzLt 1.f. 6/213. ö. e., uo. 6/214. ö. e.

¹⁰ Uo. 6/214. ö. e.

¹¹ Ezen tüntették fel a föltétlenül eltávolítandók neveit.

létszámemelés elkerülhetetlenné válnék, arra az országos közalkalmazott státusnak munkaszükséglet szerinti arányos megtartása során lehetőség fog nyílni”.¹² Az **előírt csökkentés csak minimumnak tekinthető**, hivatalonként nem irányadó.

Lukács Sándor, az MPSzSz KV országos titkára 1946. május 17-én, a Szentcsongrád-Csanád megyei pedagógus szakszervezeti funkcionáriusok előtt jelentette ki: a B-listázásnál a Szakszervezet „éles különbséget kíván tenni a tanügyi alkalmazottak és a nevelői kar között”. Jelentős leépítésről a nevelői kar esetében „szó sem lehet”, mert az egész országban 10 ezer pedagógus hiányzik. Mégis szükséges a tisztogatás, mert érdekük, hogy „ez a kis százalék, amelyik nem akar beilleszkedni a demokráciába, pusztuljon”.¹³ A B-listázásnál egyedül a demokráciához való viszony szempontjai lesznek a döntők. *Kossa István* elnök a Szaktanács közigazgatási osztályának sajtótájékoztatóján többek között kijelentette: a régi létszámot 80%-ra kell csökkenteni, ám ha egy hivatalban 20%-nál több a fasiszta vagy a reakciós, „többet kell elbocsátani”.¹⁴ Az MPSzSz szentesi csoportja viszont úgy foglalt állást 1946. április 17-én, hogy „tagjai közül senkit el ne bocsássanak, ha csak politikai vagy fegyelmi okból állásvesztésre nem ítélték”. Idézték a kultusztárca vezetőjét: „nem leépíteni, hanem felépíteni kell”. Javasolták, hogy ezt a Központ is „tegye magáévá”.¹⁵

Ilyen, vagy hasonló véleménykülönbségek ütköztek a Pártközi Értekezleteken és a Minisztertanács ülésein.¹⁶ Március közepén a Kisgazdapárt vezetése engedett a Baloldali Blokk nyomásának, hozzájárult *Sulyok Dezső* és számos, a baloldal által folyamatosan támadott személyiség kizárásához (*Izsák*, 1983).¹⁷

Ez megkönnyítette a létszámcsökkentés előkészítését, gyengítette a Kisgazdapárt ellenállását.

KEZDŐDIK...

Május 6-án pártközi megállapodás jött létre a B-lista végrehajtásáról.

Az 5.000/1946. ME sz. rendeletet, amely a létszámcsökkentés alaprendelete volt, *Nagy Ferenc* miniszterelnök 1946. május 1-jén írta alá, a Magyar Közlöny viszont csak május 19-i számában tette közzé.¹⁸ A 13 paragrafusból álló rendeletnek **már a címe is félrevezető volt**: „Az államháztartás egyensúlyának helyreállítása érdekében szükséges egyes rendelkezések”, tehát leplezte a fő célt, a politikai tisztogatásoknak az eddiginél sikeresebb folytatását. Rendelkezett a hatálya alá tartozókról, a létszámcsökkentés mértékéről. A 2.§ értelmében el kellett bocsátani azokat a köztisztviselőket, akiknek „hivatali működése az ország demokratikus szellemű újjáalakítását tevőlegesen nem szolgálja, a hivatalával járó fel-

¹² Uo. 43/f.57. ő. e.

¹³ Uo.

¹⁴ *Szabad Nép* 1946. június 12. 1. o.

¹⁵ SzKLt 43/f. 57. ő. e.

¹⁶ MTJkv. 624. o.

¹⁷ A Független Kisgazdapárt 1944–1948 közötti politizálásának jeles kutatója, *Vida István* több művében mindössze a következő mondatot szánta a párt és a B-listázás viszonyának megvilágítására: a pártvezetés elfogadta „a szakszervezeti képviselők részvételét, de ragaszkodott ahhoz, hogy olyan helyeken, ahol a parasztság közvetlenül érdekelve van, a miniszterelnök a Parasztszövetség tagjai közül küldje ki a maga delegátusát” (*Vida*, 1976; 1986). *Gyarmati György* (1989) pedig azt állítja, hogy a Kisgazdapárt néhány jelentős közigazgatási és rendőrségi állás fejében támogatta az MKP-nak a közigazgatás megtisztítására irányuló erőfeszítéseit.

¹⁸ Az időponteltérésnek nem tudjuk magyarázatát adni.

adatok kifogástalan elvégzéséhez szükséges rátermettség vagy szorgalom hiánya miatt szolgálatukat a megkívánt mértékben nem látja el. Az idézett törvényhely (3) bekezdése értelmében „Ha az előbbi bekezdés alapján történt elbocsátásokkal a közszolgálati alkalmazottak létszáma nem csökken az első bekezdésben meghatározott mértékben,¹⁹ ennek eléréséig végelbánás alá kell vonni azokat a közszolgálati alkalmazottakat is, akik a hivatali tennivalók ellátása szempontjából nélkülözhetőnek minősülnek. Ennek a rendelkezésnek alkalmazásánál a lehetőség szerint mellőzni kell azoknak végelbánás alá vonását, akikre nézve ez – figyelemmel családi körülményeikre és anyagi elhelyezkedésükre – a többiekhez képest különösen súlyos hátrányt jelentene.” Témánk szempontjából különös jelentősége van a 2. § (7) bekezdésében foglaltaknak. Ez kimondta: „A **tanítók** tekintetében a vallás- és közoktatásügyi miniszternek, a pénzügyminiszterrel egyetértve tett javaslatára a minisztérium az (1) bekezdéstől²⁰ eltérő rendelkezést állapít meg.” Tételeken felsorolja azokat az eseteket, amelyeknél csak megszorítással lehet alkalmazni az elbocsátást. Ezek: a fasiszták által elhurcolt távollevők, a hadifogságban lévőket pedig azok, akik a 2.§.(2) bekezdés a.) pontjában meghatározott

a tanítók tekintetében a minisztérium az (1) bekezdéstől eltérő rendelkezést állapít meg

oknál fogva kerültek az elbocsátandók listájára. E két csoportról külön rendeletben intézkednek. Részletesen szól a rendelet a végrehajtás szervezetéről, működésének módjáról, a végrehajtók jogairól és kötelességeiről, a résztvevők díjazásáról. A 6. § (1) kimondta: „a rendelet alapján történt elbocsátásnak az elbocsátott alkalmazottra nézve **egyéb hátrányos következménye nem lehet**, különösen **nem szolgálhat a más életpályán való elhelyezkedésének akadályául**, és nem lehet alapja az elbocsátott alkalmazott ellen

semmilyen kényszerintézkedésnek sem”.

Szó esik a rendeletben az elbocsátottak új foglalkozáshoz juttatásának lehetőségeiről, módozatairól, utalva a Szakszervezeti Tanács és a Parasztszövetség szerepére. A 11. § az igazoló eljárások és fellebbezések felfüggesztéséről, illetve továbbfolytatásának tilalmáról szól. A 12. § kimondta: „Ha valamely tárca keretében a közalkalmazottak száma az 1937/38. költségvetési évben fennállott létszám kilencven százalékánál, az 1938. év után létesített tárcákat illetően pedig a 2. § (5) bekezdése értelmében a minisztérium által megállapított létszámnál alacsonyabbra csökken, a megüresedett állásokat lehetőleg a 2. § (3) bekezdése alapján végelbánás alá vont személyekkel kell betölteni. Ilyen esetekben a végelbánás

¹⁹ A rendelet 2. § (1) bekezdése értelmében: „A közszolgálati alkalmazottak létszámát olyan mértékben kell csökkenteni, hogy az egyes tárcák körében alkalmazottak száma ne haladja meg az 1937/1938. költségvetési évben alkalmazottak számának kilencven százalékát.”

²⁰ A VKM az 5.700/1946.ME. 1. § alapján kérte a Pénzügyminisztériumot, hogy a budapesti városi iskolák oktatóinak létszáma 58 fővel legyen csökkenthető. Általános iskolában tanítóké kizárólag az 5000/1946. sz. r. 2. § (2) bek. a.) és b.) pontjaiban meghatározott okokkal legyen csökkenthető. Ezek helyébe „azonos számú” pedagógust vehessen fel. Általános iskolában (értsd: elemiben) 1937/38-ban 3.467 fő oktatott. Az 1946-os tényleges létszám 3.326. Ez a szám tovább nem csökkenthető – adott nyomatékot a kérésnek a tárca –, mert az az iskolák működését „lehetetlenné tenné”. A Gazdasági Főtanács az előterjesztésnek megfelelően foglalt állást „azzal az eltéréssel, hogy az oktató személyzet létszámát 12 ezer főben állapította meg, szemben a jelenlegi 12.401 főnyi tényleges létszámmal”. MNLt XIX-J-1-g.25. dbz. 51-3t. 65325,65422,64,501/1946.

alá vonás és az újabb közszolgálatba lépés között eltelt időt nem lehet a szolgálati idő megszakításának tekinteni.”

Izsák Lajos írja a rendeletről: „meglehetősen tág teret adott annak értelmezésére és alkalmazására, hogy a létszámcsökkentés következtében kiket lehet állásaikból elbocsátani”. (*Izsák*, 1983. 108-109. o.) Nem tesz említést viszont az 5000/1946. ME r. végrehajtási utasításáról és a létszámcsökkentés folyamata során a megvalósítás és a politikai vetélkedés által kikényszerített további rendeletek egész soráról.²¹

Az 5000-es rendelet végrehajtására vonatkozó 5.700/1946. ME sz. jogszabály néhány nappal az alaprendelet megjelenését követően, május 24-én

jelent meg a Magyar Közlönyben. Ez a 13 paragrafusból álló jogszabály 1 §-ában kimondta: „Azt, hogy egyes tárcák körében a R. 2. §-ának rendelkezései szerint a létszámviszonyok figyelembevételével hány alkalmazottat kell, illetőleg lehet elbocsátani, az illetékes miniszter az alábbi 2-6. §-okban szabályozott eljárás alkalmazásával legkésőbb az 1946. évi június hó 5. napjáig a pénzügyminiszterrel egyetértve állapítja meg.” A rendelet részletezi az elbocsátandók száma megállapításának módját. Bennünket elsősorban a 4. § (9) bekezdése érdekel, amely szerint: „Mind a jelenlegi tényleges létszám, mind az 1937/1938. költségvetési évi tárcalétszám megállapításánál **figyelmen kívül kell hagyni a vallás- és közoktatásügyi tárcá körében a tanítókat**, a honvédelmi tárcá körében a honvédség hivatásos tagjait, a belügyi tárcá körében pedig az államrendőrség tagjait. Az ezek közül

indítványt kell tenni, hogy e létszámnak hány százaléka tartassék meg

elbocsátandók létszámának megállapítása tekintetében a R. 2. §-ának (7) – (9) bekezdései irányadók, a jelen § rendelkezéseit ehhez képest csak a tárcá körébe tartozó többi alkalmazott szempontjából kell alkalmazni.” A 6. § a felszabadulás után első ízben közszolgálatba lépők elbocsátását szabályozta. „A R. 2. §-a (10) bekezdésére figyelemmel minden tárcánál lehetőleg szakonként elkülönítve meg kell állapítani, hogy a jelenlegi tényleges létszámban (3. §) hány olyan alkalmazott van, aki a felszabadulás előtt lépett első ízben köz-

szolgálatba, és ki kell számítani, hogy hány fő felel meg annak a 10%-nak, amelynél többet ezek közül az alkalmazottak közül a R. fent hivatkozott rendelkezése értel-

mében nem lehet elbocsátani, illetőleg végelbánás alá vonni.” A 9. és 10. § a bizottságok megalakításának és működésének részletezését adja. A 9. § (1) úgy rendelkezett: „A R. 4. §-a értelmében eljárásra hivatott bizottságokat az egyes tárcák körében alkalmazottakra nézve az illetékes miniszter alakítja meg, és az említett § (3) bekezdésében megszabott határidő alatt közli a miniszterelnökkel, valamint a Szakszervezeti Tanáccsal a megalakítandó bizottságok számát és székhelyét.” A 11. § (1) bekezdése szerint „A tanítók tekintetében a vallás- és közoktatásügyi miniszter a pénzügyminiszterrel egyetértve legkésőbb az 1946. évi június hó 5. napjáig javaslatot terjeszt a minisztérium elé. A javaslatban közölni kell a tanítók jelenlegi tényleges létszámát, és indítványt kell tenni, hogy e létszámnak hány százaléka tartassék meg. A minisztérium által megterathatónak

²¹ Mivel ezekről a továbbiakban szó lesz, most csak arra hívjuk fel olvasóink figyelmét, hogy a jogszabályi tiltások és szankciók mögé mindig képzeldjék oda a múlt tapasztalatait (meg persze a jelenét is.)

nyilvánított létszámot meghaladó számmal a jelenlegi tényleges létszámot csökkenteni kell. (2) A vallás- és közoktatásügyi miniszter főfelügyelete alatt álló törvényhatósági és községi iskolák, egyéb nevelési és közművelődési intézmények alkalmazottai tekintetében illetékes miniszterként a vallás- és közoktatásügyi miniszter jár el. (3) A bizottság előadója közli a bizottsággal a tanítók jelenlegi tényleges létszámából az illető bizottságra eső hányad összegét, és azt, hogy ebből a számból hány főt kell feltétlenül elbocsátani.” A rendelet végül kitért a kirendelt, tehát nem a VKM alkalmazásában álló, hanem más tárca körében dolgozók kezelésére.

Végül július 19-én jelent meg a Magyar Köztársaság kormányának

8.320/1946. ME számú rendelete, amely a 6.800/1946. ME számú rendelet végrehajtását szabályozta. Ez a 23 §-ból álló jogszabály a nyugdíjasokkal, illetve az özvegyekkel kapcsolatos eljárást részletezte.²²

Mindezeknek a jogszabályoknak a **hatálya nem terjedt ki** – a vallás- és közoktatásügyi minisztérium hatáskörébe tartozó oktatási és nevelési intézményeken túl – a **vallásfelekezeti, érdekeltségi, társulati és magániskoláknál alkalmazott tanárookra, tanítókra és egyéb személyekre**. Erre a végrehajtás folyamatának egyik mozzanataként kerül sor. A legszükségesebb jogszabályok birtokában felgyorsulhatott a már kora tavasszal megkezdett munka a létszámcsökkentés kívánt mértékű végrehajtása és mielőbbi

sikeres befejezése érdekében.²³ A VKM V. ügyosztálya (44.006/1946. sz. alatt) körrendeletben tájékoztatta az érintetteket a végrehajtással összefüggő teendőikről. A MPSzSz Központi Vezetősége április 25-én a helyi csoportok figyelmét hívta fel ezzel kapcsolatos lehetőségeikre, kötelezettségeikre: őrizték meg a kimutatók egy-egy példányát, segítsék a helyi adatgyűjtést, e téren is működjenek együtt a helyi demokratikus szervezetekkel, kísérjék figyelemmel az Iskolai Bizottságok alakulását, összetételét.²⁴ A Tankerületi

Főigazgatóságok előkészítő értekezleteket hívtak össze. A Belügyminisztérium (*Rajk László* miniszter irányítása alatt) már a végrehajtási utasítás megjelenése előtt elkészítette a Bizottságok beosz-

tását. Ebbe – írta *Rajk* miniszter társának, *Keresztury Dezső*nek 1946. május 23-i átiratában – az autonóm iskolák tanerői is belekerültek. Ezeket ő utólag kiemelte. Budapesten így 82 bizottság helyett 67 fog működni, másutt 308 helyett 293. Az országban működő valamennyi Létszámcsökkentő Bizottság számát az irodalom 600-610-ben jelöli meg.²⁵

Május utolsó napjaiban a VKM IV/a. ügyosztálya táviratilag sürgeti a tanfelügyelőségeket: **azonnal küldjék be az eljárás lefolytatásához szükséges iratokat: fegyelmiokról, rendőri felügyelet alá helyezésekről, bűnvádi eljárásokról, ítéletekről, ok nélküli mulasztásokról, erkölcsi magatartásról stb.** Harmincadikán már minden népoktatási kerület szék-

²² *Magyar Közlöny* 1946. július 24. 1-5. o., uo. 1946. szeptember 24. 1-2. o.

²³ *Igazság* (Heves m.) 1946. június 23. 3. o., *Szabad Nép* 1946. április 10. 1. o.

²⁴ *SzKLt* 43/f. 46. ő. e.

²⁵ Uo. 1/f. 6/218. ő. e. Ld. erről: *Szabad Nép* 1946. július 13., 3-4. o. (*Golnhöfer*, 2004), (*Habuda*, 1986)

helyén állandó ügyeletet kellett tartani a tanfelügyelőnek vagy a tanítói referensnek, hogy az érkező központi kiküldöttek haldéktalanul megkezdhessék munkájukat.²⁶ A megalakult Bizottságok elnökei és tagjai az 5.700/1946. ME sz. r. értelmében letették az esküt, illetve a fogadalmat. Az elnökök a „mindenható Istenre”, a tagok pedig „becsületükre és lelkiismeretükre”. Az elvárt becsületes munkára készítetést szolgálta a hivatali titok megsértése esetén a 10 éves börtönbüntetéssel való fenyegetés is. Az eljárás során a magasabb beosztásúak véleményezték a beosztottakat, az egyes

iskoláktól a miniszterig bezárólag, a szolgálati úton felterjesztett listákat, minősítéseket is értékelve.

A létszámcsoökkentés, nem lehet éleszen hangsúlyozni, a kormányzó párt és szövetségesei, valamint a Baloldali Blokkba tömörült ellenzék közötti politikai harc egyik terepe volt, és az ország kormányzásának, valamint a lakosság politikai befolyásolásának szempontjából fontos állások megszerzését, a közhivatalok, minisztériumok kulcspozícióiba való behatolást jelenthette. Vagyis végső soron a hatalomért folyó harc eszközévé vált, ezért

²⁶ SzKLt 43/f. 46. §. E. A beérkező iratok ezrei egyéni sorsok alakulásának sok jellemző mozzanatát tartalmazták. Ezek valóságstartalmát már az igazoló bizottsági, bírósági, létszámcsoökkentési eljárás során sem tudták megnyugtatóan bizonyítani a hatóságok. Ma már annyi esélyünk sincs erre, mint volt egykoron, 1944–1948 között. Csak néhány példát említünk. G. Árpád tanítótól a taliándörögdi „kulák rokonságával együtt” kívántak megszabadulni (MNLt XIX-J-1-v-25. dbz.), B. Kálmánt, aki a „Radó-Magyar”-féle antináci ellenálló csoport tagjaként harcolt az Oktogon-nál, szabad-, majd zászlóaljparancsnok lett, „igényének fenntartása mellett” bocsátották el. (Uo. XIX-J-1-g. 38. dbz. 64-1-t-143352.) M. János Szekszárdon működött közre az 1944. március 15-én bevonuló német katonák lefegyverzésében, majd Ócsény határában egy lezuhant angol kétmotoros repülőgép pilótáinak bujtatásában. Ennek ellenére a Nemzeti Bizottság 1946. június 15-i határozatában „germán érzelműnek” minősítette. (Uo. 101. dbz. szn.) Dr. P. Ferenc leánygimnáziumi igazgatót három tanár vádolta. Az egyik feljelentőről kiderült, hogy B-listára került, elkeseredésében tett bejelentést az igazgató ellen, mondván: P. a vasúti vendéglőben „német imádatról csöpögő beszélgetést” folytatott. (Uo. XIX-J-1-g-62. dbz. 56-1-t-75827-1947.) Dr. F. D. Rafael, a pesti izraelita hitközség gimnáziumának igazgatóját azzal vádolták, hogy „kommunista diákjait üldözte, őket az ország összes középiskolájából kizárta, rendőrkézzre adta”. Az igazgató pont az ellenkezőjét állította, hogy tudniillik őt a diákok védelme miatt a minisztérium és a hitközség is zaklatta. A Vezérkari Főnökség pedig eljárást akart indítani ellene. *Ortutay Gyula* minisztersége idején, közbenjárására 1948. május 13-án a Miniszterelnökség hatályon kívül helyezte a létszámcsoökkentő bizottság kénszernyugdíjazásáról szóló határozatát. F. megköszönte a miniszter közbenjárását. A neki írt levél első sorait idézzük: „Köszönöm, hogy megóvott engem attól, hogy 40 év becsületes, a legsúlyosabb időkben is hűséggel végzett munkája után megszégyenítve, megbélyegezve hagyjam el munkahelyemet, a pesti izraelita gimnáziumot... Főlemelt fővel állok Isten és ember előtt...” Egyben: régi nyugdíját újabb alapon kéri. (Uo. XIX-J-1-v.15. dbz. 1088-1948.) T. Bélát, aki mellett írásban is hitet tettek zsidó tanítványai, *Szép Ernő* pedig a „legbecsületesebb” magyarként említette visszavételét kérő levelében, és 1943-óta részt vett az ellenállási mozgalomban, csak 1947. november 3-án jelölte megtartásra a Létszámcsoökkentő Állandó Bizottság. (Uo. XIX-J-1-g. 147. dbz. 62-1-t-1947.) H. Antal budapesti állami gimnáziumi igazgató mellett egykori növendékei álltak ki, kérve ügyének revideálását. A Berzsényi Dániel Gimnázium IV/b. osztályának tanulói írták a miniszternek: H. Antal „a legnehezebb időkben volt a zsidó osztály főnöke és ebben a minőségében a tőle telhető módon igyekezett elérni, hogy semmi hátrányt ne érezzünk abból, hogy nem tartozunk az akkori rezsim kedveltei közé. 1944. március 19. után pedig, ha panasszal fordultunk hozzá, verekedések ügyében, mindig a mi oldalunkra állt és megvédett bennünket”. Kérésük meghallgatásra talált. A miniszterelnökségi döntés nyomán a Tankerületi Főigazgatóság „azonnali státuszba állítását” rendelte el. (Uo. 49. dbz. 56-1-t-17282-1947.) Dr. D. Ferenc szegedi gimnáziumi tanárt, mivel a politikai rendőrség a nála tartott házkutatás során (?) a szovjet fronton készült fényképeket talált, őrizetbe vette. Értelmezésük szerint ezek bizonyítják, hogy D. Ferenc az orosz fronton a partizánokkal szemben kegyetlenkedett. A szovjet városparancsnokság utasítására a rendőrség 1947. július 12-én átadta a szovjeteknek a foglyot. Jelenlegi tartózkodását nem ismerik. Mindezt tették azok után, hogy a frontszolgálatból hazatérve minden ruházata csak a zubbonyából és a katonanadrágjából állt, a VKM egyszeri rendkívüli segélyként kiutalt számára 300 forintot. D. Ferencet ebben a nyomorúságában „több közeli rokona” is segítette. Édesanyja nyugdíját viszont 25%-kal csökkentették. Tanárjelölt öccse egy éve tért haza a hadifogságból, másik még mindig ott sýnlődött. A miniszterhez írt segélykérő levelében írta: „ruha nélkül nem taníthatok”. Őt sem vigasztalta, hogy – sajtóhír szerint – volt pályatársa, aki „kutyaóiban” húzta meg magát. (Uo.43. dbz. 56-1-t-92943-1947.)

a pártok alkalmi szervezeteket hoztak létre, melyek segítségével egyrészt befolyásolni igyekeztek az állami létszámcsökkentő apparátus működését, a bizottságokon belüli többséget, másrészt biztosítani próbálták a szövetséges pártok közötti eredményes együttműködést, ami együtt járt a „testvérpártok” közötti – történelmileg évtizedekre visszanyúló – vetélkedéssel. A Pártközi Értekezletek, Pártközi Bizottságok, Döntő Bizottságok, Összekötő Bizottságok életre hívása és működése ezeket a célokat szolgálta. A ránk maradt levéltári források, annak ellenére, hogy a létszámcsökkentéssel összefüggő munkálatokkal kapcsolatban hatalmas mennyiségű iratanyag keletkezett, ezeknek a szerveknek a működéséről nem tudósítanak, a döntések

formálódásáról és születéséről még annyit sem tudunk, mint amennyit a Minisztertanács üléseiről készült jegyzőkönyvek elárulnak (Horváth és mtsai, 2003).²⁷

A BALOLDAL MÓDSZERTANA

A viszonyok érzékeltetéseképpen mutatjuk be kissé részletesebben azt a néhány adatot, amely a két munkaspárt (MKP, SZDP) együttműködéséről, annak elvi alapjáról és gyakorlatáról szól. 1946. március 29-i keltezésű az az irat, amely *Javaslat az összekötő bizottságok részére* címet viseli, és amelyet az SZDP Központi Titkársága küldött *Farkas Mihálynak*. Ebben olvasható:

„A két párt megállapodik abban, hogy a B-lista kérdésében igyekeznek teljesen közös szempontokat kidolgozni. Megállapodik abban, hogy olyan minisztériumban, ahol kommunista a miniszter, szociáldemokrata szakszervezeti tag kerül a bizottságba és fordítva. A más pártok kezén lévő minisztériumok fele-fele arányban vállalják a szakszervezeti kiküldetést, figyelembe véve azonban a kiküldendő szaktanácsi képviselők rátermettségét. Ebben a kérdésben külön meg kell állapodni a Szaktanáccsal. A B-lista összeállításánál **az elbocsátandók pártállására lehetőleg tekintettel lesznek**, de valamely párthoz való tartozás nem lehet ok arra, hogy olyanokat, akiknek politikai magatartása kifogásolható, vagy alkalmatlan, visszatartsanak.”

A helyzet a következő hónapokban sem változott. A Szaktanács 1946. június 12-én a következőkről tájékoztatta az MKP vezetését. „Az SZDP-nél a „tisztogató ügyének nincs [...] felelős gazdája.” Nem bocsátották rendelkezésükre a tisztogatóra vonatkozó anyagokat, javaslataikat. Sajtójuk „eddig egyáltalán nem támogatta

akciónkat...”. A kommunista vezetés alatt álló minisztériumok Bizottságaiba kb. 30%-ban szociáldemokrata kiküldötteket adnak, a szociáldemokrata vezetésű minisztériumokban viszont csak szociáldemokrata kiküldöttekkel operálnak, az „ellenkezőre még nem is gondolnak”.²⁸ Végül egy 1946. július 18-i keltezésű do-

²⁷ A dokumentumkötetben a létszámcsökkentésről négy helyen található említés.

²⁸ SzKLt 1/f. 6/210. ő. e.

kumentumból idézünk, amely a „Jelentés a fővárosi B-listával kapcsolatos pártközi tárgyalásokról” címet kapta. Ebből kitűnik, hogy az alapvető jogszabályok tervezeteiről szóló tárgyalásokba a Szaktanácsot nem vonták be. A döntőbizottságokba viszont delegálhattak egy-egy tagot. Itt „rengeteg vitás kérdés merült fel...”. Ennek ellenére újabb pártközi tárgyalások indultak, és ezeken már a Szaktanács is képviseltethette magát.²⁹ 1946. július 17-ig huszonnégy bizottság 395 vitás esetet utalt a pártközi bizottság elé. „A rendelkezésre álló terhelő adatok [...] általánosságban nagyon kevésbé kimunkáltak voltak, legtöbbjük általános...”. Ezeket igyekeztek kiegészíteni, ami megtette a kellő hatást. A letárgyalt 395 esetből 193-ban (49%) leépítésről, 202-ben (51%) megtartásról született határozat. A Bizottság jelentéseket terjeszthetett az egyes döntőbizottságok elé, aminek az lett az eredménye, hogy az eredeti pártközi megállapodással szemben 35 fővel több leépítési határozatot fogadtak el. Néhány B-listán kívüli is leépítésre került. Az SZDP védte, megfelelő érvek híján is, leendő tagjait.³⁰ A kommunista *Rajk László* vezette Belügyminisztérium ugyancsak az MKP irányvonalát képviselte az egyes önkormányzatokkal szemben.³¹

Nem lehet kétségünk, bár a többi párt, elsősorban a Kisgazdapárt ilyen irányú ténykedéséről nem szólnak az általunk ismert levéltári adatok, hogy *Nagy Ferencék is megragadtak minden lehetőséget* a politikai ellenfelek támadásának elhárítása, pozícióik védelme érdekében, visszaszorulásuk ismert folyamata során. Ez a küzdelem az előzőekben jelzett keretek között és módon zajlott valamennyi településen, a legkisebbtől a fővárosig, Szabolcs-Szatmár-

tól Zaláig mindenütt, a helyi sajátosságok teremtette légkörben, hevességgel, vagy éppen lanyha érdeklődés közepette, mondhatni érdektelenül.

A létszámcsökkentést kezdeményezők, előkészítők és annak végrehajtói jól tudták, hogy annak során a rövid és hosszú távú politikai, gazdasági, szakmai és egyéni érdekek heves összeütközése elkerülhetetlen. Mindenki védeni fogja a pozícióját, a minisztériumok is.

HELYZETI ELŐNYBEN A VKM

Közismert, hogy a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium, *gróf Teleki Géza és Keresztury Dezső* minisztersége idején szálla volt a baloldal szemében, a tárcát a „reakció” egyik fő fészkeként tartották, ahol a baloldali pártok képviselete gyenge, a minisztérium ügyeinek alakításában jelentős szerepet nem képes játszani. Ez természetesen komolyan befolyásolta érdekérvényesítő képességét a Minisztertanácsban is. Ezért tűnik meglepőnek a tanítók létszámcsökkentésével kapcsolatos siker. Nem volt könnyű győzelem. A minisztérium (VKM) előterjesztése mellett gazdag adatgyűjteményt, oktatáspolitikai és politikai érveket sorakoztatott fel, döntően a tanítói karra és a fővárosra összpontosítva. *Béki Ernő*, az MPSzSz kommunista főtitkára, ha kellő óvatossággal is, az MKP KV-nek írt állásfoglalásában megfontolásra ajánlotta a VKM érvelését. A Köznevelés 1946. III. 15-i számában megjelent *B-lista és az oktatáspolitikai személyzet* című írás szerzője így érvelt: **a nevelői létszám ne csökkenjen, annak lényeges emelése szükséges.** „Természetesen ez nem azt

²⁹ Uo. 6/233. ó. e.

³⁰ Uo.

³¹ MNLt XIX-J-1-g. 25. dbz. 51-3t-101078-1946.

jelenti, hogy minden eszközzel ne igyekezzünk megszabadulni azoktól a nevelőktől, akiknek tudatosan reakciós szellemisége éppen a korszerű nevelői kívánalmakat veszélyezteteti alapvető mértékben.” (*Horváth*, 1975. 19., 23. o.) Az egyetértők és támogatók között volt a pedagógusok (tehát nemcsak a tanítók), az oktatásigazgatás és az érintett szülők bizonytalan számú, de nem lebecsülendő része is.

Azt kellett eldönteni: a közvetlen politikai cél, vagy a távlati cél szolgálata kapjon-e szabad utat. A köztisztviselői réteg politikai szempontú megrostálása és a közigazgatás demokratizálása, vagy a közoktatás-köznevelés demokratikus újjáépítése, az iskolázatlan, alacsony iskolázottságú tömegek általános műveltségének emelése, valamint a pedagógustársadalom legnagyobb számú, legkiszolgáltatottabb, legsanyarúbb életkörülmények között élő és a vidéki (falusi, tanyasi) néppel közvetlenül érintkező, rájuk a legnagyobb befolyással rendelkező réteg megnyerése-e a fontosabb. Nem volt könnyű dönteni.

Ennek jelzésére idézünk fel egy részletet a Minisztertanács 1946. május 14-i ülésén elhangzottakból. *Keresztury Dezső* miniszter arra hívta fel a jelenlévők figyelmét, hogy a nyolcosztályos általános iskola kiépítésénél elengedhetetlen a meg-

felelő számú és képzettségű pedagógus. Ha a 10%-os létszámcsoökkentést a tanítói karnál is végrehajjták, „visszasüllyednek” egészen. *Rákosi Mátyás* közbevetette: „Szükség is van, hogy legalább tíz évre visszasüllyedjünk, mert különben nagy

baj lesz.” A miniszter megismételte: akkor az általános iskola szervezését le kell állítani. Javasolta, hogy a tanító-ság – létszámát illetően – olyan elbánásban

részesüljön, mint a rendőrség a belügyi tárcánál. A Minisztertanács, egyhangú határozattal, egészen kivételes esetekben változtatásokat eszközölhetne. Ha ezt nem sikerül kiharcolnia, „az nagy veszteség lesz a tárca számára”. *Nagy Ferenc* miniszterelnök megnyugtatta: **egy tanító sem lesz elbocsátva!** Az iskoláztatás fontos, „még fontosabb érdek, mint a B-lista keresztülvitele”.³² A VKM és a Pénzügyminisztérium közötti tárgyalások és a további minisztertanácsai előterjesztések és döntések a tanítók, és szélesebb értelemben az iskolák oktatószemélyzetének esetében a létszámcsoökkentés **„mérsékeltebb” végrehajtását írták elő, tették lehetővé.**³³

A feladatot növelte és egyben bonyolította is, hogy július 17-től az egyházak által fenntartott oktatási intézményekre is kiterjesztették az 5000/1946. ME sz. rendelet hatályát.³⁴ A jogszabály alkotói – szándé-

³² MTJkv. 1946. május 14. 624. o.

³³ MNLt XIX-J-1-g. 25. dbz. 51-3t. 65325,65422,64501-1946.

³⁴ A VKM – miután május 25-én és 31-én értekezleten vitatták meg az egyházi iskolák létszámcsoökkentésével kapcsolatos kérdéseket, arra kérte az egyházak vezetését, hogy a hatóságuk alatt álló iskolák alkalmazottainak elbocsátására vonatkozó javaslatukat 1946. június 5-ig tegyék meg. (MNLt XIX-J-1-g. 25. dbz. 51-3t-60138-1946.) (Uo. 66009-1946.) *Ravasz László* 1946. augusztus 27-én kelt, igen diplomatikusan megfogalmazott átiratában a következőkre hívta fel a VKM figyelmét: a.) végrehajjták, ha ez a rendelet a többi egyházra is vonatkozik, b.) az egyház szolgálatában álló csak az egyházi törvényekben szabályozott eljárás útján mozgatható el. „Ezért akár a tárcák létszámának, akár a fenntartói állások számának csökkentéséhez való hozzájárulás meghaladja” hatáskörét. Erre csak a Zsinat jogosult. Nem akarják útját állni a rendelet végrehajtásának – bár egyetlen nélkülözhető pedagógusok sincs – elvárják, hogy a végrehajtás során az egyház jogos és méltányos érdekei [...] megóvassanak.” (MNLt XIX-J-1-g. 25. dbz. 51-3t-110855-1946.) (A győri rk. püspök és a dunamelléki evangélikus egyházkerület kritikai észrevételeit ld. uo. 27. dbz. 51-3t-48128-1946.)

kosan vagy szakmai felkészületlenségből? – megsértették az egyházak nagy hagyományú autonómiáját, amiből nem kívánatos (vagy éppen tudatosan kikényszerített?) vita kerekedett. Ez is egyik zavaró mozzanata volt a végrehajtás nehezen induló folyamatának. Mielőtt ennek bemutatására rátérnénk, néhány adattal érzékeltetni kívánjuk azt a valós helyzetet, ami a létszámcsoökkentés „mérsékeltebb” végrehajtását indokolta, lehetővé tette a néptanítók és általában a pedagógusok körében. Ezek között első helyen állt az 1945-től jelentkező **krónikus létszámhiány**.

NEM KEVESEBB, TÖBB PEDAGÓGUS KELL!

Mert: hiányoztak az 1945 előtti évtizedekben politikai, vallási, gazdasági okkal/űrüggyel elbocsátottak, kényszernyugdíjazottak, a háborúban elesettek, haláltáborokban meggyilkoltak, a hadifogságban sínylődők, az 1938 utáni visszacsatolások során Felvidéken, Erdélyben, Kárpátalján és Délvidéken munkát vállalók, a bombázások és a hazánk területén zajló harci cselekmények következtében életüket veszítettek, az igazoló eljárások és a bűnvádi eljárások során állásvesztésre ítélték, az 1945-ben és a következő években a nyugdíjkorhatárt elérők, s végül az önként(?) más megélhetést választók. Szórt adataink jelzik ennek a hiánynak a helyenkénti eltérő mértékét. Az MKP KV Falusi Bizottsága jelentette a KV-nek, hogy

a Tolna megyei Uzd községben, a helyi szervezet tájékoztatása szerint nincs tanító, és 90 gyermekkel nem foglalkozik senki.³⁵ A tiszakerületi evangélikus püspök VKM-nak küldött tájékoztatása arról szólt, hogy a nyíregyházi evangélikus egyházközség öt városi és 20 tanyasi iskolát tart fenn. A nagy létszámú testületekből még mindig hiányzik tizennégy tanerő, ami a munka elvégzését erősen hátráltatja. Budapest és környékének „megnyílása” következtében négy tanítójuk visszatért, akik nehezen viselték a front átvonulása okozta izgalmakat, féltek a bombázásoktól. Politikával „egyikük sem foglalkozott”. A város központi iskolájában – tért rá a részletekre a püspöki jelentés – 21 tanító működött, helyén maradt kettő. A többi vagy katonai szolgálatot teljesít, vagy elmenekült. A két helyén maradt közül az egyiket az oroszok elvitték. Jelenleg heten dolgoznak, akik közül egynek nincs oklevele. A tanulók száma: 417. Összesen maradt az 5. és a 6. osztályban 82 növendék, a 7. és a 8. osztályban 40. A II. számú tanyás iskolában egy tanító dolgozott, elmenekült, pótlás nincs, a tanítás szünetel. Itt 74 tanuló maradt mester nélkül. A tanya népe nem menekült el. A benkőbokori három tanerős iskolából a tanítók elmenekültek, 206 gyermek maradt magára. Csak az utóbbi időben foglalkozik velük egy diploma nélküli tanító.³⁶ A Kecskeméti Tankerület jelentette a minisztériumnak: 1944. október 30-án a város „egészen lakatlanná” vált. Az emberek a közeli tanyákra és Budapestre húzódtak. A tanyák népe vezető nélkül maradt.³⁷ Még 1946 októberében

³⁵ SzKLt 43/f. 84. ő. e.

³⁶ MNLt XIX-j-1-a. 3. dbz. 51-3t- 1945.

³⁷ Uo. 51-3t-55318-1945., *Kecskeméti Lapok* 1946. október 1. 2. o., uo. 101. dbz. 56-3t-142896-1946. A székesfehérvári tankerület jelentése a VKM-nak a pedagógushiányról és -feleslegről. Uo. 100. dbz. 56-3t-28399-1946. A Katolikus Tanügyi Főhatóság Elnök Főigazgatójának jelentése. Uo. 84. dbz. 56-2t-28282-1946. A hajdúdorogi református gimnázium igazgatója kérte a VKM-tól, a pedagógusokat ne vonják be a háborús károk összeírásába, mert gátolja a nehezen biztosítható pedagógiai munkát. Ld. még a nevelőhiányra vonatkozó kényszerintézkedésekről: SzKLt 43/f. 57. ő. e.

is hiányzott a belterületi tanítók közül 14, a külterületekből pedig 61. Ballószögön 250 gyermekre jut két tanító. Ötvenhárom pusztai tanteremből tíz rom. Legalább 50 évvel visszavetette az oktatást a háború „minden tekintetben”. A Nagykállói Állami Szabolcs Vezér Gimnázium igazgatója jelentette a minisztériumnak: „Négy, egyesablakú (sic!) helyiségben másnaponként, a község jóvoltából gyéren kerülő tüzelőanyaggal, nem szakképzett óraadók bevonása mellett, minden továbbtanuláshoz fontos tantárgyból folyik a tanítás.”

Hasonló tartalmú adatokat tudnánk idézni számtalant, az ország minden, különösen pedig a hosszú ideig húzóódó, hullámozó harci tevékenységek (Debrecen, Kecskemét, Budapest, Székesfehérvár stb.) színhelyein működő iskolák siralmas anyagi helyzetéről és pedagógus-ellátottságáról, a szaktanárok jelentős hiányáról. Ettől eltérő jelenségek is mutatkoztak. Debrecenben például „sok” volt a tanító, viszont nem voltak hajlandók a tanyákon munkát vállalni. Nem kevesen, a tanítókat nyomasztó anyagi viszonyok miatt elhagyták a pályát, más munkát kerestek. Ez a magatartás, a szakos ellátottság krónikus hiányával együtt, még évtizedekig kísérő jelensége lesz a közoktatásnak (*Mészáros, Németh és Pukánszky*, 2003). A VKM-hez érkező helyzetjelentések, megoldási javaslatok, anyagi támogatás iránti kérelmek s az első eredmények fölött érzett öröm megnyilvánulásai teljesen indokoltak voltak.

Az 1938. évi bécsi döntés után a visszacsatolt országrészekben munkát vállaló pedagógusok (tanítók, tanárok, óvónők

stb.) elűzése, hazamenekülése igen szerény mértékben ugyan, de mégiscsak enyhítette a tanszemélyzet hiányát. A politikai pártok, elsősorban az MKP, őket is felkarolta, azokhoz a társadalmi csoportokhoz hasonlóan, akik szociális vagy politikai okoknál fogva kiszolgáltatottak voltak, helyzetük veszélyeztetettsége miatt oltalomra vágytak, „bármilyen” áron. Az MPSzSz KV 1945. május 24-én a Budapesti Nemzeti Bizottságnak küldött átiratában – a menekültek igazolásával kapcsolatban – állapította meg: „az MPSzSz igen nagy súlyt helyez arra, hogy ez az értékes pedagógus réteg kiválasztása mielőbb megtörténjék”.

Számuk ekkor kb. 200 volt. Nyilvántartásuk a VKM-ban „alig pár hete indult meg”.³⁸ Igazolásukat – melyhez elég volt egy bizottság felállítása – 1945. augusztus 13-án kezdték.

A minisztérium e hónap első felében összegyűjtötte az adatokat, amelyekből kiderült, van-e, és milyen mértékű a pedagógushiány. Ennek alapján kaphattak beosztást a menekült pedagógusok. Az MPSzSz egyik összegzésében olvasható: „Azt meg kell mondanom, hogy az eddigiek nem sok reménnyel kecsegtetnek bennünket. A minisztérium az esetleges kinevezéseket a Szakszervezet közreműködésével fogja eszközölni.”³⁹

A pedagógusellátottság hivatalos megítélésében az eddig idézett források bizonyossága szerint szélsőséges és ingatag volt. Az iskolák, a helyi Nemzeti Bizottságok, a Tankerületek viszont tisztában voltak a valós helyzettel. A náluk munkára jelentkező menekült/hazatért pedagógusok mielőbbi munkába állítása elemi érde-

³⁸ SzKLt 43/f. 13. ó. e.

³⁹ Uo. 12. ó. e.

kük volt. Mivel jórészt nem volt lakásuk, bútorzat, nemegyszer váltás ruhanemű és készpénz nélkül érkeztek, irataik elpusztulása, elvesztése, hiánya miatt igazolásuk késett, illetve a szakemberek szerint egyet jelentett a „sötétbe ugrással”, a munkába állítandókkal „nyilatkozatot” írtattak alá. Ennek értelmében, ha az Igazoló Bizottság, illetve a Nemzeti Bizottság döntése kedvezőtlen, a munkába állított pedagógus, közalkalmazotti állásának további betöltését illetően az állammal, vagy az alkalmazó hatósággal szemben semminemű követelést nem támaszthat. A Tankerületi Főigazgatók, elsősorban a déli, dél nyugati országrészen működők jelentették a minisztériumnak a náluk jelentkező menekült pedagógusok számát, legfontosabb adataikat és ideiglenes beosztásukat. Menekültek érkeztek Bács megyébe és jelentkeztek Kecskeméten: pl. Komlód-tótfaluról, Bácskeresztúrról, Magyarkanizsáról, Adorjánról, Kápolnásfaluról, Borsapolyánáról, Nagybányáról, Feketepatakról, Szabadkáról, Bácostopolyáról és Szenttamásról.⁴⁰ A Pécsi Tankerületnél: Szabadkáról, Csurgóról, Újvidékről, Besztercéről, Barcsról, Zomborból. De érkeztek oda Budapestről, Érdről, Újpestről is. Volt, aki bizalmi állásban folytathatta működését. A ránk maradt iratokból nem derül ki, hogy a tárgyalt időszakban összesen hány pedagógus érkezett a trianoni határokon túlról, mennyi szolgálati idővel, milyen volt a végzettségük, a minősítésük, a kor és vallás szerinti megoszlásuk, miként azt sem tudjuk megmondani, hányan kerültek vissza eredeti iskolájukhoz, valamint hányan helyezkedtek el egykori lakhelyüktől távol, más iskolába. Ők is részesei voltak a háborút követő „népvándorlásnak”, amely még

hosszú ideig tartott (és 1956. november 4-e után újabb hullámokat vetett). Amíg a pedagógusok elhelyezkedése viszonylag gyorsan megtörtént, a menekült tanulók ügyét még országos társadalmi mozgalom útján sem sikerült nyugvópontra juttatni.⁴¹

A szovjet, angol, amerikai, francia **hadifogolytáborokban** tengődők között **is jelentős számú pedagógus** végzettségű volt. Főként a tartalékos tisztek között. Különböző időpontokban, módokon, egészségi és szellemi állapotban tértek haza, ki szökve, bujkálva, gyalogosan és alkalmi segítséggel, ki a szovjet agitátorképző táborból politikai feladatot vállalva, ki pedig kormányközi megállapodás alapján, politikai gesztusként engedélyezett kontingens tagjaként, vasúton. Fogadtatásuk eltérő volt. A családok, a rokonság többnyire remegő lélekkel, tárt karokkal, könnyes szemmel ölelte magához a hazatérőt. Egyeseket már nem várt a házastársa. Volt, akit a hazaérkezését követő napon már a rendőrök kerestek, másokat a munkásszázadokban megalázott alájuk rendelték kerestek életre-halálra, lincseltek meg a nyílt utcán. Utóbbiak között is volt tanító, nem is egy.

A Szakszervezeti Tanács egyik vezető munkatársa írta *Nemes Dezső*nek 1946. január 10-i dátummal: „A hadigondozás szent ügy és nemzeti becsület kérdése.” Ennek jegyében alakították meg a Magyar Hadifogoly Híradó Társaságot és a Hadifogoly Híradó című lapot. Cél: jogvédelem, kapcsolatteremtés, felvilágosítás. A hazatérők fogadásában, élelmezésével, felruházásával a Vöröskereszten kívül számos egyházi és világi társadalmi szervezet működött közre, pl. a Magyar Nők Demokratikus Szövetsége.⁴² Ugyanakkor

⁴⁰ MNLt XIX-J-1-a. 3. dbz. 51-3t- 55376-1945., uo. 55269-1945., uo. 39. dbz. 56-1t-106554-1946.

⁴¹ Uo. XIX-J-1-g. 25. dbz. 51-3-127736-1946.

⁴² SzKLt 1/f. 6/51. ő. e.

P. Lajosnének a Népjelölési Miniszterhez írt segítséget kérő levelében ez olvasható: „A létszámcsoökkentés végrehajtása során **a székesfővárosnál az összes hadifoglyot B-listára helyezték.**”⁴³ Szerencsére a pedagógusok körében ilyen meghökkentő, bosszúvágyról és politikai vakaságról tanúszkodó lépésre – tudomásunk szerint – nem került sor.

HOMOKSZEMEK A GÉPEZETBEN

Ilyen bonyolult viszonyok közepette **kezdődött meg 1946 júliusában** – mint azt már az előzőekben jeleztük – a létszámcsoökkentés országsszerte, a pedagógusok körében a kényszerű engedmény jegyében. A gyors végrehajtásnak **számos akadálya** volt. Ezek közül első helyen említjük a létszámcsoökkentés befolyásolására lehetőséget nyújtó, magas beosztású hivatalnokok (miniszter, minisztériumi államtitkárok, osztályfőnökök stb.) megnyerésére irányuló kísérleteket. Minden veszélyeztetett, minden elbocsátott és rokonsága megmozgatta az összes volt osztálytársat, kollégát, társadalmi egyesületi tagtársat (pl. KALOT, Emericana, cserkészlet stb.), jelenlegi párttársat, ügyének kedvező elbírálása érdekében. A VKM-ban *Keresztury Dezső*, majd *Ortutay Gyula* miniszter mellett dolgozó miniszteri tanácsos, az elnöki ügyosztály vezetője volt az, akihez – adataink szerint – a legtöbb kérelmező fordult. Dr. B. András debreceni állami gimnáziumi tanár esetében is ezt tették. Kívánságára felhívták az illetékes Bizottság VKM kiküldöttének figyelmét „a nevezett tanár ügyének tárgyi-lagos” elbírálása „elősegítésére.” A „tárgyi-

lagos” elbírálás eredményeképpen az illetőt nemcsak visszavették, hanem – kérésére – ugyanabba az iskolába került, amelyik az utolsó szolgálati helye volt.

T. Lajos kalocsai jezsuita gimnáziumi igazgató ellen a B-listával kapcsolatban a Szakszervezet (MPSzSz) részéről „erős támadás indult és B-listára helyezéséhez ragaszkodtak.” Pedig ellene – hangsúlyozták a beadvány készítői – „semmilyen komoly alappal bíró vád nincsen”, de a támadás miatt szükséges „ügyére a VKM kiküldött figyelmét felhívni.” T. Tivadar pestszentlőrinci állami gimnáziumi igazgató esetében is ezt kérték. Az illetékes bizottság elnökeivel közölte a Minisztérium, hogy az ügyet „igazságos megvizsgálásra” érdemesnek tartja, és kéri a VKM megbízott előadóját, hogy a „fentiek érdekében minden lehető tegyen meg.” Dr. W. Gizella esetében „az ügy nagy horderejére való tekintettel” a minisztériumon belüli ügyintézés szabályainak mellőzésével tették meg a kedvező döntéshez szükséges lépést.⁴⁴ Nemegyszer viszont a miniszter politikai érdekeire hivatkozva, még az egykori iskolatársak közvetlenkedő stílusú kéréseit is elutasították, illetve felhívták az illető figyelmét bejelentésével járó erkölcsi kötelezettségére. Ilyen volt pl. a Budapesti Zrínyi Miklós Gimnázium cserkészletben jelentős szerepet játszó igazgatójának az ügye. É. Emil felesége járt közben internált férje ügyében, hangoztatva, hogy egész családja „éhhallálnak van kitéve”. A kérelemmel foglalkozó ügyosztály a következőket jegyezte az iratra: „Időközben megállapítottuk, hogy É. Emil pártfogásával a miniszter urat támadásnak tesszük ki”, mert „eddiggi magatartásával támogatásra nem tartható érdemesnek”.⁴⁵ A „Kedves Tantusz”

⁴³ MNLt XIX-c-1-a. 1. dbz. 11459-1946.

⁴⁴ Uo. XIX-J-1-g. 40. dbz. 56-1t. 42067-1947., uo. 133645-1946., uo. 53. dbz. 56-1t-110852-1946., uo. 70. dbz. 56-1t-114233-1946.

⁴⁵ Uo. 44. dbz. 56-1t-137455-1946.

Ortutay, hajdan volt iskolatársát a Miniszterelnökséghez irányította, a Független Kisgazdapárt Országos Központjából érkező kérést pedig egyszerűen elutasította. A párt szegedi szervezetének K. Jolán polgári iskolai tanárnő ügyében írt kérelmét viszont hatékonyan támogatta.⁴⁶

Szülők, tanulók, ifjúsági szervezetek is próbáltak kívánságaik elérése érdekében patronusokat szerezni. A Budapesti VI. kerületi Mária Terézia Állami Leánygimnázium tanulói egyenesen

a köztársasági elnökhöz fordultak kedves tanáruk visszavétele érdekében. Az ügyben illetékes VKM megtette a szükséges lépéseket.⁴⁷ A szentesi Horváth Mihály

Gimnáziumban 1946. szeptember 16-án vált ismertté a B-listázott tanárok névsora. Ez olyan felbolydulást idézett elő, hogy lecsillapítása hetekig tartott. A helyi sajtó részletesen tudósított az iskolán belüli és a szülők részvételével folyó személyi-politikai perpatvarról. Ennek során a város iskoláiban folyó létszámcsökkenés hatásait is felvillantotta, szociáldemokrata szemszögből.⁴⁸ 1946. május 3-án kelt az a VKM-nek küldött beadvány, melyet a Mohácsi Állami Gimnázium „demokratikusan gondolkozó diáksága” nevében heten írtak alá. „Mohács megyei város gimnáziumának tanulóinak kérését atyai szeretettel meghallgatni szíveskedjék.” Szeretnék, ha közbenjárna a belügyminiszternél annak érdekében, hogy a létszámcsökkenési ren-

detnek a tanári testületet érintő végrehajtását függessze fel, vagy alapos mérlegelést rendelje el. Négy tanáruk leépítése megdöbbsentette mind a várost, mind pedig az iskola ifjúságát. A gimnázium tanári testületének létszáma kisebb, mint volt 1938-ban. Három megüresedett állást helyettes tanárok alkalmazásával töltöttek be. Egyik tanáruk fél fizetésért dolgozik. Demokrátikus szellemben oktatnak. Szívvel, lélekkel szeretik tanáraikat, mellettük állnak áldo-

zatos munkájukban is. Beadványukról – zárták soraikat – a tanári testület nem tud.⁴⁹

1946. április 20-án kelt az MKP gyulai szervezetének levele, melyet a párt

KV-nek címeztek. Ebben panaszkodtak, hogy a Polgári Demokrata Párttal (PDP) is jobban együtt tudnak működni, mint az SzDP-vel. „Ennek legfőbb oka abban rejlik, hogy valamennyi tisztviselő, akiknek múltjában bizonyos folt van, igyekezett a B-lista elleni védekezésésképpen az SzDP-ben elhelyezkedni, s lassan az a helyzet, hogy ők a hangadók, legalábbis a háttérből. Például: a SZIM, az itteni diákság reakciós elemeinek bevonásával tüntetést akart szervezni a B-lista ellen. Ezt a mi pártunk (MKP) felkészültsége akadályozta meg.⁵⁰

Zavarta, bonyolította, lassította, hosszabbította az eljárást a **pedagógusok egymás elleni vádaskodása**, ezek személyi és egzisztenciális motívumai, egyes bizottságok

⁴⁶ Uo. XIX-J-1-v. 15. dbz. 488-1948., uo. 17. dbz. 1707-1948.

⁴⁷ Uo. XIX-J-1-g. 76. dbz. 56-2t-119964-1946.

⁴⁸ *Szentesi Lap* 1946. szeptember 7., 3. o., szeptember 17., 1. o., szeptember 18., 3. o., szeptember 20., 2. o., szeptember 22., 2. o., szeptember 26., 2. o., szeptember 27., 2. o., október 12., 2. o., október 19., 3. o., október 23., 2. o.

⁴⁹ MNLt XIX-J-1-g. 88. dbz. 56-2t-54020-1946., uo. 124. dbz. 57-1t. 164.231-1947. A pécsi katolikus tanítóképző gyakorló iskolájának egyik tanára érdekében a szülők léptek fel kezdeményezőként.

⁵⁰ PIL 274/7. 188. ö. e. Az MKP Szervezési Osztálya a következő megjegyzés kíséretében küldte el a jelentést Farkas Mihálynak: Ha az adatok „csak ötven százalékban felelnek meg a valóságnak, akkor Gyulán a helyzet valóban elszomorító”.

illetéktelen beavatkozása nem rájuk tartozó ügyekbe, a véleményezésre hivatott demokratikus szervezetek közötti, nemegyszer igen éles ellentét és véleménykülönbség, a bizottságok kellő tájékoztatásának/tájékozottságának hiánya. B. H.-t a megbízott igazgatója állásából felfüggesztette, valamint a politikai rendőrség útján a Nemzeti Bizottságban is befekettítette. Vádjai alaptalanoknak bizonyultak, ezért a szombathelyi Tankerületi Főigazgatóság azonnali hatállyal visszahelyezte. A meghurcolása miatt nem tudott dolgozni, betegszabadságra ment. Iskolája megbízott igazgatójának vádjai, „állandóan visszatérő szólamok, s mivel tagja az MKP-nak, támogatja a Nemzeti Bizottság és a Szakszervezet is, befolyását mindenütt érvényesíteni tudja”. B. most azt kéri, hogy a „hajsza elkerülése végett” nevezzék ki más helyre.⁵¹ A bonyhádi evangélikus gimnázium egyik tanára G. J., kollégájára, G. M.-re vonatkozólag „írásbeli adatokat hozott fel [...] társadalmi és politikai szerepéről.” Kéri, továbbítsák az illetékes létszámcsökkentő bizottsághoz „szíves felhasználás végett”.⁵² W. Ferencné fővárosi gimnáziumi tanárnőt a 25. számú döntőbizottság végelbánás alá vonta, nyugdíjazta és elbocsátotta. Az ügyének kivizsgálása eredményeként a miniszterelnök vette vissza. Kiderült: 1.) Mindig jó volt a minősítése. 2.) Alig mulasztott, csupán szülei szabadságát vette ki. 3.) Férjével együtt, aki a III. kerületben honvéd hadigondozó tiszt volt, „tevékenyen részt vett az ellenállási mozgalomban”. Ez a magyarázata annak, hogy 1944 márciusától 1945 februárjáig nem tanított. Számtalan üldözött életét mentette meg a fővárosban

és vidéken. Gyermeke kiskorú, férje ideigleg teljesen tönkrement, munkaképtelen, 79 éves apját is neki kell eltartania.⁵³ Ilyen és ehhez hasonló esetekben a szükséges iratok az ügyintézés idején kerültek elő olykor egyenesen a „romok alól”.⁵⁴ A debreceni, pápai és szegedi városi zeneiskolákból illetéktelen beavatkozás következtében elbocsátott öt pedagógusból kellett négy oktató állásába visszahelyezni.⁵⁵

Komoly akadályt jelentettek a **közlekedési, utazási nehézségek**. A hidak (jórészt a vidékiek is) használhatatlanok, a vonatok kényelmetlenek, fűtetlenek voltak, nem egy vonalon marhavagonokból állították össze a szerelvényeket („boci-pullmann”). Ennek ellenére a „feketézők” tömegei ellepték a kocsik tetejét, fűtőkben lógtak a lépcsőkön. Ember és áru ki volt szolgáltatva a „zabraló” szovjet katonáknak, főleg a front elvonulását követő hetekben, hónapokban, de még 1946-ban is. A B-listázást előkészítő értekezletről többen ezért maradtak távol. Előfordult, hogy bizottsági elnökséggel megbízott személy megbetegedett, helyettesről kellett gondoskodni. Kecskeméten – amennyiben a helyi lap igazat írt – az egyik bizottság elnöke „eltűnt”. A munka emiatt késve indult. Szegeden a szakszervezeti kiküldött nem jelentkezett, pótlását a helyiek a VKM-től kérték. Volt iskola, ahová a végrehajtásról szóló körrendelet szombaton érkezett – pl. a pesti izraelita hitközség leánygimnáziumába –, a húsvéti szünetet már pénteken kiadták, csak május 24-én került sor a hármas bizottság megalakítására.⁵⁶ Az oktatásigazgatási apparátus nem rendelkezett a szükséges számú és legalább

⁵¹ MNLt XIX-J-1-g. 25. dbz. 51-3t.93549-1946.

⁵² Uo. 47. dbz. 56-1-t. 118269-1946.

⁵³ Uo. 72. dbz. 56-1-t. 140636-1946.

⁵⁴ Ez – mint erre már többször utaltunk – számtalan esetben gátolta az érintett személy múltjának tényeken alapuló megítélését, a tisztogatás során elkerülhetetlen a.) b.) c.) lajstromba sorolását, egész további pályafutását, sorsának alakulását. Pl. MNLt XIX-J-1-g. 149. dbz. 63-1-t.114629-1946.

⁵⁵ MNLt XIX-J-1-g. 25. dbz. 51-3-t. 102419-1946.

⁵⁶ Uo. XIX-J-f. 344. dbz. 64053-1946.

elfogadhatóan gépelni tudó munkatárssal. Költségvetésükből nem, vagy csak nehezen tudták fedezni a létszámcsoökkentéssel összefüggő kiadásokat. Gondot okozott a személyi lapokkal történő ellátás. Fejér megye és Székesfehérvár város tanfelügyelője jelentette a VKM-nek: a megküldött személyi lapok a népoktatási kerületben „aránytalanul kevésnek bizonyultak”. Kaptak kétszázat, szükség volna még hatvan darabra. Eddig azért nem kért, mert egy Budapestre utazott kolléga hozott és abból – úgy gondolta – ő is kap. Csalódott, mert azokra a főigazgatóságnak szüksége volt. Más iskolákban is mutatkozott hiány személyi lapokban. Volt tankerületi vezetés, amely azt kívánta, hogy a hiányt, emlékezet alapján, háziilag készíttettel pótolják. Az ebből származó pontatlanságot az érintett iskolavezetés nem vállalta, ezért fordult segítségért a VKM-hoz. Akadt Nemzeti Bizottság, amely egyetlen listán küldte a létszámcsoökkentési javaslatát. A pestszent-erzsébeti pl. ilyen „körültekintő és jogilag megalapozott” minősítésekkel: „erősen favorizálta a Szálasira való eskütételt”, „1944-ben magát horthystának deklarálta”, „tanításában a demokráciát kigúnyolja”. A minisztérium indokoltan követelte, hogy minden személyről külön-külön tegyenek előterjesztést, mellékelve a bizonyítékokat.⁵⁷ Volt iskola, amelynek igazgatója „elfelejtette” aláírni és pecséttel ellátni a felterjesztést. Mások nem a megfelelő címre küldték. Sok baj volt a határozatok eljuttatásával a címzetthez, a vétívek aláíratásával, ami

a számvevőségek munkáját akadályozta. A számtalan pótjelentés, amit az iskolák, népoktatási kerületek, egyházi tankerületek főigazgatóságai küldtek, ezekre az okokra vezethető vissza. Nem tudjuk, hogy egyedi esetről volt-e szó, de a Pest Megyei és Székesfővárosi Tanfelügyelőség vezetője nem hajtotta végre a teljes szolgálati idejüket betöltött tanítók elbocsátásáról szóló VKM rendeletet.⁵⁸ Nemegyszer szükség volt politikai fogalmak tartalmának egységes értelmezését célzó eszmecserére, vagy a jogalkalmazási dilemmák feloldására. Mindez lassította az eljárást.

FESZÜLTSG A MINISZTERTANÁCSBAN

Az országos és a vidéki **sajtó** rendszeresen közölt híreket, tudósításokat, értékeléseket a létszámcsoökkentés előkészületeiről, megkezdésének időpontjáról, a bizottságok munkájának ritmusáról, a döntésekről és azok hatásáról. Ezek az írások az egész folyamatot igyekeztek nyomon követni, a rendőrségnél történő elbocsátásoktól a magántisztviselőikig. A tanítók, **pedagógusok ügyeiről csak nagy ritkán tettek említést**, akkor is szűkszavúan. Ez „kivételezett” helyzetükkel, a helyi szervek oktatással és művelődéssel kapcsolatos érdekeltségével, gondjaival és a vidéken a nagyvárosokénál jóval nagyobb hatású ismertséggel, személyes

⁵⁷ Uo. 62841-1946., uo. XIX-J-1-g. 20. dbz. 51-3-t-35096-1946., uo. 50-3-t., uo. 118. dbz. 56-11-36525-1946., 104734-1946.

⁵⁸ Uo. XIX-J-1-f. 50-2-t-11615-1946. Az Iparügyi Minisztérium a 2.088/el. sz. átiratában értesítette a VKM-et, hogy „egyes” VKM-hez tartozó tisztviselőket saját státuszába „őhajtja” átvenni, minél előbb. A kultuszárca 1946. május 27-i válaszában írta: „Tekintettel a folyamatban lévő létszámcsoökkentő vitás kérdésekre [...] az átvételről mielőbb dönt, és az iparoktatás létszámába történt tényleges behelyezésekről” intézkedik. „Jelenleg módomban van a nevezett (öt) tanító átvételéhez készséggel hozzájárulni. Egyelőre nem tudok a felől nyilatkozni, hogy ez az állásfoglalásom a létszámcsoökkentő intézkedések megtörténte után is ilyen értelemben maradhat-e.” (MNLt XIX-J-1-g. 101. dbz. 56-3-t-47274-1946.) Ezekről az egyezkedésekről szóló adatok találhatók még: Uo. 150. dbz. 63-3-t-1946., uo. 25. dbz. 51-3-t-89548-1946., uo. 147. dbz. 62-1-t-szné., uo. 25. dbz. 51-3-t-89548-1946., uo. XIX-A-10.6. dbz. I/2-r.t.

kapcsolati hálóval magyarázható. Szembetűnő a pedagógiai sajtó „közönye”, hallgatása, amely kiterjedt a létszámcsök-

kentés lebonyolítására, a Szakszervezet ez irányú tevékenységére, a végső összegzésre és a hatás bemutatására.⁵⁹

⁵⁹ *Alföld* 1946. augusztus 18. 1. o. A főispán szerint a tisztogatás Békés megyében sokkal enyhébb volt, mint pl. Somogyban, de – tette hozzá magyarázatként – Békés mindig sokkal demokratikusabb volt, mint Somogy. Uo. 1946. március 10. 1. o., március 24. 3. o. Megkezdődött a Népi Bizottságok által javasolt tisztviselők felfüggesztése. A vármegye egész területén befejeződött a listák felterjesztése. Uo. június 16. 2. o., június 27. 2. o., *Cegléd Népe* 1946. március 10. 1. o. A „Megtisztított közigazgatást” c. írás Budapest példáját idézve, ahol a szerző szerint a Városházáról egyszerre 3.000 tisztviselőt bocsátottak el, úgy látja „Ceglédén is meg kellene mielőbb kezdeni...” Uo. 3. o., uo. 1946. március 15. 1. o., uo. 1946. április 28. 1. o., uo. 1946. augusztus 4. 1. o. A tisztogatás befejeződött. Hetvenhárom tisztviselőt építettek le. Debrecen 1946. február 21. 1. o. „Hetek óta szó van a B-listáról... Ha elkerülhetetlen, legyen igazságos, szociális, pártszempontokon felüli és főleg emberséges.” 1946. április 25. 2. o. A lap felhívta olvasói figyelmét arra, hogy a B-lista végérvényes, ha: a miniszteri biztos, a főispán, a polgármester, figyelembe véve a Nemzeti Bizottság álláspontját, dönt az előterjesztésről. Uo. 1946. május 3. 2. o., uo. 1946. július 2. 4. o. Július elsején – adta hírlap a lap – hajnali két órakor érkezett Debrecenbe a Belügyminisztérium leirata. A megyében öt bizottság fog működni. Uo. 1946. július 3. A vármegyében 468 köztisztviselőt helyeztek B-listára. Uo. július 30. 3. o. Felülvizsgálják a város és a vármegye B-lista bizottságainak munkáját. Uo. 1946. július 25. 2. o. A vármegye házában működő B-lista bizottságok közül már több befejezte munkáját., Uo. 1946. szeptember 15. 1. o. „A lélekvasárlás vége” címmel közölt cikket a lap a tisztogatásról, amely „nagyjából” befejeződött. *Kecskeméti Lapok* 1946. július 5. 1. o. Vasárnapig végrehajtrák a B-lista rendeletet. Uo. július 12. 2. o., uo. július 14. 1. o. Legkésőbb a jövő hét végéig befejezik a létszámcökkentést. Uo. július 16. 1. o. „Nyomavesztett a harmadik B-lista bizottságnak” címmel közölt cikket a lap., Uo. 1946. július 19. 1. o., uo. július 21. 2. o., uo. július 23. 1. o. A harmadik bizottság holnap kezdi meg munkáját, adta hírlap a lap. Uo. 1946. július 26. 1. o. A harmadik bizottság 480 elbírálandóból 130 azonnali elbocsátásról hozott határozatot., Uo. 1946. július 28. 1. o. Itt a forint Kecskeméten! Több láda 1 és 10 forintos érkezett. Uo. 1946. július 30. 3. o. Még mindig nem végleges a városi B-lista! Uo. 1946. augusztus 2. 1. o. Közlök a teljes városi B-listát. Köztük van 2 óvónő és egy dajka. Uo. 1946. augusztus 4. 3. o. Készül a pedagógusok B-listája. Uo. 1946. augusztus 6. Elkészült a megye tanítóinak B-listája. A 354-ből tizenkettőt bocsátanak el. Állítólag ennek fele kecskeméti, fele pedig kiskunfélegyházi. A jegyzőkönyvek közül ötölet vontak meg a nyugellátást. Uo. 1946. augusztus 23. 3. o. *Munkás Szó* (Salgótarján) 1946. május 4. 4. o. Április 28-án három órás ankéton vitatták meg a létszámapasztás kérdéseit. Kiderült – írta a lap –, hogy a „tisztogatást és a létszámapasztást a lehető legigazságosabban” fogják megoldani. Uo. 1946. május 18. 2. o. Megkezdődött és már „lázasan folyik a közhivatalok kitakarítása a nem odavaló elemektől és szeméttől.” *Somogyi Hírlap* 1946. március 16. 1. o. Repülő bizottság érkezik Kaposvárra a közigazgatás megtisztítására- jelezte az újság. Uo. 2. o. Tizenharmadikán pártközi értekezleten elhatározták, tisztázni fogják: „hasznára van-e az ország demokratikus fejlődésének, vagy sem.” A Kiszagdapártot 2, a többiit egy-egy delegált fogja képviselni. Uo. március 30. 1. o. „Egyetlen dolog a lényeg most már: a kiválasztás tisztasága és az alapul szolgáló mérték megállapítása.” Uo. 1946. március 27. 2. o., uo. március 30. 1. o., uo. 1946. július 10. 1. o. Ma vagy holnap véget ér a bizottságok munkája. Uo. 1946. július 11. 1. o. Az értesítéseket már postázták, többek között 1 tanítónak is. Uo. 1946. július 16. 1. o., uo. 1946. július 19. 1. o., uo. 1946. július 29. 1. o. Miniszteri biztos jön Kaposvárra a B-lista felülvizsgálására. Uo. 1946. augusztus 13. 2. o., uo. augusztus 23. 1. o. Felmondólevelé nélkül bocsátják el a B-listás tisztviselőket. Uo. 1946. augusztus 31. 1. o., uo. 1946. szeptember 7. 1. o. A város közigazgatási bizottságának augusztus 6-i ülésén hozott határozat értelmében, a tisztviselői hiány miatt akadozó munka miatt a polgármester forduljon a belügyminiszterhez. *Új Sopron* 1946. április 9. 1. o., uo. 2. o. Azonnali felfüggesztik állásukból a régi tankönyvekből tanító tanárokat. Uo. 1946. április 11. 3. o., uo. 1946. április 17. 3. o. Sopronban „több mint 300 pedagógus él...” Közülük csak 1-et ítéltek állásvesztésre az Igazoló Bizottság, Uo. 1946. április 27. 3. o. Megkezdődtek a B-lista előkészületei. Uo. 1946. május 7. 2. o. A Nemzeti Bizottság hatodikán, hétfőn kezdte meg a B-listával kapcsolatos tárgyalásokat. *Soproni Világosság* 1946. május 20. 2. o., uo. 1946. július 8. 1. o., uo. 1946. augusztus 5. Az igazságosság és a méltanyosság jegyében működtek a B-lista bizottságok szociáldemokrata tagjai, összesen 96-an vettettek el állásukat. Azok „akiknek múltján sötét foltok éktelenkednek...” *Új Sopron* 1946. augusztus 1. 3. o. Rövidesen befejezik a Sopron vármegyei B-listát, ennek érdekében összeült az 5-ös Bizottság. Különös huzavona „csupán a csepregi bizottság körül tapasztalható. Uo. 1946. augusztus 3. 3. o. Befejeződött Sopron vármegyében a B-listázás., uo. 1946. augusztus 4. 3. o. A közigazgatásban 249-ből 166 maradt. Összesen volt 342. Százat elbocsátottak, maradt 242. Általában egy vezető jegyző és legalább egy jegyzői minőségben dolgozó segéderő „mindenütt maradt”. Uo. 1946. augusztus 6. 2. o. A lap közölte a B-listára került névsorát. Abban három óvónő szerepelt, más nem. Uo. augusztus 7. 3. o. „A munkát, ha nehézségek között is, egyelőre mégis el lehet végezni.” – *Új Dunántúl* 1945. november 28. 4. o. A pécsi Szakszervezeti Tanács és a pécsi Szabad Szakszervezetek szakmaközi bizottságának legutóbbi ülésén a kormányhoz küldendő azon követelést terjesztette elő, hogy: „az állami és községi apparátust meg kell tisztítani a reakciós elemektől, hogy nagyarányú létszámcökkentéssel enyhítsék az államháztartás deficitjét”. Ugyanakkor aggályukat fejezték ki amiatt, hogy a végleges

A minisztériumokhoz és az országos főhatóságokhoz folyamatosan érkező jelentések, elsősorban a közigazgatás működésének akadózásáról, és ezzel összefüggésben a beszolgáltatás és az adóztatás zavarairól. Ez, valamint a köztisztviselői létszám ingadozása következtében a jövő évi, az 1946/47. évi állami költségvetés összeállításának nehézsége, határozott állásfoglalást igényelt a kormányzat részéről a létszám-apolást illetően.⁶⁰ Ennek adott hangot *Gerő Ernő* a Minisztertanács **1946. június 18-i ülésén**. Jelezte: az 5000 és 5.700/1946-os ME. rendelet **kiegészítésre szorul**. Közlése nyomán azonnal személyes motívumokat sem nélkülöző vita támadt, amit *Nagy Ferenc* diplomatikus felszólalása csak elodázni volt képes.

REVÍZIÓ, VAGY ÚJRAKEZDÉS?

A Minisztertanács július 30-i ülését *Nagy Ferenc* a következő bejelentéssel nyitotta meg: bár az ülést gazdasági okok miatt hívta össze, de mivel a belügyminiszter a Nemzetgyűlés előtt kinyilvánította, hogy a B-lista **méltánytalan és kirívó**

esetekben revízió alá fog vétetni, ezért rendelettervezetet terjeszt most a Minisztertanács elé.⁶¹ *Gerő* kérte, vegyék le a napirendről, mert nem tudta tanulmányozni. *Szakasits Árpád* viszont sürgősnek és fontosnak tartotta a tervezet azonnali tárgyalását, mert, mint mondotta: „nem lehet az izgalmi állapotot tovább fenntartani”. *Rákosi Mátyás* természetesen *Gerő* álláspontját erősítette. „A rendelet el nem fogadható, mert, lényegében visszacsinálja azt, ami március 12-e után történt. Ha ilyen formában kihozzuk, a már B-listázott tisztviselőket, az ipari munkás-ság fel fog erre figyelni.” Követelte pártja nevében, hogy a Szakszervezetet ne hagyják ki az esetleges revízió végrehajtásából. Csak ott változtassanak, ahol „kirívó sérelmek történtek”. Az előre megállapított számot egy rendkívül autoriter bizottság vizsgálja felül, **mert különben újra kezdődik az egész B-lista eljárás**.

Szakasits Árpád szerint a létszám-apolás 40 ezer embert érintett, és 30 ezret kellene most orvosolni. *Rajk László* úgy vélte: a megyei önkormányzatnál van szükség gyors lépésre, ami „a stabilizáció és beszolgáltatás szempontjából bír fontossággal”. Ezt követően a visszavételi arányról és

leépítési létszám ismerete előtt nem lehet eldönteni: „létszámcökkentésre egyáltalán lesz-e szükség.” Uo. 1945. december 5. 1. o., uo. 1945. december 8. 3. o., *Új Vasvármegye* 1946. június 16. 1. o., uo. 1946. augusztus 30. 2. o. Befejezték a vasvármegyei tanítók B-listázását. Uo. 1946. október 6. 3. o. A lap „Tanügyi hírek” rovatában olvasható: minden igény nélkül elbocsátottak egy polgári iskolai tanárt, ötöt „ellátási igényük fenntartásával”. Erre a sorsra került egy tanítóképző intézeti tanár is. Kőszegen „alig történt valami.” – *Váci Napló* 1946. március 2. 1. o., uo. 1946. április 6. 1. o., uo. 1946. április 27. 1. o. 1946. július 13. 3. o. A B-lista, jelezte a lap, biztosítani fogja a város költségvetési egyensúlyát. Uo. 1946. július 27. 1. o. Elkészült a városházi B-lista. Uo. 1946. augusztus 3. 1. Itt a váci B-lista. Pedagógus nem szerepel benne. Uo. 1946. augusztus 17. 3. o., uo. 1946. augusztus 24. 1. o., uo. 3. o., uo. 1946. szeptember 14. 1. o., uo. 1946. október 9. 1. o., uo. 1946. október 16. 1. o. – *Viharsarok* 1946. március 9. 1. o. Keresztes Mihály főispán táviratban közölte álláspontját a lap szerkesztőségével. Döntsen a Nemzeti Bizottság a közalkalmazottak elbocsátásáról. Minden község hatósága alakítson Népi Bizottságot. A Bizottság munkáját március 14-ig fejezze be. Ezek javaslata alapján fog dönteni a főispán. A javaslatokkal kapcsolatban, több napon át „bárki észrevételt” tehet. Uo. 1946. március 20. 2. o. A lap közölte az elbocsátásra javasolt városi alkalmazottak névsorát, köztük tizennégy pedagógusét is. Uo. 1946. április 20. 3. o., uo. 1946. július 27. 2. o., uo. 1946. július 31. 2. o., uo. 1946. augusztus 14. 1. o. „Ahogyan végrehajtották (...) sok esetben botrányos.” Uo. 1946. augusztus 24. 1. o. Itt a csabai B-lista című írás szerint 436 tisztviselőből 173-at bocsátottak el.

⁶⁰ MNLt XIX-J-1-g. 101. dbz. 56-3-t-55473-1946., uo. 25. dbz. 51-3-t-61387-1946., uo. 101. dbz. 56-3-t-59787-1946., uo. 25. dbz. 51-3-t-58894-1946., uo. 46435-1946., uo. 56-3-t-66547-1946., uo. 25. dbz. 51-3-t-1946., uo. 147. dbz. 62-1-t-66890-1946., uo. 142. dbz. 57-3-t-81153-1946. Terjedelmi okok miatt számos erre vonatkozó adat forráshelyének közlésétől eltekintünk.

⁶¹ MTJkv. 1946. 1012,1414.,1469. o., *Szabad Nép* 1946. augusztus 2. 2. o., *Somogyi Hírlap* 1946. augusztus 8. 1. o.

a javaslattevőről folyt az egyeztetés. *Gerő* a javasolt 10%-ot soknak tartotta. Felhívta a figyelmet arra, hogy az alaprendeletben előírt 30%-ot országosan nem érték el, függetlenül attól, hogy helyenként „igen radikális” volt a leépítés. Ő, *Rákosi*tól eltérően, nem az ipari munkássággal, hanem a „külföld” várható „felhőrdülésével” próbált nyomást gyakorolni a szerintük túlzott mértékű visszavételt követelőkre. Azok viszont adatokat sorakoztattak fel a bajok mértékét szemléltetve. *Báranyos Károly* szerint az adókiivetés az országban „legnagyobb részben nem történt meg”. Ezzel szemben *Rajk László* gyors, eredményes intézkedéseket ígért. Végül a Minisztertanács egy öttagú bizottságot állított fel, és határozatában a visszavétel felső határát 4%-ban állapította meg.⁶² A miniszterelnök által július 30-án aláírt 9.050/1946. ME sz. r., ami a Magyar Köz-

löny augusztus 6-i számában jelent meg, 3. §-ában kimondta: a kivételes esetekben állami szolgálatba visszavehetőik száma **nem haladhatja meg az illető tárcánál elbocsátottak (végelbánás alá vontak) 10%-át.** Ennek „megejtése” – rendelkezik a 4. §. – a miniszterelnökből, két miniszter-helyettesből és a pénzügyminiszterből alakult bizottság hatáskörébe tartozik. Az ügyrendet ők állapítják meg. Az előterjesztéseket a miniszterelnök terjeszti a bizottság elé. Ezeket, fővárosiak esetében 1946. szeptember 5-ig, egyebeket szeptember 31-ig „köteles elbírálni.” A rendelet végrehajtásáért a miniszterelnök felel.

Miként a létszámcsökkentés végrehajtásakor, most is **újabb és újabb határidőket kellett megjelölni** a kérelmek beadására és a munka befejezésére vonatkozóan.⁶³ Újra és újra ki kellett egészíteni a már kiadott rendeleteket.⁶⁴

⁶² Uo. 1085. o.

⁶³ A létszámcsökkentés budapesti befejezésének első határideje 1946. augusztus 15. volt. A vallásfelekezeti iskolák pedagógusai esetében (Ld. 8.230/1946. ME sz. r.) Budapesten augusztus 31-ig, „másutt” szeptember 30-ig kellett a bizottsági munkát befejezni. A 8.600/1946. ME sz. r. az 5000-es 7.§-ban előírt határidő helyébe a fővárosi munka befejezését augusztus 15-ben jelölte meg. Eddig lehetett elbocsátani köztisztviselőket. A felülvizsgálatról rendelkező 9050/1946. ME sz. r. a kérelmek benyújtási határidejét Budapesten augusztus 26-ban, „egyebütt” szeptember 15-ben határozta meg. A bizottságoknak a fővárosi előterjesztéseket szeptember 15-ig, „egyéb helyeken” szeptember 31-ig kellett elbírálni. A 10.070/1946. ME sz. r. az elbocsátások határidejét szeptember 10-ben szabta meg. A nyugellátási ügyekben folyó eljárást (10090/1946. ME sz. r.) szeptember 30-ig kellett befejezni. Ez volt a határideje a vallásfelekezeti iskolákba tanító pedagógusokkal kapcsolatos eljárás zárásának, az egész ország területén (Ld. 10010/1946. ME sz. r.) A 9.865/1946. ME sz. r. a felülvizsgálati eljárás befejezésének határidejét szeptember 15., ill. szeptember 30-ban jelölte meg. A 10430/1946. ME sz. r. értelmében a bizottságok „kötelesek” voltak munkájukat október 30-ig befejezni. A 10730/1946. ME sz. r. ezt a határidőt Budapesten október 5-ben, „egyebütt” október 20-ban jelölte meg. A módosítások sorába tartozott a 10770/1946. ME sz. r., a 11000/1946. ME sz. r., a 11.220/1946. ME sz. r. A 11.880/1946. ME sz. r., amely a vallásfelekezeti iskolákban tanítók felülvizsgálati kérelmeinek előterjesztési határidejét 1946. november 30-ban szabta meg. A 12010/1946. ME sz. r. A 12.620/1946. ME sz. r., amely az előterjesztések végső határidejét november 15-ben, az elbírálásuk végső határidejét november 30-ban határozta meg. A 12920/1946. ME sz. r., amely a vallásfelekezeti iskolák pedagógusai felülvizsgálati kérelmének elbírálást november 15-ben, mint végső határidőben jelölte meg. A 23750/1946. ME sz. r. értelmében az egész felülvizsgálatot 1946. december 31-ig kell befejezni. A 23810/1946. ME sz. r. a nyugellátási ügyek befejezését szintén ekkorra követelte. Végül a 24.780/1946. ME sz. r., amely a felülvizsgálat végső határidejét 1947. január 31-ben határozta meg. Ez, s még hat rendelet foglalkozott az elbocsátásokkal összefüggő részletkérdésekkel. A rendeleteket nyomon követő és alkalmazó Bizottságok jelentéseiből – bár csak töredékük maradt ránk, ill. került elő eddig – önálló kötetet lehetne összeállítani. Mi csak illusztrációként mutatunk be közülük egy-kettőt. A budapesti állami gimnáziumok igazgatóinak, tanárainak és az altiszteknek ügyét a 24. és a 25. sz. Bizottság intézte. 746 tanárt és 71 altiszt anyagát bírálták el, ezekről hoztak határozatot. Elbocsátásra javasoltak: 126 tanárt és 11 altisztet. Az állami gimnáziumok költségvetési létszáma 1946-ban 2.469, az altiszteké 199 volt. Javasolták 25 tanár visszavételét. Valamennyien „kitűnő minősítésűek” voltak. A felekezeti iskolákból összesen 94 tanárt bocsátottak el. A 106. sz. 12. rk., a 107-es 28 rk., a 108-as 25 rk., a 109-es 18 ref., a 119-es 18 ref., a 123-as 10 evangélikust, a 125-ös pedig egy izraelita vallású tanárt. Visszavételre javasoltak: 7 római katolikus, 2 református, és egy evangélikus tanárt. Tehát a 94-ből tízet. A Miniszterelnökség tizenhármát vett vissza.

A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezetése, amely június óta kis lépésekben igyekezett a népiskolai reform elemi feltételeit kiharcolni, most, érzékelve a kedvező „szélirányt”, határozott és eredményes lépéseket tett jelentős számú pedagógus visszavételére az 1946/47. évi költségvetési kereten felül. És ez nemcsak a Minisztertanács augusztus 16-ai rendeletében tükröződött, hanem számos további esetben is sikerre vezetett.⁶⁵ Szakemberhiány és működési zavar a közigazgatáson, oktatásügyön kívül is jelentkezett, például az egészségügy vonalán vagy a jogszolgáltatás terén. Ezeket a helyi önkormányzatok nemegyszer ideiglenes jelleggel oldották meg. Somogy megye törvényhatóságának közgyűlése július végén tárgyalta a létszámcökkentésről. Megállapították, hogy a Bizottság „olyan tisztviselőket, akik mint létszámfelettiek lettek elbocsátva, több esetben vagy a nyugdíj, vagy az özvegyi nyugdíj mellőzésével bocsátottak el a szolgálatból. Ez – hangsúlyozta a közgyűlés – ellentétes a törvény szellemével. Úgy döntöttek, hogy ezeket végelbánás alá vonják. A végrehajtás során elkövetett egyéb törvénytelensegekre is utalva jegyezte meg a Szakszervezet megyei titkára, hogy tudomása szerint

a B-listával kapcsolatban perek lavínája indul meg a közületek ellen. A fővárosban és Vas megyében B-listázott orvosokat és egészségügyi segéderőket kellett sürgősen munkába állítani, a betegellátás zavartalanlásának biztosítása érdekében.⁶⁶ A nem közoktatásügyi területnek átadott pedagógusok visszahívására is sor került.⁶⁷

A Pedagógusok Szabad Szakszervezetének helyi csoportjai előterjesztéseket küldtek a Központi Vezetőségnek egyes pedagógusok visszavétele érdekében. A szentesiek azt írják, a hat tanár és egy tanító kiváló minősítésűek, politikailag megbízhatóak, az ország újjáépítésében tevékenyen vesznek részt. Egyszerű családok leszármazottai, visszavételi kérésüket szociális helyzetük is indokolja.⁶⁸ A VKM elnöki b.) osztálya észrevételezte október elején, hogy „újabbán ismét több tanár kéri a visszavételét”. Novemberben az elnöki ügyosztály b.) ügyköre „tisztelettel megjegyezte”, hogy az V. ügyosztály a.) ügyköre által visszavételre javasolt valamennyi vidéki gimnáziumi tanárnak „a közszolgálatba való visszavétele érdekében előterjesztést” tett. A Budapesten működő állami igazgatók és tanárok közül – áll egy másik előterjesztésben – 126-ot bocsátottak el. Visszavételüket úgyszólván valamennyien kérték. Az ügyosz-

A 123. sz. Bizottság az evangélikus Tanítónőképzők dolgozóinak ügyében volt illetékes. Az ügyek száma 32 volt. Ebből ketten még nem tértek haza a hadifogságból. Ügyükben nem döntöttek, áttették azokat az állandó bizottsághoz. Egynek a személyi lap kiállítása után nyugállományba helyezését javasolták. Huszonkilenc esetben hoztak határozatot. Megtartandónak javasoltak 26-ot. Kettőt az a.), egyet a b.) pont alapján elbocsátandónak jelöltek. A nem állami tanító- és óvónőképzők közül a 109-es a római katolikus, a 120-as a református, a 123-as az evangélikus, a 125-ös pedig az izraelita intézetek pedagógusainak ügyét intézte. Elbocsátásra javasoltak 32 dolgozót. Ld. MNLT XIX-J-1-g. 37. dbz. 56-1-t-68869-1946., uo. 101. dbz. 56-3-t-125.442-1946., uo. 142. dbz. 57-3-t-125655-1946., uo. 136623-1946.

⁶⁴ Ld. pl. a 64. sz. jegyzetben idézett jogszabályok közül a 10070/1946. ME sz. r-et.

⁶⁵ MTJkv.1946. augusztus 16., október 16., október 25., Dr. Horváth Márton szerint a munkáspártok már 1946 őszétől elégedetlenek voltak Keresztury Dezső működésével. Az ő szavazata a Minisztertanácsban sok esetben döntő lehetett. (Horváth, 1975. 46. o.)

⁶⁶ MNLT XIX-J-1-g-27. dbz. 51-3-t-103950-1946., *Alföld* 1946. augusztus 11. 3. o., *Népszava* 1946. augusztus 6. 2. o., uo. augusztus 9. 3. o., *Igazság* (Heves m.) 1946. augusztus 28. 3. o., *Új Vasvármegye* 1946. augusztus 17. 2. o., *Somogyi Hírlap* 1946. augusztus 1. 3. o.

⁶⁷ MNLT XIX-J-1-g-27. dbz. 51-3-t-103950-1946.

⁶⁸ Uo. 59. dbz. 56-1-t-122489-1946.

tály a leggondosabb mérlegelés alapján úgy döntött, hogy nem óhajtja magára vállalni a felelősséget, hogy esetleg olyan tanárok visszavétele iránti kérelmét nem juttatja el az illetékes helyre, aki közszolgálatba való visszavételét valóban alapos indokkal kéri. Ezért – bár a 10%-os kereten belül a visszavétel iránti javaslatát már az ügyosztály megtette, és azt az elnöki ügyosztályhoz eljuttatta, jegyzékbe foglalják a visszavételt kérők névsorát, és azt a vonatkozó kérvényekkel együtt, minden megjegyzés nélkül, esetleges intézkedés végett az elnöki ügyosztályhoz továbbítják. Visszavétel – ez esetben – huszonegy pedagógus kérte. Ebből négyet terjesztettek fel a Miniszterelnökségre.⁶⁹ Több népoktatási kerületben a létszámcsökkenő bizottsági határozatokat, technikai akadályok miatt „csak igen nagy késéssel” tudták kézbesíteni. Ezért a felülvizsgálati kérelmeket nem tudták határidőre benyújtani. Ezeket – hat kérelemlről volt szó – a revízió szempontjából már nem vehették figyelembe, viszont „a beadványokban szereplő súlyos sérelmek és méltánytalanságok szükséges teszik a kérelmek figyelembe vételét”. Ezeket a minisztérium egyenként fogja felülvizsgálni, és „amennyiben lehetséges, a létszámcsökkenő bizottsági határozatok megsemmisítése után a közszolgálatba visszaveszi”. Ez az állásfoglalás már 1947. január második felében született.⁷⁰ A revízió folyamatát, az elbocsátások időszakához hasonlóan, politikai csatározások kísérték. Különös élességgel jelentkezett ez az elnökök jelölése, kiküldése alkalmával. *Vándor Ferenc* kisgazdapárti képviselő a Nemzet-

gyűlés 1947. február 13-i ülésén így védekezett az őt ért támadásokkal szemben: az elnökök listáját valóban ő állította össze, de a miniszterelnök elvárása szerint. Javaslátát bemutatta a munkaspárti államtitkárnak is. Őt állandóan sürgették. A belügyminiszter, ha kifogása van, szóljon, ő azonnal intézkedik. A revízióügy egy négyes pártközi bizottság kezében volt.⁷¹

A **felülvizsgálatnak 1947. január 31-ig kellett befejeződnie**. A 10.430/1946. ME r. 2.§-a értelmében felállított Állandó Bizottságnak október 31-ig **kellett volna** befejezni a munkáját. Ám a végső határidő utáni végső határidő után is adódtak olyan bonyolult ügyek, amelyek elbírálása elől nem lehetett kitérni. Így a revízió, bár az **ügyek zömének rendezése 1947 januárjáig megtörtént**, ez év november végéig húzódtott.⁷²

SOK PAPÍR, ZÉRÓ ÖSSZESÍTÉS

Habár az elbocsátások és a visszavételek során tekintélyes mennyiségű, és az élet számos területére betekintést nyújtó iratanyag keletkezett, amiből nem kevés ránk is maradt, **pontos képet** adni a pedagógusokat érintő eljárások végső eredményéről **nem tudunk**. Az irodalom az összes elbocsátott köztisztviselő számát 55.000–70.000 főben jelöli meg. A VKM-hoz tartozók közül *Gyarmati György* (1996) szerint 3.485 köztisztviselőtől váltak meg. Ennek 4%-át vették vissza.⁷³ *Rigó Béla* (2011) az elbocsátottak összlétszámát

⁶⁹ SzKLt 47/f 57. ő. e.

⁷⁰ Uo. 25. dbz. 51-3-t-99846-1946.

⁷¹ NgyN 1945-1947.V. kötet. 512-518. o.

⁷² MNLt XIX-J-1-g. 110. dbz. 56-3-t-117419-1946., uo. XIX-J-1-f-344. dbz. 38420-1947., uo. XIX-J-1-g. 61. dbz. 56-1-t-118249-1946., uo. 142. dbz. 57-3-t-95046-1946., uo. XIX-J-1-f-52-3-t-131503-1946., uo. XIX-J-1-g-25. dbz. 51-3-t-93549-1946., uo. 142. dbz. 57-3-t-101673-1946., PIL 1/f. 6-234. ő. e.

100 ezer főre teszi, akikből visszavettek 6.668-at (7%), a VKM-nél pedig maximum 6%-ot. *Jakab Sándor* (1985. 134-135. o.) *Béki Ernőre* hivatkozva állítja, hogy a pedagógusokat érintő eljárások országosan 3-4%-ot, a fővárosban viszont 10-11%-ot érintettek. Az **1989 előtt megjelent** írások a létszámcsoökkentés és a revízió folyamatát „viszonylag gyorsnak”, céljait illetően „lényegében eredményesnek” ítélték (*Habuda*, 1986). Ami az államháztartás egyensúlyának helyreállítását illeti, a témakör kutatói közül csak *Gyarmati György* foglalt határozottan állást. Szerinte az erre való hivatkozást már a kortársak sem fogadták meggyőző érvenként, s jelentős szerepe utólag sem bizonyítható.⁷⁴

Szembetűnő, hogy az MKP és sajtójának éles, keserűségről árulkodó értékeléseit a témával foglalkozó szerzők nem használ-

ták, vagy legalábbis üzenetét előadásukban mellőzendőnek ítélték.

A BALOLDAL ÉRTÉKELÉSE

Szólaltassunk meg néhányat. A Munkás Szó írt 1946. szeptember 29-én: a leépítés „többé-kevésbé lezajlott”. „Úgy indult [...] mint hatalmas csapás a közigazgatásban bujkáló reakció ellen, és úgy sikerült, mintha a demokrácia és a reakció kompromisszumot kötött volna benne.”

A *Széljegyzet a B-listázásokhoz* című cikk szerzője szerint azért nem ennyire rossz a végeredmény, de megállapítja, hogy „súlyos hibák estek a B-listázások alkalmából. A Szociáldemokrata Párt őket okolja. Nincs igaza!”⁷⁵ Ők viszont, kezdetektől

⁷³ A szerző tanulmánya igen jelentős előrelépést jelent e téma kutatásában. A tisztogatás országos eredményeit így összegzi: „A háromnegyed éven át húzódó B-lista revízió zárószáma 6668 főben jelölhető meg, ami a közalkalmazotti szférából elbocsátottaknak bő 7 százaléka ráugr. A vizsgálatunk témáját érintő szűkebb értelemben vett közigazgatási szférában a források 22 ezer elbocsátott önkormányzati alkalmazott „felkutatását” tette lehetővé. Ebből levonva a kerekén 1.800 főnyi visszavett, az önkormányzati igazgatás végső redukciója 20.200 volt. Ehhez hozzávéve a közüzemi alkalmazottakat is ide számító, tágabb értelemben vett „állami adminisztrációt”, és a teljes B-lista 94 ezres összegéből levonva a kerekítve 6.700 főnyi visszahelyeztetet, a revízió utáni létszámapaszta zárómérlege 87 ezer főben adható meg.” (*Gyarmati*, 1996. 548. o.) (*Gyarmati*, 2011. 71., 76. o.), (*Kanyó*, 1991), (*Zinner*, 1985. 133. o.), (*Kovács*, 1982). A központi Statisztikai Hivatal évkönyveiben és a Művelődésügyi Minisztérium által 1980-ban kiadott, *A magyar oktatás a statisztika tükrében* című, meglepően felületes kiadványban közölt adatok szerint az általános iskolákban tanítók száma az 1945/46. tanévben 24.724, az 1946/47-ikben 32.930, az 1947/48-ban 33.142, illetve 34.278, az 1950/51-esben pedig 35.248 volt. A középfokú oktatási intézményekben dolgozó tanároké pedig az 1947/48-as tanévben 6.570, az 1950/51-esben pedig 6.174 volt. Dr. Horváth Márton kimutatást közöl az egyes iskolafajokban az 1945-46-os tanévben várható tanulói létszámról (*Horváth*, 1975. 127. o.). Ebben szerepelnek a népiskolák, a gimnáziumok, a líceumok és képző intézetek, a kereskedelmi középiskolák, a mezőgazdasági középiskolák, a polgári iskolák és az óvónőképzők tanulói. Ezek az adatok a háború utáni első felmérés eredményei, amelyek alapul szolgálhattak egy hozzávetőleges pontoságú tervezéshez. A végösszeg: 1,126.379 főt tett ki. Szerinte a tanítók létszáma 25.896. Szükség volt még 5.549-re (Uo.).

Tudjuk, hogy a világháborút követően a magyar közoktatási rendszer sokszínű volt, a fenntartókat és az iskolák típusát tekintve is. Az irodalomból nem tűnik ki, hogy a B-listázott, majd a visszavett pedagógusok számában szerepel-e valamilyen pedagógus (óvónő, tanító, tanár, apparátusban dolgozó, kollégiumokban, ipari- és kereskedelmi tanuló intézetekben és iskolákban, a különféle dolgozók iskoláiban, gyermek- és ifjúságvédelmet szolgáló intézményekben, más tárcáknak átadott diplomás, illetve átmenetileg diploma nélküli). Golnhof Erzsébet kitűnő tanulmányában (2004) alighanem ezért szerepel adatként a 30-40.000. Ha a Gyarmati által közölt táblázatban feltüntetett 3.485-öt úgy tekintjük, hogy az minden VKM-hez tartozó közül elbocsátottakat jelenti, és Golnhof összlétszáma vonatkozó becslésével vetjük össze, akkor a 30.000 esetében 11,6%, a 40.000 esetében pedig 8,7% jön ki. További kutatás nélkül, egy valóban beszédes statisztikát a magyar oktatásügyben dolgozók létszámának 1945 és 1948 közötti alakulásáról nem tudunk összeállítani. Egyelőre meg kell elégedni az itt közöltekkel.

⁷⁴ Az 1989 előtti történeti művek a létszámcsoökkentés/apasztás fő céljaként a gazdasági élet megszilárdítását, ezen belül az államháztartás egyensúlyának helyreállítását jelölték meg. A politikai vonatkozásokat mellékesnek tekintették. Az újabb kutatások ennek ellenkezőjét bizonyítják.

fogva az SzDP-t okolták. 1946 novemberében így összegezték a B-listázás eredményei „megsemmisülésének”, illetve a revízió során történt „visszafordításának” okát. A B-listázás „legnagyobb válságát az jelentette, hogy az SzDP, bár látszólag elfogadta – valójában teljes passzivitást mutatott”.

Peyer Károly és Szélig Imre a Kiszgazdapárt vezetését támogatta. „Kötetnyi adatot lehetne összeállítani abból – írta a *Feljegyzés az 1946-os B-listával*

kapcsolatban című összegzés szerzője, hogy ez az akkori összetétel (ti. a Bizottságokban) a tisztogatás során milyen kihatásokat eredményezett.”⁷⁶ Az MKP Értelmiségi Bizottságának Titkársága 1946. augusztus 27-én rögzítette: a Nevelési Bizottság a VKM aktívájának képviselőjével együtt részletesen megvitatta a minisztérium állapotát. Megállapították, hogy a B-listázás lezajlása után a VKM-ben „semmi lényeges változás nem történt”. Ezért erősíteni kell a kommunista befolyást. „A jövő szempontjából a leglényegesebb az V. ügyosztály, oda *Alexics* kerüljön. *Révai* azonnal lépjen, mielőtt a minisztérium reakciót támogató szociáldemokrata jobbszárnya a maga képére nem formálja a minisztériumot.” *Rajk* a visszaveteket – 1947-ben – nem akarta ismét szolgálatba állítani.

A Minisztertanácsnak kellett határozatot hoznia, ami – *Gerő Ernő* érvelésének helyt adva – minden tárcát kötelezett erre.⁷⁷ Végül idézünk a *Világ* 1947. március 29-i számának *Elképesztő* című írásából. „Az állami igazgatás költsége többszörösére

emelkedett annak, amit a háború előtti Magyarország költségvetése elbírt. Csak egyetlen példa: ma ötször annyi minisztériumi osztályfőnök tevékenykedik a közhivatalokban,

mint tíz évvel ezelőtt! De, dolgozik-e? Rosztálás után ismét feltöltötték a létszámot. Sőt: túltöltötték.”⁷⁸

Az egyébként is meglévő, a nagyarányú munkanélküliségből is táplálkozó és állandóan, mesterségesen is gerjesztett feszültséget a létszámfelettiek elhelyezkedési/elhelyezési gondjai is növelték. Az *Új Vasvármegye* 1946. július 17-i száma közölte: 90 ezer tisztviselő került B-listára. Az Újjáépítési Minisztérium szerint ebből 30 ezer felszívódik a gazdasági életben. A textilipar 18 ezret, a vas- és fémipar 10 ezret tud foglalkoztatni. Egy nappal később a *Népszava* írta: közel százezer B-listára helyezett állítanak be az országépítő munkába. Az Újjáépítési Minisztériumban 3.944.000 közmunkára köteleztetett tartanak nyilván. Ezek több-

⁷⁵ *Munkás Szó* 1946. szeptember 29. 1. o.

⁷⁶ PIL 1/f. 6/210. ö. e., uo. 274/f. 24/2. ö. e., uo. 1/f. 6/210., MTJk. 1946. B. kötet. 1947. április 10. 1004. o.

⁷⁷ MTJk. 1947. május 8. 1214-1218. o.

⁷⁸ *Világ* 1947. március 19. 1. o., MNLt XIX-A-10. 7. dbz. I/3-d.t. Az 1947/48. évi állami költségvetés összeállításánál a Pénzügyminisztérium előterjesztése szerint „létszámemelés csökkenésére kell törekedni.” (sic!) A VKM létszámával kapcsolatban a Gazdasági Főtanács a 25.416 főnyi létszám mellett kimutatott 3.694 főnyi többletből tulajdonképpen 2000 állás lenne betöltendő új alkalmazottakkal. Ennek keretében a Gazdasági Főtanács hozzájárul 1051 általános iskolai tanerő felvételéhez. A többi címeznél tervbe vett 949 új felvétel 95-tel csökkentendő. A VKM végső létszáma 25.416 helyett 25.321-ben állapítandó meg. Ezen túlmenően a tárca létszámával kapcsolatban az a.) és b.) alatti általános határozatok nem érvényesítendőek...” 1949. márciusában az Oktatási Minisztérium (97.940/1949. sz. r.-ben) értesítette a tanfelügyelőségeket, hogy 700 állástalan tanító alkalmazására van lehetőség.” MNLt XIX-J-1-v. 26. dbz. 468-1949.

sége pénzben, illetve természetben váltja meg kötelezettségét. Közérdekű munkára számos olyan egyént rendeltek ki, akik nem végeztek produktív munkát, akiket kényszeríteni kellett arra, hogy „ne nézzék tétlenül a lázas ütemben folyó munkát”. Az elbocsátottak – hangsúlyozta a lap – valamennyien munkához jutnak. Ebben segít nekik a SZOT Képességvizsgáló Intézete. Átképzésük elméleti és gyakorlati téren folyik. A tanfolyam után – és innen-től kezdve a cikk szer-

zője patetikus hangon folytatta – „erős és bátor munkások sora foglalja el helyét a munkásokkal egy közösségben. Csak elhatározás és jó szándék kell.”⁷⁹ Hogy pl.

az ajánlott nyúltenyésztéshez vagy éppen a galambászathoz mekkora bátorságra van szükség, arra a derék tollforgató nem tért ki. *Gyarmati György* szerint a fordulat évét követő „ipari bumm” adott lehetőséget az ipari munkásság sorai közé kerüléshez.

AHOGY MI LÁTJUK – MA

Az államháztartás egyensúlyának helyreállítása fedőnevű, döntően politikai célú tisztogatás kínosan hosszú ideig, politikai harcok és végrehajtási nehézségek közepette zajlott le 1946 tavaszától 1947 késő ősziéig. Az MKP kezdeményezte, a baloldalt támogatta. A Kisgazdapárt és szövetségesei igyekeztek csökkenteni az eljárás politikai jellegét, középpontba állítani a szakmai értékeket, szűkíteni az érintettek körét, siettetni a végrehajtást. A meg-

oldás mindkét fél részéről felemásra

sikeredett. A Baloldali Blokk – többek között a belső széthúzás miatt is –, élén az MKP-val, elvesztett egy ütközetet, de a forint sikeres bevezetésével és a jobboldali társadalmi (ifjúsági) egyesületek elleni frontális támadással, a közoktatásban pedig az *Ortutay Gyula* által vezérelt előrenyomulással közelebb jutott az áhított egypárti diktatúra kikényszerítésének lehetőségéhez. A létszámcsökkentés – az

ő szempontjából – egy epizód volt, szemben az érintettekkel. Az 1944/45-től zajló politikai küzdelem – és ennek egyik mozzanataként a B-listázás – százezrek kire-

kesztésével, megbélyegzésével, perifériára szorításával járt együtt. Felszámolta a még csak zsenge, nyugati típusú, erőteljes hazai jellegzetességeket hordozó, piacgazdaságra épülő, többpárti demokrácia eredményeit. Durván, erőszakosan nyúlt bele a reményekre jogosító belső fejlődésbe, vakvágányra kényszerítve az országot. Vezető politikusai nemzeti egységről szónokoltak, miközben módszeresen és minden lehetséges eszközzel ez ellen dolgoztak. A kirekesztés, megbélyegzés, perifériára szorítás emlékei kitörölhetetlenül beleégtek az elszenvedők és családtagjaik emlékezetébe. Ott munkáltak az utódokban, észrevétlenül, hogy aztán sok év múltán meghökkenítő pillanatokban, rendkívüli helyzetekben törjenek felszínre.

Az általunk tárgyalt mozzanat – a tisztogatás – siettette és torzította a magyar társadalom elavult, merev, egészségtelen szerkezetének gyökeres átalakítását. Egyé-

⁷⁹ *Új Dunántúl* 1946. április 2. o. A *Világosság* értesülése szerint a létszámapasztás során „minden dolgozó arra a helyre kerül, amelyre való”. *Új Vasvármegye* 1946. július 17. 1. o., *Népszava* július 18. 4. o.

nileg a kényszerű pályamódosítás járhatott szenvedéssel, súlyos megpróbáltatásokkal, de akár végződhetett katarzissal is.

1947-től a győztesek, a kommunisták és szövetségeseik, maguk mögött tudva a szovjetek támogatását és ellenőrzését, még elszántabban folytatták a tisztogatást. 1948-ban kiderült, hogy a kollégiumi igazgatók nem megbízhatóak, a pártba befurakodott ellenség akadályozza a népi

demokrácia kiteljesedését, tagrevízió során meg kell szabadulni tőlük. A szociális státusz (munkás, paraszt, értelmiség, egyéb) kategorizálásával az ifjúság „reakciós” elemeit kellett megfosztani az érvényesülés lehetőségétől. És így tovább, és így tovább... A társadalom többsége által kívánt békesség helyett *Rákosiék* diktatúrája tovább feszítette a húrt. Túl feszítette. 1956-ban el is pattant.

IRODALOM

- Golnhofer Erzsébet (2004): *Hazai pedagógiai nézetek (1945–1949)* Iskolakultúra-könyvek 23. Iskolakultúra, Pécs.
- Gyarmati György (1989): Három koncepció és ami utána következik. In: *Tér- és Társadalom* 1989/4. 3-16. o.
- Gyarmati György (1996): Harc a közigazgatás birtoklásáért. A koalíción belüli pártküzdelmek tematikái és eszközei az 1946. évi hatalmi dualizmus korszakában. In: *Századok* 1996/3. 497-565. o.
- Gyarmati György (2011): *A Rákosi-korszak. Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956.* ÁBTL–Rubicon, Budapest.
- Habuda Miklós (1986): *A magyar szakszervezetek a népi demokratikus forradalomban (1944–1948)* Népszava, Budapest.
- Dr. Horváth Márton (1975): *A népi demokrácia közoktatási rendszere (1945–1948).* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Izsák Lajos (1983): *Polgári ellenzéki pártok Magyarországon (1944–1949).* Kossuth Kiadó, Budapest.
- Jakab Sándor (1985): *A magyar szakszervezeti mozgalom 1944–1950.* Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kanyó Ferenc (1991): *Hatalmi változások 1944–1949 között* http://web.morahalom.hu/sajto/a_telepules_foldje_es_nepe/heraldicart.uw.hu/Morahalom/pages/008_hatalmi_valtozasok.html. Letöltés: 2014. 05. 02.
- Kovács M. Mária (1982): Közalkalmazottak 1938–1949. In: *Valóság* 1982/9. 41-53. o.
- Mészáros István, Németh András és Pukánszky Béla (2003): *Neveléstörténet. Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe.* Osiris Kiadó Kft., Budapest.
- Rigó Róbert (2011): *Elitváltás Kecskeméten (1938–1948).* Bölcsészdoktori értekezés, Kecskemét.
- Vida István (1976): *A Független Kisgazdapárt politikája (1944–1947).* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Vida István (1986): *Koalíció és pártharcok (1944–1948).* Magvető Kiadó, Budapest.
- Zinner Tibor (1985): Internálások, kitelepítések, igazoló eljárások. In: *Történelmi Szemle* 1985/1. 118-137. o.



Képek a Bolyai ökoiskolából

EGÉSZSÉGEM MEGŐRZÉSE Második évfolyamon az éves gyakorlatsorok között szerepel az egészségvédő lábtorna is. Része lehet egy összefoglaló, ismereteket rendszerező vagy készségeket fejlesztő tanórának is. A képen lábat frissítő és erősítő lábgyakorlatokat végeznek a tanulók.



E.ON-FOGLALKOZÁS: ENERGIAPAZARLÁS, ENERGIATAKARÉKOSKODÁS Harmadikos téma a veszélyt jelentő helyzetek. Ezek egyike a háztartások elektromos rendszere. A képeken E.ON-os önkéntes tart energiafoglalkozást. A tanulóknak lehetőségük van áramkör építésére. A legügyesebbeknél hamar kigyullad a jelzőlámpa.



GYAKOROLJUNK EGYÜTT Harmadikban tovább folynak az első osztályban megkezdett relaxációs- és légzőgyakorlatok, ahogy a szemtorna is. Minden tanórát ezzel kezdünk. Így oldódik a napi feszültség, csökken a fáradtságérzés, nő a figyelem- és koncentrálóképeség.



BODÓ MÁRTON

A közösségi szolgálat 2011-es bevezetése és tanulságai

„Mindenki lehet nagyszerű, mert bárki képes másokat szolgálni”

MŰHELY

ÖSSZEFOGLALÓ

Magyarországon 2012 szeptemberében vezették be a középiskolákban a közösségi szolgálatot, mely minden, érettségit szerezni szándékozó diák számára kötelező. A közösségi szolgálat bevezetésétől a társadalmi szolidaritás erősödését várjuk, s egyben az élménypedagógia hatékony eszközeként tartjuk számon. A részt vevő tanulók társadalmi felelősségvállalása mélyülhet általa. Javíthatja az iskola szerepét a helyi közösség életében. A közösségi szolgálatot a tanárok és együttműködő partnerek képzésekkel történő támogatása kíséri. Ha sikeresnek bizonyul a közösségi szolgálat bevezetése a középszintű oktatásba, megfontolandó annak kiterjesztése az általános iskolákra is, érzékenyítő, felkészítő programokkal, s a tevékenységek folytatása a felsőoktatásban is.

Kulcsszavak: *közösségi szolgálat, önkéntesség, élménypedagógia, projekt módszer, társadalmi szolidaritás*

A közösségi szolgálat vagy elterjedtebb nevén az iskolai közösségi szolgálat (IKSZ) új kihívást jelent a középiskolákban tanító pedagógusok számára. Olyan partneri viszonyban kísérhetik figyelemmel diákjaik tevékenységeit, amely a projekt módszer tanra épülve hathat a magyarországi pedagógiai gyakorlat egészére. A fogalom tisztázása és a társadalmi kontextus megrajzolása mellett ez a tanulmány az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetnek az implementáció segítése során szerzett tapasztalatai bemutatására és következtetéseinek megfogalmazására vállalkozik, az eddigi, témát érintő hazai tanulmányok közül elsőként helyezve tágabb kontextusba az IKSZ szerepét.

zására vállalkozik, az eddigi, témát érintő hazai tanulmányok közül elsőként helyezve tágabb kontextusba az IKSZ szerepét.

A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT FOGALMI ELEMEI

A 2013/14-es tanévben 9. és 10. osztályban, nappali képzésben tanuló középiskolások már úgy érettségiznek Magyarországon, hogy az érettségi bizonyítvány

1. ÁBRA

Fogalmak

TÁRSADALMI FELELŐSSÉGVÁLLALÁS



14–18 ÉV

10 ÉVES KORTÓL

kiállításáig 50 óra iskolai közösségi szolgálatot kell teljesíteniük, alapszabályként a 9–11. évfolyam három tanéve során, tanórán kívüli tevékenységként (20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 133. § 1-9.). A Nemzeti köznevelési törvény által bevezetett új fogalom az angolszász területen használt service-learning és community service szak kifejezések közül az utóbbi fordítása. Ahhoz, hogy a Magyarországon bevezetett fogalmat értelmezzük, távolabbról kell indulnunk, kiindulópontunk az IKSZ társadalmi felelősségvállaláshoz és önkéntességhez való viszonya lehet. Anélkül, hogy a fogalmak dzsungelében elvesznénk, megállapítható, hogy a társadalmi felelősségvállalás mára a közszférában éppúgy megtalálható (GSR – governmental social

responsibility), mint a vállalati világban (CSR – corporate social responsibility).

A közszféra társadalmi felelősségvállalásának oktatási és nevelési elemei is vannak. A társadalmi felelősségvállalás területei (Társadalmi felelősségvállalás, 2012):

- felelősségvállalás környezetünkért,
- felelősségvállalás munkatársainkért,
- felelősségvállalás a társadalomért, amelyben élünk.

A közszféra társadalmi felelősségvállalásának is részét képezi az önkéntesség és az iskolai közösségi szolgálat egyaránt. Az önkéntesség fogalmának meghatározása folyamatosan alakul. Az ENSZ és az Európai Unió igyekszik minél tágabban definiálni, a tagállamok többségében azon-

ban még nincs jogszabályi meghatározása (Batta, 2014). Magyarországon 2012-ben született jogszabályi definíció, a *Nemzeti Önkéntes Stratégia 2012–2020* (2012) című dokumentumban: „Az önkéntesség olyan tevékenység, amelyet a személy szabad akaratából, egyéni választása és motivációja alapján, a pénzügyi haszonszerzés szándéka nélkül végez más személy, személyek vagy a közösség javát szolgálva.”¹

A két fogalom jogszabályilag és szabályozás tekintetében szétválik,² viszont a fogalmak gyakorlati oldalról bonyolult szövevényt alkotnak. Elég csak arra utalni, hogy 10 éves kortól lehet önkénteskedni, és a közösségi szolgálattal párhuzamosan is lehet valaki önkéntes munkát végző. Az önkéntes munka fogalma viszont a közösségi szolgálatnak nem része, szemben más fontos alkotóelemekkel, amelyek mindkét fogalom kapcsán megjelennek, különböző intenzitással: pl. tolerancia, pedagógiai cél, szociális érzékenyítés. Ezek ismeretében érdemes az önkéntesség fogalmával összevetni a közösségi szolgálat fogalmát. A fogalom meghatározása csak a törvény, a végrehajtási rendelet és a közösségi szolgálat portál Gyakran Ismétlődő Kérdéseinek (GYIK) együttes értelmezésével lehetséges, egyes elemei a fogalomnak a törvényből, más elemei a rendeletből, illetve az értelmező GYIK-ből olvashatók ki. A Nemzeti köznevelési törvényben megfogalmazott definíció a következőképpen szól: a „közösségi szolgálat: szociális, környezetvédelmi,

a tanuló helyi közösségének javát szolgáló, szervezett keretek között folytatott, anyagi érdektől független, egyéni vagy csoportos tevékenység és annak pedagógiai feldolgozása” (*Nemzeti Köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény, 4.§ (13.) bekezdés*). A diákok részéről nem lehetséges a közösségi szolgálat keretében olyan tevékenység végzése, „amely bármely intézmény munkatársainak előírt kötelessége, amelyért egyébként ellenszolgáltatás járna, ebben az értelemben a fogalom szűkebb az önkéntességnél, amely a XXI. században egyszerre mutat meghatározható kritériumokat, egyedi vonásokat és az önkéntes munka is részét képezi” (*Fényes és Kiss, 2011*). Az önkéntes „tevékenység”, önkéntes aktivitás rugalmas fogalma a közösségi szolgálat esetében a munkán kívüli segítő feladatok ellátására szűkül, s ez nehezíti a konkrét tevékenységek besorolását³ (*Közösségi Szolgálat Portál, é. n.*).

A másik kardinális különbség a két fogalom között: a kötelező jelleg megléte a közösségi szolgálat esetén. Hiszen az önkéntesség fogalmának alapvető eleme a szabad akarat motivációs ereje, míg a törvény az érettségi bizonyítvány kiadásának előfeltételül szabja az 50 óra tevékenység teljesítését. A gyakorlatban ezt a kötelezettség jelleget oldja, hogy a diákok egyénileg választhatják meg, milyen tevékenységet végeznek.⁴

Harmadrészt formailag is különbözik a két fogalom, mivel az egyes diákok a közösségi szolgálat keretében végzett tevékenységeik

¹ A szakirodalom különböző variációkban ugyanezeket az elemeket használja (*Czike és Bartal, 2005; Fényes és Kiss, 2011*).

² 2005. évi LXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről 1.§(2) d) pont.

³ Ez a megközelítés problémákat okoz a gyakorlatban, ugyanis nagyon nehéz megtalálni a munka és a segítő tevékenység határát. Miközben a jogalkotó szándéka, hogy a diák által végzett tevékenység megfeleljen az ő életkori sajátosságainak, pl. az árvíz idején végzett homokzsákpakolás elfogadható, viszont pl. a vasalás egy szeretetotthonban nem lehet része ezek alapján a közösségi szolgálatnak, mivel az munkaköri feladata a segítő személyzetnek, tehát diákok közösségi szolgálat részeként nem végezhetik, csak önkéntesként.

⁴ Batta Zsófia 2014-es elemzésében kategorikusan elkülöníti a közösségi szolgálatot az önkéntességtől a szabad választás és belső indítás hiánya okán. A tapasztalat az, hogy a diákok, amennyiben megválaszthatják, hogy mely területen tevékenykednek, és azon belül is milyen konkrét tevékenységet végeznek, jól motiválhatók.

során általában nem lépnek közvetlenül szerződéses viszonyba a fogadó szervezettel.⁵ A keretet a fogadó szervezet vagy intézmény és a küldő iskola együttműködési megállapodása adja, de erre is csak a mentort igénylő tevékenységek esetén van szükség, tehát a közösségi szolgálat e tekintetben rugalmasabb. Más oldalról viszont az önkéntesség külföldön is végezhető, életkor függvényében táguló időkeretben, tehát szűkebb fogalom a közösségi szolgálat az önkéntességnél,⁶ ugyanakkor a közösségi szolgálat az önkéntesség szellemiségével nagyban megegyezik, de részleteiben eltér tőle, annak speciális peremterületeként értelmezhető. A különlegessége abban áll, hogy a tevékenységet a helyi közösség javára teszi csak lehetővé, és kifejezett pedagógiai célt határoz meg, amely eredetileg nem fókusz a önkéntességnek, csak járulékos eleme. A szervezett keretek szükségességét az indokolja, hogy fiatalok számára teszi kötelezővé a feladatot az iskola szervezésében.

A közösségi szolgálat fogalmát⁷ a nemzetközi szakirodalom összefüggésszerűségében is érdemes vizsgálni. *Andrew Furco* az, aki 1996-os cikkében kísérletet tesz az amerikai szakirodalomban használt fogalmak megkülönböztetésére. Az általa használt tárgykörben három kulcsh fogalom szétválasztására vállalkozik, annak alapján, hogy mennyire a szolgálatjelleg és mennyire a tanulás dominál bennük. A „community service” fogalma meghatározása szerint a szolgálat jellegre fókuszál, míg az „internship” a tanulásra. A kettő egységen és kölcsönösségen alapszik a „service-learning” fogalom. Miként

fogalmaz, a service-learning a tanulás és szolgálat kombinációja, ahol egyensúlyban van a tanulási cél és a szolgálati tevékenység. Szolgálat és tanulási cél azonos mélységű, és mindkettő erősíti a másikat minden résztvevőre vonatkozóan (*Furco*, 1996). A Nemzeti köznevelési törvényben megfogalmazott definíció ez utóbbi fogalommal mutat tartalmi rokonságot leginkább, hiszen a pedagógiai célt is hangsúlyozza a szolgálati jelleg mellett. Ugyanakkor a Köznevelési törvényben szereplő fogalom nem a service-learning magyar megfelelője, hanem a community service tükörfordítása. A community service kereteiben áll közelebb a törvényben foglaltakhoz, mert a community service tanórán kívüli tevékenységként értelmezhető, amely civil szervezetek bevonásával is megvalósulhat, míg a service-learning programok többségükben tanórai tevékenységek (*Berger Kaye*, 2004). Az Egyesült Államokban erre számos példa van, mivel ott, szemben a magyar modellel, ezek a programok általában integrált tantárgyi elemei is lehetnek az oktatásnak (*Spring, Grimm és Dietz*, 2009).

A magyar iskolai gyakorlatban párhuzamosan élnek különböző megközelítések. Az angolszász hagyományok egyetlen közvetlen hazai implementációja a nemzetközi érettségi programban érhető tetten, amely a budapesti Karinthy Frigyes Gimnáziumban (1992 óta), illetve három budapesti nemzetközi oktatási intézményben és az idei tanévtől a debreceni Tóth Árpád Gimnáziumban felmenő rendszerben működik.⁸ Miként a nemzetközi érettségi CAS kézikönyve fogalmaz: a CAS

⁵ (E tekintetben leginkább az egészségügy jelent kivételt.)

⁶ A 2005. évi LXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről.

⁷ Az Egyesült Államok oktatási rendszere komoly hagyományokkal rendelkezik ezen a területen, ezért az amerikai szakirodalom fogalomhasználatának ismertetésére szorítkozom.

⁸ A három oktatási intézmény: The British International School of Budapest, American International School of Budapest, SEK Budapest Nemzetközi Oktatási Központ.

program célja, hogy fejlessze a tanulókat mint reflektív gondolkodókat, akik értik és ismerik a saját erősségeiket és határaikat, akik képesek célok azonosítására, és a személyes fejlődésük szempontjából stratégiák kidolgozására (*Diploma Programme*, 2008). Ennek a programnak elsődleges célja a demokráciára, aktív állampolgárságra nevelés. Fogalmilag a „service-learning” kifejezést használja az angol nyelvű leírás. A program minimális időkerete 18 hónap. Hangsúlyozzák a tevékenység diákok általi szabad kiválasztását és élménypedagógia jellegét, osztálytermen kívül, a közösség vagy egyén segítésének céljával.

Gottfried Adam 2008-as tanulmányában az evangélikus egyház oktatási gyakorlatát elemezve mutat rá, hogy érdemes egy fogalomkettőst használni: a diakóniai-szociális tanulás fogalmát,⁹ ami a tapasztalat és a reflexió együttesére épít.

„A szociális tanulás az emberi kapcsolatokban, méghozzá különféle élethelyzetekben való tanulást jelent. Megtanítja a kommunikáció, együttműködés és konfliktuskezelés képességét. [...] Ez a tanulási forma személyiségfejlesztésre épül, másokkal és az eseményekkel való találkozást igényel, a konkrét tapasztalat és a reflexió összjátéka.” (*Gottfried*, 2008. 444. o.)

Időben négy hétnél rövidebb időtartamot is elegendőnek tart a tartós hatás eléréséhez. Az öt kiemelten fontos elem *Adam* tanulmányában: segítségnyújtás és segítségre szorulás; előítéletek leépítése; iskolán túli képességek és készségek birtoklása, fejlesztése, a lét teljességének átélése;

a határok megtapasztalása, a saját elvárásoktól való lemaradás felismerése. Mindez a pályaválasztáshoz is segítség, ösztönöz az önkénteskedésre, a cselekvő szeretet megnyilvánulásaira.

Hasonló következtetésre jut a miskolci Fényi Gyula Jezsuita Gimnázium és Kollégium tanára. *Velkey Balázs* az

iskola szeretetszolgálat programjának vezetőjeként hangsúlyozza, hogy az iskola egyre több szociális problémával kell, hogy szembe-

nézzon, ezért egyre inkább fontos lesz a szociális képességek fejlesztése az iskolai keretek között. Kiemeli, hogy minden iskolának a saját diákjaira, környezeti adottságaira kell formálnia a program részleteit. A személyiség fejlesztését látja saját programjuk elsődleges céljának, amin keresztül a diákok megértővé, elfogadóvá válnak más társadalmi csoportok, hátrányos helyzetű gyerekek, illetve felnőttek iránt, „másokért élő ember” válhat belőlük. A program kötelező jellege biztosítja, hogy azok a diákok is kipróbálják magukat a szociális képességfejlesztés terén, akik maguktól ezt nem végeznék (*Velkey*, 2011). A jezsuita gyakorlat összhangban van a *Gottfried Adam* által leírtakkal. Mindkét iskolai gyakorlat a segítségnyújtás mellett a diákok személyiségformálását emeli ki a reflexión keresztül, elismerve, hogy sok közös elem van a service-learning és a szeretetszolgálat között.¹⁰ Az egyházi iskolák nevelési hagyománya és a nemzetközi érettségi egyaránt hangsúlyozza a reflexió szükségességét a közösségi szolgálat jellegű tevékenységek kapcsán.

egyre inkább fontos lesz a szociális képességek fejlesztése az iskolai keretek között

⁹ A diakónia görög szó, jelentése szolgálat.

¹⁰ „A szolidaritás fejlesztésére és a polgári elkötelezettségre orientálás a diakóniai tanulásnál közös a service-learning koncepcióval. Ennél arról a civil társadalmi tevékenységről van szó, amely a közjót a gyakorlati cselekvésen keresztül kívánja szolgálni, egyfajta „civil vallás” keretében találja meg helyét és értékbeli gyökerét.” (*Gottfried*, 2008. 448. o.)

Még említésre érdemes a Waldorf-intézmények 11. évfolyamát lezáró szociális gyakorlat fogalma. „Két-három héten keresztül kórházakban, klinikákon, fogyatékos otthonokban és iskolákban dolgoznak a diákok. Ez lehetőséget ad arra, hogy megismerkedjenek olyanokkal, akik sokkal kiszolgáltatottabb helyzetben vannak, mint ők. Azt is megtapasztalhatják, hogy az egyén képes egy kis fénysugarat vinni a másik ember életének szomorúságába – bár gyakran a helyzet fordított: azok tudnak valójában több erőt adni, akik elfogadják a segítséget. A szociális empátia egy új szintjét lehet ezáltal kifejleszteni. A tolerancia az egyik legfontosabb dolog, amit egy ilyen munka során megtanulhatnak.” (*Waldorf kerettanterv*, 2013.) A Waldorf-iskolák szociális gyakorlata egy rövid intervallumba sűrítve képviseli azt a tevékenységet, amit a közösségi szolgálat három évre elosztottan rendszeres tevékenységként képvisel: „A közösségi szolgálat helyszínén a szolgálattal érintett személy segítése alkalmanként legkevesebb egy, legfeljebb háromórás időkeretben végezhető.” (2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 133. § 7.) Mindkettő a személyes kapcsolatokon keresztül látja lehetségesnek a személyiség fejlesztését. A személyiségfejlesztés hatékonyságát mutatják a közösségi szolgálat pilot programjában résztvevők beszámolóí is, melyek közül idézem a Bárdos László Gimnázium egy tanulójának idősek otthonában töltött programról szóló beszámolóját: „A tanárnök két játékot is mutatott a délután résztvevőinek, ami még jobban oldotta a hangulatot. A játék után odajött hozzám az egyik bácsi, adott két puszit, és azt mondta, hogy üdvözlí a szüleimet. Fel sem tudtam erre a gesztusra készülni, és amilyen hirtelen ért, annyira jólesett. Szeretettel kaptam – ismeretlenül és névtelenül. Nem tudom szavakkal elmondani,

mi történik olyankor, amikor ott vagyunk közöttük. Látszólag beszélgetünk vagy játszunk, de a felszín alatt történik valami – és arra nincs szó. Mindegyik megmozdulás más, nincs két egyforma, de a tapasztalat mindig ugyanaz: megtelik az ember szíve melegséggel.”¹¹ (*Jógyakorlatok*, 2014) A *Segédlet az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez* című dokumentum rögzíti, hogy az érettségi nemcsak tantárgyi tudást mér, a szociális készségek, a társadalmi érzékenység kimunkálásának fokát is mutatja a diákoknál. (Bodó és Simonyi, 2012) A cél hasonló minden bemutatott iskolai gyakorlatban, csak az IKSZ esetén a tevékenységi kör tágabb, mint a szociális gyakorlaté, illetve az elsőnél a rendszeresség kap szerepet a rövid távú intenzív tevékenységgel szemben.

A felsorolt iskolai modellek nem fogalmi leírások, hanem a tapasztalatok alapján a pedagógiai célokat írják le. Érdemes lenne néhány év tapasztalata alapján csiszolni a jogszabályban szereplő fogalmat, hogy a gyakorlat és a szabályozás összhangban legyen. Az önkéntesség és közösségi szolgálat fogalmának viszonya feltételezhetően a gyakorlat alapján formálódni fog még. Mai állapotában a két fogalom még csak jogilag vált szét egymástól, megkülönböztetésük nem kis kihívás a pedagógusok számára.

A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT BEVEZETÉSÉNEK ELŐZMÉNYEI

A nemzetközi összehasonlítások (*Volunteering in the EU*, 2010; *Nemzeti Önkéntes Stratégia 2011–2020*; Giczi és Sík, 2009) és a Központi Statisztikai Hivatal adatai azt mutatják, hogy a 15 és 74 közötti korosztály önkéntes tevékenysége „örege-
dő korstruktúrát tükröz, az önkéntes tevé-

¹¹ A program rövid leírása a Közösségi Szolgálat Portál karusszel részében érhető el.

kenységek aránya az életkor előrehaladtával fokozatosan növekszik. A 40 év alatti korcsoportok kisebb aktivitást mutatnak, mint a 40 év felettiek. Nemzetközi összehasonlításban viszont Svédországgal és Finnországgal azonos mértékben vesznek részt önkéntes tevékenységekben a 30-50 éves magyar állampolgárok, ami azt jelzi, hogy az önkéntesség nem idegen a magyar közgondolkodástól,¹²

csak ennek hasznosságát tudatosítani és népszerűsíteni kell a fiatalabb korosztályban, illetve formálni érdemes irányát. A felnőtt

lakosság 28,4% nyilatkozott úgy, hogy az elmúlt évben végzett valamilyen önkéntes tevékenységet, s 51,8% ezt bevállása szerint rokonok javára tette. A hazai viszonyokat jellemzi, hogy a segítségnyújtás közeli hozzátartozók körében marad, ez kevésbé hat a társadalmi kohézióra.

A legtöbb elemző egyetért abban, hogy a tendenciák javítása közös érdek (*Czike és F. Tóth*, 2006), és az összetársadalmi bizalom erősítésében, illetve a társadalmi érzékenyítésben kulcsszerepet kell játszania az oktatásnak.

Egymástól függetlenül, ám egy időben indult el Miskolcon a jezsuitáknál a Szeretetszolgálat és a KEKSZ program a Karinthy Frigyes Gimnáziumban a CAS hazai adaptációjaként. A Szeretetszolgálat program a 9. évfolyamos diákok számára más, külföldi jezsuita iskolák programja alapján született, de nem azok közvetlen

adaptációjaként, hanem az iskola környezetét figyelembe vevő, egyéni szociális érzékenyítést szolgáló fejlesztés gyanánt. „Hat hónapon át, legalább kétheti rendszerességgel végezzék a tanulók a szolgálatot. Minden esetben legyen olyan személy a fogadó intézményben, aki szükség esetén segíti diákjaink munkáját és kapcsolatot tart a program iskolai szervezőjével [...]”.

A szolgálat során 10-15 intézménnyel működünk együtt, főleg idősgondozás, fogyatékkal élők és hátrányos helyzetű gyerekek segítése területén. A diákokat

az általuk választott szolgálat végzése során az intézményi kapcsolattartók és gimnáziumunk tanárai kísérik. Év közben négy alkalommal közös beszélgetést tartunk, a diákok a többiek munkájának megismerésén túl, saját szolgálatukat is áttekintik, értékelik.”¹³ (*Szeretetszolgálat*, 2013)

Minden szakember és az említett programok is hangsúlyozzák a felkészítés, kísérés fontosságát a reflexió érdekében. A három, Magyarországon évek óta működő modellben: a jezsuita, a Waldorf és a nemzetközi érettségi nyomán kialakított KEKSZ-ben¹⁴ a különbségek a részletekben érhetők tetten. Eltérés mutatkozik abban, hogy milyen gyakorisággal végzik a tevékenységeket a diákok, mely évfolyamokon, illetve, hogy inkább a rendszeres tevékenység a hangsúlyos, mint a jezsuita gyakorlatban, vagy egy néhány hetes intenzív tevékenység; a sokszínűség dominál-e

¹² A Századvég alapítvány 2013-as kutatásai ezt a pozitív képet erősítették meg (*Batta*, 2014).

¹³ Lásd még: *A tantárgy neve: szolgálat*. Jezsuita Pedagógiai Műhely 1. 2008, *Emberöltők* című dokumentumfilm; rendezte Hajnal Gergely, 2010. Faludi Ferenc Akadémia.

¹⁴ A KEKSZ program a 2001/2002-es tanévtől a Karinthy Frigyes Gimnázium pedagógiai programjában úgy jelenik meg, mint annak az eszköze, hogy az iskola „olyan közösség is, ahová diák és tanár egyaránt szívesen tartozik, saját munkájával is hozzájárulva a kellemes, alkotó légkörhöz”. Ez a gyakorlat fontosnak tartja a sokszínűséget és a dokumentáció terén is előzménye lehet a bevezetett iskolai közösségi szolgálatnak (Karinthy Gimn., é.n.).

vagy kifejezetten szociális célú tevékenységekre helyezik a hangsúlyt. A nemzetközi szakirodalom szerint a közösségi szolgálat jellegű diáktevékenységek eredményessége egyenes arányban áll az aktivitás intenzitásával és időtartamával. (Billig, 2000) Az eredményességet ugyanakkor nem befolyásolja, hogy kötelező elemként van jelen egy iskola tevékenységei között, vagy csak szabadon választható módon. Az Egyesült Államokban is több eredményes tanterven kívüli és tantervi modell él egymás mellett az általános iskolákban, a közép fokú és a felsőoktatásban egyaránt.

A Waldorf pedagógia módszertana a két-három hetes szociális gyakorlat megszervezésére épít a 11. évfolyamos diákok számára. Ők a pályaaorientáció, illetve a személyiségfejlesztés önismereti elemeként egy intenzív élmény feldolgozásával látják elérhetőnek azokat a célokat, amelyeket a nemzetközi érettségi inkább a sokféle tevékenységeken, állampolgári aktivitás, közjó hangsúlyozásán keresztül, míg az egyházi iskolák gyakorlata elsősorban a többször végzett szociális tevékenységeken, az emberi méltóság előtérbe helyezésén keresztül lát hatékonynak. A program szellemi termékeit az iskolák egy részében a szülők számára is bemutatják. Ez erősíti a család és iskola kapcsolatát, illetve a diákokat reflexióra készíti a megélt eseményekkel kapcsolatosan. A hatás abban érhető leginkább tetten, hogy az említett intézményekből kikerülő diákok sok esetben önkéntesek lesznek.

Amerikai kutatók 62 service-learning programot elemezve – a hazai gyakorlati tapasztalatokkal összhangban – öt területen mutatták ki a program eredményességét a diákok attitűdformálásában: önismeret, iskolához és tanuláshoz való viszony, állampolgári elkötelezettség, szociális érzékeny-

ség, tanulmányi eredményesség tekintetében. (Celio, Durlak és Dymnicki, 2011) Mindez azt bizonyítja, hogy az ilyen jellegű programok hatékony eszközei lehetnek egyszerre az iskola és társadalom kapcsolatépítésének, a diákok személyiségfejlesztésének, valamint a társadalmi kohézió, szolidaritás, felelősség megteremtésének is. A közösségi szolgálat jellegű programok éppúgy hatnak az iskola módszertani fejlődésére, mint a diákok és a tágabb társadalmi környezetük viszonyára, miközben értéket teremtenek.

Mindez azért is megfontolandó, mert más nemzetközi kutatások az önkéntesség hatékonysága terén sokkal gyengébb hatásfokot mérnek. „Eredményeik szerint az önkéntesség és a demokrácia között nincs kölcsönös összefüggés sem egyéni, sem országos szinten. Az önkéntesek valamivel magasabb értékeket értek el a demokratikus attitűd-skálán, mint akik nem végeztek önkéntes tevékenységet (az életkor, a nem és az iskolázottság kontrollálása után is), de a hatás igen gyenge (pl. az iskolázottság hatása jóval erősebb a demokratikus attitűdre). Országos szinten is gyenge a kapcsolat az önkéntesség mértéke és a demokratikus attitűdök előfordulása között.” (Dekker és Halman, 2003. 159. o.) Fontos kutatási kérdés lehet, hogy hosszú távon milyen hatása lesz a közösségi szolgálat végzésének a diákok hozzáállására.

Az Egyesült Államokban, ahol a legelterjedtebb az ilyen típusú tevékenység, az általános iskolák 20%-ában, a középiskolák 35%-ában és a főiskolák 35%-ában működik közösségi szolgálat jellegű program (Spring, Grimm és Dietz, 2009).

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet¹⁵ online vezetői kérdőívet küldött az ország minden általános iskolájának. A 2227 intézményből 699 töltötte ki a kérdőív egé-

¹⁵ Az adatfelvétel a TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) – II. szakasz Egész napos iskola alprojekt keretében történt 2013 folyamán.

szét, és 148 jelezte, hogy közösségi szolgáltatás-ként értelmezhető tevékenységeket szervez különféle iskolai keretek között (*Bodó és Schnellbach-Sikó*, 2013). A kérdőív nem reprezentatív adatai feldolgozásának eredményeként elmondható, hogy a válaszadó intézmények 21%-ban többféle szociális érzékenyítést vagy környezettudatosságot, egészségre nevelést, kulturális érzékenyítést, oktatást, katasztrófavédelmet szolgáló és erősítő program működik. A részletek teljes bemutatása nélkül is megállapítható, hogy a településszerkezetet vizsgálva elsősorban a községi iskolák és városi intézmények szerveznek ilyen programokat, függetlenül attól, hogy van-e egyházi háttérük. Míg a községekben egyéni programok működnek, addig a városokban civil (pl. Vöröskereszt) vagy állami szervek (pl. tűzoltóság) bevonásával valósulnak meg ezek a programok. Az is kimutatható, hogy azon iskolákban, ahol közösségi szolgálat működik, átlagosan nagyobb a pedagógiai hozzáadott érték, és ritkább, ezzel összefüggésben, a diákok hiányzása. Ez összhangban van a nemzetközi tapasztalatokkal. Ugyanakkor nem mutat összefüggést a közösségi szolgálat működése a tanulók szociális helyzetével (családi háttér indexével) vagy a tanulmányi eredményekkel, tehát nem a jól teljesítő diákokat foglalkoztató intézmények vagy hátrányos helyzetű diákok iskoláinak sajátja az ilyen típusú programok megszervezése. A programokat elsősorban osztályfőnöki óra keretében, diákönkormányzati szervezésben vagy szakköri, versenyfelkészítés részeként szervezik. Érdekes, hogy

azon iskolákban, ahol közösségi szolgálat működik, átlagosan nagyobb a pedagógiai hozzáadott érték és ritkább, ezzel összefüggésben, a diákok hiányzása

pedagógiai tudatosság az ilyen programokat működtető intézmények nagy részében nem kapcsolódik a programhoz. A válaszadóknak csak egyharmada nevezett meg pedagógiai célt a közösségi szolgálathoz kapcsolódóan. Az önkéntesség, empátia, tolerancia, társadalmi felelősség, érzékenyítés vagy egyéb témához kapcsolódó fogalmak nem jelennek meg nagy számban a válaszadók megnyilatkozásaiban. A többség pedig nem lát a programok megszervezésében megnevezhető pedagógiai értéket, illetve, ha pedagógiai célokat fogalmaz meg a kérdőív más kérdéseivel kapcsolatban, azokat nem köti feltétlenül össze a közösségi szolgálat kapcsán megnevezett tevékenységekkel.

Mindezek alapján elmondható, hogy létezik az általános iskolák egy részében is – azokban, amelyek az egész napos iskola koncepcióját fontosnak tartják – olyan program, ami a társadalmi érzékenyítést szolgálja, célozza. Ezekre építve szükséges lenne olyan érzékenyítő programot kidolgozni minden általános iskola számára, amely felkészítené az érettségit adó intézmények közösségi szolgálat programjára, illetve tudatosítaná a program pedagógiai célját a résztvevőkben.

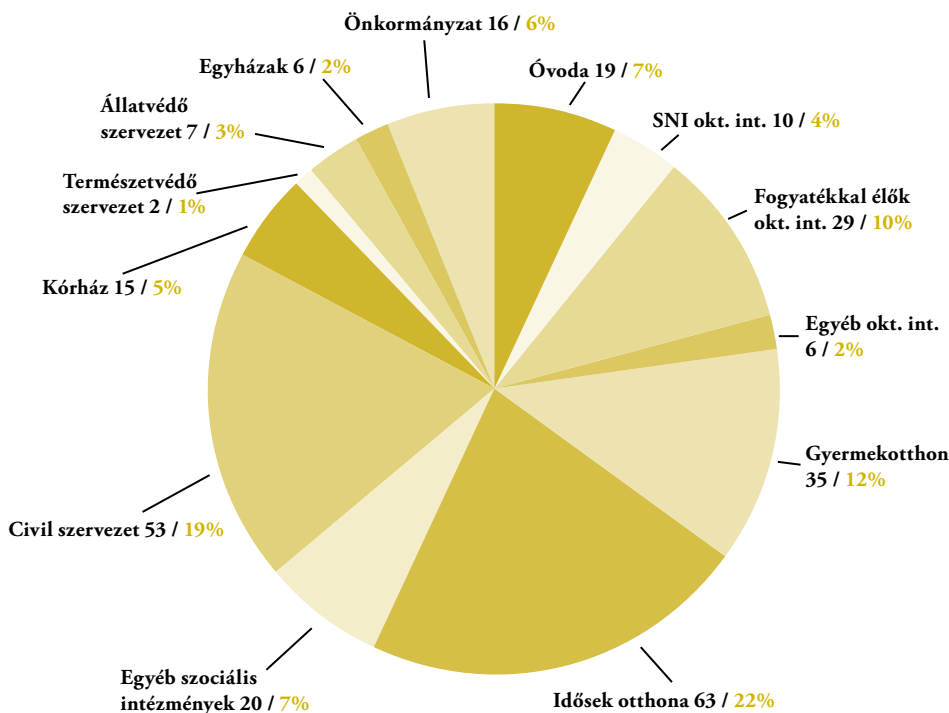
A másik vizsgálható aspektus a középfokú oktatási intézmények már meglévő tapasztalata.¹⁶ A már említett három intézménytípuson kívül (az egyházi iskolák egy része,¹⁷ a Karinthy Frigyes Gimnázium és a KEKSZ program gyakorlatát átvevő néhány iskola, illetve a Waldorf-intézményhálózat középfokú oktatást is végző iskolái),¹⁸ csak azon intézményekről

¹⁶ E tanulmány keretei nem teszik lehetővé a téma felsőoktatási vetületeinek bemutatását.

¹⁷ *Velkey Balázs* tanulmányában 15 intézményt említ, amelyik átvette a Fényi Gyula Gimnázium programját. Kb. 1 000 diákra teszi a program szerint tevékenykedő diákok számát. Lásd még: *A tantárgy neve: szolgálat*. Jezsuita Pedagógiai Műhely 1. 2008.

2. ÁBRA

A TÁRS-program együttműködő szervezetei, tevékenységenként



FORRÁS: TÁRS-program győztes pályázóinak statisztikai adatai, 2011.

van adat, amelyek részt vettek a 2011-ben lebonyolított TÁRS-programban.¹⁹ Ebbe 355 pályázó intézmény közül végül 146 kerülhetett be. Az érdekes az, hogy számarányát tekintve nagyon sok köztük az önkormányzati fenntartású intézmény (103), míg egyházi csak 33, és alapítványi mindösszesen 10. A TÁRS-pályázat tapasztalata tehát nem támasztja alá azt a feltevést, hogy a nagyobb múlttal rendelkező alapítványi vagy egyházi fenntartású intézmények tudtak jobb pályázatokat írni

ezen a területen. Az eredmények azt mutatják, hogy az önkormányzati intézmények rendelkezhetnek elég „beágyazottsággal” ahhoz, hogy partnereket találjanak a környezetükben rövid idő alatt, s csak azok az intézmények voltak előnyben, amelyek ilyen kapcsolatrendszerrel már korábbról rendelkeztek. Érdekes lehet, hogy milyen intézményi körrel működtek együtt az iskolák a 148 pályázat esetén, hiszen ez jól mutatja a nyitottságukat és az innovációra való hajlam meglétét. Az országos beveze-

¹⁸ Érdekes előzménynek tekinthető, hogy a Waldorf-pedagógia alapján, a XII. kerületi önkormányzat 3 gimnáziumában bevezetett önálló pedagógiai elvek alapján a közösségi szolgálat jellegű tevékenység, 2010-től, a törvény megjelenését megelőzően néhány hetes időkeretben.

¹⁹ Társadalmi Szolidaritás program 2011. A program beszámolóit az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet tulajdonában vannak.

téshez ugyan kevés ennyi partnerszervezet, de alapul szolgál a későbbiekhez, illetve elmondható, hogy amely intézmények, szervezetek részt vettek ebben a programban, azok bátrabban vágnak neki a törvényi előírás teljesítésének.

A pályázatban szereplő iskolák a legtöbb esetben több intézménnyel is kialakítottak kapcsolatokat, így a százalékok azt mutatják, hogy a 148 győztes pályázó hány százaléka alakított ki partnerséget az adott intézménytípussal vagy civil szervezettel. Az elsődleges szektor, amellyel kapcsolatba léptek az iskolák, egyértelműen a szociális intézményhálózat volt. Másodsorban civil szervezeteket vontak be a tevékenységükbe, a harmadik népes csoport pedig a gyermekotthonok köre volt. Láthatóan az óvodák, kórházak bevonását nehezebben megvalósíthatónak ítélték meg, azonban a fogyatékkal élő oktatási intézményei szintén jelentős részt képviselnek a partnerek köréből. A kiírás szövege, amelyben a szociális és közösségi célt nevezték meg elsődleges tevékenységi körként, orientálta a partnerek körének kiválasztását (*A Társadalmi Szolidaritás Program*, 2010). A nyertes iskolák diákjai 30 óra közösségi szolgálatot teljesítettek három hónap alatt. Ez alapján az 50 óra teljesítése három év alatt nem tűnik teljesíthetetlen követelménnyel.

Ugyanakkor különböző pályázati programok, szponzori támogatások révén is vettek részt tanárok önkéntes-koordinátorképzésben az elmúlt években, mely képzéseket különböző civil szervezetek tartották. Így vélhetőleg több százra tehető azon középfokú oktatás-nevelési intézmények száma, amelyek közösségi szolgálat jellegű tevékenységről tapasztalattal rendelkezhetnek²⁰

(Matolcsi, 2013). Ezt a tapasztalatot erősíti az Önkéntes Centrumok magyarországi hálózata. Ezek a szervezetek az önkéntesség kultúrájának terjesztésére jöttek létre uniós támogatással, ahogy az Önkéntes Pontok is. A közösségi szolgálat működtetésekor ez a hálózat is hatékony támogatást adhat a tevékenységek megszervezésében, fogadó szervezetek megtalálásában.

A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT BEVEZETÉSÉNEK FOLYAMATA

Általánosan elfogadott szakmai vélemény volt az elmúlt évtizedben, hogy az iskola-rendszernek szerepet kellene vállalnia az önkéntesség népszerűsítésében. „Azok, akik az óvodában, iskolában töltött évek alatt megértik, hogy miért fontos a közösség, a társadalom javára végzett munka, és miért építi ez magát a tevékenykedőt is, kisebb valószínűséggel fordulnak a társadalmi intézményekkel szembe, vagy kérdőjelezik meg a demokratikus intézményrendszert, a társadalom másokkal intoleráns, kirekesztő tagjává válva. Ennek a célnak a megvalósítása érdekében az iskolai rendszerekben jutalmazni kell az önkéntességet felvételi többletpontokkal, vagy más ösztönzőkkel. Az állampolgári ismeretek oktatásába integrálni kell azt a tudást, amely az önkéntességgel kapcsolatban Magyarországon és másutt felhalmozódott az évszázadok során. Lehetőséget kell biztosítani minden diák számára, hogy önkéntesként próbálhassa ki kitartását, empátiáját, kommunikációs képességeit, továbbfejleszthesse készségeit, toleranciáját, és megérthesse, hogy hogyan fejleszti a másokért végzett tevékenység a tevékenység végzőjét magát.” (Czike és Kuti, 2006. 69. o.)

²⁰ A szám pontosítása további kutatások feladata.

A Barankovics István Alapítvány által kiadott *Iskola-Erkölcs-Tudás* című oktatási programnak (amely 2010-től a kormányzat oktatáspolitikájának gerincét adta), nem volt még része a közösségi szolgálat, de a 2010-es kormányváltást megelőzően egy oktatáspolitikai tanulmánykötetben már megjelent „társadalmi szolidaritást erősítő szociális tevékenység” néven az érettségi előfeltételeként, ötletet adva a döntéshozóknak a közösségi szolgálat ilyen típusú bevezetéséhez (Bodó, 2010).²¹ Magyarországon a bevezetésekor a célt minden párt jónak találta, ugyanakkor a bevezetés módjára vonatkozóan megjelentek kritikák (*Az Országgyűlés Oktatási bizottsági és Önkormányzati bizottsági jegyzőkönyvei*, 2011). A vita egy része a fogalom körül zajlott: miként lehet önkéntes, ami kötelező. Ez a vita nyugvóponttra jutott azzal, hogy világossá vált: a közösségi szolgálat bevezetett formája magában foglalja az érettségi előfeltétel kötelező jellegét, ugyanakkor a diákok szabad tevékenységválasztásában megjelenhet, és hangsúlyosan szerepet kaphat a szolgálat önkéntes jellege.

A kritikák arra vonatkoztak, hogy miért lesz kötelező és nem választható; nincs megfelelően előkészítve a bevezetés; illetve nem lesz elég fogadó szervezet a közösségi szolgálatos diákok számára. Az Önkéntes Központ Alapítvány pontokba is szedte a törvényi bevezetéssel kapcsolatos aggályait (*Önkéntes Központ Alapítvány*, 2010). Ebben szerepelt, hogy 3–5 éves kísérleti jelleg után legyen csak kötelező, addig a diákok érettségi pontokat kapjanak érte, a tevékenységi kör széles legyen, regisztráció legyen szükséges a fogadó szervezeteknek, a jó gyakorlatok közismertté váljanak. A szakmai észrevételek egy része nyomán módosult az eredetileg 60 óra időtartam

50 órára. Több civil szervezet a végrehajtási rendelet megjelenése előtt is észrevételeket fogalmazott meg a közösségi szolgálat megszervezése kapcsán (*Állásfoglalás*, 2012). Ebben a dokumentumban a következő ajánlások szerepeltek egyéb más ajánlások mellett, amelyeket figyelembe vett a döntéshozó a rendelet megalkotásakor:

- a közösségi szolgálat
- 9–11. évfolyamon kerüljön bevezetésre tanórán kívüli tevékenységként,
- a program megválasztása szabad akaratlan alapuljon,
- a fiatalok hasznos tevékenységet lássanak el,
- a fogadó szervezet és az iskola között készüljön egy írásos megállapodás,
- ne essen a Közérdekű önkéntes törvény hatálya alá,
- koordinátor felügyelje a feladatot,
- az iskolák pedagógiai programjában szerepeljenek konkrét, iskola által megszervezett tevékenységek,
- diákokat, szülőket is vonjanak be a folyamatba,
- az iskola feleljen az adminisztrációért,
- a felkészítés és feldolgozás legyen része a programnak.

A sokféle felvetés közül, ami nem lett része a programnak, a pedagógusok finanszírozása nem jelenik meg önállóan, hanem az időközben életbe lépett pedagógus-életpályamodell részeként, a továbbiakban a megtartott órák feletti órakeretbe kerül be a közösségi szolgálatra való felkészítés, az órarend részeként. Ez azt jelenti, hogy a pedagógus a 22 és 26 óra közötti tevékenységei keretében tarthatja a felkészítő és feldolgozó foglalkozásokat a közösségi szolgálat keretében (326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet 17.§ 2. bekezdés). A 26 és 32 óra közötti időkeret pedig a közösségi

²¹ Az itt szereplő 150 óra a gyakorlatban ma Magyarországon kivitelezhetetlen, a most bevezetett óraszám reálisabban megvalósítható.

szolgálat szervezésére ad lehetőséget. Ez a bevezetés időszakában, az iskola korábbi kapcsolatrendszerétől függően, elegendőnek, de kevésnek is bizonyulhat, hosszú távon viszont háttérrel teremt a pedagógus-koordinátor számára. Pillanatnyilag az iskolák még a humán erőforrás hiányát érzékelik az IKSZ-szel kapcsolatban.

Mindezek a kritikák egyértelműen azt mutatják, hogy a közösségi szolgálat nem váltott ki ideológiai alapú vitát, a segítségnyújtást mindenki az ember fontos attitűdjének tekinti. Ugyanígy vallják magukénak *Martin Luther King* jelszavát a service-learning amerikai használói, felekezeti

és párt-hovatartozás nélkül: „Mindenki lehet nagyszerű, mert bárki képes másokat szolgálni.”²² Tehát a jogszabályi bevezetés kapcsán felmerülő kérdések is azt jelzik, hogy módszertani, szakmai eszközként tekint minden szereplő a közösségi szolgálatra. A projektoktatás élménypedagógiai eszközének tartják, amely magában hordozza az érzékenyítés feladatait, a kíséret és a feldolgozást minden projekt keretében. Új elemként épülhet be a köznevelési rendszerbe, ráadásul nem egy-egy tantárgyhoz kötődően, hanem olyan elemként, amely az osztályfőnököktől a koordinátorokig minden közösségi szolgálattal kapcsolatban kerülőre egyaránt jó hatással lehet, megfelelő szakmai támogatás esetén. Ráadásul az a tapasztalat, hogy egy új módszertani elem jobban meg tud gyökerezni egy rendszerben, ha új tartalomhoz kapcsolódik, mintha régihez kötődne. Ez az egyik legfőbb tanulsága az idegennyelv-oktatás tanártovábbképzéseinek, módszertani

újításainak, amelyek könnyebben gyökeret vertek, mint más továbbképzések régi tartalmakhoz rendelt kooperatív módszerei. Tehát, mivel horizontálisan kapcsolódik a közneveléshez, és nem tantárgyi elemként él, az IKSZ magában hordozza a projekt-módszertan elterjesztésének lehetőségét. Az Egyesült Államokban is társadalmi konszenzus van a programok támogatása mögött (*Kielsen* és *Root*, 2010). A demokráta és republikánusok egyaránt

támogatják *Barack Obama* elnök közösségi szolgálat jellegű, service-learning programokat érintő intézkedéseit. Az elnök célja, hogy az Államokban minden közép- és főiskolás

végezzen évente 50 óra közösségi szolgálatot. (*Lewis*, 2009) Az alapvető emberi jogokra és az emberi méltóság tiszteletére épül a közösségi szolgálat gyűjtőfogalom névhez kapcsolható minden élménypedagógia, amely összhangban van a történelmi egyházak szociális tanításával (*Benigni Cipolle*, 2010), de a felvilágosodás eszméjével is. Az értékek azonosak, legfeljebb a hangsúlyok vannak máshol. Van, aki a szociális empátiát, toleranciát, saját határaink megtapasztalását hangsúlyozza (*Waldorf kerettanterv*, 2013), s van, aki a program demokráciára, állampolgárságra nevelő jellegét (CAS program). A három magyarországi modell példa arra, hogy mindenkinek hozzáférhetővé úgy lehet tenni a közösségi szolgálat jellegű tevékenységeket, ha kötelező maga a tevékenység, a diákok azonban teljesen szabadon választhatják ki, hogy milyen konkrét feladatot végeznek. Ha ez nem így lenne, könnyen fennállna a veszélye annak, hogy csak azok vennének

²² Az eredeti idézet: „Everybody can be great, because everybody can serve.” *Martin Luther King Jr.* (1968).

részt a programban, akik különben is szociálisan érzékenyek, s az ehhez szükséges attitűdöt otthonról hozzák.

A KÖZÖSSÉGI SZOLGÁLAT PROGRAMOK KERETEI

Az Egyesült Államokban évről évre megfogalmazzák azokat a standardokat a National Youth Leadership Council szervezésében, amelyek segítik a service-learning programok iskolai megvalósítását. 2009-ben például hat irányelvet fogalmaztak meg: partnerség, változatosság, intenzitás és időigényesség, reflektálás, értelmes feladatok a szolgálatban, a program ellenőrzése (*Standards*, 2009). A felsorolt alapelvek közül a reflektálás beépült a végrehajtási rendeletbe kötelezettségként (*20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet 133. § 1-9*). A többi irányelv közül néhány részét képezi a magyarországi bevezetést segítő Gyakran Ismétlődő Kérdések alapelveinek (partnerség, változatosság). Az ellenőrzés a bevezetés szakaszában rontaná a programok hatékonyságát, ezért ez nem szerepel. A bevezetés ezen fázisában célszerű volt az érkező e-mailes megkeresések és a tájékoztató napok alapján más alapelveket figyelembe venni, amelyek segíthetik az iskolák tevékenységét.

A közösségi szolgálat lehetőség a diák számára, hogy többféle területen kipróbálja magát. Az önkéntesség-kutatások (*Fényes és Kiss*, 2011) rámutatnak arra, hogy a mai fiatalok inkább lazább keretek között szeretnek tevékenykedni, ahol váltani lehet. Ugyanakkor a program lényegi eleme az elköteleződés, a másokért vállalt felelősség megélése. Területtől függően lehetséges a változatosság érvényesítése. A szociális területen lehetőség szerint célszerűbb a teljes programot egy helyen végezni.

A személyes kapcsolatok kiépülése adja a program biztonságát mindkét fél részéről, ha ebben folyamatosan változás van, akkor nincs lehetőség a személyiség fejlődésére. Más területeken viszont célszerű a kevesebb idő eltöltése, pl. katasztrófavédelem, környezetvédelem. A pedagógus, a diák és a szülő együttműködése révén valósulhat meg a tevékenység végzése egyénre szabott módon, az életkori sajátosságok figyelembevételével.

A korábbi, látszólag hasonló iskolai programoktól az különbözteti meg a közösségi szolgálatot, hogy tágabb lehetőség nyílik interakcióra a segítő és segített között. Korábban is volt mód arra, hogy diákok, például ünnepek alkalmával, idősök otthonában megjelenjenek, és kórussal, szavalattal lépjenek föl. A lényegi különbség, hogy a közösségi szolgálat feltételezi, hogy a segítették is – lehetőségeikhez mérten – aktívan bekapcsolódnak a tevékenységbe. Egy közös sütés, receptcsere, sakkjáték, farsang, ahol az otthon lakói is beöltözhetnek, közös zenélés, *Kattints rá, nagy!* Program mind erre a kölcsönösségre adnak lehetőséget. Az alapelvek egyik csoportja a jogszabályokban szereplő közösségi szolgálat fogalmát bontja ki:

Közvetlenség elve: A közösségi szolgálat során nem a szervezetet, hanem közvetlenül a szervezet célcsoportját szolgáló tevékenységet kell végezni. A segítő (diák) és a segítségre szoruló között személyközi együttműködés, partnerség jön létre, ami során hangsúlyos az a személyek közti valódi kapcsolat, mely alkalmas a személyiségformálásra, az önismeret fejlesztésére.

A kettős cél elve azt jelenti, hogy egyszerre kell a szolgálatjellegnek és az élménypedagógia alapú tanulásnak megvalósulnia. Pl. a szemétszedés önmagában csak önkéntességgént, azaz szolgálatként értelmezhető. A közösségi szolgálat jelleghez szükséges egyfajta tanulási folyamat

jelenléte is, pl. a szelektív hulladékgyűjtés tanulmányozása, kapcsolatfelvétel a szemetet elszállító szervezetekkel, stratégia kidolgozása a környezetvédelmileg fenntartható megoldásokra, vagy mikroszkópos vizsgálata a szennyeződéseknek, káros hatásuknak.

A helyi közösség erősítésének elve:

A közösségi szolgálat során végzett feladat olyan tevékenysége(ke)t jelent, amely(ek) a helyi közösség javát szolgálják, és amelyek az iskolában vagy az iskola közvetlen környezetében – esetleg néhány kilométeres körzetében –, vagy a tanuló lakóhelyén, vagy annak közvetlen környezetében valósulnak meg.

Anyagi érdektől függetlenség elve:

Az iskolai közösségi szolgálat kapcsán a felek (pedagógus, intézmény, fogadó szervezet, magánszemély, diák, szülő) anyagi érdeke a programban nem merülhet fel, a tanulók tevékenysége nem juttathat senkit ilyen jellegű előnyhöz, haszonhoz.

Szervezett keretek közöttiség elve:

A középiskola feladata és felelőssége az iskolai közösségi szolgálat szervezése és koordinálása, ezért előírás, hogy csak az iskola szervezésében lehet az elszámolható tevékenységet végezni. A diáknak a tevékenység megkezdése előtt rendelkeznie kell az erre jogosult iskolai személy, a feladat felelősének és szüleinek a jóváhagyásával.

Az elvek másik csoportja a program megvalósításának minőségbiztosító eleme és az önkéntességhez való kapcsolást szolgálja:

A kölcsönösség elve azt is jelenti, hogy a segítő és a segítségre szoruló aktívan bevonódik a programba lehetőségeihez mérten. A kölcsönösség megélésére a felkészítés során kell érzékennyé tenni a diákokat, így elősegítve, hogy a diák nyitott és elfogadó

legyen azzal a személlyel, akivel kapcsolatba lép.

Szabad választás elve:

A diákok – a szülőkkel, tanárokkal való egyeztetés alapján – maguk választhatják ki az általuk végzendő tevékenységeket az iskola által megszervezett, vagy a maguk által javasolt,

az iskola által pedig elfogadott tevékenységek közül.

A változatosság elve

azt jelenti, hogy az alapvető pedagógiai cél szempontjából fontos, hogy

több területen (pl. három) és rendszeresen ismétlődő tevékenységekre épülve végezze a diák az ún. kontaktóra (min. 40 óra) feladatait.

Az arányosság elve:

A diák iskolai (pl. DÖK) vagy olyan külső szervezetnél, amelynek tagja, csak részben végezheti az IKSZ-et. Az ilyen jellegű, egyébként is végzett feladat (pl. diákönkormányzati, sportegyesületi, énekkari, vagy bármely más szervezeti) a közösségi szolgálatban önmagában még nem számolható el.

Ha a tevékenység kiegészül aktív, egyéni, az iskolai közösségi szolgálat jogszabályban említett területein ellátandó többfeladattal, az iskola által elfogadott arányban fogadható el az 50 óra egy részeként.

Az együttműködés elve

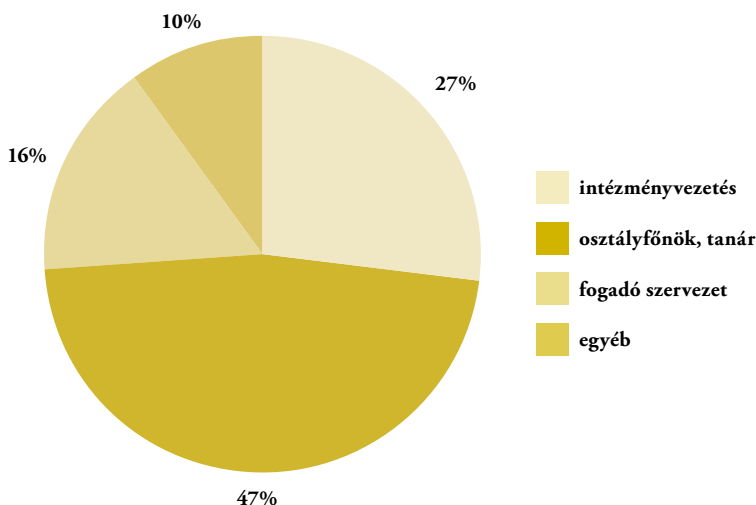
azt jelenti, hogy az iskolában vagy a fogadó szervezetnél a közösségi szolgálat kapcsán partneri viszony alakul ki az összes érintett között, nem jelenhet meg alá-fölérendeltség sem a pedagógus–diák, sem a fogadó szervezet–diák, sem az ellátott, segített személy–diák viszonyában.

A részrehajlás-ellenesség elve:

A tanuló a közvetlen hozzátartozójánál, annak közvetlen munkahelyén nem végezhet közösségi szolgálatot. A nagyszülők, segítségre szoruló rokonok, közeli hozzátartó

3. ÁBRA

A pedagógusok részvétele a tájékoztató napokon



FORRÁS: A XIII. Országos Neveléstudományi Konferencián november 9-én Az Iskolai Közösségi Szolgálat első tapasztalatai című szimpózium Oktatókutató és Fejlesztő Intézet TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) – II. szakasz Egész napos iskola alprojekt keretében megtartott előadásainak anyagai

zők látogatása önmagában érték, de nem számolható el az IKSZ részeként.

A fenntarthatóság elve: Lehetőleg olyan tevékenységekben vegyenek részt a diákok, amelyek hosszú távon fenntarthatók, valamint a további évfolyamok és az ellátottak számára is előnyösek.²³

AZ ELSŐ TANÉV ÉS A PEDAGÓGUSOK

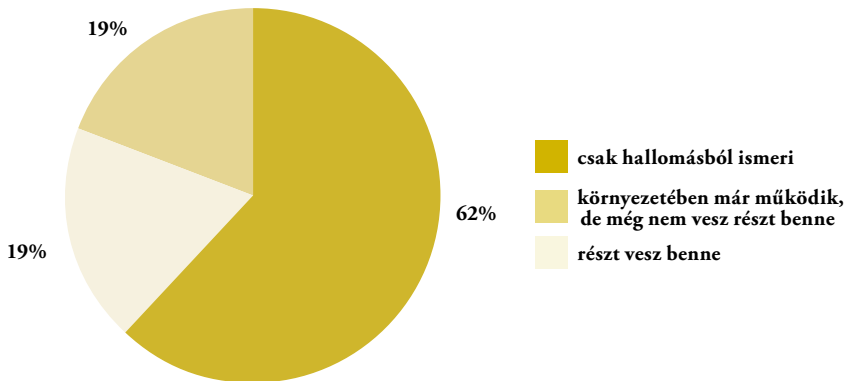
Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet az EMMI Köznevelésért Felelős Államtitkárságával, valamint a megyei pedagógiai intézetekkel közösen 2013 tavaszán

tájékoztató napokat szervezett. A nyolc helyszínen megrendezésre került tájékoztató napokon 601 fő vett részt, akiknek döntő többségét az intézményvezetők, illetve az iskolai közösségi szolgálat feladataival megbízott pedagógusok adták (3. ábra). Az alábbi összesítés az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet szervezésében kitöltött attitűdmérő kérdőívek, jelenléti ívek és hatásmérő kérdőívek alapján készült. Az adatok statisztikailag nem mutatják minden résztvevő véleményét, mivel a felmérések önkéntes választáson alapultak, s a 661 résztvevőből 442 fő töltötte ki az előzetes kérdőívet, az elégedettségi kérdőívekből pedig 331 db érkezett vissza.

²³ Az alapelvek megfogalmazása Simonyi István szakmai javaslatának figyelembevételével készült. A fenti alapelvek mentén 2014-ben az Oktatókutató és Fejlesztő Intézet koordinálásában elindult a hét tevékenységi terület támogatását célzó ajánlások kidolgozása. Ezen dokumentumok célja, hogy a fogadó intézmények a különböző szektorokban felkészülten várják a diákokat.

4. ÁBRA

A pedagógusok részvétele az iskolai közösségi szolgálatban



A válaszadó pedagógusok problémaként az információhiányt és a gyakorlati tapasztalatok hiányát jelezték, csaknem kétharmaduk a 2012/2013-as tanév végén csak hallomásból ismerte, négyötöde pedig még nem vett részt az 50 órás közösségi szolgálat szervezésében. Ez azért is érdekes adat, mert azt jelzi, hogy bár 2012. szeptember 1-jével az iskolák feladata lett a közösségi szolgálat megszervezése, a tanév második felében jelentős részük még nem tudta pontosan, hogy miről van szó. Feltételezhető, hogy a tájékoztató napokra azok a pedagógusok jöttek el, és töltötték ki az előzetes kérdőívet, akik nem egyszerűen érdeklődtek, hanem a feladattal megbízott tanárai voltak az adott intézményeknek.

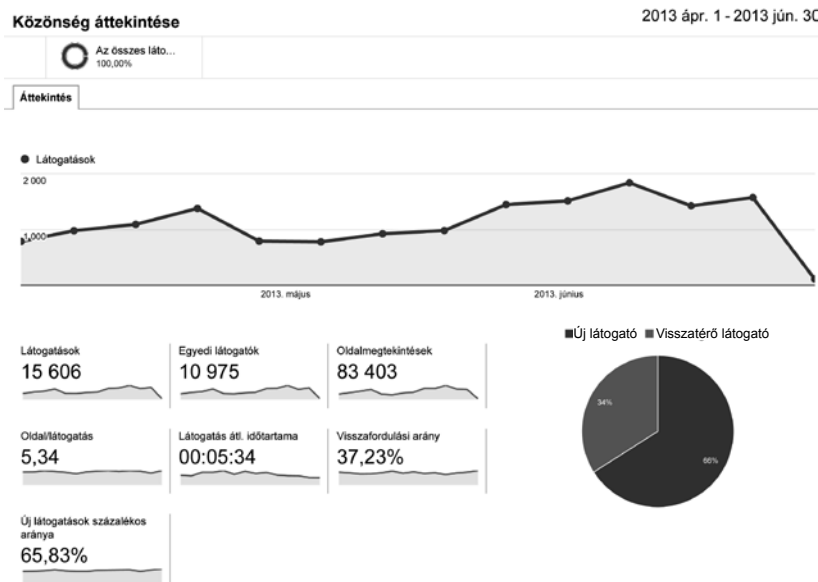
2012 szeptemberére a program bevezetésének támogatására az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben elkészült a Községi Szolgálat Portál. A www.kozossegi.ofi.hu címen elérhető oldal tájékoztatói napokat követő látogatottsági mutatói is egyértelműen alátámasztották és visszaigazolták, hogy szükség van a pedagógusok munkájának többféle támogatására, segítségére.

A tájékoztató napok hatására a Portál látogatottsága tovább nőtt a 2013/2014-es tanév elején, illetve kimutatható, hogy a tájékoztató napok és a honlap egymást kiegészítve tudnak hatékonyan működni. Ahhoz, hogy a közösségi szolgálat bevezetése minél gördülékenyebb legyen, minél többféle tájékoztatásra van szükség. Ebből fakadóan hoztuk létre a hírlevél mellett a Facebook oldalunkat (facebook.com/kozossegi.szolgالات) a TÁMOP 3.1.1. XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) – II. szakasz Egész napos Iskola alprojekt keretében, amely közvetlen, rendszeres információkkal igyekszik szolgálni a szervező pedagógusoknak.

A tájékoztató napokon megtartott előadásoknak az volt a tapasztalata, hogy más a hozzáállása a bevezetéshez azoknak az intézményeknek, amelyek rendelkeznek közvetlen tapasztalattal a közösségi szolgálatra vonatkozóan, és nehezebb a helyzete azoknak, akik korábban ilyen tevékenységeket nem szerveztek iskolájukban, vagy nem vettek részt a TÁRS-programban.

5. ÁBRA

Közösségi Szolgálat Portál látogatottsági adatai



FORRÁS: *Közösségi Portál Google Analytics elemzése, OFI, 2013.*

A közösségi szolgálat internetes támogatásának eredményei

A Portál funkciója egyszerre módszertani, jogszabályi támogatás adása, közvetítés fogadó szervezetek és iskolák között, valamint a közösségi szolgálat jó gyakorlatainak disszeminálása. A kereső felület egyik háttéradatbázisa az Oktatási Hivatal mindenkorai iskolai adatbázisa (kir.hu), a másik a Szociális Államtitkárság *18 év alatti önkénteseket fogadó szervezetek* adatbázisa volt. Az indulástól kezdve viszont cél lett az önálló adatbázis létrehozása a közvetlenül a Portálnál jelentkezőkkel. A Portál 2012 szeptemberében indult el, s igyekezett az első pillanattól kezdve aktuál-

lissá tenni a megjelenő szervezetek adatait. Az adatbázis azóta bővül, most már direkt módon csak a közösségi szolgálatot fogadó intézményekkel. Mintegy 1700 szervezet szerepel a felületen,²⁴ amelyek vagy országos lefedettséggel rendelkeznek, vagy korábbi önkéntes tapasztalattal, amelyet iskolák igazolnak számukra.

A közösségi szolgálat szervezhető a Portál nélkül is, az iskolák és fogadó szervezetek közvetlen kapcsolatfelvételén keresztül. A Portál adatainak elemzése azt mutatja, hogy országosan nagy intenzitással indult meg a közösségi szolgálat szervezése az iskolák és fogadó szervezetek részéről. A Portálra közvetlenül országos szervezetek, illetve állami intézmények kerülhetnek fel fogadó szervezetként,

²⁴ Az adat a 2014. január 20-ai állapotot tükrözi.

különben a felkerüléshez egy éves, iskolával való együttműködést kell igazolni. A legtöbb fogadó szervezetet reprezentáló megye Pest, ha a fővárossal együtt nézzük, akkor 434 szervezet szerepel a megkereshető szervezetek listájában, a leggyengébben reprezentált megye pedig Nógrád, 28 szervezettel, illetve Győr-Moson-Sopron megye 32 szervezettel.

A legfrissebb adatok alapján 2014.

január 12-ig 92 661 látogatás történt az oldalon.

A látogatások 71%-a új látogatás volt, ami azt jelzi, hogy a közösségi szolgálat bevezetéseként az ismeretek szerzése

a szülők, diákok, pedagógusok részéről folyamatosan megtörténik, s ebben jelentős szerepe van a Portál segítő felületének.

Az iskolai közösségi szolgálat támogatását uniós forrásból segítő Facebook-oldal 2013. július 18-án indult. Az indulás óta (2014. január 20-ig) 847 közvetlen követője, rendszeres olvasója van a felületnek. A követők száma organikus módon és a közösségi szolgálat témában épített e-mail adatbázisnak kiküldött hírlevél útján épül. Az oldal alapvető kommunikációs iránya a közösségi szolgálattal kapcsolatos friss sajtóhírek, információk, módszertani eszközök megjelenítése. Ezeknek az információknak a forrása a sajtófigyelés, a szakmai partnereink anyagai és az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet szakmai csapata által készített anyagok.

Összegzésül megállapítható, hogy a társadalmi állapotok alapján világosan látszik, hogy indokolt a közösségi szolgálat élmény-pedagógiai értékalapú módszertanának bevezetése a köznevelés rendszerében, mely hatékony eszköz lehet a társadalmi kohézió erősítésére, az iskola társadalmi beágyazottságának növelésére és a diákok társadalmi

felelősségérzetének kibontakoztatására egyaránt. A cél minden oktatáspolitikai szereplő számára elfogadható, ideológiától mentesen, az emberi méltóság értékének középpontba állításával. A közösségi szolgálat a köznevelési rendszer új elemeként abban is segítségére lehet a mindenkori oktatáspolitikának, hogy a módszertani megújulás meghonosítója legyen. Az iskolai közösségi szolgálat alkalmas a projekt-tanítás módszertanának

elterjesztésére, s arra is, hogy azt a tantárgytól függetlenül horizontális módon hozzáférhetővé tegye, és elterjessze a pedagógustársadalom

széles rétegeiben. A közösségi szolgálat magyar jogszabályok által körülírt fogalma szerencsésen ötvözi a nemzetközi szakirodalom által leírt elemeket és a hazai gyakorlat fontosabb elemeit, építve az egyházi iskolák szeretetszolgálat, diakónia programjaira, a nemzetközi érettségire és a Waldorf-pedagógia tapasztalataira. A bevezetett értékalapú projektmódszer alkalmas lehet a társadalmi szolidaritás erősítésére nagyobb hatékonysággal is, mint az önkéntesség önmagában, amelynek speciális peremterületeként, „előszobájaként” értelmezhető az új fogalom. Ugyanakkor a program országos bevezetési tapasztalatainak felhasználásával célszerű lenne a jogszabályi keretek korrekciója, a valósággal való összhang erősítése. Ez a pedagógiai célok elérését is megkönnyítené az érintettek számára.

Megfelelő szakmai támogatásra, módszertani ajánlásokra, térítésmentes, mindenki számára elérhető tanártovábbképzésekre van szükség a program szakszerűségének biztosításához, a fogadó intézményeknek pedig képzési program indítására, abból következően is, hogy kevés ma a magyar pedagógusok gyakorlata ezen a területen, de a fogadó szervezetek

az iskolai közösségi szolgálat alkalmas a projekt-tanítás módszertanának elterjesztésére

tapasztalata is csekély még. A kötelező jelleggel szembeni előítéleteket is oldja, ha felkészítésben részesülnek az érintett pedagógusok (*Út a demokráciához*, 2014). A beágyazottság erősítését szolgálhatja, ha az óvodák, általános iskolák számára társadalmi, szociális érzékenyítő programok készülnek az egész napos iskola koncepció részeként. Szükséges a bevezetés folyamatos támogatása konferenciákkal, portállal, Facebook-megjelenéssel, jó gyakorlatok gyűjtésével, terjesztésével és módszertani, valamint kutatási támogatással.

Hosszú távon, ha sikerül megfelelő módon beépíteni a közösségi szolgálatot a

köznevelési rendszerbe érettségi előfeltételként, érdemes elgondolkodni azon, hogy a szakképzésnek, illetve a felsőoktatásnak is szerves eleme legyen, hogy minden diák számára elérhetővé váljék ez az élmény-pedagógiai módszertan, bármely életpályakaszában. Az iskolai közösségi szolgálat azt a célt tűzi ki, hogy a diákok egy része középfokú tanulmányai után is végezzen rendszeresen önkéntes tevékenységet, megszerelve és életformának tekintve azt a közösségi szolgálat révén. Ez a cél csak akkor fog megvalósulni, ha az iskolai közösségi szolgálat hatékonyan működik országszerte.

IRODALOM

2005. évi LXXXVIII. törvény a közérdekű önkéntes tevékenységről 3.§ f). Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A0500088.TV (2014.01.18.)
2011. évi CXc. törvény a nemzeti köznevelésről 4.§ (13). Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1100190.TV (2014.05.01.)
- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 133. § (1)-(9). Letöltés: http://www.kozossegi.ofi.hu/Contents/ShowContentByTitle?title=T%C3%B6rv%C3%A9ny%20h%C3%A1tr%C3%A9#torveny_6. (2014.01.20.)
- 326/2013. (VIII. 30.) Korm. rendelet a pedagógusok előmeneteli rendszeréről és a közalkalmazottak jogállásáról szóló 1992. évi XXXIII. törvény köznevelési intézményekben történő végrehajtásáról 17.§ (2) Letöltés: http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=A1300326.KOR. (2014.01.20.)
- A Karinthy Frigyes Gimnázium pedagógiai programja (é. n.) Letöltés: <http://www.karinthy.hu/pages/docs/pedprog.html> (2013.12.05.)
- Állásfoglalás az Iskolai közösségi szolgálat programok megvalósításához (2012). Letöltés: <http://www.onkentes.hu/sites/default/files/attachment/3/allasfoglalasikszprogramokmegvalositasahoz.pdf> (2014.01.20.)
- A Társadalmi Szolidaritás Program (TÁRS-program) (2010). Letöltés: http://old.wekerle.gov.hu/?oldal_id=709 (2014.01.05.)
- Az Országgyűlés Oktatási, kutatási és tudományos bizottsága 2011. november 11-én megtartott ülésének jegyzőkönyve. Letöltés: <http://www.parlament.hu/biz39/bizjvk39/OTB/1111141.pdf> (2014.02.08.)
- Az Országgyűlés Önkormányzati és területfejlesztési bizottsága 2011. november 10-én megtartott ülésének jegyzőkönyve. Letöltés: <http://www.parlament.hu/biz39/bizjvk39/OKB/1111101.pdf> (2014.02.08.)
- Batta Zsófia (2014): *Önkéntesség Magyarországon 2013. Századvég Politikai Iskola Alapítvány*, Budapest.
- Benigni Cipolle, S. (2010): *Service-learning and Social Justice: Engaging Students in Social Change*. Rowman and Littlefield.
- Berger Kaye, C. (2004): *The Complete Guide to Service Learning: Proven, Practical Ways to Engage Students in Civic Responsibility Academic Curriculum, & Social Action*. Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- Billig, S. H. (2000): Research on K-12 School-Based Service-Learning: The Evidence Builds. In: *Phi Delta Kappan* 82. 658-664. Letöltés: http://www.educationreporting.com/resources/CLP_Billig_article.pdf (2014.05.01.)

- Bodó Márton (2010): Gondolatok az értékelvű érettségi vizsgáról. *Mester és tanítvány*, 25. sz., Oktatás és politika, 2010. február, 54–64. Letöltés: <https://bt.k.ppe.hu/uploads/articles/6694/file/25.pdf>. (2013.09.18.)
- Bodó Márton, Kamp Alfréd és Kormos József (2011, szerk.): *Iskolai közösségi szolgálat, Társ-program*, Nemzeti Erőforrás Minisztérium, Budapest. Letöltés: <http://www.kozossegi.ofi.hu/Contents/ShowContentByTitle?title=Ler%C3%B6lt%C3%A9sek>. (2014.01.17.)
- Bodó Márton és Schnellbach-Sikó Dóra (2013. 09. 07.): *Hol tart ma a szociális, társadalmi érzékenyítés az általános iskolában?* VIII. Kiss Árpád Emlékkonferencia, Debrecen.
- Bodó Márton és Simonyi István (2012, szerk.): *Segédlet az iskolai közösségi szolgálat megszervezéséhez*. Letöltés: <http://www.kozossegi.ofi.hu/Contents/ShowContentByTitle?title=Ler%C3%B6lt%C3%A9sek>. (2014.01.20.)
- Celio, Ch. I., Durlak, J. és Dymnicki, A. (2011): A Meta-analysis of the Impact of Service-Learning on Students. *Journal of Experiential Education*. 34. 2. sz., 164–181.
- Czike Klára és Bartal Anna Mária (2004): *Önkéntesek és nonprofit szervezetek – az önkéntes tevékenységet végzők motivációi és szervezeti típusok az önkéntes foglalkoztatásában*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem, Piliscsaba.
- Czike Klára és F. Tóth András (2006): *A magyarországi önkéntesség fejlesztési stratégiája*. Letöltés: <http://www.oka.hu/sites/default/files/attachment/3/okastrategiawebre.pdf> (2014.01.20.)
- Czike Klára és Kuti Éva (2006): *Önkéntesség, jótékonyosság és társadalmi integráció*. Nonprofit Kutatócsoport Egyesület, Kutatócsoport és Önkéntes Központ Alapítvány. Letöltés: <http://www.nonprofitkutatas.hu/letolendo/czikeonk.pdf> (2014.01.18.)
- Dekker, P. és Halman, L. (2003, szerk.): *The values of volunteering. Cross-cultural perspectives*. Springer.
- Fényes Hajnalka és Kiss Gabriella (2011): 2011 – az Önkéntesség Európai Éve: Az önkéntesség társadalmi jelentősége és jelentősége. In: *Debreceni Szemle*, 19. 4. sz. 60–368.
- Furco, Andrew (1996): „Service-learning: A Balanced Approach to Experiential Education.” Expanding Boundaries: Service and Learning. Corporation for National Service, Washington DC.
- Gicz Johanna és Sik Endre (2009): Bizalom, társadalmi tőke, intézményi kötődés. In: *TÁRKI Európai társadalmi jelentés 2009*. TáRKI Zrt., Budapest. 65–84.
- Gottfried, A. (2008): Diaköniai-szociális tanulás: Egy új koncepció eredete, jellege és távlatai. In: *Leleképítő*, 83. 12. sz. 442–451.
- International Baccalaureate Diploma Programme (2008): Creativity, action, service guide. Antony Rowe Ltd, Chippenham.
- Jógyakorlatok (2014): Bárdos László Gimnázium, 1. projekt, szociális terület, Szent Teréz Idősek Orthona. Letöltés: <http://www.kozossegi.ofi.hu/Contents/ShowContentById/40> (2014. 03.10.)
- Kielsmeier, J. és Root, S. (2010, szerk.): *Growing to Greatness: The State of Service-learning*. National Youth Leadership Council. Letöltés: http://www.nylc.org/sites/nylc.org/files/G2G2010_0.pdf (2013.09.30.)
- King Jr., M. L. (1968.02.04.): The Drum Major Instinct, Atlanta. Letöltés: http://mlk-kpp01.stanford.edu/index.php/encyclopedia/documentsentry/doc_the_drum_major_instinct/ (2014.05.23)
- Közösségi Szolgálat Portál (é.n.) Gyakran Ismétlődő Kérdések, Letöltés: <http://www.kozossegi.ofi.hu/Contents/ShowContentByTitle?title=GYIK> (2014. 05.08.)
- Lewis, B. A. (2009): *The Kid's Guide to Service Projects*. Free Spirit Publishing, Minneapolis.
- Magyar Waldorf Szövetség (2013, szerk.): *A magyar Waldorf-iskolák kerettanterve*. Letöltés: <http://waldorf.hu/sites/default/files/downloads/waldorf-kerettanterv.pdf> (2014.01.20.)
- Matolcsi Zsuzsa (2013): Az iskolai közösségi szolgálat bevezetése. In: *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz. 74–80.
- Nemzeti Önkéntes Stratégia 2011–2020 (2012): Letöltés: <http://www.kormany.hu/download/4/98/d0000/C3%96nk%C3%A9ntes%20strat%C3%A9gia.pdf> (2013.10.20.)
- Önkéntes Központ Alapítvány észrevételei a köznevelési törvény tervezetében megjelenő iskolai közösségi szolgálat programról (2010). Letöltés: <http://www.onkentes.hu/sites/default/files/attachment/3/onkenteskozpentalapivanyeszreveteleikoznevelisitorvenykapcsan.pdf> (2014.01.15.)
- Spring, K., Grimm, R. és Dietz N. (2009): *Community service and service-learning in America's schools, 2008*. Corporation for National and Community Service, Washington DC.

Standars (2009): *K-12 Service-learnig Standards for Quality Practice*. Letöltés: <http://www.nylc.org/k-12-service-learning-standards-quality-practice> (2014.01.18.)

Stéfán I. és Velkey B. (2008, szerk.): *A tantárgy neve: szolgálat*. Jezsuita Pedagógiai Műhely.

Társadalmi felelősségvállalás – Mit tehet a közszféra? (2012): Hoppá Disszeminációs füzetek 36. Tempus Közalapítvány

Szeretetszolgálat (2013): Letöltés: http://iskolataska.educatio.hu/index.php/intezmenyi_innovacio/jogyakorlat_print_show/jold/3781/1399469890.edu (2014.05.07.)

Út a demokráciához: támogatás tanároknak a diákok aktív állampolgárságra neveléséhez. (2014): Letöltés: <http://www.ofi.hu/nemzetkozi-kapcsolatok/aktiv-allampolgarsagra> (2014.01.20.)

Velkey Balázs (2011): A személyiség fejlődése a közösségi szolgálatban. 5-11. In: *Iskolai közösségi szolgálat*, Társ-program. Nemzeti Erőforrás Minisztérium. Letöltés: <http://www.kozosseg.ofi.hu/Contents/ShowContentByTitle?title=Ler%C3%B6lt%C3%A9sek> (2014.01.20.)

Volunteering in the European Union (2010): Educational, Audiovisual & Culture Executive Agency, Final Report by GFK.

Waldorf-kerettanterv (2013): Letöltés: http://www.waldorf.hu/waldorf_pedagogia/kerettanterv (2014.01.18.)



E.ON-FOGLALKOZÁS:

ENERGIAFORRÁSOK, BIZTONSÁGI

TANÁCSOK A negyedik évfolyam energiaszolgálatosok a háztartási, elektromos eszközök biztonságos használatának témaköréhez kapcsolódott. A téma feldolgozásának az ad különös jelentőséget, hogy a diákok először használhatják az interaktív táblát.



E.ON-FOGLALKOZÁS:

ENERGIAFORRÁSOK, BIZTONSÁGI

TANÁCSOK A tanulók az energia útjával ismerkednek: az energiaszolgálatosoktól a felhasználásig. Számolás, rajz, mérés, ábrák, képek, és a legnagyobb élményt adó tevékenység: a transzformátor szerelése.



HORVÁTH MIKLÓS

Középiskolások európai uniós ismeretei egy akciókutatás tükrében

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

BEVEZETÉS

A dolgozatban azt vizsgálom, hogy milyen mértékű és minőségű ismerettel rendelkeznek a magyar középiskolás diákok az európai politika fundamentumait illetően, s hogy milyen úton-módon lehetne ezt a tudást bővíteni. A diákok Európai Unió (EU) ismereteiről adatokat kérdőívek segítségével és egy 45 perces EU-s bevezető előadás során feltett kérdésekre adott válaszok alapján gyűjtöttem, nyolc budapesti középiskolában, egészen pontosan hat gimnáziumban és két szakközépiskolában: a Kolping, a Leövey Klára, a II. Rákóczi Ferenc, a Csík Ferenc, a Montessori, az Ady Endre Gimnáziumban, illetve a Dobos C. József és a Bókay János Szakközépiskolában. Az előadás keretében a diákoknak bemutattam az európai integráció rövid történetét, miközben összehasonlítottam az Európai Unió működését a tradicionális nemzetközi szervezetek működési struktúráival, felvázoltam az EU intézményi rendszerét, és részletesen tárgyaltam az Európai Parlament tevékenységét. A kutatást tíz osztályban, 219 tanuló bevonásával valósítottam meg 2013 novemberében és decemberében.

A középiskolai intézményeket meglátogatva arra voltam kíváncsi, hogy az egy kilencedikes, egy tizedikes, három tizenegyedikes és öt tizenkettedikes osztályban tanuló, összesen 219 diák miként gondolkodik az EU-ról és az Európai Parlentről, milyen mértékű és jellegű tudással, illetőleg milyen hiányosságokkal rendelkeznek ezen a téren. Mindegyik iskolában, s mindegyik osztályban tartalmát tekintve közel ugyanazt az előadást tartottam. A megfigyelések arra engednek következtetni, hogy a magyar diákok többsége – az EU más tagállamainak középiskolás diákjaihoz hasonlóan – kevés ismerettel és szelektív tudással (vagyis az alapvető ismeretekkel többnyire, de a konkrét tárgyi tudással csupán félig-meddig) rendelkezik az Európai Unióról, így ismereteik ezen a téren bővítésre szorulnak.¹ Ugyanakkor a tapasztalatok megerősítik azt is, hogy a magyar szakközépiskolákhoz képest a gimnáziumok általában jobban teljesítenek az EU-s tudás átadását illetően, s hogy vannak olyan intézmények, mint például a II. Rákóczi Ferenc Gimnázium, amelyek kétségtelenül élen járnak az EU-val kapcsolatos oktatásban más középiskolákhoz képest, mi több, diákjaik tudását még EU-s vetélkedőkön is kipróbálják.

¹ A 2009-es IEA ICCS tanulmány szerint, amely Magyarországot nem vizsgálja, az EU 24 tagállamában a középiskolás diákok az alapvető ismeretek birtokában vannak ugyan (vagyis ismerik az EU-s zászlót, és tisztában vannak országuk EU-s tagságával), de olyan kérdésekre, amelyek konkrét tárgyi tudást igényelnek, nem tudnak válaszolni. Például arra, hogy hol van az Európai Parlament székhelye, vagy hogy milyen módon választják az EP-képviselőket.

MÓDSZERTANI LEHETŐSÉGEK AZ EU-S ISMERETEK ÁTADÁSÁRA

A magyar nyelvű szakirodalom az elmúlt években sokféle megközelítésben és behatóan foglalkozott azokkal a tantárgyi, tantervi és módszerbeli lehetőségekkel, amelyek segítségével megismertethető lenne a magyar diákokkal az EU működése, a szervezet célja és alapvető értékei, s egyáltalán a közös Európa gondolata. *Karikó* (2001) szerint a magyar diákoknak elsősorban egyfajta erkölcsi személyiségmodellre volna szükségük ahhoz, hogy megértsék a tolerancia és a szolidaritás erejét, a demokrácia lényegét, és az azokat mozgató EU-s intézményi struktúrákat az egységesülő és egyre összetettebben működő Európában. *Vass* (2000) azt állítja, hogy a diákokat sokkal inkább a közös kulturális örökségek megismertetésével kellene ösztönözni arra, hogy elkezdjenek érdeklődni Európa egészével és az integráció jövőjével kapcsolatban. A szerző szerint az európai polgárokat érintő problémákat statisztikai adatok és diagramok segítségével kellene közelebb hozni a diákokhoz. *Vass* javasolja az optimális tananyag-elrendezést azok között a diszciplínák között, amelyek az EU-s ismeretek átadásával foglalkoznak (lásd: történelem, filozófia, etika, társadalomismeret, földrajz, közgazdaságtan), és egészen praktikus megoldásokat is kínál az EU-s ismeretek oktatására vonatkozóan (pl. valutaszámítási feladatok, sajtóanyagok elemzése és az európai döntési folyamatokat szimuláló szerepjátékok meghonosítása).

Ezt továbbgondolva *Simon és Gáspár* (2013) arra mutat rá, hogy bármely középiskolai tantárgy alkalmas lenne az EU-s ismeretek átadására. A két szerző szerint az oktatók kreativitását kellene fejleszteni annak érdekében, hogy találjanak olyan

pontokat és alkalmakat az általuk tanított órákon, amelyek alkalmasak lennének az EU-val kapcsolatos tudás átadására. *Báthory* (2000) szerint a magyar középiskolai oktatásba érdemes lenne bevezetni a globális dimenziót, s egyúttal újra kellene gondolni az oktatási rendszer jelenlegi struktúráját. *Mihály* (2002) a társadalomismeretben használatos európai tanterveket áttekintve, s a tudásterületeket feltérképezve állítja, hogy ezek bizonyos elemei bátran átültethetők lennének a magyar EU-s ismeretek oktatásának gyakorlatába. *Horváth és Vass* (2002) olyan tankönyveket vesz górcső alá, amelyek szerintük megállnák a helyüket a magyar diákok EU-s oktatása során. Úgy tűnik azonban, hogy a számos innovatív javaslat, megoldás és koncepció eddig nem érte el a várt eredményeket. Ugyanis az erőfeszítések ellenére a magyar diákok többsége még napjainkban is nagyon keveset tud az EU-ról. A középiskolások nem rendelkeznek azokkal az uniós tárgyi és gyakorlati ismeretekkel, amelyekre a munkaerőpiacon való sikeres helytálláshoz szükségük lenne, s nem érzékelik azt, hogy Magyarország 2004-es EU-s csatlakozásával a gazdasági-társadalmi környezet bizonyos szempontból megváltozott az országban (*Varga*, 2007).

A KUTATÁS RÉSZLETEI ÉS ALAPVETÉSEI

A kutatáshoz azért a korábban megnevezett hat gimnáziumot és két szakközépiskolát választottam, mert ezek az intézmények ugyan kiváló oktatási módszereket alkalmaznak, a II. Rákóczi Ferenc Gimnázium kivételével mégsem tartoznak sem Magyarország 100 legjobb középiskolája közé, sem pedig az 50 legjobb budapesti középiskolája közé (*HVG*, 2014; *EduLine*,

2014). Ez tehát azt is jelenti, hogy ezek az iskolák kiválóan szemléltetik, hogy Magyarország legtöbb középiskolájában milyen lehet az EU-val kapcsolatos oktatás jellege és a diákok uniós ismerete. Továbbá az adatok arra is engednek következtetni, hogy milyen módon lehetne az ezekbe a középiskolákba járó diákoknak a tudását fejleszteni. A kutatás sikeres kivitelezésének érdekében a középiskolai intézmények oktatóit e-mailen és telefonon kerestem meg. A tanárok mindenütt nagy örömmel fogadták a bevezető EU-s tanórákat, és nagyon kíváncsiak voltak az előadás tartalmára. Főként azért, mert tisztában voltak azzal, hogy az EU-val kapcsolatos témák az érettségi során is felmerülhetnek, s hogy a diákok nem rendelkeznek elegendő ismerettel ahhoz, hogy sikeresen vegyék az akadályokat, s a megmértetésen megfelelő módon helyt álljanak. A diákok többsége a 45 perces előadást figyelmesen végighallgatta, néhányuk még kérdéseket is tett fel.

A középiskolák ideális terepei annak megvizsgálásához, hogy a tanulók mit is gondolnak az EU-ról, és milyen a hozzáállásuk a témához. Mivel a diákok többségének gyakorlatilag itt nyílik lehetősége utoljára arra, hogy szervezett földrajz-, történelem- vagy társadalomismeret-oktatás keretében elsajátítsa az uniós politika világában való tájékozódáshoz nélkülözhetetlen ismereteket, illetve az érdeklődést az európai politika iránt, itt érdemes megvizsgálni, hogy milyen mértékben sikerül átadni a 'finisben' a szükséges tudást; és itt szükségszerű megkeresni azokat a módszereket is, amelyekkel a diákok EU-s tudását fejleszteni lehet. A középiskolákat elhagyva ugyanis a diákok többségének kevesebb forrás áll a rendelkezésére ahhoz, hogy minél többet megtudjanak az EU-ról; vagyis a későbbiekben csupán az EU-s intézmények információszolgáltató tevékenységére

és a nemzeti (illetve külföldi) média EU-s hírközlési aktivitására hagyatkozhatnak. Néhányuk egyetemi oktatás keretében találkozhat EU-s tanulmányokkal, ugyanakkor, ahogy mindegyikőjük a középiskolai oktatási intézményeket elhagyva betölti a 18. életévét, jogosult lesz részt venni az európai parlamenti választásokon, és leadott szavazatával gyakorlatilag dönthet Európa jövőjéről. A diákoknak kiosztott kérdőíven a következő kérdésekre kerestem a választ: a tanulók milyen mértékű ismeretekkel rendelkeznek az EU-s intézményekről; mit gondolnak az EU-ról; melyik fogalom áll hozzájuk közelebb, az euroszeptikus vagy az Európa-barát; mennyire érezték úgy, hogy az előadásom hasznos volt a számukra; mit tanultak belőle, s hogy ha lehetőségük volna rá, részt vennének-e az európai parlamenti választásokon.

A DIÁKOK EU-S ISMERETEI

A diákoknak a kérdőíven szereplő első kérdésre („Hallott-e korábban az Európai Unióról, annak intézményeiről, történetéről, gazdasági és politikai szerepvállalásáról?”) adott válaszaik azt sugallják, hogy többségük szerény, illetve szelektív tudással rendelkezik az Unióról. Ugyanis az összes megkérdezett diák jelentős többsége, mégpedig 68%-a azt állította, hogy nem, vagy csak nagyon kevés ismerettel rendelkezik az Európai Unióról. Csupán 32%-uk érezte úgy, hogy már sokat hallott a közösségről, és a megfelelő tudás birtokában van ahhoz, hogy véleményt is formáljon az EU-s ügyekről.

A középiskolások szelektív tudásán azt értem, hogy míg a diákok többsége felismerte az EU zászlaját, tudott néhány szempontot említeni annak kapcsán, hogy mi is az EU létrejöttének az oka, s érezte a

közös valuta jelentőségét és az eurozónában zajló gazdasági folyamatok alapvető problémáit, mégis nehézségbe ütközött akkor, amikor az Európai Parlament (EP), az Európai Bizottság (EB) és az Európai Tanács (EiT) vezetőit kellett felismernie fényképek alapján, vagy éppen meg kellett neveznie az Európai Parlament működésének három helyszínét. Az EU-hoz való csatlakozás feltételei közül is általában csak egyet tudtak megnevezni a diákok.

A tapasztalatok tehát azt mutatják, hogy a diákok ismerik az EU fejlődésének történelmi kontextu-

sát, ugyanakkor az EU-s intézményekre, a politikai szereplőkre és a döntéshozói struktúrákra vonatkozóan kevés ismerettel rendelkeznek. A diákokkal meg kellene

ismertetni az EU-s intézmények működési rendjét, létrejöttük számos okát, székhelyeit és vezetőit, illetve nagy vonalakban be kellene mutatni az integráció fejlődésének sarokköveit, vagyis magukat az EU-s szerződéseket is, hogy a tanulók Unióval kapcsolatos tárgyi ismeretei bővíljenek. Érdemes volna a magyar vonatkozású EU-s eseményeket csakúgy, mint a 2011-es EU elnökséget – vagy néhány, az EP Petíciós Bizottságába benyújtott magyar beadványt is – megismertetni a diákokkal, hogy a téma közelebb kerüljön hozzájuk. Az EU-s előadás során az oktatók kifejezetten értékelték, hogy a legfrissebb EP plenáris ülések határozatainak a rövid tárgyalásával próbáltam életszerűvé tenni a prezentációt, s hogy kellőképpen érzékeltem a diákokkal, hogy az EU-s döntések igenis jelentős mértékben befolyásolják az európai állampolgárok mindennapjait.

Véleményem szerint annak érdekében, hogy a diákok valóban megértsék az EU

működését, nélkülözhetetlen megismertetni velük a kormányzás több szintjét, a regionális és helyi vezetéstől a nemzetállami kormányzason át egészen a szupranacionális struktúráig. Lassabb léptekben pedig, kezdve a nemzetállami diplomácia eszköztárának, célrendszerének, a kétoldalú politikai és gazdasági kapcsolatok természetének és a nemzeti külképviseletek funkciójának a bemutatásával, akár meg lehetne ismertetni a diákokkal az EU diplomáciai ügyekkel foglalkozó intézményének, vagyis az Európai Külügyi Szolgálatnak (EKSZ)

a misszióját is. S hogy miért is érdemes ilyen mélységekig elmenni, arra egyszerű a magyarázat: az, hogy a fiatalok megértsék, milyen komoly szervezetté is kezd növekedni az Unió, s

hogy még a külpolitika terén is rendelkezik bizonyos mértékű befolyással.

Az egységes EU-s külpolitikai törekvések értelmét a legszemléletesebben talán példákön keresztül lehetne bemutatni. Meg lehetne akár ismertetni a diákokkal a tavaly októberben ötévnvi tárgyalássorozat után megkötött EU–Kanada szabadkereskedelmi egyezmény tartalmát, és a szerződés hasznát, vagy éppen az Amerikai Egyesült Államokkal tervezett szabadkereskedelmi egyezmény gazdasági értékeit is, azért, hogy a tanulók megértsék, mi az Unió szerepe a globális politikában, s hogy mi volna a gazdasági, politikai, szociális és kulturális haszna a közös EU-s külpolitikának a nemzetállami külpolitikák mellett. Ugyanakkor nagyon körültekintően kell eljárni a tekintetben, hogy az EU-s ismeretekre való nevelés semmiképpen se váljon az indoktrináció eszközévé, hanem sokkal inkább a kritikai gondolkodásra való felkészülés hangsúlyos elemévé.

az összes megkérdezett diák jelentős többsége, mégpedig 68%-a azt állította, hogy nem, vagy csak nagyon kevés ismerettel rendelkezik az Európai Unióról

Az EU-s ismeretek ugyanis valamilyen szinten kritikai ismeretek, így tehát részét képezhetik a nyitott gondolkodásra való nevelés hosszú tanulási folyamatának. Természetesen akár ennek a fordítottja is igaz lehet. Nevezetesen az, hogy bizonyos középiskolákban, ahol megvan a nyitott gondolkodásra való nevelés, de hiányzik az EU-s ismeretek oktatása, a diákok a praktikus ismereteket csakúgy, mint az EU-val kapcsolatos tudást, a későbbiekben az iskolán kívül is akár könnyűszerrel elsajátíthatják. Alma materemben, vagyis a Pannonhalmi Bencés Gimnáziumban pontosan ez volt a helyzet. A középiskolában megvolt az igény a diákok nyitott gondolkodásra való nevelésére, ugyanakkor az EU-s ismeretek nagyrészt hiányoztak. Azokat személy szerint én például az egyetemi évek alatt sajátítottam el.

A meglátogatott középiskolákban az azokat lassan elhagyni készülő 12. évfolyamosok (92 megkérdezett diák) több mint a fele (52%-a) állította azt, hogy csak nagyon keveset vagy semmit sem tud az EU-ról, míg 48%-uk már sokat hallott a szervezetről. Az utóbbiak, válaszaik szerint, az EU-val kapcsolatban legtöbbször a közösségi forrásokból, projektek útján megvalósult beruházásokról hallottak, vagy a híradásokból a magyar belpolitikával szoros összefüggésben. Ezeken kívül az EU-s intézményekről és az Erasmus ösztöndíjról röviden a tanórák keretében, illetve versenyekre való felkészülés során jutottak információkhoz.

Úgy tűnik, hogy a diákok többségének az EU-val kapcsolatos ismeretei nem bővültek számottevően az évek során. Ezt a megállapítást alátámasztja, hogy arra a kérdésre, hogy milyen mértékben érezte, hogy a 45 perces bevezető előadásom alatt mélyült a tudása az EU és az EP intézmé-

nyi struktúrájával kapcsolatban, az összes megkérdezett tanuló közel 50%-a azt felelte, hogy jelentős mértékben. Az adatok csupán a II. Rákóczi Ferenc Gimnázium diákjai esetében tértek el jelentősen a fő irányvonalról. Ott ugyanis a 12. osztályban megkérdezett 23 tanuló 83%-a azt állította, hogy már sokat hallott az EU-ról, s csupán 22%-uk érezte úgy, hogy jelentős mértékben fejlődött a tudása az előadás során.

A DIÁKOK ÉS AZ EURÓPAI PARLAMENT

Az európai parlamenti választásokhoz kapcsolódóan a 219 megkérdezett diák 57%-a mondta azt, hogy szívesen részt venne a választásokon, amennyiben jogosult lenne arra, de 43%-uk nem, vagy nem tudja, hogy szívesen elmenne-e szavazni. Az adatok azt sugallják, hogy a tanulók közel fele (43%) hezitál, vagy nem érdeklődik az EP-választások iránt. Ennek oka lehet egyfelől az, hogy ezek a diákok nem rendelkeznek kellő ismerettel az Európai Parlament misszióját és a választás tétjét illetően,

vagy az, hogy nem érzik úgy, hogy a leadott szavazatukkal bármilyen módon is befolyásolhatnák az európai politika alakulását. Annak

érdekében, hogy minél több diák érdeklődjön az EP-választások iránt, érdemes volna nekik elmagyarázni, hogy mi is pontosan az Európai Parlament funkciója, mit is jelent az, hogy ez az egyetlen közvetlenül választott EU-s intézmény, kire is szavaznak az európai állampolgárok 5 évente, amikor az új parlament összetételét határozzák meg, s mit is csinálnak a megválasztott képviselők az intézmény keretein belül.

a diákok többségének az EU-val kapcsolatos ismeretei nem bővültek számottevően az évek során

Az elsajátított praktikus ismeretek birtokában a diákok valószínűleg késztetést fognak érezni majd arra, hogy a demokratikus rend által a számukra biztosított jogokkal éljenek, s bátran járul-
janak az urnákhoz az
ötévenként sorra kerülő EP-választásokon. Mi több, a megfelelő tudás birtokában
elvárható lesz az is, hogy a középiskolákat
érettségivel elhagyó, esetleg már szavazni képes és szavazni akaró állampolgárok nem az egyes (induló) pártok nemzeti programjai alapján döntenek majd az EP-képviselők megválasztását illetően, hanem talán figyelembe veszik azt is, hogy ezeknek a pártoknak a korábbi EP-képviselői milyen módon kardoskodtak a választópolgárok primer érdekeinek az érvényesítéséért.

Arra is oda kellene figyelni, hogy a diákok tudása folyamatosan bővüljön az évek során, hogy mire eléri a választóképes kort (általában ez a középiskola 12. osztályát elhagyva várható), addigra jelentős többségük a megfelelő tudás birtokában legyen az Európai Parlamentet illetően, és mutasson érdeklődést a választások iránt. Az öt megvizsgált 12. évfolyamos osztályban a diákok 62%-a szavazna, míg 38%-uk nem, vagy nem tudja, hogy az urnákhoz járulna-e. A 9–11. osztályokban a diákok 54%-a igen, 46%-a nem, vagy nem tudja, hogy elmenne-e az EP-választásokra. A 12. évfolyamon a *nem* vagy *nem tudja* 38%-os aránya jelez bizonyos mértékű attitűdváltozást, de úgy tűnik, hogy fokozottabb érdeklődés még nem alakult ki az EP-választások iránt a 9–11. évfolyamos tanulók által megadott értékekhez (46%) képest az évek során. A diákok a magyar EP-képviselők többségéről nem hallottak, azokat nem tudták a pártjukhoz kötni, illetve az EP-be delegált magyar képviselők számát

is csak ritkán találták el pontosan. Így nyer értelmet az, hogy az EP-választásokat miáltalában a „másodrangú választás” terminus technikusa jellemzi a leginkább, vagyis

az országgyűlési választásokhoz képest jóval alacsonyabb az állampolgári részvétel és érdeklődés.

Az EP-választásoktól való ódzkodás érthető

annak fényében, hogy a diákok harmada nem tudja eldönteni, hogy milyen képviselőre is szavazna, EU-pártira vagy EU-ellenesre. A kérdőíves felmérésből kiderül, hogy az összes megkérdezett diák 53%-a tartja magát Európa-barátnak, 15%-uk euroszeptikusnak, ugyanakkor 32%-uk nem tudja eldönteni, hogy melyik fogalom áll hozzá a legközelebb, vagyis, hogy értékes közösségnek tartja-e az Uniót, vagy sem. A 12. évfolyamosok 51%-a vallotta, hogy ő Európa-barát, 21%-uk úgy érezte, hogy az euroszeptikus fogalom áll hozzá a legközelebb, míg 28%-uk egyáltalán nem tudott dönteni. Az EU-s tagság előnyeit és hátrányait, illetve a nagy léptekben haladó globalizáció fényében a közösség céljait, az Unió létrejöttének értelmét is érdemes volna elmagyarázni a diákoknak. Ezzel lehetne segíteni őket abban, hogy határozott véleményük alakuljon ki az európai politikáról, s tisztában legyenek azzal, hogy milyen értékrendszer alapján foglalnak állást bizonyos kérdésekben.

AZ EURÓPAI UNIÓS ISMERETEK BŐVÍTÉSÉNEK FŐBB IRÁNYVONALAI

A diákok érdeklődésének a felkeltésében, illetve a lexikális tudásuk, lényeglátásuk és kreatív gondolkodásuk fejlesztésében mind

a középiskolai tanároknak, mind pedig a médiának és az EU-s intézményeknek, különböző módon ugyan, de nagy szerepet kellene vállalniuk. Az iskolákban az oktatókat érdemes volna továbbképezni, hogy életszerű EU-s ismereteket adjanak át a diákoknak, s a tanórák keretében nagyobb óraszámot lehetne biztosítani az EU-s ismeretek elsajátítására, vagy pedig szakörök formájában kellene lehetőséget adni a fiataloknak, hogy tudásukat bővíthessék ezen a téren. Az új Nemzeti alaptanterv ugyanis előírja, hogy a diákoknak az általános iskola 5. és 8. osztálya között el kell sajátítaniuk az Európai Unió létrejöttével és az európai polgárok alapvető jogaival kapcsolatos ismereteket, majd a 9. és 12. osztály között további ismeretekre kell szert tenniük az Unió alapelveivel, intézményeivel és működésével kapcsolatban (*Magyar Közlöny*, 2012).

Mindezek mellett, ahogy *Antoni* (1999) *Az Európai Unió oktatási stratégiai* című cikkében is rámutat, nem ártana a nyelvi képzés és a kompetenciák fejlesztése, a történelem- és földrajz-tananyagok modernizálása, illetve a filozófia és a társadalomtudományok oktatásának az előtérbe helyezése, a közös európai értékek széleskörű megismertetésének az érdekében, s az „Egység a sokszínűségben” közismertté vált EU-s mottó lényegének a felismertetésében. Azért, hogy a fiatalok megértsék az európai integráció lényegét, *Stobart* (1998) szerint megfelelő módon kellene szemléltetni számukra azt a kölcsönös egymásrautaltságot, amely általában az EU-s tagállamok közötti kulturális és gazdasági kapcsolatokat jellemzi. *Shennan* (1998) arra a következtetésre jut, hogy a diákok

akkor kezdenek el érdeklődni igazán az EU iránt, ha az oktatók elmagyarázzák nekik, hogy miért is olyan különleges maga az Unió közössége, és egyedülálló az európai kontinens.

Természetesen azt sem árt figyelembe venni, hogy mindegyik középiskolában más és más módszerek vezetnek a várt eredményre. Például, míg az *Ady Endre Gimnáziumban* a diákok rendkívül fogékonyak voltak magára a 45 perces előadásra, addig a *Montessori Gimnáziumban* az előadást ki kellett egészíteni egyfajta kvízes játékkal, hogy a diákok érdeklődé-

sét fenntartsam.

Az előadás során a diákok alapvetően arra voltak kíváncsiak, hogy mi lesz az Unió jövője, milyen esélyei vannak a csatlakozni kívánó

az EU-ismeret tulajdonképpen a jelenismeret tágabb kontextusában értelmezhető, s azt a kérdést feszegeti, hogy mennyire tud legalább valamelyest a jelenről is beszélni egy középiskola

országoknak, milyen módon segíti az EU a szegényebb sorsú nemzeteket, milyen költségvetéssel működik az Unió, s hogy a közös célok megvalósításában milyen módon játszik szerepet az EP képviselőcsoportjainak a sokszínűsége, s hogy melyek a hiteles tájékoztatás forrásai az EU-val kapcsolatban. Ezeket a kérdéseket is célszerű figyelembe venni, amikor a diákok EU-s tudásának a fejlesztéséről esik szó.

A lexikális tudás bővítésével egyidejűleg a diákok kreatív gondolkodását is érdemes volna fejleszteni. Bizonyos mennyiségű ismeretanyag átadását követően olyan komplex kérdéseket is fel lehetne akár tenni nekik, hogy mi az európai szomszédságpolitika elsődleges célja; milyen aggodalmak lehetnek Törökország jövőbeni EU-s csatlakozásával kapcsolatban; miért nem kaphatta meg *Edward Snowden*, a Szaharov-díj egyik döntőse a kitüntetést 2013-ban; hogy az EU milyen

irányba bővíthet tovább; s hogy jelenleg mely tagállamok és milyen megfontolások alapján támogatják inkább az EU erősítését; s melyek kardoskodnak leginkább a bővítéséért. A cél értelemszerűen a diákok tudásának az elmélyítése és érdeklődésük felkeltése volna a téma iránt, hogy a jövőben ne úgy beszéljenek az Unióról, mintha az egy harmadik „személy” lenne, s a Brüsszelben és Strasbourgban hozott döntések nem képeznék részét valamilyen szinten a nemzeti belpolitikának. A diákoknak tisztában kellene lenniük azzal, hogy milyen lehetőségekkel is kecsegtet az integrált Európa, s mindennapjaikat hogyan szövik át a politikai-gazdasági események.

KIHÍVÁSOK

A kihívás talán abban rejlik, hogy a középiskolás tananyag rendkívül nagy és gazdag területeket ölel fel, így egyrészt nagyon körülményes több időt szakítani egy téma alapos körüljárására, másrészt pedig nagyon nehéz eljutni a jelen korig az iskolai oktatás négy éve alatt. Márpedig az EU-ismeret tulajdonképpen a jelenismert tágabb kontextusában értelmezhető, s azt a kérdést feszegeti, hogy mennyire tud legalább valamelyest a jelenről is szólni egy középiskola. *Erőss* (2003), *François Audigier: Európa mint tananyag: A történelem- és földrajzoktatás megújítása* című könyvének szemlélése során azt írja, hogy a magyar középiskolai tanároknak, európai

kollégáikhoz hasonlóan, legalább e két diszciplína oktatása során a probléma- és jelenorientált oktatást kellene előtérbe helyezniük, hogy a diákok jobban megismerjék a modernkori politikai szervezeteket, köztük az EU-t.

Erőss szorgalmazza, hogy a fiataloknak legyen rálátásuk a közös európai dilemmákra, s készek legyenek a mai kérdések és holnapi válaszok keresésére. A szerző szerint ugyanis az európai országok iskoláiból olyan polgároknak kellene kikerülniük, akik készek kollektív jövőjük közös alakítására, illetve, akik az Európai Unió történelmét nem csupán az egymást követő szerződések sorozataként látják, hanem a béke keresésére és megtartására való törekvésnek, közös történelmi ténynek. Természetesen, az érem másik oldalát nézve az is kérdéses, hogy megvalósítható-e egyáltalán a jelenről és az EU-ról való ismeretátadás úgy, hogy közben az más kötelező tananyagot nem szorít ki az oktatásból.

Mindenesetre a középiskolákban az oktatóknak érdemes volna a diákokat bátorítani arra, hogy olvassák az EU-s témákkal foglalkozó magyar sajtót, hogy naprakész ismeretekkel rendelkezzenek az európai politikával kapcsolatban, és tudásukat kiegészítsék, elmélyítsék az iskolán kívüli információforrások felkutatásával is. A magyar online és nyomtatott sajtó ugyanis viszonylag kielégítő mennyiségű információt juttat el az állampolgárokhoz a mindennapjaikat leginkább érintő EU-s döntésekről, vagyis az Európai Parlament plenáris ülésein időről időre elfogadott törvénytervezetekről.² Mindamelllett, hogy

² Például 2013-ban összesen 408 cikk jelent meg a 12 plenáris ülésről a leglátogatottabb magyar online és nyomtatott sajtóban (vagyis HVG Online, MTV Online, Kitekinto.hu, Index.hu, Népszabadság, Népszava, Magyar Nemzet, Magyar Hírlap). Havi lebontásban januártól decemberig: 24, 23, 38, 44, 17, 28, 93, 31, 31, 16, 31, 32 cikk. Különböző intenzitással és hangsúlyokkal ugyan, de összességében 5-6 plenáris témát minden hónapban érintettek az online és a nyomtatott sajtóorgániumok. A kiugróan magas (93 cikk) 'broadcasting' júliusban annak köszönhető, hogy akkor Magyarország és a Tavares-jelentés volt a plenáris ülés terítékén. A közvetlen magyar vonatkozású EU-s hírek ugyanis jobban vonzzák a média figyelmét, mint az olyan döntések, amelyekben a magyar vonatkozás nem hangsúlyos (pl. a dohánytermékek felcímkézése vagy a légi utasok jogainak a védelme).

a sajtó kielégítően foglalkozik az EU-s határozatokkal, hiányossága, hogy csak nagyon keveset közvetít napi szinten az európai politikai elit munkásságáról, s az EP-ben dolgozó magyar képviselők tevékenységéről.³ Ha a magyar sajtó a jövőben azon munkálkodna, hogy a brüsszeli eseményekről és az EP-képviselők munkásságáról folyamatosan friss információkat közöljön, akkor kétségtelenül közelebb tudná hozni az európai politikai környezetet a fiatalokhoz, és fel tudná keltetni az érdeklődésüket az EU-s témák iránt.

Az oktatási intézmények és a sajtó mellett a Magyarországon lévő EB- és EP-képviselőknek is ki kellene venniük a részüket abból, hogy a fiatalokat megfelelően tájékoztassák az Európai Unióval kapcsolatban. Sokan, talán nemcsak a fiatalok, hanem még az idősebbek sem tudják, hogy az EU-nak vannak képviselői az egyes tagállamokban, amelyeknek feladata elsősorban az állampolgárok tájékoztatása. Ugyan a tavalyi év során ezek az intézmények szerveztek néhány regionális vitafórumot Pécsen, Győrben és Debrecenben magyar európai parlamenti képviselők bevonásával, valamint vetélkedőket középiskolás fiataloknak különféle témakörökben, és versenyeket az európai polgárok jogairól, mégsem tudtak mindent megtenni annak érdekében, hogy a diákokat széles körben elérjék és növeljék intézményi láthatóságukat.

Az EU-s intézmények feladata az volna, hogy több forrást biztosítsanak a fiatalok tájékoztatására, gyakrabban és több vidéki helyszínen szervezzenek rendezvényeket, s szélesebb körben tegyék elérhetővé a budapesti Millenárison lévő Európa Házban megtartott EU-s tanórákat, hogy ott a középiskolások elsajátíthassák az

Unióval kapcsolatos legfőbb ismereteket. Az alacsony mértékű intézményi aktivitás kényszerű következménye ugyanis az euroszkepticizmus terjedése a fiatalok körében, a közös európai identitás (vagyis az európai polgártudat) koncepciójának a megvalósíthatatlansága, az interkulturális/multikulturális fogalmaknak a félreértése, az európai parlamenti választásokon való alacsony részvétel, s ennek következtében a rendszer demokratikus, legitim jellemvonásának a gyengülése.

Azt sem árt ugyanakkor megemlíteni, hogy az EU-s intézmények, a média és az oktatási intézmények mellett természetesen a politikai és gazdasági közállapotok is szükségszerűen formálják a diákok EU-s témák iránti érdeklődését és tudásuk jellegét. Maga a mindenkori kormány Európa-politikája, az ellenzékben lévő pártok EU-hoz való hozzáállása, a magyar pártok részvételi minősége az Európai Parlament munkájában, illetve általában véve a gazdasági és szociális problémák mértéke mind-mind hatással vannak a diákok EU-ról való gondolkodásának a mikéntjére.

BEFEJEZÉS

A dolgozatban azt vizsgáltam, hogy milyen mennyiségű és minőségű ismerettel rendelkeznek a magyar középiskolás diákok az Európai Uniót illetően, s hogy miként lehetne tudásukat bővíteni. A hat gimnáziumban és két szakközépiskolában 219 tanuló bevonásával végzett kutatás eredményei azt mutatják, hogy a magyar diákok, európai diáktársaikhoz hasonlóan, szelektív tudással rendelkeznek az EU-ról.

³ Ezt úgy lehet igazán megérteni, ha az olvasó összehasonlítja az EUObserver vagy az Europa.eu hírszobájában publikált EU-s hírek mennyiségét a nemzeti sajtóban lehozott információ csekély mennyiségével.

Hiányosak a lexikális ismereteik az EU intézményrendszerére vonatkozóan, s többségük nem is érdeklődik az európai politika iránt. A diákok közel fele nem menne el az európai parlamenti választásokra, míg egyharmadának semmilyen álláspontja sincs az EU-ról. Vagyis azt sem tudja eldönteni, hogy euroszeptikus vagy pedig Európa-barát. Összefoglalva elmondható, hogy a középiskolai oktatóknak a médiával és az

EU-s intézményekkel karöltve elő kellene segíteniük a fiatal tanulók uniós ismereteinek a gyarapodását, és a diákok kritikai érzékének a kibontakozását a nyitott gondolkodásra való nevelés szellemében, hogy kellőképpen tájékozottak legyenek az alapvető politikai összefüggésekkel, a döntéshozói mechanizmusokkal és a mindennapjaikat átszövő politikai-gazdasági eseményekkel kapcsolatban.⁴

IRODALOM

- Antoni Alfonz (1999): Az Európai Unió oktatási stratégiái. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 118-128.
- Báthory Zoltán (2000): A közoktatás európai dimenziói. In Zarándy Zoltán (szerk., 2000): *Európa az iskolában – az iskola Európában: Kézikönyv az oktatás európai dimenziójáról*.
- EduLine (2014): Az ötven legjobb budapesti gimnázium és szakközépiskola. Letöltés: http://eduline.hu/kozoktatasi/2014/1/22/Az_50_legjobb_budapesti_gimnazium_es_szakkozepiskola (2014.03.20.)
- Erőss Gábor (2003): Szemle François Audigier: Európa mint tananyag: A történelem- és földrajzoktatás megújítása című könyvéről. *Educatio*, 12. 4. sz. 685-687.
- Horváth H. Attila és Vass Vilmos (2002): Az európai oktatási programok hazai adaptációs lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 16-24.
- HVG (2014): *A 100 legjobb magyar középiskola*. HVG Kiadó Zrt., Budapest.
- Karikó Sándor (2001): Az európai dimenzió és az európaiság. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 242-247.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. és Burge, B. (2010). ICCS 2009 European Report. *Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary students in 24 European countries*.
- Magyar Közlöny (2012): Új Nemzeti Alaptanterv. Letöltés: http://www.kormany.hu/download/c/c3/90000/MK_12_066_NAT.pdf (2014.03.20.)
- Mihály Ottó (2002): Az EU-dimenzió: tantervek, programok és az adaptáció lehetőségei. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz. 4-15.
- Shennan, M. (1998): Európa a tantervben, avagy miért tanítsunk Európáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 115-128.
- Simon Katalin és Gáspár Mihály (2013): The Increase in EU Knowledge of Pedagogues and Students Taking Part in the Expanding Horizons Project. Letöltés: http://www.expandinghorizons.hu/fileadmin/dokumentumok/sek/MNSK/THE_INCREASE_IN_EU_KNOWLEDGE.pdf (2014.03.20.)
- Stobart, M. (1998): A középiskolai oktatás európai dimenziója: miért, mit és hogyan? *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 173-179.
- Varga Eszter (2007): Kompetenciafejlesztés: az Európai Unió ismeretek szerepe a munkaerő-piaci megfelelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. sz. 118-121.
- Vass Vilmos (2000): Az európai dimenzió pedagógiai megközelítései. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 108-119.

⁴ A változások jele lehet, hogy a budai II. Rákóczi Ferenc Gimnáziumban négy évfolyamos Európai Unió profilú osztály indul az idén. Ebben a programban emelt szinten tanulják a diákok a francia és magasabb óraszámban az angol nyelvet. A 11–12. évfolyamon az Európai Unió ismereteket részben angolul vagy francia nyelven tanítják. Részletek az iskola honlapján. (a szerk.)



TÓTH TERÉZ

Beszélgetések a közösségi színjátszásról

Interjú Kovácsné Lapu Máriával,
az inárcsi színjátszás megteremtőjével

PEDAGÓGIAI JELENETEK

ELŐSZÓ

A beszélgetés szemtől-szemben zajlott, kettesben. Mégis, neki, nekem, és talán az olvasónak is hiányérzete támadt volna, ha a társulatot nem vonjuk be. Ezért egy másik estén, az inárcsi általános iskola tanárijában összegyűltünk, és késő estébe nyúló beszélgetés kezdődött róluk, velük, Mária nélkül. Felvettem mindkét beszélgetést, és nekiültem megírni az anyagot. A tartalom hozta létre a formát. Hagytam Kovácsné Lapu Máriát emlékezni. Kérdéseimet csak ritkán jelzem, elsősorban az interjú második részében, a világosság, a tagolás kedvéért. A szöveg tematikusan rendezett, címszavak alá kerültek a színtársulat tagjainak hozzászólásai. Itt újságírói kérdés egyáltalán nincs, a címszavak irányítják a figyelmet.

A pedagógiai szakirodalmat jellemzően kutatók, pedagógusok írják, az ő reflexióikon keresztül ismerjük meg egy adott pedagógiai folyamat jellemzőit és értékét. Viszonylag ritka az oktatási-fejlesztési folyamat érintettjeinek a megszólaltatása, a gyerekeké, vagy a már felnőtté vált egykori tanítványoké. E cikk szövegét a tanár és a diák közös története alkotja. A tematikus csoportosítás lehetővé teszi, hogy összehasonlítsuk, mit válaszol ugyanarra a kérdésre a pedagógiai folyamat alanya és tárgya. Az összevetés különösen izgalmas, ha a kétfajta reflexió nagyon eltér, vagy nagyon hasonló.

A pedagógia nyelve is gazdagodhat, hiszen a kreatív folyamatok leírásában, a művészekkel való találkozásban az élmény leírására olyan gondolatsorokat, olyan egyedi, plasztikus kifejezéseket használnak, amelyek a kutatókat és gyakorló pedagógusokat is közelebb vihetik az adott folyamat megértéséhez.

INDULÁS, CSALÁD, GYEREKKOR, IFJÚKOR, ISKOLA

– Egy kis faluban, Zsámbokon nőttem föl. Nagyon egyszerű szüleim voltak, édesanyám hat osztályt végzett. Amellett, hogy rengeteget dolgozott, gyakran olvasott is, nekem pedig gyönyörű meséket mondott. Az olvasás szeretetét tőle kaptam. Gyerekkoromban elkezdtem verset mondani.

Ötödiktől a magyartanárnőm hatására az irodalom kezdett érdekelni. Innentől magyar szakos tanár szerettem volna lenni.

Aztán Kecskemétre kerültem kereskedelmi szakközépiskolába, itt művelt, széles látókörű tanáraim voltak. Emberi magatartást lehetett tőlük tanulni, azt, hogy hogyan érdemes szétnézni a világban. A Forrás akkori főszerkesztője, Varga Mihály volt a magyartanárom, később, amikor már elkerült tőlünk, visszajárt az iskola Ifjúsági



Bemelegítés az iskola aulájában

Klubjába. Akkor forgatták a Sirokkót Kecskemét környékén, s eljött hozzánk Jancsó Miklós az Ifjúsági Klubba beszélgetni. S kértük őt, hogy hozzon nekünk autogramot Jacques Charrier-től, és hozott! De itt találkoztam Weöres Sándorral és Károlyi Amyval is egy költői esten, Nemes Nagy Ágnessel, Csoóri Sándorral. Ekkoriban volt száműzve a Kecskeméti Katona József Színházba Latinovits, aki a *Liliomot* játszott itt.¹ Kétszer láttam az előadást, óriási volt. A művelődési házban Udvaros Béla tartott drámaesteket, Udvaros Dorottya édesapja. Elmesélt egy drámát, és bizonyos jeleneteket előadtak a darabból. Ezen keresztül nagyon sok drámát, kortárs külföldit, magyar és klasszikusokat is megismertem. Harmadikosok voltunk, amikor Ruszt József került a színházhoz.

Közben működött a kollégiumban az irodalmi színpad, először Varga Mihály,

később Buda Ferenc vezetésével. Buda Ferencet úgy csempésztük be a kollégiumba esténként, mert ő az akkori rendszernek nem volt éppen kedvelt alakja, a kollégiumi igazgató pedig a városi pártbizottságnak valamelyik titkári tisztjét töltötte be. Klasszikus oratorikus műveket játszottunk akkoriban, kórus és szóló váltotta egymást.

Az irodalmi színpadot aztán a színház ügyelője, Takács László vette át. Vele még *Ki mit tud?*-ot is nyertünk. Főleg Ladányi-versekre épült a *Méltó hatalmat* című előadásunk, ami Ladányira jellemző csipkelődő stílusban kritizálta a kort, amennyire ezt a szocializmusban megengedték... Ekkor ezzel a műsorral megvertük a Szegedi Egyetemi Színpadot, pedig sokkal jobbak voltak nálunk természetesen, de ők Radnótit és Handkét játszottak, s ez utóbbi szerző akkoriban nem volt nyерő.

¹ Latinovits az 1968/69-es évadban játszott Kecskeméten.

Lásd: http://www.hirosnaptar.hu/index.php?oldal=cikk&cikk=el_kellett_mondanom_liliomot

SZEGEDI EGYETEMI SZÍNPAD

– Szegeden tanultam tovább, ide már úgy jöttem, hogy Paál Istivel,² a Szegedi Egyetemi Színpad vezetőjével a Ki mit tud?-ból ismertük egymást. Felvettek magyar-történelem szakra a főiskolára, és ősszel már ott voltam az egyetemi színpad próbáján. Ekkor kezdték próbálni a *Petőfi-rockot*, ami legendás előadás lett, és sokat beszélnek róla ma is. A *Petőfi-rock* életem egyik legnagyobb élménye. Hivatalos címe *Petőfi napja* volt, Petőfi naplójára épült, amit akkortájt Fekete Sándor közölt újra. Vági Laci zenésítette meg a szövegeket és a Petőfi-verseket is. Az egész darab mozgásra, dalokra épült, pár mondat hangzott csak el benne prózában. Bejártuk vele az országot. Megnyertük a Szóljatok Szép Szavak országos döntőjét, kijutottunk Wroclawba, Zágrábba, Belgrádba.

Pármában nagyon érdekes dolog történt. A *Petőfi-rock* előadását otthon, Magyarországon általában a *Himnusz* eléneklésével fejeztük be, különösen, ha olyan volt a hangulat. Ne felejtjük el, a hetvenes években vagyunk, ekkoriban mást jelentett a *Himnusz* éneklése, mint manapság: egyáltalán nem volt mindennapos dolog. Egyszer, '73 március 15-én meg is tiltották Szegeden, hogy az ünnepi előadás során a színpadosok elénekeljék, mivel azt csak az egyetemi kórusnak volt szabad, műsor elején, de nekünk a *Petőfi-rock* után nem. Zsúfolásig tele volt az Auditorum Maximum, amikor a közönség elkezdte az előadás végén a *Himnusz*t. És akkor mi nem vonulhattunk le, hogy mi nem énekeljük velük...

Visszatérve Pármára. Baloldali fesztivál volt, izgalmas és nagyon jó fesztivál. De ott a közönség az *Internacionálét* kezdte el

énekelni a *Petőfi-rock* után. Ami természetesen másképp hangzott akkor Pármában, mint nálunk Magyarországon...

Harmadéves koromig maradtam, negyedévesen már nem. Elkezdődtek a problémák, a színpadon belül is... megpróbálták néhányszor a főiskoláról eltávolítani, noha nem voltam egy bukdácsoló tanuló. „Miért-jár-az-egyetemi-színpadra-el-kell-dönteni-hogy-valaki-cirkuszos-lesz-vagy-tanár!” – típusú megjegyzéseket kaptam.

Isti el is ment a színpadtól, nem vezette tovább, én pedig mindenképpen le akartam diplomázni.

A főiskolán csoporttársam, későbbi férjem, Kovács Géza szerkesztésében és más csoporttársaim részvételével dokumentumműsorokat állítottunk színpadra. Gézát is a *Petőfi-rock* inspirálta a műsorok elkészítésére. Az első a francia forradalom ellentmondásairól szólt, a sajtószabadság hatáiról, a terrortól. Azután csináltunk előadást 1848-49-ről, szintén dokumentumok alapján, a harmadikat pedig 1918-19-ről, az őszirózsás forradalomról és a Tanácsköztársaságról.

INÁRCRS – A SZÍNJÁTSZÁS KEZDETEI

– 1976-ban jöttünk Inárcsra, mert itt volt két magyar-történelem szakos állás szolgálati lakással. Akkor ez nem tűnt végleges elhatározásnak, hívtak minket vissza Szegedre, környékbeli gimnáziumokba is, de maradtunk, mert jól éreztük magunkat. Inárcson egyszerű emberek laktak, gyerekeik közt sok tehetséges akadt, jó volt velük foglalkozni. Ekkor azonban még nem indítottuk el a színjátszást. A környéken szinte csak a koszorúslány-ruhás, menyegzős, királyos, papírkoronás színjátszás dívott. Meséket adtak elő a gyerekek az iskolában, kolléganőik tanították

² Paál István (1942–1998)

be őket. Ez annyira más volt, mint az Egyetemi Színpad, hogy számomra idegen maradt. A körzetben elterjedt meseszínijátás nem inspirált minket igazán. Ekkoriban még nem hallottam a drámapedagógiáról. Nem nagyon tudtam sem én, sem Géza, hogyan kell másféle gyerekszínházat vezetni, egyikünknek sem voltak tapasztalatai. Ezért csak versmondással foglalkoztunk a tanítás mellett.

Aztán mindketten elmentünk egy drámapedagógiai továbbképzésre, Kaposi László tartott bemutatót. Abba bele kellett szeretni! Gyerekekkel játszott: földolgoztak egy mesét, egy-egy kiválasztott jelenetet. (Azok alkotják ma a Káva és a Kerekasztal nevű társulatokat, akiket mi annak idején hetedikes, nyolcadikos diákként láttunk.) Ekkor határoztuk el, hogy mi is megpróbálkozunk ezzel, és mindenféle képzettség nélkül belevágtunk. Mindenhol „lopkodtunk” egy kicsit, Kaposi Lacitól, Gabnai Katalin tévés sorozatából, Szakall Judittól. Olvastunk, nézelődtünk. Öntevékenyen, önmagunkat művelve kezdtük el csinálni. Már a kezdet kezdetén arattunk vele sikereket, a gyerekek is nagyon szerették. Ezért nem hagytuk abba. Továbbképzéseken, fesztiválokon, szakmai beszélgetéseken rengeteget lehet tanulni. Így kezdődött.

KAPCSOLÓDÁSOK – AZ ELEKTRA

Szivák-Tóth Viktor

– Mari és Géza teremtetten meg Inárcson a közeget, de egy országos szakmai körbe is be tudtak kerülni, tudtak onnan meríteni. A szegedi egyetemi színpados múlt is inspirálta őket. A közösségi színházat megteremtő hetvenes évek tudását, élményét adták át nekünk. A „szegény színház”,

vagy legalábbis az, ami átszűrődött belőle hozzánk Lengyelországból, jó ideig alapvetése volt a gyerekszínijátás mozgalmának. Közvetlen kapcsolatok is voltak, Grotowski látta a szegedi egyetemistákat játszani. Közösségi tudásról beszélek, arról, hogyan lehet egy csapatot felépíteni, közösséget teremteni. Erre a tudásra szert lehetett tenni akkoriban. Aztán a világ más irányba fordult, és ez nem lett olyan nagyon fontos. Most mintha újra kezdene felértékelődni...

– Kaposi mint drámapedagógus, a gyerekből minél több ösztönt igyekezett kihozni, a színpadi játék ebből építkezett. Szeged is erről szólt. A legkülönbözőbb érzésekről van szó, a barátságról, a felnőttekhez fűződő viszonyról, a szerelemről, a mindennapi konfliktusok kezeléséről, a kamaszkor, a kamaszlét, a felnőtté válás problémáiról. A gyerekdarabjainkat nagyjából ezek köré szerveztük. Ne csak valamilyen szépen vagy kevésbé szépen felmondott szöveg, illetve kinyilatkoztatás legyen a részükről a színijátás, hanem minél jobban belehelyezkedve az adott figurába, saját magukon, saját valóságos érzéseiken átszűrve próbálják megjeleníteni azt.

– Ezt a gyerekközpontúságot hogyan illeszti-tek össze a művészetekkel való találkozással? A kiskamasz találkozását irodalommal, zenével? Volt Elektra-előadásotok is.

– Igen, középiskolások adták elő. A Szegedi Egyetemi Színpadnak is volt egy Elektra-előadása, ahol én kartag voltam, bár ez az előadás egészen más motívum köré épült, mint a miénk. De az ötlet innen jött, hogy több szerző Elektrájából adjunk elő. Mi 15-16 éves korosztállyal dolgoztunk a

táborban. Arra nagyon kellett figyelniük, akár a klasszikus, akár a Gyurkó-Elektránál, hogy a szöveg megszólaljon, és úgy szóljon, ahogyan kell. Erre külön oda kell figyelni! Szövegelemzéssel kezdtünk, megbeszéltük. Miközben tanulják, újra és újra vissza kell térni ahhoz, hogy miről szól egy bizonyos mondat. Hogyan mondjad, hogyan közvetítsd tovább, hogy ne csorbuljon a szerzői üzenet. Nagyon oda kell figyelni, hogy pontosan értsék, és ne csak egy idegen szöveget olvassanak, mondjanak föl. Ha ez megvan, akkor onnan tulajdonképpen megy az egész.

– *Nagy általánosságban a 15-16 éveseket nem érinti meg olyan mélyen az antikvitás irodalma...*

– Mi azzal kezdtük, hogy csomagolópapírra felváltottuk a gyerekeknek a görög mitológia Elektra és Oresztész köré épülő történeteit. Így meséltük el nekik a mítoszt. Nem tudom, hogy a mai gyerekeknek is működne-e ilyen szelíden, valószínűleg be kellene vetni más eszközöket is, hogy érdekesebbé tegyük.

A szegedi előadás a diktatúra nyomásáról szólt. A mi *Elektránkban* a fő motívum Elektra és Oresztész kapcsolata volt. Szabad-e megölnünk az édesanyánkat, hogy bosszút álljunk édesapánkért?

Dr. Maczák Ibolya

– 1996-ban játszottuk az Elektrát. Egyszerre csak észrevettük, hogy ez a darab rólunk szól. Saját problémáinkat ismer-tük fel benne, s erről ma már nagyon sokat beszélünk az akkori főszereplőkkel, Balogh Ferivel, Szabó Krisztával. Felmerült, hogy még egyszer előadjuk a 25 éves évfordulón. Azért nem fogjuk eljátszani, mert az élet Marit igazolta,

mi nagyon sokszor tényleg azokat a szerepeket játsszuk, azokat a helyzeteket éljük meg, amelyeket egykor játszottunk a színpadon 16-17 évesen. S erről is sokat beszélünk ma a magunk szemérmes és csetelős módján...

SZERVEZET – HÁLÓZAT – VEZETŐK

– A versmondó lányok együtt akartak maradni középiskolásként is, velük kezdtük az inárcsi színjátszást. Szerkesztett műsorokkal próbálkoztunk. Aztán két év múlva jöttek a gyerekek, az általános iskolások. Sokáig csak gyerekszínjátszás volt, majd három gyerekcsoportból született egy diákcsoport, s így lett diákszínjátszás is a gyerekszínjátszás mellett. Azóta folyamatosan van mindkettő, illetve felnőtt színjátszó csoportok is vannak, azokból a diákszínjátszókból, akik felnőttként is folytatni akarták.

Kovács Anna

– A művészeti iskolásokat, a középiskolásokat és a felnőtt csoportokat szervezetileg a KB35 Színjátszó Egyesület tartja össze. Az egyesület támogatja a 14 év alatti korcsoportokat is: utazást, jelmezköltségeket, táborozást finanszíroz. Most két kezdő csoport indult, alsósok, illetve ötödikesek. Tavaly indult egy másik, ötödikesekből, van egy 6 éve együtt lévő, kilencedikesekből, tizedikesekből álló középiskolás csoport, valamint egy idősebb, illetve vegyes korosztályú másik középiskolás csoport, és egy felnőtt csoport. Kérdéses a léte egy egyetemista



Instrukciók a próba elején (Kovácsné Lapu Mária, Kovács Anna)

csoportnak, ők egyelőre nem találnak próbaidőpontot. A jelenlegi összlétszám 70 körüli. Egy-egy csoportban 10–15 színjátszó van. Régen voltak 24 fős létszámú csoportok is, ez ma már kivitelezhetetlen. A mai gyerekek már nem bírják ki, ha nem kapnak megfelelő figyelmet. Egy 15 fős csoportban mindenkinek van megnyilvánulási lehetősége.

Dr. Maczák Ibolya

– 325 inárcsi színjátszó volt eddig. A bemutatók száma 122. Mintegy száz ember Inárcson mondhatni életvitelszerűen foglalkozott a színjátszással.

Szivák-Tóth Viktor

– Létezik a közösségi színházak országos mozgalma, felnőtt színjátszó társulatok a tagjai: pápaiak, székesfe-

hérváriak, budapestiek, inárcsiak, a Soltis Lajos Csoport Celldömölkéről. Van egy fesztiválunk is, a Színkavalkád Fesztivál. Ehhez szerveztünk egy gyerekszínjátszót idén, Korall Fesztivál néven. A kettőt egy rendezvény keretében, Községi Színházi Találkozóként szervezzük meg. Szakmai találkozóra és fórumra is sor kerül, hogy a nekünk fontos tapasztalatokat ki tudjuk cserélni.

Fontos itt Inárcson, hogy a helyi fiatalokkal meg a környékbeliekkel foglalkozunk, miközben építjük a Pest megyei és az országos kapcsolatainkat. Közös táborunk is van, a Fodor Mihály Pest Megyei Tábor.

Presenszki Gábor

– Az, hogy a csoport meddig létezik, nagyon sok dologtól függ, de az egyik

biztosan az, hogy ki a csoport vezetője, és ő milyen. Nekünk a jelek szerint szerencsére mindig jó vezetőink voltak... Lapu Mária, Szivák-Tóth Viktor, Kovács Zoltán.

GYEREKEK, GYEREKSZÍNJÁTSZÓK – TEGNAP ÉS MA

– Mások a mai gyerekek. Itt Inárcson biztosan. De ez nem azt jelenti, hogy rosszabbak, csak másmilyenek. Ezerfelől kapják az információt, és ezt a rengeteg információt nem nagyon tudják feldolgozni. Ezért izgágábbak, nyugtalanabbak, kevésbé tudnak tartósan figyelni, monoton dolgokra koncentrálni. De mivel a színjátszás, illetve a drámapedagógia nem monoton természetű, éppen ezért jó. De ezzel együtt is nehezebben megy a befogadás. Hosszabb az az idő, míg odáig eljutnak, hogy adott közösségben egymásra figyelve, egymásra hangolódva képesek legyenek tartalmas munkára. Korábban minden csoporttal készült már ötödikben is bemutatható darab. Ez most nem mindig megy, későbbre kell halasztanunk. Például a jelenlegi gyerekcsoportunknál, akiket nagyon szeretünk, először el kellett érniük, hogy tudjanak együtt dolgozni. Bizalomgyakorlatokat, például vakvezetős játékot eleinte velük nem is játszhattunk, mert szándékosan a falhoz vezették társukat... Eltelt egy kis idő, mire ezzel is sikerrel próbálkozhattunk. Ma ott tartunk, hogy egyedül, ellenőrzés nélkül is képesek rá.

Ugyanakkor sokkal nyitottabbak, őszintébbek, mint a régi gyerekek voltak. Jobban merik vállalni a véleményüket – ez olykor kellemetlen –, de nehezebb meggyőzni őket, nehezebben fogadják el más véleményét. Színpadon sokkal pezsgőbben,

őszintébben tudnak játszani, kevésbé fedik el magukat, ugyanakkor nehezebb eljuttatni őket egy adott szintre. Közösséggé formálni sem könnyű mindig őket.

– *Olyan egyéniségek, akik inkább magukat mutatnák meg?*

– Nem is mindig a megmutatás, hanem inkább a ráfigyelés fontos, csak órá figyeljenek, a többiek fölé igyekszik nőni, akár úgy is, hogy szertelenkedik.

– *Nyesegetitek ezt a fajta magamutogatást?*

– Ami ebben vadhajítás. De ezeket jó kertész módjára, finoman kell nyesegetni. Minden foglalkozáson van valamilyen improvizációs játék. Páros, csoportos vagy végső mondatos: a végsőt megadjuk, ennek kell a jelenetük végén elhangozni. Jelenetek, ahol csak röviden adjuk meg a problémát, vagy elkezdünk egy történetet, s nekik kell folytatni. Ezekben a mini etűdökben nagyon sokszor előjön az, amit a tévében látnak. Nem az, ami igazán az övék, az ő életük. Hanem klisék. Azt nem lehet mondani, hogy ez butaság, ez rossz, ennek semmi értelme! Akkor rögtön otthagyják az egészet, nem érdekli többé őket a színjátszás. Meg kell keresni, akár milyen picike is, ami jó volt benne. Szépen elmondani, és abba az irányba vinni őket. Elég hosszú folyamat, legalább 3–4 év, mire megértik, hogy mi felé terelgetjük őket. Ekkor már maguk is kezdeményeznek, és kezdik magukénak tekinteni, szeretni azt az utat, amin elindítottuk, terelgettük, irányítottuk őket. Már nem a valóság-show-kból elesett kliséket alkalmazzák...

Amikor elkezdjük a színjátszást, a gyerekekkel még keveset improvizáltunk. Megírt szövegek alapján adtunk elő darabokat. Nekik kellett ezek a történetmankók... Így gondoltam akkor, és ma is így gondolom. Nem merték magukat annyira elengedni,

hogy a saját életükből hozzák ezeket a jeleneteket. Vagy talán én nem voltam elég bátor, nem tudom... Nem merték magukat megmutatni. Nem voltak hajlandók olyan konfliktusos helyzeteket bemutatni, ami a társas kapcsolataikat, szülő-gyerek, tanár-diák kapcsolataikat felfedte volna. Nem nyíltak meg, nem tették nyíltan élénk az életüket, érzéseiket, akár azok nyers valóságában. Ma már ez sokkal őszintébben és könnyebben megy. Természetesen emögött az évtizedek alatt megszerzett bizalom is ott van. Tudják, hogy nem mesélgetjük a tanári szobában, miket hallottunk tőlük egyik vagy másik kollégáról. Ezeket a jeleneteket át szoktuk alakítani, hogy távolság teremdjék a szereplők és a jelenet között. Ők is jobban tudják játszani, ha ez a távolságtartás megvan. Az inárcsi színjátás nem arról szól, hogy leleplezzük: ebben a családban vagy ennél a tanárnál mik történnek. Nem erről szól az egész!

Kovács Anna

– Egy mai gyerekek nagyobb igénye van arra, hogy legyen egyéni pillanata, amikor a tömegből kiválik. Ma a gyerekek a történetmesélést és a 2-3 fős jelenetkezést szeretik, korábban mi még szerkesztett játékot is próbáltunk, ez ma már nem jellemző, a gyerekek nem szeretik.

AZ ALKOTÁS

Somogyi Tamás és Ordasi Viktor

– Az egyik próbán elkezdtünk gondolkodni, hogy mit adjunk elő. Csoportokban dolgoztunk, és kaptunk egy instrukciót...

– Hogy hiányozzon valami a világunkból, valami, ami nem ugyanolyan, mint a mi világunkban. Hozzunk létre egy új világot. Én azt hittem, hogy van egy jó ötletem...

– Volt.

– Nem volt.

– Az volt az ötlet, hogy valaki egy olyan világba kerüljön, ahol mindenki szereti a Nutellát, csak ő nem. Ez volt az alap.

– A fejemben még egész jó ötletnek tűnt: te a mogoróvajat szereted, de nem a Nutellát, mint mindenki más.

– Igen, meg volt róla győződve, hogy tökéletes lesz.

– Igen, aztán amikor elkezdtük megcsinálni, akkor nem akart összejönni. Ekkor kitaláltuk azt, hogy létrehozunk egy olyan világot, ahol hiányzik a kérdés, hogy miért nem kérdezhetünk rá, hogy miért nem szereted azt a Nutellát. – Feldobtuk, igen, mert neki tetszett az ötlet. Kevésnek tűnt... Aztán feldobtuk azt, hogy nem lehet kérdezni egy világban. Egyébként pedig minden tökéletes. És ez megtetszett a csapatnak, ebbe az irányba indultunk el darabot készíteni. Mindenki hozzátett valamit, közösen raktuk össze, ez is hozzátartozik az élményhez. Meg a csapatösszetartás.

– Legalább Tomi nem hagyott engem faképnél, amikor meghallotta ezt az ötletet.

– Nem, én bíztam benned.

– Improvizáltunk, összejött egy tízperces anyag, abból lett egy kétperces.

– Fölvettük a jeleneteket tavalay videóra, abból vágták össze a lényegét, amit érdemes volt belerakni a darabba, abból állt össze az egész.

– A bátyám, Ordasi Gábor a csoport³ segédrendezője, Szivák-Tóth Viktor pedig a rendező. 16-18 évesek vannak a csoportban. Most húsz percnél tartunk.

Ordasi Gábor

– Bemutatóra készült a darab az Inárcson júniusban szervezett diákszínhátszó-találkozón.⁴ Az alapötlet az övék volt: milyen lehet egy világ, ahol nem lehet kérdezni. Folyamatosan jelenetek, improvizáltak, kaptak 20 percet, félórát egy-egy feladatra, hogy kitalálják, milyenek lehetnek egy ilyen világban a baráti, szerelmi kapcsolatok, rokoni szálak, barátság fiúk között, szerelem fiú és lány között. Hogyan zajlana egy világban, amiben nem szabad kérdezni, egy veszekedés, egy vallomás, szembeállítva a való életünkkel. Felvételeket készítettünk. Amikor Viktorral, a rendezővel megbeszéltük, hogy mi legyen az az ív, ami köré fölépíthetjük a darabot, akkor már célzottabban kapták a feladatokat, amiket a jelenetekben meg kellett oldaniuk: két percben játsszák el a jelenetet úgy, hogy az vigye előre a cselekményt. Az évközi improvizációkból, amelyek tehát nem a célzottan irányított feladatok köré épültek föl, nem került be semmi abba a rögzített húsz percbé.

Szivák-Tóth Viktor

– Próbálunk persze mindig jobb és jobb színházat csinálni, de igazából mégsem ez a legfontosabb, hanem az emberi minőség, az együttlét minősége, ami olyasmi, amit nem lehet máshol megtapasztalni. Ez tartja itt az

embereket. Jó lenne ezt a tapasztalatot megosztani és terjeszteni országosan is. Különbözőbb eszközöket nem igényel, emberi tudást igényel, ami átadható. Nem otthon gyakorolsz, és fedezel fel magadban valamit, hanem találkozol emberekkel, ilyenkor más-más nézőpontok ütközhetnek. Fölfedezel a másokban valamit, vagy az fölfedez valamit benned. Nyíltabban beszélsz, ha már egy jó közösségben létezel, nem félsz attól, hogy mit mond a másik, és nem sértődsz meg azon, ha valaki másképp látja azt, amit te valamilyennek látsz, mert igazából nagyon is izgalmas, hogy ő másképpen látja. Az az ő nézőpontja, és azt te elfogadod. Nem egyszerű nyíltan beszélni. Hosszú folyamat, amíg az ember rátalál erre, nyilván olyasmi, mint amikor valaki verset ír, és ha jó verset akar írni, akkor szinte a semmiig kell elmennie. Pilinszky ír ilyeneket... Az a fontos, hogy közösen csinálunk valamit, és hogy alkotni jó dolog. A kultúra cselekvés.

Kovács Zoltán

– Attól jó, egyedi és izgalmas ez az egész, hogy létrehozunk valamit közösen.

Hoz mindenki egy ötletet, megvitatjuk, és közben alakul mindenki fejében egy világ. Nagyon jó játék: nem kell elvontan beszélnünk dolgokról. Ahogy a jelenetet színpadra visszük, ahogyan a szereplő, a ruhája, ahogy az egész világa kialakul, az egy nagyon hosszú, konkrét folyamat, mindenki talál benne olyan részleteket, amelyekbe

³ A csoport neve: Körforgalom

⁴ IDE Feszt 2013. Körforgalom: Kérdés nélkül

a saját elképzeléseit bele tudja tenni, és így alakul ki az egész. A csoportokban egyre elterjedtebb módszer, hogy improvizációkból épül fel egy darab. Kezdődik azzal, hogy ketten vagy hárman csinálnak egy jelenetet. Ez a jelenet aztán belekerül egy nagyobb darabba, egy szerkezetbe, amit lehet, hogy átalakítunk, és a jelenetekben is sok minden megváltozik, de maga az alaphelyzet, az alaptörténet, az általában két-három ember műve.

Kovács Anna

– A KB35-ben egyedi az, ahogy egy darab létrejön. Mert mindig mindenki mindenbe beleszól. Ez jó is, meg rossz is, nehéz is, de jó is. Mert mindig mindenki mindenben gondolkodik, és el akarja mondani a véleményét. Hogy a jelenet a lehető legjobb legyen. Ez néha feszültséget is szül... Hosszú vita folyamán alakul ki, hogy mi lesz.

ESZKÖZTÁR

– Eleinte, mivel nem voltunk annyira jártasak a drámapedagógiai eszközökben, leginkább rengeteget beszélgettünk: körbejártuk az adott figurát, hogy ő milyen, mit érezhet most. A gyerekeket megkérdeztük, hogy más szituációban, saját életükben hogyan élnek meg ezeket az érzéseket. Csoportos, páros és egyéni beszélgetésekre is sor került. Külön próbáltunk, ha valami, főként érzelmileg, nehéz volt. Wedekind *A tavasz ébredését* már alternatív jelenetekkel próbáltuk: a mindennapi életben, a te életedben hogyan jelenik meg ez a probléma. A darabban egy kicsit messzebbre is mentünk, hiszen a színmű 13-15 éves alak-

jai, szemben a mi diákjainkkal, szélsőséges figurák, a szexualitásban is. De a kérdés, az érintettség ugyanaz, a fiúk-lányok problémája, a személyiségek összeütközése, a felelősségvállalás, a szerelem.

– *Milyen műveket játszottatok? Jellemzően nem a tankönyvi szövegeket...*

– Általában nem. Sok regényadaptációnk volt, a *Bambi* például. Hogyan nővünk fel, és milyen nehéz dolog felnőni. Másrészt a szerelem. *A tavasz ébredése* mellett nálunk a *Láthatatlan ember* adaptációja is erről szólt, a hármas szerelmi kapcsolatról, Attila, Emőke és Zéta között. Mi nagyon szerettük, bár nagy sikert nem aratott. Weöres *Holdbeli csónakosá*-nál a mi központi témánk a vágyakozás volt az elérhetetlen után, miközben kéznnyújtásnyira a megoldás, de azt nem vesszük észre. Pávaszem olthatatlan vágya a holdbeli csónakos iránt olyan, hogy még meghalni is képes volna érte. Miközben ott van Medvefia, aki igazi hű szerelme lehetne, de ő csak falja a holdvilágot. Ez megint olyan téma, ami nagyon közel áll a kamaszokhoz, s eközben számos jópofa játéklehetőség rejlik benne.

Fontos része volt darabjainknak a zene. Ritkán használtunk gépzene, mindig voltak barátaink, akik szívesen szereztek, és játszottak zenét a darabjainkhoz, illetve énekeltek. A gyerekek szeretnek énekelni.

Gyerekeket soha nem válogattunk. Aki jött, és volt kedve, maradhatott. A darabválogatás szempontjai, a darabkészítés, ahogy dolgozunk, rengeteget változott. A módszereink, eszköztárunk gazdagodott, drámapedagógiával elsősorban, egyre több technikát, játékot tanultunk meg az írott anyagok feldolgozására. Most már teljes improvizációra épülő darabot is készítünk a lányommal ketten, de nagyon izgulok...



Az Akadozunk című darab próbája 1.



Az Akadozunk című darab próbája 2.

– *Kialakult valami sajátosan inárcsi stílus vagy eszköztár? Vannak reflexióid a saját munkáddal kapcsolatban? Kézikönyvbe foglaltat, vagy évről évre változik és gazdagodik?*

– Évente gazdagodik. Mindig jön hozzá valami, valahonnan. A „gyerekek”, tehát a már felnőttek révén is, mert ők is sokfelé járnak, s mindig tanulnak valamit. Többen drámapedagógiai diplomát is szereztek. Szivák-Tóth Viktor és Kovács Zoli is, a fiam. Van-e a drámapedagógiának inárcsi változata? Nem tudom. Azt szokták mondani, az inárcsi színjátszókra rá lehet ismerni. Ez olykor pozitívan, olykor negatívan hangzik el. Nyilván ugyanazokat a közösségépítő, színpadi technikát segítő, beszédtechnikát, színpadi mozgást fejlesztő, szerepépítő és -elemző játékokat ismerjük és játszuk. Ezek tárháza persze folyamatosan bővül.

Boda Anna

– Fesztiválokon is ki szokták emelni, hogy van egy különleges tulajdonsága a csoportnak, főleg a pesti csoportokhoz hasonlítva: a jó értelemben vett falusiasság van bennünk. Ebben a darabban⁵ ezt jól meg lehet mutatni. Én ezért szeretem nagyon.

Bár különbözőek vagyunk, mégis van valami hasonlóság a gondolkodásmódunkban. Az egyik ilyen elem a gyerekközpontúság. Nekünk tényleg nagyon fontos, hogy valahogy a darab a gyerekekből jöjjön. Ha nem olyat találunk ki, akkor erőltetett, erőszakolt dolog lesz, és nem fog működni.

– *Ezt hogyan éritek el? Mennyi ebben a tudatosság, és mennyi ebben a pedagógiai érzék? Hogyan tudod ezt átadni?*

– Alapvetően tudatos, és most már egyre tudatosabb lesz, bár lehet benne némi ösztönösség is. Hogyan lehet elérni? Rengeteget kell a gyerekekkel törődni, dolgozni. A foglalkozások jelentős része arról szól, hogy összecsiszolódjunk. Erre remek játékok vannak. Közösségépítő, egymásra figyelő, koncentrációs játékok, önismereti és társismereti játékok. A *Forró szék* játékban valaki ül középen, és bármit lehet tőle kérdezni. Ha számára nagyon kellemetlen a kérdés, nem akar rá válaszolni, akkor passzolhat, de ezt nem illik túl gyakran megtenni. Ezt kitalált

⁵ Tasnádi István: *Titanic Vízirevű*, a KB35 előadása, rendezte: Szivák-Tóth Viktor, 2013. A társulatnak saját honlapja van, sok érdekességgel, képpel, dokumentummal, esemény- és előadásnaplással: <http://www.kb35inarc.hu/>

szerepre is lehet alkalmazni, nem csak a saját személyiségére. Vagy játszunk *Azt szeretem benned... azt nem szeretem benned* – típusú játékokat, ilyenkor nagyon sok minden kiderül, és közel is kerülnek egymáshoz. Vannak bizalom-gyakorlatok, vezetés-gyakorlatok, amikor bekötött szemmel rá kell bízni magát a másikra, hogy vezesse. Hasonlóak a dőléses gyakorlatok, ezeket inkább idősebb gyerekekkel játszuk. Számos simogatás-gyakorlat van: hogyan érintsük meg a másikat, hogy az benne kellemes érzéseket keltsen. Egy idő után egészen más lesz a gyerekek. Föloldódik, egészen közeli kapcsolatba lehet vele kerülni, ez nagyon fontos. Akkor már könnyebb darabot is választani, mert tudom, mi van bennük, tudom, milyenek, mik a problémáik, tudom, hogyan gondolkodnak.

Dr. Maczák Ibolya

– Inárcson nagyon erős a dramaturgiai munka. Az improvizációk mellett, illetve ezekkel együtt a csoport magjának van egy elgondolása a darabról mint műről. Ezeknek a daraboknak van története, eleje, közepe, vége, még az improvizációból létrejött daraboknak is. Jó arányban vannak a spontán, improvizatív történések azzal, hogy legyen irányvalaminek.

SAROKKÖVEK

– *Melyek lennének azok az értékek, amelyek a folytonosságot és állandóságot jelentik számotokra? Melyek a sarokkövek?*

– A közösségépítés oly módon, hogy ebben a közösségben megtalálva a helyüket, akkor is bele tudjanak kapaszkodni, amikor

éppen nem vagyunk együtt. Az együttlét ne csak a heti másfél órára korlátozódjon számukra. Az egymás iránti toleranciára épül a közösség: egymást nem bántjuk, egymást próbáljuk inkább segíteni. Ha valaki másmilyen, nem úgy gondolkodik, mint mi, vagy nem egészen úgy viselkedik, mint mi, akkor is el tudjuk fogadni. Azok a csoportok, amelyek együtt maradnak hosszasan, azokra különösen igaz ez: nemcsak a próbán vagy iskolában vannak együtt, hanem azon kívül is, baráti társaságok alakulnak belőlük.

Tapasztalataink szerint nagyon sokat segít a színjátszó tevékenység a kommunikációjukban. Megtanulnak emberekkel beszélni dolgokról, megfogalmazni a gondolataikat meg az érzéseiket is. Tudnak a világgal érintkezni, kommunikálni.

Ezeket a készségeket túl persze az is fontos, hogy tájékozottabbak, műveltebbek lesznek.

– *Vannak-e olyan szakmai sarokpontok, amelyek a drámapedagógiához, illetve a színjátszáshoz köthetők?*

– Fontos, hogy megpróbáljuk őket megtanítani a helyes magyar beszédre – ez nem mindig sikerül. A hanglejtésen, a kiejtésen sokat dolgozunk. Tiszta beszédre törekszünk, ez még kritikaként is megfogalmazódott velünk szemben, hogy túlargulázják néha a szavakat.

Mozgással is sokat foglalkozunk. Kovács Anna, a lányom, elvégezte Uray Péter tánc- és mozgásművészeti tanfolyamát is, ebből is sokat tanultunk.

Ügyelünk arra, hogy az általunk feldolgozott darab feleljen meg a szerző szándékának, vagy ha szerkesztett – versekből, prózai művekből álló – darabot adunk elő, akkor ne csak mint szétszóró gyöngyök guruljanak a műalkotások a színpadon, hanem az egész szóljon valamiről.



Kovácsné Lapu Mária

Kovács Anna

– Az értékeink közül az egyik legfontosabb az elfogadás. Igyekszünk mindenkit, aki a csoportokba bekerül, elfogadni olyannak, amilyen, és vele együtt dolgozni. Már a gyerekeknél is így van: bárki jöhet, úgy szeretjük, ahogy van. Azt a fiút is szeretjük, aki hadar, próbáljuk neki mondani, hogy ne hadarjon, de ha hadar, akkor is jó, hogy itt van. A másik érték, furcsa szó, de nincs jobb rá... nagyon erős kötődés... a *szeretet*. Nem azt jelenti, hogy nincsenek konfliktusok, hiszen vannak. Az elfogadásból végül szeretet lesz, azt gondolom, vagy valami hasonló...

Az elfogadás szellemében a változtatás a másikon nem azt jelenti számunkra, hogy őt a saját képünkre formáljuk. Arra törekszünk, hogy kapjon tőlünk valamit, ami által épülhet. Ha nem

tudja az érzéseit kommunikálni, és ebből fakadóan sok konfliktust generál maga körül, akkor abban segítünk neki, hogy ezt az érzelmi kommunikációt megtanulja. Úgy akarunk változtatni rajta, hogy neki legyen jó, az egyénisége megmaradjon, de közben képes legyen a világ felé fordulni úgy, hogy a világ elfogadja. A cél éppen az, hogy sokfélék maradjunk, mert az lesz az izgalmas, az a jó, csak közben úgy legyünk sokfélék, hogy képesek legyünk az együttműködésre. A feladatokkal az együttműködési, együttgondolkodási készséget próbáljuk fejleszteni.

VÉDETT TAPASZTALATCSERE

Kovács Zoltán

– Az egymástól tanulás folyamatosan zajlik: elkészül valami, arra a többiek reflektálnak, értelmezik, sőt, készülés közben is minden felmerülő gondolatot megbeszélnek. Abból sokat lehet tanulni, hogy a másik egy jelenetet hogyan tud elképzelni. Hogyan reagál a társ egy jelenetre, amit éppen improvizálnak. Azt is kipróbálhatja, hogy másképp reagál egy helyzetre, mint ahogyan arra egyébként a valóságban, az életben szokott. Gyakorlatilag rengeteg tanulási helyzet adódik folyamatosan. Nem is igazán színházi, hanem inkább szociális tanulás, ami itt zajlik, a szociális tapasztalatok bővülnek.

Ordasi Gábor

– Visszacsatolnék Tomi és Viktor beszélgetéséhez, amikor elmondták, hogy a *Kérdés nélkül* hogyan készült. Körüljárták a felmerülő problémákat, de nem csak a próbákon: elindult bennük egy belső történet, ami a próbákon kívül is foglalkoztatta őket, beszélgettek róla. Az év elején még egy nagyon vicces darabot szerettek volna létrehozni, hogy a közönség jókat nevéssen rajtuk. Nem erőltette rájuk senki, hogy kérdések nélküli legyen a darab, hogy legyenek konfliktusok. Úgy alakult, hogy őket mégis ez érdekli, és nem foglalkoztatta többé őket, hogy ki tud jobb vicceket mondani. Emberi problémákról és helyzetekről szól a *Kérdés nélkül*, és sajnálom, hogy nem lett kétszer olyan hosszú. Amikor befejezték, azt mondták, hogy majd folytatják jövőre, majd ezt meg azt jobban kifejtik. De már

új témák érdeklik őket, új dolgokról akarják elmondani a véleményüket. Az inárcsi színjátszásban az a fontos, hogy a játsszók kommunikálni tudják az érzéseiket, jobban el tudják fogadni az embereket a hibáikkal együtt is. Ez fontosabb annál, mint hogy tökéletes darabot hozzunk létre.

– *Az inárcsi színjátszókkal készített beszélgetést visszahallgatva feltűnt nekem, hogy a színjátszással kapcsolatban az élmény leírására milyen gyakran használnak erős, intenzív szavakat, kifejezéseket. Olyan kontextusban, mint együttlét, kötődés, szeretet, színészi jelenlét, emberi döntések. Miért?*

– Valószínűleg azért, mert ez egy nagyon intenzív együttlét, és ők nagyon erősen kötődnek egymáshoz. Az erős színpadi jelenlétet viszont mi követeljük meg tőlük. A felnőtt színjátszók ezt meg is tapasztalják a velük egykorú színjátszók között. A miénk stabil, állandó társulat, sok éve vagyunk együtt, csak egy-két új tag jött közénk. Nálunk nincs felvételi, mint más társulatoknál. Nincs átrendeződés sem, nem mondtuk soha senkinek, hogy te most már nem vagy elég jó, ne gyere, ne játsszál velünk. Ilyen másutt azért előfordul, ahol jobban előtérbe helyezik a színházi minőséget. A mi felnőtt társulatunk elsősorban közösségként van együtt, és így készülnek darabok, előadások. A rivalizálás sem annyira jellemző, mint esetleg másutt, egyébként kiváló produkciókat létrehozó társulatoknál. Amióta a társulat tagjainak munkahelye van, azóta talán még fontosabb lett az együttlét, mert ez egyfajta menedék, mentesvár is, hogy itt péntek esténként találkozunk, mindent el lehet felejteni, el lehet bújni, aztán a világ elé lehet állni a színpadon. Ez nagyon vonzó már közép-

iskolásként, és felnőttként is az marad. A heti felgyülemlett feszültségeket is oldja a színjátszás, és más dimenzióba emeli.

Ordasi Gábor

– Védett tapasztalatcsere az, amire itt a társulat tagjainak lehetőségük van. Kipróbálhatják magukat olyan szituációban, amibe nem feltétlenül kerülnek az életben, anélkül, hogy bajuk származna belőle. Játshatnak gyilkost, kipróbálhatják, hogy milyen az őrzöngés, és nincs káros következménye a társra nézve sem: a másik tudja, hogy nem fogok benne kárt tenni, tehát védett az egész. Az esetek többségében a rendező sem keménykező. Kialakul a rendező és a csoport között egy olyan kommunikáció, hogy nyugodtan önmaguk mernek, és tudnak lenni. Fölvállalják, ami őket éppen most foglalkoztatja. Egymást is jobban megismerik, egymástól is tudnak tanulni. Foglalkoztatja őket, amiről beszélgetnek, reagálnak egymásra, meghallják és meg is hallgatják, amit a másik mond. Ezt nevezem én védett tapasztalatcsereének.

– A barátság nálunk fontosabb, mint a színjátszás minősége – ezt egyébként jóindulatú kritikaként már meg is fogalmazták velünk kapcsolatban: jó lenne, ha

csinálnánk valami olyasmit is, amiben nincs benne mindenki. Mert mi ahhoz mindig ragaszkodtunk, hogy mindenkinek legyen szerepe a darabban. Kérték, hogy csak a letehetségesebbek, a legjobbak szerepeljenek. Fesztiválokon ennek nagyobb visszhangja lehetne. De én ezt nem így gondolom. Nagyon nehéz is lenne megmondani, hogy ki a tehetségesebb. Állandóan változik. Mennyit fejlődtek az évek során, mennyit gazdagodtak azok is, akiket korábban nem emeltek ki az alakítasaikért! Most ők is ott vannak a fesztiválok kiemeltjei között.

A Szegedi Egyetemi Színpadon is közösségi darab volt a *Petőfi-rock*. Egy közösségi játék kiemelt szereplő nélkül. Hasonló volt a *Körműves Kelemen* előadása is. Akkoriban kezdett el egy közösség formálódni, kár, hogy félbeszakadt. Az inárcsi társulat közössége megvan, és remélem, meg is marad még évekig.

Én csak jól éreztem magam közben. Ez alatt a huszonöt év alatt. Eleinte mindent közösen csináltunk a férjemmel. Szükségünk volt a közös játékra, hogy teljesebb legyen a tanításunk, és nyitottabbak tudjunk maradni.

– *Mint pedagógusházaspár mindig közel tudtatok maradni azokhoz a gyerekekhez, akiket tanítottatok.*

– A színjátszás segített a gondolkodásban fiatalnak maradni.

SZERKESZTŐI ZÁRSZÓ

A beszélgetés utolsó mozzanatait egyeztetve szereztünk tudomást az inárcsiak februári sikereiről a XXXIV. Madách Imre Irodalmi és Színjátszó Napokon: A *Maczák Ibolya* rendezte *Sörgyári capriccio* monodrámá külön díjat, a darab *Maryskáját* játszó *Herman Flóra*, aki maga

is inárcsi növendék, a fesztivál legjobb női alakítása díját kapta, a KB35 társulat, a 25 éves inárcsi színjátszó mozgalom legidősebb aktív generációjából álló együttes *Tasnádi István: Titanic vízirevü* című darabjának előadásával az EMMI legjobb előadásért járó fődíjat kapta. *Boda Tibor*

és Szivák-Tóth Viktor pedig különdíjat kaptak színészi alakításukért. Mindehhez jön ráadásként a zsűri tagjának, *Mohácsi János* rendezőnek az előadáshoz írt ajánlása:

„A KB 35 csoportnak a balassagyarmati Madách Imre Irodalmi és Színházszó Napokon volt szerencsém látni [...]. Volt szerencsém, írom, és nem játszom a szavakkal – kiváló előadást láttam, jó társulatot és nagyszerű rendezői munkát. Aki tudja, mit jelent olykor tíz-tizenkét színészt egy időben a levegőben tartani, – márpedig ez a mutatvány nehezebb, mint az égő buzogányokat dobáló artistáé – az pontosan tudja, milyen teljesítményről beszélek.

Nem is szólva arról, hogy néhány olyan színészi alakítás is volt köztük, amelyet szívesen látnék professzionális, kőszínházi körülmények között. Csodálom és egyben értem, hogy a ‘szakma’ miért nem csapott le rájuk; de bízom abban, hogy tehetségük és erejük újabb és újabb előadások útján tovább erősödik.”

Miről is szól ez a *vízirevü* a társulat címlapja szerint: „Az előadás fő témája a vidékiség, az a kisszerű lét, melyből kitörni vágnak a szereplők, és amely nemcsak e sajátos társadalmi közeg, hanem az országos méretűvé duzzadt megrekedtség-érzet erőteljes kifejezője.” *Lapu Mária* és diákjai, és a volt diákjaiból szerveződött társulat találtak egy kijáratot.



Emlékkönyv az inárcsi színjátszás 25. évéről.
Szerkesztette Maczák Ibolya. Inárcs 2013.

**VIGNÉ ARANY ÁGNES – ECSEDYNÉ SZABÓ JUDIT –
TÁRKÁNYI FERENCNÉ****A debreceni Bolyai ökoiskola**

*Az Egészséges életvitel kialakítása az ökoiskolában című
oktatási program 5. futamideje*

| RÉSZLET |

A Bolyai mint ökoiskola, pedagógiai programjában deklarálja a környezeti nevelés és az egészségnevelés koherenciáját és fontosságát. Sokszínű ökoiskolai programjait a szemlélet- és magatartásalakítás céljából szakmapedagógiai szempontból tudatosan egymásra építi, tervszerűen összehangolja. Pedagógiai hitvallása többek között arra irányul, hogy a környezet kihívásaira megfelelő módon reagálni tudó, környezet- és egészségtudatos gyermekeket neveljenek, akik képesek életvitelükre vonatkozó – egészséges, szeretetteljes – döntések meghozatalára.

Ennek érdekében az iskola a 2008/2009-es tanévtől, kísérleti jelleggel évi 18 tanórán a tantervébe építette az egészségtan tantárgyat, mind a nyolc évfolyam egy-egy osztályában. Jelentős eredménynek könyvelhető el, hogy a program hatékonysági vizsgálata kiterjed a tanulók tudásállapot-változásának a mérésére is. Az elmúlt négy tanévet összesítő elő- és utómérések: alsó tagozatban 20%-os, felső tagozatban 25%-os tudásbeli különbséget, azaz fejlődést mutatnak.

A Bolyai iskola környezeti- és egészségnevelési tevékenységét négy tanéven át kiegészítette az E-ON Hungária Kft-vel való együttműködés. Az egészségtanóra keretében külső szakemberek, E-ON önkéntesek tartottak egy-egy interaktív energiafoglalkozást,

mely az EnergiaKaland oktatási program aktuális részeinek adaptálására vonatkozott.

A tematika középpontjában az energia-tudatosság növelése céljából a következő témakörök álltak:

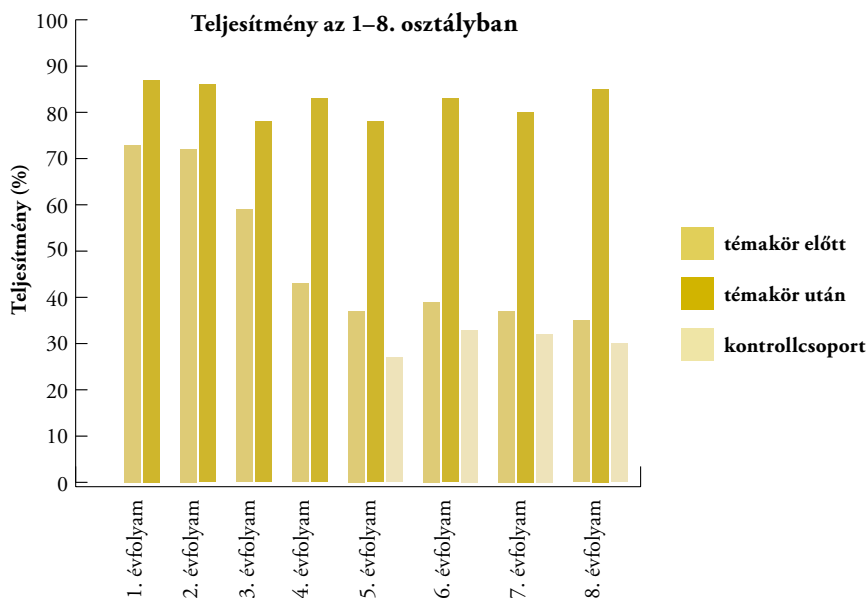
- az energia útja: az energiaforrásoktól a felhasználásig,
- energiapazarlás,
- megújuló energiaforrások,
- az energiatakarékosság globális elvei,
- energiagazdálkodási fortélyok,
- energiabiztonsági szabályok.

Műhelymunka kiterjesztése céljából a Bolyai partnerszerű együttműködést alakított ki a város három oktatási intézményével, folyamatosan zajlik a vidéki munkakapcsolatok kiépítése is. A referenciantézmény módszertani továbbképzésekkel, bemutatóórákkal, egészségtan-oktatócsomaggal segítik a csatlakozó iskolák környezeti- és egészségnevelési munkáját. A fenti kezdeményezés mintájára szeretnének szakmailag megalapozott országos egészségfejlesztési modellkísérletet létrehozni.

Életvitelprogramjuk megfelel az új Nemzeti alaptanterv előírásainak, nevelési céljainak, fejlesztési követelményeinek, szoros kapcsolatban áll a környezeti neveléssel, a környezettudatos-, egészségtudatos magatartásforma alakításával és a fenntartható fejlődés pedagógiájával.

1. ÁBRA

Összesített intézményi teljesítmények a 2012/2013-as tanévben



EGÉSZSÉGTANI MONITORVIZSGÁLATOK A 2012/2013-AS TANÉVBEN

A Bolyai iskola által folytatott életvitel-program szakmai beszámolójából érdemes kiemelni a tanulók tudásállapotának változására irányuló monitorvizsgálatot.

Az objektív mérés-értékelés és az összehasonlíthatóság biztosítása érdekében az ötödik futamidőben is az Egészségtan tankönyvsorozat Tudáspróbáit (I., II., III.) használtuk. Kontrollcsoportok már csak az 5–8. évfolyamban működnek, hiszen alsó tagozaton a felmenő rendszerben történő bevezetés miatt már minden osztály tanul egészségtant. A tanulók egészség-ismertetése irányuló teljesítménymérések minden egyes témakör előtt és után megtörténtek, azonos feladatokkal (híd feladat).

A visszacsatolás során azt vizsgáltuk, hogy a tárgykörben, a tanulási-tanítási folyamat során hogyan változott a tanulók tudása, szemlélete, döntési képessége stb. Teszt-pont mátrix elkészítésével lehetőségünk nyílt a kapott eredmények további elemzésére is: történetesen a tanulók, feladatok rangsorára. Az így szerzett tapasztalatokat, pedagógiai reflexiókat felhasználjuk a következő futamidő stratégiai elképzeléseinek a kidolgozásához, az esetleges módosításokhoz. Mindez szavatolja a program pedagógiai minőségét és fenntarthatóságát.

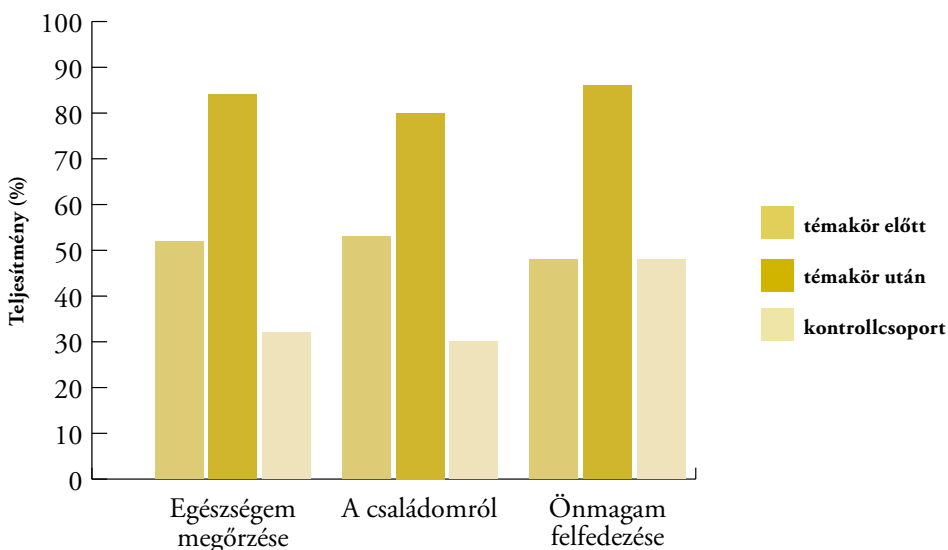
Tanulói teljesítmények mérése

Az elmúlt négy esztendő vizsgálati eredményei kedvező tapasztalatot mutattak,

2. ÁBRA

Összesített témánkénti teljesítmények a 2012/2013-as tanévben

Témánkénti teljesítmények



ugyanis alsó tagozatban 20%-os, felső tagozatban 25%-os pozitív irányú elmozdulást, azaz tudásnövekedést jeleztek.¹

Jelen tanév eredményeit összevetve az előző évek intézményi összesített átlageredményével megállapítható a kompatibilitás. A 2012/2013-as tanévben az évfolyamok szintjén 15-45%-os tudásnövekedést tapasztaltunk (1. ábra).

A fenti grafikonon a tanítási-tanulási folyamat hatékonyságának megítélésében látható, hogy a legnagyobb mértékű tudásnövekedés a felső tagozatban történt. Az osztályonkénti, tanulónkénti részletes elemzésekből kiderült, hogy a teljesítményben megjelenő hiányosság-

gok elsősorban a személyes- és szociális kompetencia fejlesztésének hiányaiból származtathatók.

A tanulói teljesítményvizsgálatok alapján kapott eredményeket ebben a tanévben is tovább elemeztük. Vizsgálatunk tárgyát képezte a témakörökre (Egészségem megőrzése; A családomról; Önmagam felfedezése) bontott összehasonlító elemzés. Az ötödik futamidő témakörönkénti elemzésének összesített intézményi eredményeit a 2. ábrán mutatjuk be.

Az elemzés tükrében megállapítható, hogy a 2012/2013-as tanévben mind a három témakörben 30-32%-os tudásgyarapodás volt tapasztalható.

¹ Az éves beszámoló az ÚPSZ 2009/11, 2010/10-12, 2011/1-5 és 2012/11-12 számaiban jelentek meg.

A tanulói teljesítményvizsgálatok ötéves tapasztalatai:

- A tanulók érdeklődők, az előzetes gyűjtő- és kutatómunkában szívesen részt vesznek, még a családtagjaikat is bevonják. Így a családok szemlélete, egészségmagatartása közvetett módon, a tanulókon keresztül befolyásolható.
- A pedagógusok-diákok kooperatív együttműködése örömteli tanítási-tanulási folyamatot jelent, mely továbbgondolkodásra, együttes munkára készítet a tanórán kívüli tevékenységekben is.
- A következtetések levonása egyre összetettebb, hiszen a teljesítményváltózatokat az előzetes ismeretekon kívül több tényező befolyásolja.

A teljesítményméréseket befolyásoló tényezők:

- az osztályok szociokulturális helyzete: családi egészség-szokások, viselkedés- és magatartáskultúra,
- a tananyag mennyiségének növekedése,
- a tanulók különböző képességei, tanulmányi eredményei,
- íráskészség-szövegértés színvonala.

- Az évfolyamokat tekintve a teljesítmények évről-évre, folyamatosan 15-45%-os tudásnövekedést mutatnak.
- Témakörönként lebontva (egészségmegőrzés, családi életre nevelés, önismeret) 15-30%-os tudásnövekedés tapasztalható.

A hatékonysági vizsgálatok tanulságai alapján megállapítható, hogy az életvitel-program keretében történő egészségügyi ismeretek átadásával továbbra is hozzájárulunk a tanulók egészségkultúrájának emeléséhez. Az egészséges életmód, gondolkodás és szemlélet alakítása révén javulnak a diákok esélyei egy jó minőségű életvitel kialakítására. Az életben is hasznosítható (praktikus) tudás átadásával, ezen ismeretek begyakorlásával pedig várhatóan javul az adott korosztály egészségi, mentális állapota (népegészségügyi mutatói).

SEMÉLYI ÉS KÖRNYEZETI

HIGIÉNIA A csoportmunka keretében az ötödikes diákok arról számolnak be, hogyan válogatják szét a különböző hulladékokat. Erős a családi szokások hatása, komoly vita folyik arról, hogy a hulladékot jelző szókártyáknak melyik dobozba kell kerülniük.





NÉMETH TIBOR

Sírás és fogcsikorgatás Az ír „árvaházak” száz évének mérlege

KITEKINTÉS

1999 májusában az ír kormány sajtóértekezletet hívott össze, hogy az állam nevében és a nyilvánosság bevonásával kövesse meg azoknak a nőknek és férfiaknak tízezreit, akik gyermekkorukban az évtizedeken keresztül (1922–1996) az állam által fenntartott és katolikus szerzetesrendek által üzemeltetett bentlakásos-iskolahálózat kényszerű foglyai voltak – 1858 és 1969 között nagyjából százötvenezer gyerek fordult meg az intézmények falai között. Az iskolák belső struktúrájával, társadalmi szerepével, a növendékek sorsával foglalkozó filmek, tudományos konferenciák, könyvek, az egyház és az állam felelősségvállalását vizsgáló több jelentés hatására az elmúlt másfél évtizedben a közvélemény több, az iskolahálózattal kapcsolatos tévhitet volt kénytelen revideálni.

Mára kiderült, az intézmények a legkevésbé sem a jótékonykodás csatornáit voltak, melyeket emberbaráti megfontolásból üzemeltettek az egyházi szervezetek – az iskolahálózat fenntartása teljes egészében az állam felelőssége volt, a költségek mértékét és a felügyelet formáit törvények szabályozták, a gyermekek után járó, az Oktatásügyi Minisztérium által kiutalt illetmény a megfelelő étkezés és ruháztatást volt hivatott biztosítani (a tanúságtevők és a minisztérium aktáinak egybehangzó állítása szerint a gyerekek mindebből igen kevésbé részesültek).

Megdölt az a hiedelem is, hogy ezek az iskolák valóban árvaházak voltak – ha előbb napvilágra került volna az a tudás, hogy a gyermekek túlnyomó többségének igenis

éltek a szülei (*Rafferty és O’Sullivan*, 1999, 23. o.), hamarabb hitelvesztett lett volna a gyámolítandó kicsinyekről festett kép.

Világos lett az is, hogy kiket rendelték az iskolákba. Az ötvenkettő ipari iskola nem bűnös útra tévedt fiúk rehabilitációját elősegítő intézmény volt – a lányok száma a huszadik század során mindvégig sokkal magasabb volt, mint a fiúké (*Rafferty és O’Sullivan*, 1999. 27. o.); az ipari iskolások közül nagyon kevesen követtek el bűncselekményt (uo.). Az, hogy a leányok száma az ír iskolákban jóval meghaladta a fiúkét, egyáltalában nem volt véletlen. A Páli Szent Vince Társaság és a Katolikus Védelmi és Mentelmi Egylet (Catholic Protection and Rescue Society) egy megbecsült tagja 1921-ben azzal a javaslattal állt elő, hogy egy legalább ötszáz férőhelyes női szállót kellene létesíteni a fővárosban, és azt a püspökök közvetlen irányítása alá rendelni. A Szegényügyi Törvényt Előkészítő Bizottság által már 1906-ban felvetett megkülönböztetést felkarolva, ekkor kezdődött meg a hadjárat a „bukott nők” (fallen women) megmentésére: mivel az „első elkövetők” (first offenders) erkölcsi még nemesíthetőek, számukra Anya-gyermekek Otthonok (Mother and Baby Homes) alakultak országszerte – az anyáktól a gyermekeket gyorsan elválasztották, és miután megbizonyosodtak arról, hogy a kicsi nem fogyatékos, nevelőszülőkhöz adták. A „visszaesők” (recidivists) gyermekeire a Szegényügyi törvények vonatkoztak – ennek alapján vagy ipari iskolákba

kerültek, vagy nevelőszülőkhöz (*Rafferty és O'Sullivan*, 1999. 74. o.).

Napjainkra egyértelművé lett az állami szervezetnek a rendszer fenntartásában betöltött szerepe is. Az 1908-ban elfogadott (és az országban 1991-ig érvényes) Gyermkekről szóló törvény (Children Act) alapján a bíróságok utalták az intézményekbe a gyerekeket, továbbították az információkat az Oktatási Minisztérium és a helyi hatóságok felé, melyek azután fejadót fizettek az iskolákat üzemeltető rendeknek (i. m. 20. o.). A gyermekek sorsát gyakran egész életükre meghatározó bírósági tárgyalás egészen rendhagyó módon zajlott – ügyészek és ügyvédek nem voltak, a vádlottakért senki nem emelt szót.

A gyermek iskolai felvételét kérelmező Gyermek Elleni Erőszak Megelőzésére Alakult Nemzeti Egylet (National –1950 után Irish– Society for the Prevention of

Cruelty to Children) felügyelői, alkalmazottak a kiskorúak lakhelye szerint illetékes plébános vagy egy rendőr vádbeszédére a bíróság a gyermeket az iskolákba rendelte: a beidézett gyerekek némán szemlélték és tűrték az eljárást. A rendőrök az intézmények kérésére – szökés esetén – azonnal lefoglalták és visszaszállították a beutaltakat.

Az is érthető, hogy miért pont azokat küldték az iskolákba, akiket. 1950-ig az Oktatási Minisztérium éves jelentésében pontosan megnevezték a beiskolázás okait, ekkortól kezdve az indokok az iratokon három kategóriába sorolva jelennek meg: *iskolai lógás, bűncselekmény elkövetése* (a fiúk tizenegy, de a lányok kevesebb mint egy százaléka – legtöbbször apróbb – törvénytelen-ségek elkövetése miatt került az iskolákba, illetve *megfelelő gondviselő hiánya* – az összes gyermek nyolcvan, a lányok kilencven szá-

zaléka személyi irataiban ez utóbbi ok került megnevezésre: a házasságon kívül született gyerekeken, beteg vagy bebörtönzött szülők utódain kívül ide tartozott az a huszonötezer fiú és leány, akik azért kerültek az iskolákba, mert a mélyszegénységből jöttek: ezek leányanyáktól születtek, szegény- vagy dologházakban (*Graham*, 2011, 21. o.).

Az iskolák a társadalom befolyásolásának fenntartására szolgáló intézményként működtek a katolikus és protestáns felekezetek közötti nagy történelmi tusakodásban. A reformáció térnyerése után az új hit intézményeinek erőterében alakult jótékonyági egyletek és bizottságok megingathatatlan alapelve szerint az oktatás és nevelés minden

intézményes formájában protestáns szellemű kell, hogy legyen: az iskola olyan fegyver lett, melyet a pápisták gyerekei ellen fordítottak Írországszerte. A katolikus

vallással és gyakorlóival szemben tanúsított türelmi rendelet (1829. évi Catholic Emancipation) hatására, a protestáns Bibliatársaságok (Bible Societies) térítő munkájának visszaszorulása után a megerősödött katolikus egyház újult erővel indult a katolikus gyermekek védelmére. A Szegényügyi törvény elfogadása után (1838) a szegényházakat nem kívánt, nyomorban fogant és nyomorra született gyermekek tízezrei kezdtek megtölteni – 1850-re már száznégyezer tizenöt év alatti gyermek él ezekben az intézményekben (*Rafferty és O'Sullivan*, 1999. 19. o.). A kicsinyek fölötti befolyás megszerzéséért (a lelkek megmentéséért) vetélkedő két vallási csoport – a gyűlölt brit gyarmatosítók protestáns egyháza, illetve a Cullen bíboros (1866–1878) dinamikus fellépésével ügyesen átszervezett katolikus egyház – versengése az ipari iskolákról szóló

törvény (Industrial Schools Act) elfogadása (1868) után felgyorsult. Amikor az utolsó protestáns iskola is bezárt (1917), a katolikus szerzetesrendek kettő kivételével – melyek közvetlenül a helyi plébánosokhoz tartoztak – az összes intézmény vezetését átvették. A katolikusok gyors térnyerése következtében az iskolaigazgatók szabad kezet, a szerzetesrendek püspöki támogatást kaptak az iskolák üzemeltetésére, különösen azután hogy 1922-ben Írország felszabadult a sok évszázados brit uralom alól.¹ A századfordulón még hetvenegy iskolában nyolcezer gyermeket, 1969-re a megmaradó harmincegy iskolában már csak kétezer gyermeket neveltek; a kegyesrendi nővérek (Sisters

of Mercy – RSM) által fenntartott iskolákban egy évszázad alatt összesen negyvenezer gyerekkel foglalkoztak.

Az elmúlt néhány évben az ipari iskolákban gyermekek tízezrei számára megélt borzalmak magyarázatára (és a bűnösök felmentésére) megerősödtek olyan vélemények, hogy nem lehet mai erkölcsök szerint ítélni a tegnap történekről, túlságosan szigorú ítész az, aki az eseményeket történelmi kontextusukból kiragadva a szerzeteseket pellengérré akarja állítani. Tény: az ír alapítású Keresztény Testvérek (Christian Brothers) szerzetesrend tagjainak tucatjait ítélték el az elmúlt években Ausztráliától Kanadáig, gyermekrontás miatt a bíróságok. Tény az is, mint az Oktatásügyi Minisztérium manapság sokat kutatótt, gyakran forgatott aktáiból kiderült: a felügyeleti szerv tisztviselői sokat tudtak arról, mi folyik

az iskolákban; annak is tudatában voltak azonban, mennyibe kerülne egy új rendszer felépítése, illetve, hogy a jelentős politikai súlyú katolikus egyház nyílt támadásnak vette volna az iskolarendszere felszámolására tett minden kísérletet.

A Gyermek Sérelmére Elkövetett Bűncselekmények Körülményeit Vizsgáló Bizottság (The Commission to Inquire into Child Abuse) vallomásokra alapozó kutatása során kilenc év alatt (2000–2009) a még élő, nagyjából huszonezer volt diák közül valamivel több mint ezerötzszáznak a tanúvallomását vették fel. 474 fiú és 383 leány tett bántalmazás, 253 fiú és 128 leány szexuális zaklatás címén feljelentést az isko-

lák alkalmazottai ellen. Az ok- és tényfeltáró vizsgálódás első három évében az oktatási tárca folyvást nehezítette a munkát – sokáig csak egyetlen ipari iskola adataihoz engedélye-

zett hozzáférést: a média az egyházak és a kormány között megkötött titkos megállapodástól volt hangos, hiányoztak a kutatáshoz szükséges anyagi erőforrások, ráadásul a jelentéstevő bizottság ellen a keresztény testvérek (Christian Brothers) pert nyertek, mely döntés értelmében a jelentés adatai nem használhatók fel a bíróságon. Mary Laffoy bírónő, a vizsgálóbizottság vezetője 2003-ban lemondott. Az utóda, Ryan bíró vezetésével 2009-re elkészült 2600 oldalas jelentés (Ryan Report) szívzaggató olvasmány. A vizsgálat megállapította, hogy a fiúk ellátására rendelt intézményekben a bántalmazás² és érzelmi zsarolás járvány-

¹ Az, hogy Írország a brit iga alól 1922-ben kibújt, semmilyen változást nem hozott annak a hétezer gyereknek, akik ekkor ipari és javító-nevelő iskolák növendékei voltak az országban. 1924-re a Köztársaságban már több ipari iskola működött, mint Angliában, Skóciában, Wales-ben és Észak-Írországban együttvéve, 1933-ra pedig a hatalmas intézményekbe terelt gyermekek intézménye az Egyesült Királyságban idejétmúlt modellnek számított és teljesen meg is szűnt (Raftery és O'Sullivan, 1999. 72-77. o.).

² 2011-ig több mint kétszáz iskolában évtizedeken át működő nyolcszáz szexuális zaklató kilitére derült fény.

szerű (endemic) volt; a szexuális zaklatás sok intézményben mindennapos dolognak számított; a gyermekek védelme az iskolák üzemeltetése során nem volt szempont; a lekicsinylés és megalázás szelleme uralkodott az intézményekben; a gyerekek gyakran éheztek; a higiéniai körülmények a legtöbb helyen siralmasak voltak; az Oktatási Minisztériumba szülőktől, felügyelőktől, személyzettől érkező panaszokat, sérelmeket többnyire ki sem vizsgálták (*Raftery és O'Sullivan*, 1999, 69-109. o.).

Az iskolákat működtető katolikus szerzetesrendek egyéb intézményeket is üzemeltettek: a javító-nevelő és ipari iskolák árvaházakkal, Magdaléna mosodákkal, anyaotthonokkal együtt alkották egy rendszer több szempontból is összefüggő részeit – számos rend intézményi komplexumaiban ipari iskola, javító-nevelőintézet és mosoda is működött. Az intézményrendszer elemei egymást is segítették – az iskolákból és anyaotthonokból gyakran a mosodákba vezetett a lányok és nők útja, az anyaotthonokban született gyerekek közül sokan kerültek a rend iskolájába.

Az Igazságot a Magdalénáknak (Justice for Magdalenes) nevű érdekérvényesítő csoport évekig keresztül hiába sürgette az ír kormányt, hogy a több mint hét évtizeden át (1922-től 1996-ig) dologházszerűen üzemeltetett mosodákban fogvatartott nők sorsát tisztázandó, rendelkezjen el nyomozást. A közösség 2011 májusában az ENSZ Kínzásellenes Bizottsághoz fordult, arra hivatkozva, hogy az általuk képviselt nők alkotmányos jogait állami segítséggel évtizedeken keresztül megsértették. A beadvány szerint: a „bukott nőket” (magdalénákat) a mosodákban akaratuk ellenére bezárva tartották; a bentlakók állandó felügyelet

alatt álltak; a nők heti hat napon keresztül reggeltől estig dolgoztak, de munkájukért fizetést nem kaptak; a forró gőzben vagy hideg vízben sokszor évekig-évtizedekig végzett munka gyakran leforrázott testrészekkel, kiütésekkel, rühességgel, visszereséssel járt; az egymással való kapcsolattartás és a csendkúra-kezelések szigorúan szabályozottak voltak, a barátságok kialakításának általános tilalma, az, hogy a bűnös nő képet a magdalénákba szünet nélkül sulykolták, a bentlakókat rendszeresen megszégyenítették, sokak későbbi életét megkeserítette; amellett, hogy a központi büntető bíróság nők tucatjaira kiszabott ítéletében a lejáratí idő megállapítását a házat vezető apáca belátására bízta, az sem világos (mivel a szerzetesrendek az irat- és levéltáraikban nem engedélyezték a kutatást), hogy a pártfogói szolgálat hogyan működött; a mosodákból való kiszabadulás egyetlen járható útja (azon kívül, hogy a bentlakók a mosodákat üzemeltető apácák számára elfogadható gyám felügyelete alá kerültek) az volt, ha a fogvatartottak egyéb egyházi intézményben, jellemzően mint ápolók – siralmasan kevés pénzért vagy ingyen – vállaltak állást, olykor hosszú évtizedekre.

Martin McAleese szenátor, az egymás után két ciklusban szolgált ír köztársasági elnökasszony férjének vezetésével a Magdaléna mosodák fenntartásának körülményeit vizsgáló, 2013 februárjában napvilágot látott ezernégy száz oldalas jelentés szerint a mosodák kényszmunkásainak életében a lelki terror és megfélemlítés igen, a fizikai vagy szexuális abúzus nem volt jellemző.³ 10 012 nő lett intézményekbe utalt személy, közülük 2 124 állami szervek kezdeményezésére. A mosodákban átlagosan eltöltött idő körülbelül

³ A tíz, az országban működő Magdaléna mosodát az Ír Köztársaság megalakulása előtt (1922) alapították, a jelentésvők azonban csak az 1922 és 1996 közötti időszak eseményeit vizsgálták, mégpedig csupán azzal a nyolc intézménnyel kapcsolatban, melyekről rendelkezésre álló adatok voltak.

hét hónap volt, de a nők közel nyolc százaléka több mint tíz évet töltött itt el. A büntetés-végrehajtási szervek döntésére (vizsgálati fogságba, felfüggesztett börtönbüntetések esetén a próbaidő letöltésére), valamint bentlakásos és javító-nevelő iskolákból került az iskolákba a belépő személyek mintegy 8-8%-a, valamivel kevesebben egészségügyi és szociális szervezetektől (pszichiátriai gyógykezelőkből, idősök otthonából), 6,8% önszántából, másik Magdaléna mosodákból kétszer annyian, s végül családja kérésére, papi döntésre érkezett minden tizedik nő.⁴ A mosodákba rendelés okai között előfordult ugyan csavargás, gyilkosság, lopás is, de a beutaltak döntő többségére ez nem áll, olyan is akadt, akinél a jegy nélküli utazás volt az indok.⁵ Kiderült, az állam nem csupán felügyeleti szervként volt jelen a mosodákkal kapcsolatos ügyekben, hanem mint üzleti partner is – a biztonsági és rendfenntartó erők, kormányhivatalok, állami

kórházak a szolgáltatások haszonélvezői voltak, hotelek, iskolák, privát intézmények és magánszemélyek mellett.

A kutatás eredményeinek megjelenése után két héttel a kormány nyilvánosan bocsánatot kért – ezúttal a Magdaléna mosodák áldozataitól – és megbízta a Törvényjavaslattevő Bizottságot (Law Reform Commission), hogy dolgozzon ki terveket arra vonatkozólag, hogy miképp kártalanítsák és segítsék a sértetteket és azokat, akik a megalázottak és megszorítottak környezetében élt(n)ek. A valaha volt iskolások, magdalénák, lelencek, árvák és ezek fogvatartói számára – a társadalombiztosítás terhére igénybe vehető – pszichológusi segítség és egészségmegőrző vagy a további romlást várhatóan fékező gyógy-módok használata remélhetőleg a következő években a teljes letargiából lassan felocsúdó ír társadalom önvédelmi mechanizmusát erősítik majd.⁶

IRODALOM

- Department of Justice and Equality (2013): *Report of the Commission to Inquire into Child Abuse Commission*, Dublin.
- Department of Justice and Equality (2013): *Report of the Inter-Departmental Committee to establish the facts of State involvement with the Magdalen Laundries*, Dublin. Letöltés: <http://vimeo.com/65128925> (2013.12.12.)
- Graham, G. (2011): *What Critical Success Factors are Necessary and Sufficient for Provision of Development Care for Each Young Person in Irish Residential Care and Youth Care?* Dublin Institute of Technology
- Justice for Magdalenes (JFM) (2011): *Submission to the United Nations Committee Against Torture*, Crocknahattina, Bailieborough, Cavan.
- Raftery, M. és O'Sullivan, E (1999): *Suffer the Little Children*, Dublin, New Island.

⁴ A jelentés az ENSZ-hez vizsgálatra beadott anyag nem minden vádpontjára adott kielégítő magyarázatot, de a vizsgálat a mosodákból való eltávozás módjait is feltárta: saját akaratából 23 százalék, családja ösztönzésére 22,2 százalék távozott, 7,1 százalékuk a mosodákon kívül, 10,3 százalék másik Magdaléna mosodában talált munkát, 7,1 százalékukat elküldték, 1,9 százalék megszökött, mások menhelyekre, hajléktalanszállókra költöztek, legalább 879-en a mosodákban haltak meg.

⁵ A jelentés arra is rávilágított, hogy mivel Írországbán a közelmúltig a börtönök nem voltak megfelelően felkészítve a női bűnelkövetők fogvatartására (még 1984-ben is csupán harminchét női személy volt előzetes letartóztatásban – szemben az ezeröttszázharminchét férfival), ezek az intézmények hiányt is pótoltak.

⁶ Mára az iskolák, mosodák és anyaothonok túlélői iránt érzett szégyen végighullámozott az ír társadalom egész szövetén. A gyermek- és ifjúságügyi miniszter a következő évekre tervezett, kilencvenkilenc pontból álló akcióterv (implementation plan) bevezetőjében a következőket írta és mondta: „Országunk huszadik századi történetét a Gyermekek Séremlére Elkövetett Bűncselekmények Körülményeit Vizsgáló Bizottság jelentésének eredményeképpen újra fogjuk írni. Olyan intézmények, melyeknek tisztességét megkérdőjelezhetetlennek gondoltuk, teljességgel korrumpálódtak”.

DR. ZSIGMOND ANNA

A vallás kultúrája és az oktatás Amerikában

Úgy gondolom, hogy az elválasztó vonal nem a Mason-Dixon vonal¹ mentén fog húzódní, hanem a haszaszeretet és az intelligencia, illetve a babona, a nagyravágyás és a tudatlanság között.

| ULYSSES S. GRANT AMERIKAI ELNÖK, 1876 |

AZ „ISTENNEK TETSZŐ” CIVILIZÁCIÓ ALAPJAI

Az európaiak sokszor paradoxonként élik meg az állam és az egyház viszonyát az Egyesült Államokban. Nyugat-Európával összehasonlítva Amerikában erősebbek és fontosabbak a valláshoz kötődő szokások. A vallás a gyermekek szocializációjában, nevelésében meghatározó szerepet tölt be. Történelmi tény, hogy a legkorábbi iskolákat és egyetemeket egyházak alapították az Egyesült Államokban. Ugyanakkor az is megállapítható, hogy Amerikában az állam kevésbé támogatja az egyházi oktatási intézményeket, mint általában Nyugat-Európában. Az amerikai Legfelsőbb Bíróság oktatást érintő döntéseit mindig az alapjogokat garantáló első alkotmány-kiegészítés figyelembevételével hozza.² Márpedig ez az alkotmány-kiegészítés lehetetlenné teszi az egyházi kötődésű iskolák közvetlen állami támogatását.

A tanulmány áttekinti, ismerteti az amerikai hagyományokat, hogyan alakult az egyház/vallás szerepe az oktatásban és a mindennapi életben.

„Az Egyesült Államokban a vallás összeforrt minden nemzeti szokással és minden hazafiúi érzelmekkel, ezáltal különösen erős. A vallás határt szabott önmagának, mindig is elvált a politikai szférától” (Tocqueville, 1993, 599. o.).

A vallásszabadság Amerika történelmében, életformájában adott volt, a vallásos oktatásnak azonban meg kellett próbálnia egyensúlyt teremteni a világi demokrácia és vallásszabadság között.

A korai bevándorlás idején a reformáció vitái (és a vallásháborúk) zajlottak Európában, meggrázva a keresztény világot. A reformáció talán legjelentősebb vallási és politikai doktrínája a puritanizmus volt, amely a függetlenség és a vallási szellem kettősségét hirdette.

¹ A közbeszédben a Mason-Dixon vonal az Egyesült Államok észak-keleti, illetve déli államai közötti kulturális határokat szimbolizálja. A vonal négy államon keresztül (Pennsylvania, Maryland, Delaware és West Virginia) kelet-nyugati irányban húzódik, amelytől északra fekvő államok először törölték el a rabszolgaságot. A vonal elnevezését Charles Masontól és Jeremiah Dixontól kapta, akiknek terület felmérései (1763–1767) nyomán sikerült a még brit gyarmati területek közötti határvitákat megoldani.

² „A Kongresszus nem alkot törvényt vallás alapítása vagy a vallás szabad gyakorlásának tiltása tárgyában; nem csorbítja a szólás- vagy sajtószabadságot; nem csorbítja a népnek a békés gyülekezéshez való jogát, valamint azt, hogy a kormányhoz forduljon panaszok orvoslása céljából.” (Az Amerikai Egyesült Államok alkotmányáról, é. n.)

„Az Amerikába érkező első bevándorlók, akik magukat zárándokoknak (pilgrims) nevezték, a világ leginkább írástudó személyei voltak, életüket a protestáns vallás alapelvei és a Biblia vezérelte, amely képessé tette őket arra, hogy az észak-amerikai vadonban Istennek tetsző civilizációt építsenek fel. A puritánok azért vándoroltak először Angliából Hollandiába, majd onnan Amerikába, hogy üldöztetés nélkül gyakorolhassák vallásukat.” (Blumenfeld, 2012).

A Mayflower Egyezményt (Mayflower Compact) 41 angol bevándorló írta alá, akik 1620. november 11-én érkeztek az Újvilágba.³ Az Egyezmény teremtette meg az írott törvények alapját, a szerződők kötelezték magukat, hogy „telepet hoznak létre, polgári politikai testületet alapítanak, amely egyenlő és igazságos törvényeket hoz, és azoknak érvényt szerez” (Kelly, é. n.). Az első puritán telepéseket sokan követték. 1628-ban John Endicott vezetésével hatvan telepes megalapította Salem városát, a következő években teljes egyházközségek települtek át Angliából a Massachusetts-öbölbe.

A puritánoknak a közoktatásra vonatkozó előírásaiban vannak lefektetve az amerikai civilizáció alapjai: „Mivel a Sátán [...] az emberi faj ellensége, az emberek tudatlanságában leli meg leghatalmasabb fegyverét [...] mivel a gyermekek nevelése az állam elsőrendű érdekei közé tartozik...” (Tocqueville, 1993, 71. o.) minden településen iskolák jönnek létre és súlyos pénzbüntetés terhe mellett kötelezik a lakosokat, hogy tartsák fenn ezeket. A felsőbb iskolákat hasonlóképpen alapítják meg a legnépesebb kerületekben.

A bevándorlók olyan földet kerestek, ahol szabadon imádkozhattak Istenhez (i. m., 59. o.). A betelepült puritánok számára az Újvilág tele volt veszélyekkel. Az állandósuló indián betörések miatt nem érezték biztonságban magukat, így a folyamatos stressznek kitett lakosokon lassan elural-

kodott a paranoia. Mindenütt ellenséget kerestek, és találtak is... a boszorkányok személyében. A boszorkányüldözés tömeghisztériába torkollott.⁴

A puritánok a kálvini tanok követői voltak. A hit reformátorai a vallás ősi, tiszta formáihoz akarták visszavezetni a népet. Hamarosan egyházakba szerveződtek. Öntudatos, mérlegelésre és döntésre képes, felelősséget hordozó polgárság volt az eszmény, ennek érdekében első helyre tették a nevelést és az iskolázást. 1636 és 1746 közt alapították a Harvard College-t, a Yale College-t, a William and Mary College-t és a College of New Jersey-t. Az első, a felekezetekhez nem kötődő, vallásszabadságot hirdető felsőoktatási intézmény az 1754-ben alapított New York-i Columbia Egyetem volt, akkori nevén King's College, amely a Columbia University nevet 1784-ben kapta (Zsigmond, 2005, 40. o.).

A korai telepesek vallási aktivitása idővel csökkent, de a bevándorlók új hulláma is buzgó vallásosnak bizonyult, majd a tizen-nyolcadik század közepén jött az első nagy nemzeti vallási megújulás. Az alapítók elszánt erőfeszítéseket tettek a vallásos hit közéleti szerepének meghatározására. Egyúttal hangsúlyozták: a hit iránti erőfeszítések nem ellentétesek a forradalmi követelésekkel, az egyenlőséget és a szabadságot valamennyi állampolgár számára biztosítani kell.

³ Mayflower volt a hajó neve, amellyel átkeltek az óceánon.

⁴ 1692-ben 60 személyt, köztük egy lelkészt és egy rendőrt végeztek ki a boszorkányság vádjára alapján.

A BETILTOTT SZEKTÁK MENEDÉKHELYE

Az 1700-as években, a gyarmati időszakban a templom volt a legfontosabb csatater. A templomokban hirdették az isteni szabadságot az egyház, az üzlet és a társadalom ügyeiben, a hűséget a hazához, és felelősséget az állam dolgaiban. Ez a spirituális harcmező, ez a szellemi csatater később átkerült az osztálytermekbe (az óvodáktól a felsőoktatásig). A korai bevándorló keresztények számára az oktatásban a Biblia jelentette a mindennapok kézikönyvét. *Alexis de Tocqueville*, aki 1831-ben járt Amerikában, csodálkozott a keresztény Biblia erős befolyásán a fiatal köztársaságban. „Amerikában a világ egyik legszabadabb és legfelvilágosultabb népe lelkes odaadással teljesíti minden vallási kötelezettségét.” (*Tocqueville*, 1993, 422. o.) „Amerikában a valláson keresztül vezet az út a felvilágosodáshoz, az isteni törvények betartása juttatja el az embert a szabadsághoz.” (I. m., 71-72. o.)

William Penn, békepárti kvéker⁵ (1644–1718) Pennsylvania tartomány (később állam) és Philadelphia város alapítója és tulajdonosa (a tartományt 1681-ben II. Károly angol király adományozta neki) alkotmányos demokráciát, szigorú keresztény elveket és teljes vallásszabadságot hirdetett a bevándorlók és a vallási felekezetek számára. Pennsylvania a sokszínű vallási felekezetekbe tömörült európai bevándorló telepeseiktől kapta „a betiltott szekták menedékhelye”⁶ elnevezést.

VALLÁS, ISTENI TÖRVÉNYEK, SZABADSÁG ÉS POLITIKA

*„Hűséget fogadok az Amerikai Egyesült Államok Zászlájának és a köztársaságnak, amelyet jelképez: egy és oszthatatlan Nemzet az Isten színe előtt, amely szabadságot és igazságosságot nyújt mindenkinek.”*⁷

1892-ben, Amerika felfedezésének 400. évfordulójára (Istenre való hivatkozás nélkül) írta meg *F. J. Bellamy* a *Hűségeskü* szövegét.⁸ A hűségeskü szövegét a polgárok ünnepélyes alkalmakkor (állampolgárság elnyerése, állami ünnepek, zászlófelvonás stb.) mondják el, az iskolákban minden reggel kötelező az elmondása – a szív fölé helyezett jobb kézzel. 1922-ben a zászlóm kifejezést az *Egyesült Államok zászlaja* kifejezésre módosították, a hagyomány szerint azért, hogy a bevándorlók számára világossá tegyék, mely zászlónak fogadnak hűséget, amely a következő évben az *Amerikai* jelzővel bővült. 1954-ben *Eisenhower* elnök ösztönzésére kongresszusi határozattal illesztették a szövegbe az *Isten színe előtt* részt – ezzel erősítve az amerikaiak összetartását az „istentelen kommunista veszély” ellen.⁹ Az eskü ma hazafias állásfoglalás és szekuláris ima.

Amerika történelmét nem lehet megérteni anélkül, hogy ne tanulmányoznánk a vallás hatását a nemzetté válásban. A tankönyveken és a tanterveken keresztül a konzervatív és liberális csoportok egyaránt befolyásolták állami és szövetségi szinten az oktatás tartalmát.

⁵ Angol eredetű, Amerikában meghonosodott keresztény felekezet, papság és szertartások nélkül.

⁶ An asylum for banished sects.

⁷ A jelenleg érvényes szöveg: „I pledge allegiance to the Flag of the United States of America, and to the republic for which it stands, one Nation under God, indivisible, with liberty and justice for all.”

⁸ *Francis Julius Bellamy* (1855–1931) keresztényszocialista baptista lelkész a hűségeskü szerzőjeként vált híressé.

⁹ Bellamy leszármazottai tiltakoztak a „Isten színe előtt” kifejezés hozzáadása ellen. 1954 óta számos ellenvetés hangzott el az „Isten színe előtt” kifejezés ellen, sokan alkotmányellenesnek tartották azt. Az ellenvetések ellenére a szöveg változatlan maradt, de lényegében elvesztette vallásosságra utaló jellegét. (*Nehéz*, 2007) és (*Deppner és Philyaw*, é. n.).

Horace Mann¹⁰ és mások közoktatási koncepciója a XIX. sz. közepén alapvetően szekuláris, a vallás szempontjából semleges alapon nyugodott. A valóságban azonban az iskolákban a tanulók többségének felekezeti feletti protestantizmusát (non-denominational protestantism) követték. Az órák bibliaolvasással (a régi angol fordítást, az ún. King James-verziót használták) és imával (Miatyánk) kezdődtek, amelyekben minden tanuló – vallásától függetlenül – köteles volt részt venni. Először a katolikus családok tiltakoztak az állami iskolák e vallásos gyakorlata ellen. Néhány helyen a tiltakozás előidézte feszültségek erőszakos összeütközésekbe torkolltak.

A XIX. század közepéig az egyházi (magan) iskolák szerepe éppúgy fontos volt, mint a gyarmati korszakban. Az egyházi iskolák alacsony költséggel, minimális tanári karral nagy tömegek oktatására voltak képesek (Zsigmond, 2005, 44. o.).

A vallás tanításai és a tudományos alapokon nyugvó közoktatás közötti konfliktus az ún. Scopes-ügyben csúcsosodott ki.

1925-ben John Scopes tanárt perbe fogták, mert Tennessee állam egy kisvárosában, Daytonban a darwinizmuson alapuló evolúciót tanította a középiskolásoknak. Vádat emeltek ellene, a bíróság bűnösnek találta, és 100 dollár bírság megfizetésére kötelezte. A vádat az ún. Butler-törvény (Butler Act, é. n.) alapján emelték, amely megtiltotta, hogy az iskolákban a Bibliában foglaltakkal ellentétes eszméket tanítsanak. Az ember-teremtéstan szemből álló evolúció tanítását a törvény alapján istenkáromlásnak minősítették, és ennek megfelelően büntették.

A tárgyalás mindössze három hétig tartott. A per (*The Monkey Trial*, é. n.) kulturális fordulópontnak bizonyult a

védelmet képviselő ügyvédek országos ismertsége, a per eseményeinek a média világába kerülése (az újságírók nagy száma, rádiótudósítások, újság-szalagcímek, kedvezőtlen nemzetközi visszhang stb.) révén. A tárgyalás nyomán az evolúció elmélete a korábbiaknál lényegesen szélesebb körben nyert elfogadást (*Scopes Monkey Trial Begins*, é. n.). A vonatkozó törvényt egyébként később visszavonták.

A Scopes-perrel nem ért véget a vita az evolúció tanításáról, bár jelentős visszaesést okozott az antievolúciós erők körében. Az 1920-as években a fundamentalisták premodern világképe/világnézete jelentős konfliktusba került a modern világi gondolkodással. Az összecsapás a két fél között az egyházakban okozott válságot, különösen ami az evolúciós elméletet, illetve a teremtéstörténetet, a *Genesis*t érinti. Ma, több mint nyolcvan évvel később a keresztény fundamentalisták továbbra is követelik, hogy az állami iskolákban tanítsák a teremtést, a „teremtés tudományát”, mint alternatív teremtésmagyarázatot az evolúciós elmélet mellett (*Invitation*, é. n.).

Az 1960-as években újra fellángolt a vita, tankönyvek jelentek meg az „intelligens tervezés” (intelligent design – ID) elméletéről, ami nem más, mint a teremtéstan új elnevezése. Az amerikai teremtéspártiak (kreacionisták) módosították érveiket a teremtés – evolúció vita kérdésében, hogy elkerüljék a bírósági elmarasztalást.

Az Egyesült Államok Legfelsőbb Bírósága alkotmányellenesnek találta Louisiana állam azon törvényét, amely előírta a teremtéstan (kreacionizmus) oktatását (a darwinizmus mellett) az állami iskolákban. A bíróság hangsúlyozta: „az emberiség gyökereinek tudományos elméletei csak sze-

¹⁰ Horace Mann (1796–1859) kongresszusi képviselő, később massachusetts-i oktatáspolitikus az amerikai közoktatási rendszer (common school) megalapítója.

kuláris alapon oktathatók az iskolákban, abból a célból, hogy előmozdítsák a természettudományok hatékony elsajátítását” (*Edwards v. Aguillard*, 1987). A 2005. évi Kitzmiller v. Dover Area School District perben pedig egy szövetségi bíróság megtiltotta, hogy az „intelligens tervezést” alternatív elméletként

oktassák az evolúció mellett. A felperesek elérték, hogy a bíróság az intelligens tervezést a kreacionizmus egyik formájának ismerje el,

és azt, hogy a bíróság határozzon: a doveri iskolaszék alkotmányba ütközően döntött a két elmélet párhuzamos oktatásáról (*Kitzmiller v. Dover*, 2005).

A darwinizmust ma is folyamatos támadások érik az Amerikai Egyesült Államokban.

„Az amerikaiak ügyeltek rá, hogy az egyházat különválasszák az államtól. Minél jobban berendezkedik egy nemzet a demokratikus társadalmi állapotra, s minél jobban vonzódnak a társadalmak a köztársaság felé, annál veszélyesebbé válik a vallás szövetsége a hatalommal, hisz közeleg az idő, amikor a hatalom kézről kézre jár, a politikai elméletek egymást követik, az emberek, a törvények, maguk az alkotmányok naponta eltűnnek, vagy átalakulnak, s mindez nemcsak időlegesen, hanem folytonosan.” (*Tocqueville*, 1993, 427. o.)

A bibliaövezet (Bible Belt) az Amerikai Egyesült Államok azon területeinek köznapi elnevezése, ahol elsősorban az evangéliumi (neo)protestáns felekezetek

határozzák meg a kultúrát, és általában jellemző a konzervatív társadalomszemlélet és a hívők magas aránya. A bibliaövezet nagyjából egybeesik az USA déli államaival. A gyarmati időszakban (1607–1776) a déli államok az anglikán egyház bástyái voltak. Az elkövetkező évszázad vallásos

megújulási mozgalmak hatására, amelyek mindenekelőtt a baptista felekezethez kapcsolódtak, fokozatosan teret, majd elsőbbséget nyert a nem-anglikán

protestantizmus. Az elnevezés szembeállítja a területet a fővonalbeli protestáns és katolikus északkeleti, a felekezeti szempontból változatos középnyugati és Nagy Tavak-környéki, a mormon Utah és dél-Idaho, illetve a viszonylag szekuláris nyugati államokkal. A bibliaövezet magában foglalja azokat a területeket, ahol a rabszolgaság intézménye az amerikai polgárháború előtt igen szilárd volt. A bibliaövezet azon részét, ahol a katolicizmus erős, rózsafüzér-övezetnek hívják. Az övezetek közt továbbra is nagy a szakadék.

Az 1830–1860 közötti ún. Közös Iskola Mozgalom (Common School Movement) – mindenki iskolája: az Egyesült Államokban az ingyenes népiskolák voltak az első „általános” iskolák, ezt az elnevezést a középfokú közoktatás intézményeire is kiterjesztették,¹¹ és az oktatás-reformerek irányításával zajlott. Támogatói elsősorban a Whig (későbbi republikánus) Párt és a protestáns felekezetek voltak, a katolikusok és a demokraták erősen ellenezték a mozgalmat.

¹¹ A híres Kalamazoo-esetben (1874) Michigan állam Legfelsőbb Bírósága úgy döntött, hogy a középiskolák a közoktatás részei, és átmenetet jelentenek az alapfokú (elemi) oktatás és az állami egyetemi oktatás között; az államilag finanszírozott középiskolák hiánya a gazdagok javát szolgálja, és akadályozza a szerényebb anyagi körülmények között élők egyetemre jutását. Az eset hatékony precedenst teremtett, és nagymértékben hozzájárult az első világháború előtt a középiskolák számának jelentős növekedéséhez.

A mozgalomnak azonban nemcsak ez volt a célja. Időben a mozgalom egybeesett a protestáns vallás újraéledésével,¹² amely az 1820-30-as években végigsöpört Amerika északi államaiban. A *common school* hívei és aktivistái a protestáns felekezetek és lelkészek voltak. Az volt a céljuk, hogy az új iskolák váljanak az erkölcsi és társadalmi megújulás kereteivé és a felekezet nélküli vallásos oktatás intézményeivé.

Az 1840-es években a nagyszámú ír és német katolikus, valamint az evangélikus bevándorlók társadalmi-vallási feszültségeket idéztek elő. Sokan úgy vélték, hogy az „idegenek” (értsd bevándorlók), különösen a katolikusok, az amerikai hagyományokat veszélyeztetik; ellenérzésüknek nem egyszer xenofób, katolikusellenes tüntetések formájában adtak hangot. A védekezés egyik formájaként biztosítani akarták, hogy a protestáns Bibliát használják az iskolákban, és megakadályozzák, hogy katolikus iskolák közpénzekhez jussanak.

A *common school* mozgalom sikeres volt: megteremtette az adóbevételekből fenntartott ingyenes állami oktatást minden államban, és elérte, hogy az államok törvényhozásai megtiltották a vallásfelekezeti iskolák közpénzekből történő finanszírozását. A *common school*-ok nem kötődtek felekezetekhez, de ez nem jelentette azt, hogy nem voltak vallásosak. A 19. században és a 20. század hatvanas éveitig (a vidéki iskolákban még tovább) az állami iskolák ugyan felekezeten kívüliek, de protestánsok voltak (ahol az iskolai élet része volt a bibliaolvasás, a vallásos énekek

és az imádságok). Sokan, így a szülők, a pedagógusok és oktatásirányítók is meg voltak arról győződve, hogy a gyermekek erkölcsi fejlődését segítik elő azzal, ha az iskolai élet hitéleti elemeket is tartalmaz. Az Egyesült Államok Legfelsőbb Bírósága azonban 1963-ban alkotmányellenesnek minősítette, és harminchét államban megsemmisítette azokat a törvényeket, amelyek előírták az iskolai imát és/vagy a Biblia olvasását az állami iskolákban. (*School Dist. of Abington Tp. v. Schempp*, 1963) Azóta törvény szerint az amerikai közoktatás felekezeten kívüli és szekuláris.¹³

„Lehet, hogy Amerikában a vallásnak kisebb a hatalma, mint bizonyos időkben bizonyos népeknél volt, de befolyása tartósabb. A saját erejére támaszkodik, azt pedig senki sem veheti el tőle; csupán egy meghatározott körben hat, de azt egészében átjárja, és erőfeszítés nélkül uralkodik benne.” (*Tocqueville*, 1993, 427. o.)

A VALLÁS ÉS AZ AMERIKAI DILEMMA

A Nemzeti Imanap évente megrendezett polgári és a felekezetektől független vallási szertartás, melyet a Kongresszus 1952-ben iktatott törvénybe (*National Day of Prayer*, é. n.). Az első hivatalos Nemzeti Imanapot *Harry S. Truman* elnök hirdette meg, és azóta az amerikai elnökök minden évben meghirdetik. Az amerikaiak hálát adnak az áldásért és isteni útmutatást kérnek a jövőre.¹⁴

¹² Nagy ébredésnek (Great Awakening), megújulásnak nevezik elsősorban az angolszász protestáns egyházakban azokat a periodikusan előforduló időszakokat, amikor a társadalmi-gazdasági átalakulások következtében az egyházak képtelenek választ adni a változásokból adódó problémákra. A megújulás szakaszaira jellemző az új felekezetek, szekták megalakulása is.

¹³ Az 1920-as években számos államban (Washington, Ohio, California, Wisconsin, Indiana, Michigan stb.) mozgalom indult a nem állami iskolák betiltásáért, sőt Oregon államban népszavazással döntöttek arról, hogy a tankötelezettséget csak állami iskolában lehessen teljesíteni. Ezt a törvényt a Legfelsőbb Bíróság egy katolikus iskolarend kezdeményezésére 1925-ben alkotmányellenesnek ítélte. (*Pierce v. Society*, 1925)

¹⁴ 1949-ben a Szovjetunió is kísérleti atomrobbantást hajtott végre. Az amerikai prédikátorok felhívással fordultak *Truman* elnökhöz nemzeti imanap tartására a nemzet biztonságáért.)

A Nemzeti Imanapot 1952 óta minden szövetségi elnök – pártállástól függetlenül – megtartotta. Az imanap politikai és társadalmi esemény, amelyet minden évben május első csütörtökén tartanak. Ezen a napon elnöki felhívásra Amerika jólétéért, a prosperitásért, az Amerikát fenyegető veszélyek leküzdéséért, az amerikai nemzet egységéért és a közös múltban rejlő társadalmi kohéziós erők megőrzéséért, fenntartásáért imádkoznak (Obama, 2013).

2010-ben az állam és az egyház szétválasztásáért küzdő alapítvány¹⁵ pert indított a nemzeti imanap alkotmányellenességének megállapításáért. Bár az alapítvány képviselői elismerték, hogy a Nemzeti Imanap nem kötődik konkrét valláshoz, vallási közösséghez, úgy vélték, hogy a nemzeti imanap(ok) megrendezése és az elnöki proklamáció(k) sértik az állam és az egyház szétválasztásának alkotmányos alapelvét. 2010. április 15-én hozott 66 oldalas határozatában *Barbara Crabb* szövetségi bíró (Wisconsin állam) úgy döntött, hogy a Nemzeti Imanap megtartása túlmutat a vallás egyszerű elismerésén, mivel „egyetlen célja, hogy ösztönözze a polgárokat az imában való részvételre, amely eredendően egyházi gyakorlat és semmilyen világi funkciója nincsen ebben az összefüggésben” (*Richey*, 2010). Ugyancsak döntött arról, hogy az elnöki felhívás lényegében egy vallási gyakorlat elismerése, és ezért alkotmányellenes. A szövetségi kormány megfellebbezte a bíró döntését, és 2011-ben a fellebbviteli bíróság alkotmányosnak ismerte el az elnöki proklamációt, így a Nemzeti Imanap megtartását is.

VALLÁS AZ ISKOLÁKBAN

Az amerikai alkotmány első kiegészítése a vallásszabadságot mint a polgárjogok egyik legfontosabb elemét biztosítja a jog eszközeivel; ugyanilyen erővel elismeri a lelkiismeret szabadságát, az ateizmust, az istenhit hiányát, sőt az istentagadást is.

Az amerikaiak – talán történelmi fejlődésük különleges útjából fakadóan – a vallást, a vallásosságot két szinten élik meg: a vallásos szervezetekhez (egyházak, gyülekezetek) való tartozással, illetve a felekezeten kívüli, felekezet nélküli/feletti vallásgyakorlatban.

Az alkotmány tehát előírja a közpénzből fenntartott (állami) iskoláknak, hogy a vallás, a vallásosság kérdésében szigorúan semlegesek maradjanak. Magában az osztályteremben tehát semmilyen vallásgyakorlat nem megengedett; a bíróságoknak az első alkotmány-kiegészítés értelmezése, a precedensjog szigorúan előírja az állam és az egyház szétválasztását. Ez az előírás nemcsak a tananyagokra vonatkozik, hanem szabályozza az iskolaszékek, iskolaigazgatók és a tanárok magatartását is, azaz:

- egyetlen vallást sem tarthatnak felsőbbrendűnek a többivel szemben;
- egyetlen vallást sem tarthatnak felsőbbrendűnek a szekularizmussal szemben;
- a szekularizmus nem felsőbbrendű általában a vallásosságnál vagy bármelyik vallásnál;
- az iskola nem lehet ellenséges általában a vallásossággal vagy bármelyik vallással;
- az iskola nem lehet ellenséges a szekularizmussal;

¹⁵ Freedom From Religion Foundation. További információk a <http://ffrf.org/> weboldalon.

- az iskola nem mozdíthatja elő vagy tilthatja a vallásosságot vagy bármelyik vallást (Robinson, 2003).

IMA AZ ÁLLAMI ISKOLÁKBAN

Az iskolai ima miatti viták hosszú történetre tekintenek vissza. A XIX. században folyamatos konfliktusok alakultak ki protestáns és a katolikus közösségek között, melyik bibliafordítást használják az iskolákban. A XX. században az ima pontos szövegéről folyt a vita. Az 1950-es években New York állam legfőbb oktatás-irányító testülete (Board of Regents) egy felekezeten kívüli imaszöveget kísérelt meg kidolgozni, amely (az ateisták és a nem vallásos családokon kívül) senkit sem sért, és mégis fohásznak számít egy meghatározatlan istenséghez (*History of the Board*, 2008; Robinson, 2003 és *Confronting Cultural*, é. n.).

Az iskolai ima gyakorlatát nemegyszer a bíróságok előtt támadták meg. A bíróságok különösen az imában való részvétel kötelező jellegét kifogásolták, és leszögezték, hogy megengedhetetlen a vallásos indoktrináció az iskolában, mivel azt sugalmazza, hogy az istenhit terjesztése állami jóváhagyással történik.¹⁶

Állami iskolák feladata az oktatás, nem a térítés. A gyermekek az állami iskolákban foglyokká válnak, ha az ima hivatalosan része az iskolai munkának, vagyis kötelező.

A vallásszabadság tekintetében az alkotmány kiegészítése nemcsak a vallásgyakorlás szabadságát garantálja, hanem egyúttal

megtiltja azt is, hogy az állam hivatalos vallássá nyilvánítson egy vallást. Ennek a kitételnek az értelmezése változott a történelem során, és mára az uralkodó felfogás: az alkotmány nem engedi meg, hogy az állam a vallással, vagy annak hiányával kapcsolatban bármilyen preferenciát mutasson. Ebből következően az Egyesült Államokban elképzelhetetlen az egyházak hitéleti tevékenységének közvetlen állami támogatása.

Az iskolai ima bevezetése alkotmány-módosítást igényelne. Ez esetben először fordulna elő, hogy az alkotmány első tíz kiegészítését megváltoztatnák.

A vallás kérdésében az állami iskoláknak szigorú semlegességet kell képviselniük, hiszen ide sokféle vallású és világnézetrű, hívő és ateista család küldi gyermekeit; az iskolák fenntartását viszont mindenki által befizetett adódollárokból fedezi.

Horace Mann, az állami iskolarendszer megteremtője, már a XIX. század közepén harcolt a felekezetek száműzéséért az iskolákból. A bibliaolvasás, az imák és vallásos énekek a XIX. század végére eltűntek az állami iskolákból – nem kis részben a katolikus és más vallási kisebbséghez tartozó bevándorlók követelésére, akik harcoltak a protestáns vallási elfogultság ellen.

Az iskolai ima bevezetését szorgalmazó csoportok megkísérelték a csendes áhítat/meditáció bevezetését is az állami iskolákban. A csendes áhítat bevezetésének célja az iskolai ima betiltásával kapcsolatos alkotmányos rendelkezés megkerülése lett volna.¹⁷

Az 1970-es években, a 80-as évek első felében felerősödtek az amerikai oktatást és oktatáspolitikát érintő bírálatok. Az állam

¹⁶ Az Egyesült Államok Legfelsőbb Bírósága az Engel kontra Vitale ügyben megtiltotta nemcsak a kötelező, hanem az önkéntes imát is az állami iskolákban, 1963-ban pedig érvénytelenítette a Pennsylvania és Maryland államokban elfogadott, a kötelező bibliaolvasást és imát előíró törvényeket.

¹⁷ Például a csendes meditációt/imát előíró alabamai törvényt a Legfelsőbb Bíróság 1985-ben megsemmisítette (Wallace v. Jaffree, 1985).

és az egyház szétválasztásának doktrínája fenntartása mellett megerősödött a vallás/ az egyházak és a konzervatív politikai erők közötti együttműködés. *Ronald Reagan* elnökké választását¹⁸ követően egyre jelentősebb állami támogatást kaptak a felekezeti iskolák.

Napjainkban az állami iskolarendszer választási lehetőségeket kínál, főleg a nagyvárosokban: számos közoktatási intézmény specializálódott, létezik egy körzeten kívüli iskolátogatót támogató program, egyes iskolakörzetekben bizonyos tantárgyakra (nyelvoktatás, művészeti oktatás, fizika, kémia, más természettudományok) szakosodott, ún. mágnes-iskolákat hoztak létre. Az utóbbi évek legjellegzetesebb törekvéseként számos szerződéses iskola

is alakult. Természetesen továbbra is működnek magán- és felekezeti iskolák, és a magántanulói rendszer is fennmaradt.

A szülők választási lehetőségeit bővítik azok a pénzügyi konstrukciók, amelyek lehetővé teszik, hogy például a térítésköteles iskoláztatás költségeit (vagy azok egy részét) a szülők/családok leírják a személyi jövedelemadó-alapjukból, vagy más módon elszámolják. A piacosítás legharcosabb támogatói pedig a szabad iskolaválasztás netovábbjaként tartják számon az iskolautalványok általános bevezetését. A szabad iskolaválasztás jegyében egyre több szülő küldi gyermekét felekezeti, vagy ún. alternatív iskolába, mivel úgy

vélik, hogy az állami iskolák nem képviselik eléggé értékeiket (*Zsigmond*, 2005, 231–232. o.).

A felekezeti iskolák állami finanszírozásának tilalmát tartalmazta az ún. *Blaine-módosítás* is. *James G. Blaine*, Maine állam republikánus szenátora bevándorlás-ellenes platformon indult elnökjelöltként (az 1884. évi elnökválasztáson alulmaradt). Az általa kidolgozott alkotmánymódosítás határozottan megtiltotta volna a felekezeti iskolák (elsősorban a katolikus iskolák) közpénzekből történő finanszírozását.¹⁹

Blaine kezdeményezését bevándorlás-ellenességén túl antikatólicizmusa is diktálta. A 19. század vége felé ez a két motiváció szinte egybeesett, bár később a bevándorlással való szembenállás motívumai közé

a szabad iskolaválasztás jegyében egyre több szülő küldi gyermekét felekezeti, vagy ún. alternatív iskolába, mivel úgy vélik, hogy az állami iskolák nem képviselik eléggé értékeiket

került a radikális (munkás)mozgalmaktól való félelem is. Az ír, olasz, lengyel bevándorlók, akiket a gazdasági kényszer hajtott az Újvilágba, magukkal hozták kultúrájukat és vallásukat. Letelepedésük, munkavállalásuk, iskoláztatásuk, vallásgyakorlásuk feltételeinek biztosítása – különösen az emigránsok milliós tömegének letelepedést nyújtó keleti parton – rendkívüli erőfeszítéseket igényelt, és az alacsony bérekért dolgozni hajlandó bevándorlók komolyan veszélyeztették a munkaerőpiac stabilitását is. A *Blaine-módosítás* filozófiája – bármi is volt az indítéka – egyáltalán nem állt távol a washingtoni kongresszus többségétől.

Blaine-t azonban nemcsak az idegen- és

¹⁸ *Ronald Reagan*, az Egyesült Államok 40. elnöke (1981–1989)

¹⁹ „No money raised by taxation for the support of public schools, or derived from any public fund therefore, nor any public lands devoted thereto, shall ever be under the control of any religious sect; nor shall any money so raised or lands so devoted be divided between religious sects or denominations.” (*Blaine*, 1875)

²⁰ Politikai értelemben a nativizmus általában bevándorlás-ellenességet jelent. A fogalmat különösen a 19. sz. közepén felgyorsuló bevándorlási hullámokkal szemben fellépő amerikai politikai mozgalmak jellemzésére használták.

fajgyűlölő nativizmus,²⁰ hanem az alapító atyáknak az amerikai alkotmányban megjelenő határozott szekularizmusa is ösztönözte az alkotmánymódosítás betervezésére.²¹

Az amerikai szekularizmus, az állam és az egyház szétválasztásának alkotmányos alapelve folyamatos támadásoknak van kitéve. Például *G. W. Bush* elnök²² saját pártja, a republikánusok középutas és liberális szárnyával, a párt kongresszusi frakciójával is szembeszegülve számos olyan, kongresszusi döntést nem igénylő intézkedést hozott elnöki időszaka alatt, amelyekkel legitimálta és erősítette a neokonzervatív, jobboldali fordulatot. Jelentősen növelte a nem felekezeti, ún. hit alapú (faith-based), vallási háttérű szociális intézmények állami támogatását; lehetővé tette, hogy ezek a szervezetek – állami eszközök igénybevételével – közreműködjenek a tanórákon kívüli oktatási-nevelési tevékenység irányításában, lebonyolításában; a Fehér Házban külön tanácsadó foglalkozott ezeknek a szervezeteknek a támogatásával; politikai szintre emelték az iskolai imádság újbóli bevezetésének kérdését, az állampolgári eskütel vallásos tartalmának helyreállítását.

Az *Obama*-adminisztráció vallásos töltésű oktatás- és szociálpolitikája sem új. Előzménye, az 1996. évi jóléti reform-törvény, amelyet még *Clinton* elnök (1993–2001) idején hagytak jóvá, magában foglalta a „jótékonykodás választásának” elvét: hit alapú csoportok szövetségi finanszírozását, egyenlő mértékben egyéb szervezetekkel. Több jól ismert intézkedés még 2000-ben, *G. W. Bush* elnöksége alatt

történt, köztük a Fehér Ház Hivatala hit alapú szervezeti struktúrájának létrehozása. A közösségi kezdeményezések is ennek jegyében történtek. A Bush-korszak irodái közvetlenül támogattak több mint százezer vállalkozót, 34 regionális konferenciát szerveztek, amelyek elősegítették több mint 30 ezer vezető képzését minden államban. 2006-ban előírta, hogy 14 milliárd dollár közvetlen támogatást juttassanak a hívő- és közösségi csoportok számára.

Az *Obama*-kormányzat első ciklusában a vallásos kötődésű szervezetek a nyilvános párbeszéd fontosságát hangsúlyozták a vallásfelekezeti csoportok között. Számos hit alapú szervezet alakult, számuk nőtt, közvetlen állami támogatásban részesültek.

A 2008-as kampányban *Obama* elnök megígérte, hogy megőrzi az állam és egyház szétválasztásának Alkotmányban foglalt rendelkezését. Hangsúlyozta, hogy a szövetségi támogatás nem alkalmazható diszkriminációs alapon, a vallási hovatartozás nem dönthet. Kijelentette, a szövetségi dollárokat közvetlenül a templomok és a mecsetek támogatására nem, kizárólag azok világi (nem-hitéleti) programjaihoz lehet felhasználni. 2012 áprilisában az *Obama*-adminisztráció közzétette új irányelveit, amelyek szövetségi támogatást és szolgáltatást nyújtanak a hit alapú kezdeményezéseknek. Az adminisztráció részletezte, hogyan, és milyen módon kell elválasztani a hitéleti missziót a közérdekű/társadalmi feladatoktól (*Anderson Y.*, 2013).

A „világi” és a „vallásos” kifejezések több alkalommal is veszélyeztették az állami iskolák vallási semlegessége kérdé-

²¹ *Ulysses S. Grant* elnök 1876. szeptember 30-án Des Moines városban (Iowa) elhangzott beszédében harcosan kiállt az állam és az egyház szétválasztása és a szekuláris oktatás mellett: „Encourage free schools, and resolve that not one dollar, appropriated for their support, shall be appropriated to the support of any sectarian schools. Resolve that neither the state nor the nation, nor both combined, shall support institutions of learning other than those sufficient to afford to every child growing up in the land the opportunity a good common school education, unmixed with sectarian, pagan or atheistical dogmas.” (*Hunt és Mullins*, 2005, 118. o.)

²² *George Walker Bush* az Amerikai Egyesült Államok 43. elnöke volt 2001. és 2009. január 20. között.

sében a tisztességes vitát. Ez a két kifejezés felváltva szerepel a köznyelvben. De a kontextus – ami az oktatást illeti – különböző dolgokra utal, amelyet a tanár könnyen érzékel a tantárgya oktatásánál. Világi (szekuláris: non-sectarian) szemléletre utal például a kulturális és jogi alapok, az állam és egyház szétválasztásának, a kormányzati berendezkedésnek a megismertetése.²³

A „vallásos” hozzáállással való tanítás azt jelenti, hogy a tantárgy középpontjában az ember áll, nem a bírósági döntések. *Bármely személynek lehet vallásos álláspontja, amelyen keresztül felfedi a világnézetét.*

Az amerikai iskoláskorú gyermekek 90 százaléka állami tanintézményeket látogat. Ezek a diákok különböző vallási és filozófiai nézeteket valló családokból jönnek. Az amerikai társadalom hihetetlen sokrétűsége szükségessé teszi, hogy az állami iskolák tiszteletben tartsák mindenki hitét, és védelmezzék a szülők jogait. Ezért az állami iskolák feladata, hogy ne támogassák egyetlen vallás hitéleti tevékenységét sem.

Ez az alapelv biztosítja, hogy az állami iskolákban minden diák megkülönböztetés nélkül részt vehessen az oktatásban, és a hitéletét a családja döntésének megfelelően folytassa (*Prayer and*, é. n.).

Évszázadok óta élesek a viták az állami iskolák tevékenységéről és a vallásról. A felmérések szerint az amerikai állampolgárok túlnyomó többsége vallásos. A korai bevándorlás óta azonban az amerikaiak a nemzet kormányzásában tartják magukat a világi eszmékhez. A vallás, a hitélet alkotmányban foglalt szabadsága és a nemzetépítés és kormányzás világi módja jól megfér egymás mellett. A nemzet különlegesen nagy figyelmet fordított a vallások és világnézetek sokféleségére. *Thomas Jefferson*, az Egyesült Államok harmadik elnöke így nyilatkozott: a vallásalapítás alkotmányban foglalt tilalmának célja, hogy „emeljünk falat az egyház és az állam közé”.²⁴

A polgárjogok érvényesítése és a vallásszabadság az amerikai alkotmány egyik legnagyobb vívmánya.

IRODALOM

Anderson Youngblood, L. (2013. 08.04.): Secular Americans to Obama: End Discrimination in Faith Based Initiatives. *Secular Coalition for America*. Letöltés: <http://secular.org/news/secular-americans-obama-end-discrimination-faith-based-initiatives> (2014.03.04.)

Az Amerikai Egyesült Államok alkotmányáról (é. n.). Letöltés: http://hungarian.hungary.usembassy.gov/constitution_in_hungarian.html (2013.09.27.)

Blaine, J. G. (1875): House of Representatives, *Resolution I*, 44th US Congress, 2nd session.

Blumenfeld, S. (2012.10.18.): Religion in Early American Education. *New American*. Letöltés: <http://www.thenewamerican.com/reviews/opinion/item/13262-religion-in-early-american-education> (2013.09.20.)

Butler Act. (1925): Letöltés: https://www.princeton.edu/~achaney/tmve/wiki100k/docs/Butler_Act.html (2014.03.03.)

Confronting Cultural Controversies 6: Prayer in Public Schools. (é. n.) Letöltés: http://www.legacyumc.org/messages/before2007/confronting/confronting_6.pdf (2013.11.15.)

²³ A legtöbb alap-, közép- és felsőoktatási intézményben külön tantárgy a „Government/American Government”.

²⁴ „...the clause against establishment of religion by law was intended to erect a wall of separation between church and State.” (*Financial Assistance*, é. n.).

- Deppner, T. L. és Philyaw, T. (é. n.): *The Pledge of Allegiance and Our Flag of the United States*. Letöltés: <http://www.wvsc.uscourts.gov/outreach/Pledge.htm> (2013.11.27.)
- Edwards v. Aguillard 482 US 578 (1987): Letöltés: <http://www.law.cornell.edu/supremecourt/text/482/578> (2014.03.03.)
- Engel v. Vitale 370 US 421 (1962): Letöltés: <http://caselaw.lp.findlaw.com/scripts/getcase.pl?court=US&vol=370&invol=421> (2014.03.04.)
- Financial Assistance to Church-Related Institutions (é. n.): Letöltés: <http://law.justia.com/constitution/us/amendment-01/02-establishment-of-religion.html> (2014.03.04.)
- History of the Board & The State Education Department. (2008): Letöltés: <http://www.regents.nysed.gov/about/history-nysed.html> (2013.11.15.)
- Hunt, T. C. és Mullins, M. (2005): *Moral Education in America's Schools – The Continuing Challenge*. Information Age Publishing, US.
- Invitation. (é. n.): Letöltés: http://followingjesus.org/invitation/postmodern_world.htm (2014.03.03.)
- Kelly, M. (é. n.): Mayflower Compact – Foundation of the Constitution. *About.com American History*. Letöltés: http://americanhistory.about.com/od/colonialamerica/a/may_compact.htm (2014.03.03.)
- Kitzmiller v. Dover Area School District 400 F. Supp. 2d 707, Docket no. 4cv2688 (2005): Letöltés: <http://www.pepperlaw.com/pracarea/doverid/doverid.aspx> (2013.11.27.)
- National Day of Prayer 36 U.S.C. § 119 (é. n.) Letöltés: <http://www.law.cornell.edu/uscode/text/36/119> (2014.03.04.)
- Nehéz Győző (2007): Richard J. Ellis: Fogadalom az Egyesült Államok zászlajára. *Klió*, **16**. 1. sz., 141–145. o.
- Obama, B. (2013.05.01.) *Presidential Proclamation – National Day of Prayer, 2013*. Letöltés: <http://www.whitehouse.gov/the-press-office/2013/05/01/presidential-proclamation-national-day-prayer-2013> (2014.03.04.)
- Pierce v. Society of the Sisters of the Holy Names of Jesus and Mary, 268 US 510 (1925) Letöltés: <http://caselaw.lp.findlaw.com/scripts/getcase.pl?court=US&vol=268&invol=510> (2014.03.04.)
- Prayer and The Public Schools – Religion, Education & Your Rights (é. n.) Letöltés: <https://www.au.org/resources/publications/prayer-and-the-public-schools> (2013.11.27.)
- Robinson, B. A. (2003): *Religion and Prayer in U.S. Public Schools – Introduction, Constitution, Court Decisions, etc.* Letöltés: http://www.religioustolerance.org/ps_pra9.htm (2013.11.15.)
- Religion and the Founding of the American Republic (é. n.): Letöltés: <http://www.loc.gov/exhibits/religion/rel01-2.html> (2013.09.27.)
- Richey, W. (2010.04.15.): Federal Judge: National Day of Prayer is Unconstitutional. *The Christian Science Monitor*. Letöltés: <http://www.csmonitor.com/USA/Justice/2010/0415/Federal-judge-National-Day-of-Prayer-is-unconstitutional> (2014.03.04.)
- School District of Abington Township, Pennsylvania v. Schempp. & Murray v. Curlett 374 US 203. (1963): Letöltés: <http://supreme.justia.com/cases/federal/us/374/203/case.html> (2014.03.03.)
- Scopes Monkey Trial Begins (é.n.): Letöltés: <http://todayinhistory.tumblr.com/post/26894140863/july-10th-1925-scopes-monkey-trial-begins-on> (2014.03.03.)
- The Monkey Trial* (é. n.): Letöltés: <http://www.themonkeytrial.com/> (2014.03.03.)
- Tocqueville, A. (1993): *Az amerikai demokrácia*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Ulysses S. Grant (é. n.): The Separation of Church and School. In: *Encyclopaedia Britannica Online*. Letöltés: <https://www.britannica.com/presidents/article-9116880> (2013.09.27.)
- Wallace v. Jaffrey 472 US 38 (1985) Letöltés: <http://supreme.justia.com/cases/federal/us/472/38/> (2014.03.04.)
- William Penn. (é. n.): In: *Encyclopaedia Britannica Online*. Letöltés: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/449992/William-Penn> (2013.11.21.)
- Zsigmond Anna (2005): *Amerika: társadalom és oktatás. Fordulópontok az amerikai oktatáspolitikában*. Gondolat, Budapest.

Fogyasztók helyett feltalálókát nevelni

A 2014-ES LONDONI BETT SHOW

**Az OFI küldötteinek beszámolóiból
összeállította: BOZSIK VIOLA¹**

A RENDEZVÉNYRŐL

2014 januárjában 30. alkalommal rendezték meg a londoni BETT Show-t², mely 1985 óta az Egyesült Királyság – és egyben a világ – legnagyobb, oktatástechnológiai innovációit bemutató szakkiállítás, középpontban az alkalmazással, a módszertannal. A BETT szakmai és természetesen kereskedelmi fórum is. Mintegy 30.000 látogató – tanárok, igazgatók, szakértők, oktatási döntéshozók – érkezik évről évre, csaknem 70 országból. A kiállítás több száz, oktatástechnikai eszközöket, alkalmazásokat, programokat gyártó és forgalmazó cégnek nyújt lehetőséget arra, hogy bemutassák legújabb fejlesztéseiket. A vásáron az IKT-eszközök, a digitális tananyagok és a multimédia-gyűjtemények mellett válogathat a látogató az elektronikus mérés-értékelés és az intézményi elektronikus adminisztráció eszközeiből, vagy éppen az iskolák egymás közötti, illetve a szülőkkel való kommunikációját segítő alkalmazásokból.

A 2014-es kiállítók között öt magyar vállalat is képviseltette magát: a Designsoft, az E-Animations Corporation, a Balázs Diák (i-Doctum), az Intellisense és a MOZAIK.

- A Designsoft *Edison* oktatóprogramjának használatával játékos formában (egy való-sághű, háromdimenziós multimédiás laboratóriumban) sajátíthatják el a tanulók az alapvető elektrotechnikai ismereteket. A *Newton* oktatóprogram is egy virtuális világot jelenít meg, amelyben a fizika törvényei alapján mozognak a testek. Kísérleteket végezhetünk, a testek mozgásba lendülnek, ütköznek, gyorsulnak, lassulnak, útjukat sebesség- és erővektorok kísérik. Mindez filmszerűen pereg le szemünk előtt, és ezt a filmet el is menthetjük, magyarázó szövegekkel, képletekkel, diagramokkal együtt. A *Gebra* pedig a matematika-feladatok problémamegoldó feldolgozásában segíti a diákokat.
- Az E-Animations az e-learning fejlesztések területén dolgozik, egyesíti az órai és az otthoni munkát, közös felületre hozza a pedagógus bemutatóját a diákok otthoni információgyűjtésével, segítséget ad az óra előtti felkészüléshez mind a tanárnak, mind pedig a tanulóknak. A *Lab@Home* a biológia, kémia, földrajz, fizika tantárgyakhoz kapcsolódó mintegy 120 animációt és videofelvételt tartalmaz. Elsődleges célja a veszélyes, költséges, anyag- vagy időigényes kísérletek bemutatása, például egy puska-

¹ Az egyik OFI-küldött, Dr. Varga Katalin részletes beszámolója megjelent a Könyv és Nevelés 2014/2-es számában.

² British Educational Training and Technology Show

golyó sebességmérése, vagy természeti jelenségek (egy csillag keletkezésének, egy vulkánkitörésnek) a megjelenítése.

- A Balázs-Diák Kft. tananyagai egységes, tankönyvektől független interaktív programcsomagot alkotnak, animációkkal, videókkal, grafikonokkal, képanyaggal, hangelemekkel, nyomtatható, illetve interaktív önellenőrző feladatlapokkal, tesztekkel, integrált súgó rendszerrel és tanári módszertannal. Az Eszterházy Károly Főiskolán a tanárképzés keretei között tanítják az i-Doctum anyagainak használatát mint új módszertani eszközt, a budapesti állatkertben pedig több helyen kivetítve látható a tananyagokból készült interaktív diasorozat.
- A Mozaik 25 éves tankönyvkiadói munkája során mindig szoros egységben volt az oktatási módszertan kialakítása és a technológiai fejlesztés, a BETT Show-n a *mozaBook* interaktív táblára alkalmazható digitális tankönyvei (geometriai szerkesztőprogramokkal, interaktív térképprogrammal) és a kiadó elektronikus naplója voltak jelen.

A BETT Show nemcsak kiállítás, hanem tekintélyes szakmai konferencia, előadás-sorozatokkal és kerekasztal-beszélgetésekkel. Az oktatástechnológia mellett szóba kerültek aktuális brit oktatási témák is, az új alaptanterv, az oktatásfinanszírozás, a decentralizáció, az iskolahálózatok. A rendezvény deklarált célja teret adni az intézményvezetők, pedagógusok közötti párbeszédnek, továbbá jó gyakorlatokat bemutatni a magas színvonalú oktatási tevékenységre, az új eszközök és programok használatára.

A TECHNOLÓGIAI FEJLŐDÉS OKTATÁSRA GYAKOROLT HATÁSAIRÓL

Korunk hihetetlen ütemű technológiai változásai az oktatási rendszer egészét érintik. Az első BETT-en még az is futurisztikus tervnek tűnt, hogy minden osztályterembe kerüljön egy számítógép. Ma pedig már nem az a kérdés, hogy a technológia megjelenik-e az iskolákban, hanem, hogy ezzel a lehetőséggel jól élnek-e az oktatók. A nevelési-oktatási intézményeknek fel kell készülniük a digitális oktatásra, nem szabad

hagyni, hogy a technológia vezesse az oktatást, az eszközök használata mögött markáns pedagógiai koncepciónak kell állnia. A pedagógusoknak nem az a feladata,

hogy a legújabb technológiákat mindenáron beemeljék tanítási gyakorlatukba, hanem az, hogy olyan technológiákat alkalmazzanak, melyek segítik őket pedagógiai törekvéseikben, sőt, hogy a pedagógiai értékeiket szolgáló technológiafejlesztést igényeljenek. Ebben az új világban a pedagógusoknak azt kell elérniük, hogy a diákok a rendelkezésre álló technológiát konstruktívan, értékorientáltan használják. Hatalmas mennyiségű információ árad a mai diákokra, melyek közt egyre nehezebb eligazodniuk. A digitális eszközök növelhetik az oktatás hatékonyságát, miközben kialakul a diákok médiatudatossága, és eszközhasználatuk is fejlődik. Ezt várja a munkaerőpiac is.

Az IT-ipar óriási nyomást gyakorol az oktatásra az újabb és újabb eszközökkel, és az egyes eszközök folyamatos fejlesztésével. Ám a tanítási gyakorlat lassan változik. Az eszközök terjedése még mindig nem jár együtt a gyakorlat, a módszerek igazi

az IT-ipar óriási nyomást gyakorol az oktatásra az újabb és újabb eszközökkel, és az egyes eszközök folyamatos fejlesztésével

megváltozásával, vagyis nem annyira újabb és újabb eszközökre, hanem a pedagógiai módszerek folyamatos fejlesztésére lenne szükség. Így a 2014-es BETT fókusz eltolódott az új eszközök, szoftverek bemutatásáról a „hogyan és milyen módszerekkel alkalmazzuk mindezt az iskolában” irány felé. Az Egyesült Királyságban az iskolák szinte korlátlanul költhetnek az infokommunikációs infrastruktúrájukra, a digitális tanulási környezet fejlesztésére. Mégis látható a költséghatékony megoldások egyre szélesebb körű megjelenése, melyek egyik példája a nyílt forráskódú szoftverek terjedése. Angliában mára megvalósult az a törekvés, hogy minden iskolának legyen virtuális tanulási környezete. Ezek egyre összetettebbek, egyszerre biztosítják az iskola weblapját, távoli hozzáférést a tanulóknak, tanításhoz szükséges eszközökhöz és tananyagokhoz, az iskolai adminisztrációt és a szülőkkel való kapcsolattartást.

Az informatikai eszközök és lehetőségek fejlődésével párhuzamosan a tudás demokratizálódásának is tanúi lehetünk.³ Egyfelől a tehetősebb családoknál természetesen, hogy gyermekeiknek laptopot, tabletet, okostelefont vásárolnak, amely eszközökhöz internetcsatlakozás is biztosított. Ennek eredményeként már egészen fiatalon komoly, készségintű felhasználói ismeretekkel rendelkeznek. Azoknak a gyerekeknek pedig, akiknek a szülei nem tudnak digitális eszközöket vásárolni és internethasználatra előfizetni, az iskola biztosíthatja a hozzáférést (az eszközökhöz és az internethez egyaránt), egészen odáig, hogy a készülékeket haza is vihetik a diákok. Ez a család hátrányát is csökkentené, hiszen így annak többi tagja is használhatná az eszközt. Tekintettel arra, hogy a legtöbb alkalmazás már szinte minden operációs rendszeren elérhető – és figyelembe véve a brit iskolák tekintélyes,

IKT-vonatkozású állami támogatását – már nem elképzelhetetlen az sem, hogy a rászoruló brit gyerekek számára iskolai finanszírozással váljon elérhetővé a tablethasználat.

A technológiai fejlődés által sokkal szélesebb közönség számára válik elérhetővé az a fajta oktatás, amelynek korábban csak kevesek és korlátozott időtartamra voltak részesei. A bárki számára hozzáférhető online tanórák (MOOCs – massive open online courses) rendkívül népszerűek, a tanulók száma exponenciálisan növekszik. A MOOCs-nak köszönhetően bizonyos egyetemi előadások is általánosan hozzáférhetőek lettek, és a személyes, egyetemi épületben történő oktatáshoz képest jelentősen olcsóbbak is. Ez radikálisan megváltoztathatja az iskolák és egyetemek működését. Elképzelhető, hogy ez lesz a megoldás a 16 éves koruk után iskolába már nem járó fiatalok képzésére. Több egyetemen kísérleteznek a felzárkóztató kurzusok ilyen formában történő megszervezésével. Ma több millióan iratkozhatnak be egy egyetem nyitott online kurzusára, és egyes kurzusokon az átlagéletkor 35 év.

A kiállításon kiderült, hogy az oktatás, amely persze mindig változik, napjainkban teljes paradigmaváltáson megy keresztül. A lehetőségek ugyanis az informatika és a digitális világ térnyerésével folyamatosan nőnek, és nehéz ezek között oktatóként eligazodni. A mai gyerekek jó része már „digitális bennszülött”, akinek mindegy, milyen eszközt kap a kezébe, pár perc elteltével könnyedén kezeli. Azonban az új eszközök használatának magabiztos elsajátítása több időbe telhet a tanároknak. Az állandó informatikai fejlődés és tartalmi változások megkövetelik a pedagógusoktól is a folyamatos, egész életen át tartó tanulást. A technológia segíti a tanárok munkáját, de egyben ismeretátadási módjaik átgondo-

³ Részletesen foglalkozik a témával az *Educatio* 2013. évi őszi lapszáma.

lására is készíti őket. Nem lehet központi-
lag diktálni, miként reagálnak a tanárok
az új technológiára, szabadságot kell hagyni
nekik, autonómabb iskolarendszert kell
működtetni; Angliában erre törekszenek.

AZ ÚJ ALKALMAZÁSOKRÓL ÉS ESZKÖZÖKRŐL

A „digitális bennszülöttek” másként dolgozzák fel az információkat és az adatokat, mint az őket oktató „digitális bevándorlók”. A fiataloknál sokkal nagyobb szerepet kap a vizualitás. Míg 2012-ben mint újdonság került elő az érintőképernyős eszközök oktatási célú alkalmazása, 2014-ben szinte már nem is volt más az expón.

Az egyik cég bemutatóján, melyen az OFI delegációja is részt vett, egy tipikus tanórai helyzetet modelleztek számunkra, amelyben mi magunk alkottuk az osztályt. A mintaóra témája a síkidomokkal való ismerkedés volt. Interaktív technológián alapuló tanulási környezetet alakítottak ki, melyben szerepet kapott az interaktív tábla, a hozzátartozó projektorral és számítógéppel. Mindezek kábelek nélküli láthatatlan hálózatba voltak kötve, hogy kommunikálni tudjanak egymással, sőt a pedagógus az interaktív táblán túl saját okostelefonjával is irányíthatta az óra menetét. Az eszközök használatát megkönnyíti, hogy az egész fejlesztéshez kapcsolódik egy ingyenes közösségi portál, melynek jelenleg egymilliónál is több tagja van, és segítségével a tanárok a világ bármely pontjáról könnyen és egyszerűen megoszthatják egymással új módszereiket, elképzeléseiket. (Számos lehetőséget kínál a szakmai fejlődésre, továbbképzésre a magyar változat is, igaz, jóval szűkebb, korlátozottabb tartalom-

mal.)⁴ A tanár interaktív, érintőképernyős nagy táblája folyamatos összeköttetésben áll a tanulók tabletjeivel. Így a feladatokat minden tanulónak egyszerre kell megoldania. Mindenkinek a véleménye fontos, mindenkit lát a tanár, és meg is tudja várni, hogy mindenki elküldje tabletjén keresztül a választ a központi nagy táblára. Így a tanulók a szokásos egy-két egyéni kérdés helyett kénytelenek minden kérdésre válaszolni, ami sokszorosára növeli a diákok aktivitását. A tanár mindenkire tud figyelni, látja, hogy kinek mi okoz nehézséget, és mi az, ami könnyen megy, ezek alapján pedig akár csoportos feladatokat is kezdeményezhet. A tabletek korosztályos „imádata” ugyanakkor önmagában is garancia arra, hogy mindenki aktívan részt vegyen az órán. A katarzis természetesen fokozható: a tanár ugyanis mobiltelefonját is bevonhatja a feladatokba, lefényképezheti az egyes csoportok fizikai kísérleteit, rajzait stb., és azt a nagy táblára is elküldheti egy gombnyomással, így egy pillanat alatt láthatóvá tudja tenni az osztály egésze számára is az önállóan dolgozó csoportok vagy egyének egyedi megoldásait – megerősítést nyújtva ezzel nekik –, illetve egy időre frontális irányítást adva a tanulásnak. Ugyancsak egy gombnyomás a tanár számára, hogy letiltssa a tabletekkel való foglalatosságot, és ezzel újra magára vonja az osztály figyelmét.

A mintaórát egy, a cég által fejlesztett szoftver segítségével készítette elő a tanár – a tartalom összeállításához forrásként használva a teljes internetet, a közös és a személyre szabott fejlesztési célok szerint válogatva ki a szükséges elemeket. A bemutató meggyőzően szemléltette, hogy a program felhasználóbarát módon elégíti ki a pedagógusok minden fontos szakmai igényét: a tanulási folyamat megtervezéséhez és dokumentálásához,

⁴ Letöltés: <http://support.prometheanplanet.com/server.php?show=nav.21835> (2014.05.27.)

az egyes tanulók motiválásához, a gyerekek és a pedagógusok együttműködéséhez, valamint a tanulók fejlődésének nyomon követéséhez kapcsolódó valamennyi részterületen. Az új eszközökre épülő tanulás valóban esélyt ad arra, hogy egy osztályban – képességeinek megfelelően – minden egyes gyerek azonos mértékben, egyidejűleg legyen aktív és motivált, miközben személyes élményként élheti meg tudásának mérhető módon való gyarapodását, amelynek folyamatát a pedagógus is nyomon tudja követni.

A kiállítás betekintést engedett abba is, hogy a modern technológia segítségével a tanár hogyan tud nyilvántartani több osztályt is számítógépe, táblagépe segítségével, hogyan tudja ezen a módon nyomon követni az érdemjegyeket, értékeléseket, elvégezni az órákra való felkészülést, óravázlatok elkészítését. Külön „iparág” épült a szülők bevonására is, több cég jelentkezett olyan felületekkel, ahol a szülők folyamatos kommunikációban lehetnek az oktatási intézménnyel, többek között értesítést kapnak online befizetésekről, nyomon követhetik, elkészítette-e gyermekük a házi feladatot, beleegyező nyilatkozatot adhatnak le.

Egy másik, oktatási szoftvergyártó cég előadásán, amely a különböző tantárgyi területek és különböző korcsoportok tananyagait adaptálja digitális eszközökre, ezek fejlesztésének folyamatába nyerhetünk betekintést.⁵ A tananyagok mobilszközön való megjelenítésén kívül adaptív oktatással, projektalapú, játékalapú oktatási rendszerekkel is foglalkoznak. A projekt-módszer hatékonyan támogatja az önálló problémamegoldást és döntéshozatalt. A játékos tanulásnak pedig rendkívül erős motivációs ereje van, a játékokkal egyszerre sokféle készség fejleszthető. A számítógépes játékok folyamatos és azonnali visszajel-

zést adnak a tanulónak a teljesítményéről. A 21. századi kompetenciák fejlesztéséhez nélkülözhetetlen a játék, mely biztosítja a feladatokhoz való pozitív hozzáállást, így jelentősen növeli a motivációt. A szórazkottatva tanulás (edutrainment) módszere egyre nagyobb jelentőségre tesz szert a mai fiatalok oktatása során. A különböző tantárgyi területeket és tudományterületeket integrált szemlélettel közelítik meg. Ez már kisiskolás korban is rendkívül fontos, általa a tanulók analitikus és kritikus gondolkodása hatékonyan fejleszthető.

A mai fiatal generációk "nassolni" szeretik az információkat. Apró falatokban kell nekik adagolni, mert csak így tudják igazán élvezni. Az új technológia jól tudja támogatni ezt az igényt. A kis falatok gyakran multimédiás formában adagolhatók a legjobban. A csoportmunka lehetőségei is bővülnek az új technológia révén. Lehet chatelni, online vitafórumokat szervezni. A csoport úgy is meg tudja oldani a feladatot, hogy tagjai otthonról dolgoznak, mégis működik a csoporthatás. Hasonlóan új módszer az új generáció oktatására a relevancia alapú tanítás, melynek segítségével a tanulók könnyebben megértik, miért fontos megtanulni bizonyos dolgokat, mert látják a tanultak célját és értelmét. Jobb teljesítmények érhetők el, nagyobb a fegyelem, hiszen a tanulás nem kényszer. Ezzel a megközelítéssel a tanulókat a felnőtt életben jelentkező gyakorlati feladatok megoldására készítjük fel, fejlődik a logikus és kritikus gondolkodásuk. A problémaalapú tanulási módszer alkalmazásakor pedig az elmélet mellett az alkalmazhatóság is előtérbe kerül, a hangsúly a megértésen van. A tanulók fokozatosan nehezedő feladatokat kapnak, több a sikerélményük. Ez a módszer a rendszerességre és a következetességre épül, így rendkívül hatékony.

⁵ Magyar nyelven az általuk kifejlesztett tananyagrendszer a <http://realika.educatio.hu> oldalon érhető el.

A technika segítségével való történetmesélés is felkerült az új módszertani palettára. A történeteknek mindig kontextusuk van, valós problémákat dolgoznak fel, a módszer növeli a tanulók érdeklődését és kíváncsiságát, segíti a képzelőerő fejlődését, fejleszti az olvasási készséget, segíti az összefüggések megértését, a logikus gondolkodást, fejleszti a memóriát. A módszer hatékonyan segíti a tanár-diák kapcsolatot és a kultúrák közötti kommunikációt. Erre láthattunk példát a *Lego* által az alapfokú oktatásban résztvevő tanulók számára alkotott, a nyelvi – olvasás, írás, beszéd, szövegértés, kifejezés, kommunikáció – készségeket fejlesztő *StoryStarter* koncepciójában. Ez legoelemek, egy történetmegjelenítő szoftver, webkamera és scanner segítségével biztosít lehetőséget a gyerekeknek arra, hogy megalkossák saját képregényeiket. Ennek keretében figurákat és helyszíneket alkotnak, párbeszédet írnak, történeteket szövegznek. A számítógép segítségével történeteiket visszanezézhetik, be tudják mutatni másoknak, ez lehetőséget kínál az önértékelésre és az elkészített produktumok elemzésére is. A programhoz részletes tanári útmutató csomagot is fejlesztettek, amely tartalmaz felmérésekhez való feladatokat, tippeket is. A felső tagozatosokat célozza a *LEGO Education Wedo*. A készletből működő modelleket építhetnek a tanulók, amelyeket USB-kábellel a számítógéphez csatlakoztatnak, majd beprogramozhatják a működésüket. A programozás egyszerű ikon alapú programnyelven történik, amely közvetlenül szolgálja az algoritmikus problémamegoldás fejlesztését. Ez a cselekvéses tanulási (learning by doing) folyamat lehetőséget biztosít a technológiák megfigyeltetésére, a következtetések levonására, és az elvont matematikai fogalmak valós, kézzelfogható, konkrét problémákká formálódnak a gyerekek tevékenysége által.

Az internet közösségi felületeinek az oktatásban betöltött szerepe ma már elvitathatatlan. Az együttműködésnek, a közös munkának, az eredmények egymás közötti megosztásának új módszerei erősítik a társas kapcsolatokat, a vitakészséget és az egymástól való tanulás képességét. Az informális tanulásnak ma talán ez a legnépszerűbb formája. A *Twitter* remek kapcsolódási felület, ahol a közös témákkal foglalkozók teremthetnek kapcsolatot. A *#Elemchat* például általános iskolai tanárok hálózata, s fórumként működik. Ugyanígy alkalmas a tanár és a diákok közti kommunikációra is. Az egész osztálynak is lehet egy közös *Twitter* felhasználói fiókja, ahol szövegeket, fotókat és videókat oszthatnak meg.

AZ ISKOLAI FELÜLETEKRŐL

A sok szolgáltató által kínált intézményi felületek is egyre szélesebb körben terjednek. Egy iskola ezáltal közös munkafelületet, levelezési rendszert és tárhelyet kap. A platformokhoz rendszerint tartozik dokumentumszerkesztő, prezentációkészítő, táblázatkezelő, valamint online kérdőívek kezelésére szolgáló alkalmazás egyaránt. A *Google* rendszerében például ezekben akár 50 tanuló is dolgozhat párhuzamosan, s fiókonként 30 GB tárhelyet garantálnak. A megosztás, a jogosultságok kezelése, a korrekció és a megjegyzések hozzáfűzése gördülékenyen megoldott, ráadásul az egyes munkák korábbi verziói is visszahívhatóak, illetve a rendszer egyenként is nyomon követhetővé teszi az egyes résztvevők munkáját. Nem is beszélve a mindezzel integrált levelező rendszer és naptár előnyeiről. A *Google* megoldása mindenfajta operációs rendszeren működőképes, kompatibilitási problémáktól mentes, és ami a legfontosabb: teljesen ingyenes.

Az ilyen felületek, valamint a digitális eszközök használatáról több iskolaigazgató is megosztotta tapasztalatait. Egyikük iskolájában minden tanulónak biztosítanak iPad-et. Az eszköz előnye, hogy frontális tanítás helyett növeli a diákok közti kooperációt, hiszen könnyen megoszthatják egymással, melyik feladatrészt végezték már el, milyen ötleteik vannak. A tantárgyakat is jobban összekapcsolja, így a tantárgyköziiséget erősíti. A tanulók saját ütemükben haladhatnak, s a tanár is látja, épp min dolgoznak, mennyi idő kell az egyes diákoknak egy-egy feladat elvégzéséhez, ez segítséget nyújt a differenciált oktatáshoz. Az eszköz nagy előnye, hogy folyamatosságot biztosít a tanulásban: a diák otthon ott folytathatja a munkát, ahol az órán abbahagyta. Az iPad-ek iskola általi biztosításának méltányossági szempontja, hogy az is hozzáfér az internethez és az oktatási anyagokhoz, akinek addig nem volt otthon számítógépe. Az iPad-del a tanuló lefotózhatja, épp mivel dolgozott az órán, s így a szülő a „Mi volt ma az iskolában?” kérdésre nem egy rezignált „Semmi”-t kap válaszul, hanem a gyerek megmutathatja a konkrét munkát. Így a szülők jobban bevonódnak az iskolai életbe. Az iPad-használat gazdagítja az osztálytermi tanulást, továbbá, mivel a munkahelyen is használni fogják, felkészíti őket erre, illetve az egyetemi munkára is. Az eszköz tanulási eredményekre gyakorolt hatását leginkább a tehetséges és a gyengébb képességű tanulókon lehet észrevenni, a közepesek mérése a legnehezebb. Úgy látják, a diákok sokkal jobban odafigyelnek az órán, s nyilvánvaló, hogy valóban tanulnak. A világos és konkrét követelmények csökkenthetik a gyerekek elkalandozási lehetőségeit. Ugyanakkor a diák elektronikus eszközök nélkül is olvashat a pad alatt, vagy kibámulhat az ablakon: ha rendetlenkedni akar, megteszi digitális eszköz nélkül is.

AZ AUDIO ÉRTÉKELÉSRŐL

Az elektronikus mérés-értékelés egyik eszköze az audio értékelés, melynek előnyeiről és hátrányairól diákok egy csoportja számolt be. Az Apple alkalmazás, mely számítógépen és iPhone-on is használható, s melyen keresztül a tanár elküldi a gyerekeknek a hanganyagot, lehetőséget ad a diákoknak válasza, visszakérdezésre. A gyerekek elmondták, azért szeretik az audio értékelést, mert a pipáknál és osztályzatoknál tartalmasabb. Olykor a tanár hangszíne árulja el, mit gondolt valójában a munkájukról. Egyszerűbb, mint egy írásos értékeléssel, a kézírás kibogarászásával bajlódni, s akárhányszor visszahallgatható. Nehezebb figyelmen kívül hagyni, mint egy osztályzatot. A tanár számára sokkal gyorsabb lehetőséget kínál a visszajelzésre, mintha írnia kellene, illetve írásban hajlamosabb bonyolultabban fogalmazni, ami viszont a diák számára nehezíti meg az értelmezést. Továbbá kevésbé fárasztó, mint a papíralapú dolgozatjavítás. Hasznos az olyan tantárgyak pedagógusai számára is (pl. testnevelés, rajz), ahol az osztályzat önmagában nem sokat mond. A megszóltatott szülők szintén szeretik az audio visszajelzést, hiszen közvetlen és pontos tájékoztatást kapnak arról, miben kell segíteniük gyerekeiket.

A SAJÁTOS NEVELÉSI IGÉNYEKET SZOLGÁLÓ ESZKÖZÖKRŐL

Külön bemutatótétele volt a sajátos nevelési igényű gyerekek tanításához készült programoknak. A *ChooseIt Maker* program kvízek előállításához alkalmazható. Vagyis a feladatlap átalakítható játékká. Az *Intowords* alkalmazás a lefotózott szö-

veget olvassa föl, megkönnyíti a diszlexiás gyerekek tanulását. A *Tiny Tap* alkalmazás fényképeket alakít át oktatási játékokká: akár hangformátumban is kérdéseket adhatunk a képhez, s felvehetünk jó és rossz válaszokat, beállíthatjuk a nehézségi fokozatot. Az *Airspace* weboldalról pedig játékokat és 3D-s animációkat tölthetünk le. Az e-book olvasóknak is számos előnyük van. A figyelemzavaros gyerekeket segítheti, hogy egyszerre csak egy oldalt látnak. A látássérült gyerekek profitálhatnak a nagyítási funkcióból. Az angolt nem anyanyelvként beszélő tanulókat segítheti a beépített szótár. Ha pedig tablettel olvasunk könyveket, rögtön utána is nézhetünk háttérinformációknak, térképeknek, tényeknek az interneten. S az egész könyvhöz adhatunk megjegyzéseket, könyvjelzőket, kiemelhetünk részeket, amit egy könyvtári könyvben nem tehetnénk meg. Ami a könyvtárat illeti: elég egyetlen példányra előfizetniük, s máris egy egész osztály olvashatja ugyanazt a regényt, amiből eddig harminc darabra volt szükség, s évente amortizálódott, illetve néhány példány el is veszett.

ÚJ TECHNOLÓGIÁK ALKALMAZÁSA A MATEMATIKATANÍTÁSBAN

A digitális újdonságok a matematika tanításában is sokféleképp hasznosíthatók. A számológépektől nem kellene félni a matematikaoktatás során, hiszen úgyis csak akkor fogja használni a diák, ha másképp nem tudja az adott feladatot megoldani. A számológép használatához tudniuk kell becsülni, és fel kell ismerniük a választ. A számológép még segíthet bizonyos műveletek megértésében. Például a tízzel való szorzásnál a gyerekek gyakran esnek abba a hibába, hogy csupán egy nullát tesz-

nek a szorzandó szám végére, ami problémákat okoz, amint törtszámokat kezdenek el tízzel szorozni. A számológép segíthet abban, hogy rájöjjenek, a tízes szorzásnál a helyi értékek tolódnak el. Számológéppel a szorzótáblát is megtanulhatjuk játékosan. A feladott szorzásokat a diáknak fejben kell kiszámolnia, a tanárnak pedig számológéppel, s hamarosan a gyerek lesz a győztes, hisz lassabb bepötyögni a műveletet, mint gyorsan megmondani az eredményt. Az előadó matematikatanár anekdotája szerint egy ilyen játék alkalomával a vele szemben ülő kisfiú nagyot nevetett: „Nem vetted észre, hogy csalok!” – „Hogyan tudsz te egy fejszámolós játékban csalni?” – „Megjegyeztem a válaszokat a múltkori alkalomról!”

Az Excel-ben elvégzett munka előnye, hogy igen könnyen ellenőrizhető. Például, ha kerületet számolunk, a tanulók, miközben az oldalak hosszúságát változtatják, nyomon követhetik, hogy összességében mindig ugyanannyit kapnak-e kerületnek, nem hibáztak-e valahol. A *Geogebra*-val a táblai szerkesztést válthatjuk fel. Ingyenes, minden felületen működik, és az általános iskolások számára készült változata is van – szemléletesebb, mint a táblánál ügyetlenkedni két szétcsúszó vonalzóval. A *Scratch* programozni tanít, s ha egy matematikai műveletre egyszerű programot tudunk írni, biztosak lehetünk abban, hogy valóban megértettük. Az *Nrich* a matematika-tanárok weboldala, számtalan játékos feladattal. Videóleckéket hallgathatunk meg az *Educreations* oldalon. A *Screen-cast-o-matic* pedig bizonyos tananyagtartalmak átadásának mikéntjében nyújt segítséget. Az *ABCya.com*-on matematikai játékok közül válogathatunk. Számos hasznos és ingyenes anyag található a *Khan Academy* weboldalon, melynek alapítója eleinte unokaöccse matematika-korrepetálását tűzte ki célul, s mivel távol élt tőle, inter-

neten küldött neki videó-magyarázatokat. A videókat a megfordított tanítás (flipped classroom)(melyben a gyerek otthon nézi meg a tanár magyarázó videóit, az órán közösen gyakorolnak és oldanak meg feladatokat) eszközeként is használhatjuk.

A MEGFORDÍTOTT TANÍTÁSRÓL

A feje tetejére állított osztály lényege, hogy a törzsanyag egyes, szárazabb részeinek végighallgatását nem a tanóra keretei között, hanem otthon, de legalábbis tanórán kívül, előre rögzített videók megtekintésén keresztül a tanulóra bízta. Ez egyben arra is lehetőséget teremt, hogy a nehezebben megemészthető részeket a tanuló újra és újra megnézhesse anélkül, hogy kényelmetlenül érezné magát a lassabb megértés miatt. A tanítási órából felszabaduló időt a tanár arra fordítja, hogy a videón megtekintett anyagot minden tanuló a saját maga számára leginkább befogadható módon, osztálytermi közösségben, tanári és diák társi együttműködések közepette begyakorolhassa és elsajátíthassa. Természetesen a módszer megfelelő alkalmazása a tanártól is extra időbefektetést követel meg, továbbá a színvonalas oktató videók elkészítése hozzáértést kíván. A módszer alkalmazásában tapasztalatot szerzett tanárok azt javasolják, hogy az otthoni megtekintésre szánt tartalmakat érdemes sokszínűvé tenni mások által készített, interneten (youtube.com/edu, teachertube.com, CNN.com stb.) fellelhető anyagokkal. A tapasztalatok szerint azonban a diákok sokkal befogadóbbak, ha tanáruk közreműködésével kapják az „idegen” tartalmakat is. Ez lehet a videóanyagok felkonferálása, vagy kontextusba helyezése. A videók megtekintéséről ellenőrző kérdések beiktatásával győződhet meg

a tanár, de saját honlapján, vagy az iskola *intranet*jén is figyelemmel kísérheti az elhelyezett tartalmak látogatottságát és a bejelentkezők listáját. A fordított tanterem módszerének előnyeire sorolható, hogy megnöveli a gyakorlatra fordítható időkeletet, tágabb lehetőséget teremt a tanár-diák kapcsolatokra, fokozza a problémamegoldó képességet és a kritikus gondolkodást, jó atmoszférát teremt az osztályteremben, a tanárokat az új technológiák folyamatos megismerésére ösztönzi, a diákokat pedig megtanítja arra, hogy hogyan fogalmazza meg kérdéseiket és képviseljük saját véleményüket. Hátrányaként említhető, hogy a tanárok által készített anyagok minősége meglehetősen különböző lehet, s egyes diákok számára nehézséget jelenthet a videóra rögzített anyagra koncentrálni az élő tantermi óra helyett.

AZ ÚJ INFORMATIKA-TANTERVRŐL

2014 szeptemberétől Angliában új központi alaptanterv lép életbe. A korábbihoz képest a legnagyobb különbséget az jelenti, hogy az új tantervből eltűntek a különböző követelményszintek. A hatéves elemi iskolák esetében a kimeneteli követelmények egységesedtek. Ezeket egy-egy iskolában a diákok legalább 85%-ának teljesítenie kell. Ez nagy felelősséget ró az egyes iskolákra, sokkal nagyobb az egyéni követelmények, szintek, standardok jelentősége, mint korábban volt. Az Egyesült Királyság kormányzati portálján a tantervi reform indokát azzal magyarázzák, hogy mind a munkaadók, mind a szülők, mind pedig a diákok oldaláról sok jogos kritika érte az iskolát. Éppen ezért a képesítéseket is, a tantervet is alaposan átdolgozták. Pozitív vonása a reformnak, hogy minden anyagot már pont egy évvel korábban, 2013 szept-

temberében nyilvánosságra hoztak. A világot és különösen a technológia világát jellemző gyors változásokra az angol oktatási miniszter szerint az oktatási kormányzat az eszköz- és szoftverbeszerzések terén történő bürokráciacsökkentéssel, az egymástól való tanulás elősegítésére iskolahálózatok létrehozásával, az iskolai autonómia bátorításával (mivel csak helyi szinten dönthető el, milyen technológia szolgálja legjobban az adott diákok érdekeit) és megváltozott informatika-tantervvvel reagálhat.

Ennek megvalósulásaként minden angliai diák számára kötelező lesz programozást is tanítani. Az új tanterv rövidebb és kevésbé előíró, s valódi digitális technológiai, információs technológiai és számítástechnikai ismereteket közvetít. Nemcsak számítógépen dolgozni tanítja meg a diákokat, hanem arra, hogyan dolgozzon nekik a számítógép, vagyis 5 éves kortól játékos formában programozni tanulnak majd a gyerekek, 11 évesen két programnyelvvel kezdenek el ismerkedni, s az informatika bekerült az érettségi vizsga tantárgyai közé. Új informatikai tantárgyak kerülnek ősztől a tanárképzésbe, hogy felkészítsék a pedagógushallgatókat az új tanterv szerinti tanításra. A tanterv implementációját támogatja az informatikatanárok nemzeti hálózatának létrehozása, az erre való átváltás ugyanis több mint 16 000 középiskolai informatikatanárt és több mint 160 000 általános iskolai pedagógust érint. Közülük máris 400 mestertanár van, akik kollégáik továbbképzésében segíthetnek. A design és technológia tantárgy tantervén is változtattak, hogy a 3D-s nyomtatókkal való munkára készítsék fel a tanulókat – ezeket az iskolák térítésmentesen igényelhették.

A BETT Show-n kiemelt téma volt az új angliai szabályozás, sok ötletet kaptak a pedagógusok a felkészüléshez. Szó volt arról, hogy a programozás alapjait célszerű offline, vagyis számítógép nélkül, játékosan

megtanítani. Így a diáknak megfoghatóbb lesz, a tanárnak pedig átláthatóbb, ki érti és ki nem. Az egyik gyerek robotta kinevezése, majd parancskártyákkal való utasítása például jó alap. Le is írhatjuk velük, mit gondolnak, milyen részekre kell bontani egy műveletsort ahhoz, hogy a robot értse, és végre tudja hajtani. A gyerekeket ez rávezeti arra, hogyan határozzanak meg nagyon precízen egy problémát, hogyan magyarázzanak el verbálisan egy algoritmust. Az osztályból az egyik gyerek lesz a robot, akit a többiek világos, egyszerű parancsokkal utasítanak arra, milyen műveleteket végezzen. Ezek az úgynevezett kódok: „menj előre egyenesen” „x lépést”, „fordulj jobbra 90 fokban”. Mivel a kódok között nem szerepel a fordulj balra, a balra fordulást 3 jobb oldali 90 fokos fordulattal lehet elérni. Ez rávezeti a gyerekeket a műveletsorokban történő gondolkodásra. Algoritmusokat magyarázhatunk egyszerű feladatokkal: a gyerekek írják fel születési hónapjuk számát egy papírlapra, álljanak sorba, majd kettesével forduljanak szembe egymással: akinek a jobb oldali szomszédja száma nagyobb az övéénél, az helyet cserél vele, s ez egészen addig folytatódik, míg helyes számsorrendet nem kapunk. Egyszerű műveleteket írhatunk egyszerű folyamatok modellezésére: tea főzés, stopperóra járása egy percig. A kisebbeket motiválhatjuk azzal, hogy közösséget biztosítunk nekik: az általuk készített alkalmazásokat például föltehetjük az iskola honlapjára.

A *Python* és a *Logo Turtle* jól használhatók a programozás alapjainak megtanítására. Ezek használata során kiérthetünk arra, milyen fontos a programozásban a helyes gépelés, egy elütés esetén ugyanis a *Python* máris hibaüzenetet küld, nem működik. A *Sabotage on Scratch* játék szintén alkalmas arra, hogy a programozással ismertesse meg a gyerekeket, akár csak a játéktervezés *Raspberry Pi*-on, *Python*

programnyelvvel. Ez az eszköz nagyon jól hasznosítható különböző projektek keretében belül time-lapse (időkihagyásos) videók készítésére is, például rögzíthetjük, hogyan szökik szárba egy virágmag, hogyan penészedik meg az étel. A programozás tanítása ilyenekképpen a tantárgyköziiséget erősíti, projektekben is hasznos.

Hogy miért van szükségünk programozást tanulni? Mert az új tanterv előírja? A számítógépes játékok gyártóinak programozókra van szüksége? Inkább azért, mert egy bizonyos gondolkodásmódot tanít, és javítja a munkahelyi elhelyezkedés esélyeit. 1946-ban kb. 20 darab számítógép volt világszerte, s ennek megfelelően 25–50 programozóra volt szükség. 2014-ben 1.400.000 programozói állás van a világon, azonban csak 400.000 végzett programozó – 1 millió betöltetlen munkahely várja a jövő informatikusait.

Az új tanterv szerint az elsős-másodikos évfolyamoknak a következőket kell tudniuk: mi az algoritmus; hogyan működnek programokként az elektronikus eszközökön; a programokat milyen precíz és egyértelmű utasításokkal tudjuk működtetni; egyszerű programok tervezése és egyszerű hibák kijavítása; logikai érvelés használata ahhoz, hogy előre jelezzék, hogyan fog működni egy program. A harmadikos-hatodikos korosztálynak képesnek kell lennie részeire bontania problémákat, s ezáltal megoldani őket, sorozatot, ismétlést és válogatást használni a programozás közben, változókkal dolgozni, logikai érveléssel megmagyarázni, hogyan működnek az egyszerűbb algoritmusok, és ezekben kiszűrni a hibákat. Hetedikestől kilencedikes korig minimum két programnyelvvel kell megismerkedniük, melyből az egyik szöveg-

alapú kell, hogy legyen. A programozás heti egy órában lesz kötelező. Az eddigi tapasztalatok alapján a programozás egyaránt lekötött tehetséges és sajátos nevelési igényű gyerekeket, előnye pedig, hogy nem fogyasztókat, hanem feltalálókat nevel.

A PISA-FELMÉRÉS RÖL (LONDONI ANZIKSZ 1.)⁶

A PISA-felmérés eredményeiről Michael Davidson, az OECD Koragyermekkori nevelés és intézmények részlegének igazgatója tartott előadást az *Intézményvezetők Találkozója* – Az iskolavezetés támogatása⁷ címet viselő rendezvény keretében.

Az előadó először a 2012-es PISA-mérés fő paramétereit mutatta be, majd az Egyesült Királyság vonatkozásában, ám nemzetközi kitekintéssel prezentálta az eredményeket néhány általa kiválasztott fő szempont szerint.

1. *A teljesítmény és esélyegyenlőség / társadalmi méltányosság* kapcsán elmondta, a kritikus csoportot azok az országok jelentik, ahol az összpontszám és az esélyegyenlőségi mutató is átlag alatti (például Magyarországon). Az Egyesült Királyságban az iskolák az OECD-átlaghoz képest jobban teljesítenek, de jelentős különbségek vannak országon belül (a társadalmi háttér hatása viszonylag erősen érvényesül).
2. *A nemek viszonylatában* a legtöbb országban jelentős különbségek vannak, amelyek változatlanul fennállnak. Matematika terén azok az országok vannak többségben, ahol a fiúk teljesítménye jobb, szövegértés terén viszont minden országban a lányok

⁶ A következő két fejezet kicsit eltér a beszámólótól, az első azért, mert témájában nem illeszkedett a bemutató általános tematikájába, noha a tárgyalt előadás a BETT Show programjának része volt. A második azért, mert ez egy fakultatív iskolalátogatás volt, természetesen nem a vásár helyszínén, hanem egy működő londoni iskolában, noha itt volt látható működés közben az, amiről a vásár szólt.

⁷ School Leaders Summit – Guidance in School Leadership

teljesítenek jobban, a természettudományi kompetenciák terén megoszlanak az adatok. Pozitívként emelte ki, hogy miközben a bevándorlók aránya nőtt az OECD-országokban, a *bevándorló családok gyerekei* és a befogadó országok tanulói közötti különbségek csökkentek.

3. Az OECD-országokban az *iskolai környezet* vonatkozásában 2003–2012-ban javulás volt megfigyelhető, ami teljesítmény szempontjából jelentős tényező, ugyanis azon intézményekben, ahol jó a légkör, a tanárok és diákok viszonya kiegyensúlyozott, a diákok közötti kapcsolatok tartalmasak, a tanulók jól érzik magukat az intézményben, érdeklődők és motiváltak: szignifikánsan magasabbak a teljesítmény-pontszámok.
4. A *menedzsment és erőforrás-allokáció* vonatkozásában elmondta, azon iskolákban, ahol nagyobb az intézményi autonómia (az iskolák szabadon alakítják tantervüket, a pedagógusok részt vesznek az intézményi döntésekben), a tanulók jobb eredményeket érnek el.
5. Végül, azon intézményekben, ahol a PISA-mérés eredményeit felhasználják a tanárok munkájának értékeléséhez, a tanulói teljesítmények javulnak.

EGY MICROSOFT ISKOLA: ALAKÍTSD A JÖVŐT! (LONDONI ANZIKSZ 2.)

A londoni Twickenham Academy egyike a világon annak az öt iskolának, amelyek részesei a Microsoft *Alakítsd a jövőt!* elnevezésű projektjének.⁸ Az iskola minden tanulója saját táblagépet kap egyéni

használatra, amit tanulmányaik végeztével végleg haza is vihetnek. Az informatikai, digitális eszközök egyrészt a mindennapjaik természetes részei, másrészt tanulási eszközökként sokféleképp használják őket.

Befogadó iskola, ahol nagyon különböző képességű, szociális háttérű, ép és fogyatékkal élő diákok tanulnak együtt. Az iskola fő célja az esélyek kiegyenlítése. Ehhez nyári adaptációs programokat, nyelvi fejlesztéseket szerveznek, illetve a hátrányos helyzetűek beilleszkedését mentorok és szakképzett személyzet segíti (pl. szociális munkás, családsegítők).

Az iskola a második az Egyesült Királyságban, amelyben a nyitott tanulás gondolata, a személyre szabott oktatás gyakorlati megvalósítása és a szociális célú terek kialakítása meghatározta az iskolaépület kialakítását. A tanulási terek változatossága, összhangban az oktatási struktúra sokszínűségével, a legkülönbébb személyes adottságoknak és igényeknek is megfelel.

Az épület térszervezése szoros kapcsolatban van a digitális eszközök használatával. A modern iskolaépület a pedagógiai program megvalósítását, a tananyag feldolgozását segíti. Nagy, nyitott, átlátható terek jellemzik, melyek kiegészülnek a különböző kiscsoportos foglalkozásokat segítő kicsi, meghitt terekkel. A térelválás gyakran üvegfelületekkel történik, így a diákok, tanárok egymást is jól látják.

Az állandó nyilvánosság mind a tanári, mind a tanulói munkára komoly hatást gyakorol, egyfajta kontrollszerepe mindenképpen van; a tanulók számára természetessé válik, hogy iskolai munka közben látogatók figyelik őket és eredményeik (vagy esetleges eredménytelenségeik) is nyilvánosak. Ez a nyitott tér fegyelmezett-

⁸ A Microsoft programjának lényege a köz- és a magánszféra együttműködésének erősítése, a kormányzatok támogatása a digitális hozzáférés szélesítésében, oktatási programok támogatása a XXI. századi kihívásoknak megfelelni tudó munkaerő képzéséért. Erről bővebben: www.microsoft.com/publicsector/ww/programs/shape-the-future/pages/index.aspx (2014.05.27.)

séget és koncentrátságot igényel a tanulási folyamatban. Ottjártunkkor mindenki a maga feladatával volt elfoglalva, nem láttunk egymást zavaró, tanácstalan, dolog nélküli fiatalokat.

A digitális eszközök használata az iskolai tanulás szerves részét képezik, de nem kizárólagosan. A diákok természetesen sokféleképp használják a tableteket, internetes böngészésre, keresésre, animációk készítésére, tananyagrészek feldolgozására. Ugyanakkor a manuális tevékenységek is nagy hangsúlyt kapnak az iskolában. A diákok vágtak, ragasztottak, rajzoltak, fűrtak-faragtak.

A tantervük is rendkívül rugalmas, különböző lépésekben épül egymásra, az egyes lépcsőfokokon saját, egyéni fejlődési ütemük szerint haladnak a diákok.

A csoport nevelője minden héten kialakítja a diákok személyre szabott tanulmányi programját. A tantervük lehetővé teszi, hogy a diákok egyéni tanulási utakat alakítsanak ki, s képességüknek, ambícióiknak leginkább megfelelő módon és tempóban haladjanak. Természetesen az egyén szabadsága addig terjed, amíg valaki teljesíti a követelményeket, mert abban a pillanatban, amikor valamiért ez nem sikerül, riaszt a rendszer, és erősebb lesz a kontroll.

Az online kapcsolat a diákok, tanárok és szülők között a Learning Portalon

keresztül zajlik. A diákok, a szülők és a személyzet is eléri ezt az iskolában, és ott-hon is. Itt az alapvető információkon kívül a tananyagok is hozzáférhetők.

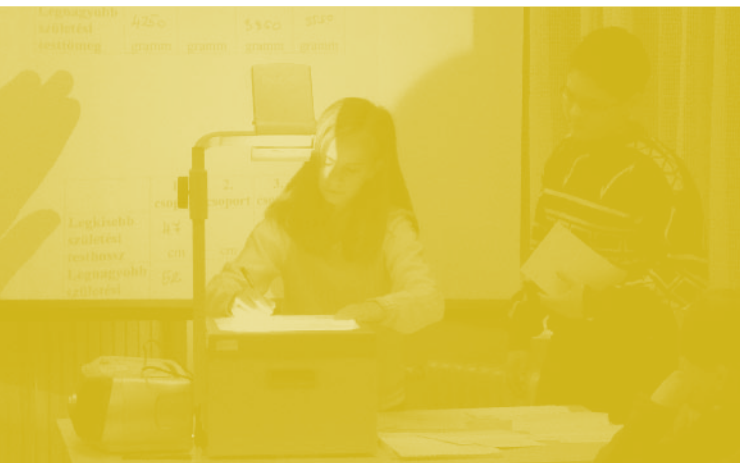
Az iskolában látható és legtermészetesebb gyakorlat, hogy a tanulók egyéni adottságaihoz, érdeklődéséhez igazítják az oktatási folyamat egyes elemeit. Minden ott látott pillanat azt igazolta, hogy a különböző korú diákok egyrészt jól érzik magukat az iskolában, másrészt tevékenységeik tartalmát és a tanulás szervezését sokféleség jellemzi. Láttunk hagyományos osztálykeretben zajló órai munkát; tanár nélküli, önállóan, kisebb-nagyobb csoportokban történő tanulást; párban zajló tanulást különböző és hasonló korú tanulók között... Mindezt egymással egy időben, párhuzamosan, gyakran egymástól csak pár méternyire és mégis zavartanul végezték a tanulók és a tanárok.

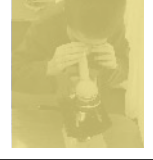
Az iskola és az iskola épülete – a szó átvitt és tényleges értelmében – teret ad a tanulók és tanárok innovatív tevékenységeinek, konstruktív együttműködéseinek, a tanulók közötti különböző típusú tanulási és kommunikációs helyzeteknek, és mindezt úgy teszi, hogy mindenkinek szinte minden tevékenysége a kisebb-nagyobb nyilvánosság előtt történik.

ÉLETKORI SAJÁTOSSÁGOK

Az életkori sajátosságokkal kapcsolatos, differenciált feladatok ellenőrzése a hatodik osztályban.

A csoport szóvivője az írásvettőre írja az adatokat. Ennél a feladattal arra voltunk kíváncsiak, hogy melyik csoport véleménye áll közelebb a valósághoz.





**BENEDEK ANDRÁS (SZERK.) DIGITÁLIS PEDAGÓGIA 2.0.
TYPOTEX, BUDAPEST, 2013**

Lévai Dóra: A pedagógia és a web2.0

Benedek András szerkesztésében 2008-ban jelent meg a *Digitális pedagógia* című tankönyv, amely a tanulási és tanítási folyamat újragondolt feldolgozásával foglalkozott, illeszkedve a XXI. századi sajátosságokhoz. 2013-ban, részint ennek folytatásaként, részint pedig újragondolásaként tarthatjuk a kezünkben a *Digitális pedagógia 2.0* című kötetet.

A címben szereplő 2.0 kifejezés egyrészt következtetni enged a második kötetre, másrészt viszont még közelebb viszi az olvasót a web2.0 világához, amelyben másokkal együtt szerkeszthetünk tartalmakat, megoszthatjuk szellemi produktumainkat, és különböző virtuális közösségek tagjai lehetünk. A kötet online változatban is elérhető, ez a változat gazdagabb, multimédiás szemléltető anyagokkal egészíti ki a leírtakat.

A szerkesztő az előszóban megfogalmazza, hogy ez a kötet egy újfajta, az ezredforduló után megjelenő tanulási-tanítási paradigmának a megértésében kíván segítségül szolgálni. A kötet nyolc fejezete szervesen kapcsolódik a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen tartott *Digitális pedagógia* kurzushoz, annak gondolatfonalához és felépítéséhez, de nem csupán a kurzust támogató tankönyvként kínál hasznos ismeretanyagot (jóllehet elsődleges funkciója ez), hanem lényeges forrásként szolgálhat oktatásinformatikával foglalkozó oktatóknak, kutatóknak vagy a digitális pedagógia témakörei iránt érdeklődők számára.

Az oktatásinformatikával, digitális eszközhasználatával és az ahhoz kapcsolódó módszertannal foglalkozó írások az informatika gyorsan fejlődő világában hamar elavulnak. Ahogyan a szerző az előszóban összegzi: a 2008-ban megjelent kötet és a jelen kötet között is sokat változott a technika és a tartalom egyaránt, ez a változás azonban talán még gyorsabb ütemre váltott. A kötetek egy gyorsan pergő film megállított filmkockái, jelenetei.

A könyv nyolc fejezete tematikus blokkokat alkot, amely blokkokhoz számos kiegészítő forrást javasol a szerkesztő a mélyebb megértést célozva, illetve minden fejezet végén önellenőrző kérdéssorokat is talál az olvasó.

Az első fejezetben *Benedek András* az információs társadalomban megváltozott pedagógiai rendszerrel foglalkozik, amely a pedagógus és a diák felől és felé egyaránt új elvárásokat állít. A szerző kiemelt hangsúlyt helyez arra, hogy ebben a paradigmában változnak a hatások és az elvárások, de a szereplők a megváltozott kommunikációs kapcsolatokban ugyanazok maradnak. A pedagógus-diák-szülő háromszögéhez kapcsolódóan az első fejezetben olyan tulajdonságokról olvashatunk, amelyek az ideális szerep vállalásához és működéséhez szükségesek.

A második fejezetben *Nyíri Kristóf* a neveléstudomány képi fordulatával ismerteti meg az olvasót, folytatva ezzel az első fejezetben elindított elméleti szálát,

filozófiai síkra is terelve a gondolatainkat. A képi fordulatot összekapcsolja a metaforaelméletekkel, közelítve ezzel a nyelvtudomány területéhez is. Ebben a fejezetben Platónról indulva eljutunk James Elkins 2007-ben megjelent kötetéig, amely a vizualitást a különböző tudományterületek összekötő és az azok közötti párbeszéd lehetőségét megteremtő nyelveként kezeli. A tudományterületek közötti kapcsolatok a fejezetet olvasva is tapasztalhatjuk, hiszen a filozófiától kiindulva, a történelemtudományon, matematikán és fizikán át, a nyelvtudomány érintésével, a pszichológia hídján érkezünk meg a neveléstudományhoz. Ebben a fejezetben számos tudományelméleti szállal találkozhatunk, ám a fejezet végén elmarad az ajánlott források jegyzéke, viszont az olvasót a rendkívül gazdag lábjegyzetgyűjtemény segítheti a részletesebb tájékozódásban.

A harmadik fejezet a gyakorlat felé kanyarodik, bár nem organikusan következik az ezt megelőző két fejezet elméleti előzményeiből. A fejezet címe: *Új IKT-tendenciák a nemzetközi és hazai gyakorlatok tükrében, különös tekintettel a tanítás-tanulás folyamatára. Molnár György* írásán keresztül azokkal a támogató lehetőségekkel ismerkedhetünk meg, amelyek az információs társadalomban tanulók és tanítók tevékenységét segíthetik.

A negyedik fejezetben az élménypedagógia és az elektronikus környezet kapcsolatával ismerteti meg az olvasót Verebics János, ezen belül is a módszerekről ír elsőként, részletesebben. A második alfejezet egy intézményi jó gyakorlatot mutat be részletesen: az eⁿ-learning mint oktatásmódszertan az üzleti jog tanítása során erősítette a hallgatók motivációját. Az eⁿ-learning (entertaining learning), vagyis a szórakoztató tanulás keretén belül a webes, IKT-s eszközök ahhoz járulnak hozzá, hogy a nem szaktárgyi ismeretek

tanítását élvezetesebbé, figyelemfelkeltőbbé tegye a hallgatók számára. A módszer lényege, hogy az előadás anyagrészei között olyan interaktív feladatok, szerepjátékok, hang- és videofelvétel-részletek jelennek meg, amelyek lehetővé teszik a hallgatók bevonását az anyag feldolgozásába.

Az ötödik fejezetben az online nyelvtanulást támogató eszköz- és módszertárral ismerkedhetünk meg Szabó Erzsébet Mária írásában. A képek és hangok rögzítésére és közzétételére szolgáló eszközök rövid, vázlatos történeti fejlődését bemutatva, a számítógéppel támogatott tanulásról és a mobiltelefonnal történő nyelvtanulásról is olvashatunk. Az eszközökkel támogatott nyelvtanulást tárgyalva az elmélettől és a rövid történeti előzmények áttekintésétől eljutunk konkrét jó gyakorlatokig, melyek adaptálhatók akár tanórai keretek között, akár azon kívül, önállóan, vagy tanári támogatással egyaránt. Ez a fejezet nagyon gondosan végigvezeti a nyelvtanárokat azokon a lépéseken és lehetőségeken, amelyekkel a tanítási folyamatot kiegészíthetik, kezdve az online szótárak használatától, az online közösségi oldalakon át, a produktív tartalomszerkesztésre lehetőséget adó, online dokumentumok alkalmazásának részletesebb leírásáig.

A hatodik fejezetben Horváth Cz. János a mikrotartalmakról ír. A fogalmi meghatározás előtt már olvashatunk a Gartner-féle hype-görbéről: megérthetjük, hogy az új technikai lehetőségek megjelenésekor miért válhatunk könnyen csalódottá, ha egy adott eszköz nem kínál megoldást minden problémánkra. (Az elvárás a csalódás melegágya. Ezt hallhatjuk a hétköznapiakban, de ez a megállapítás igaz az új technológia iránt támasztott irreális elvárásokra is.)

A hetedik fejezet a mérés és értékelés területéhez kapcsolódik. Tóth Péter az online környezetben megvalósuló mérésekbe

nyújt betekintést. A kötet első fejezete után itt újra előkerül Bloom újragondolt taxonómiája, és további, elsősorban a szakképzés területén jelentős tudástaxonómiák kerülnek bemutatásra. A szakképzéshez kapcsolódóan a kompetenciák tárgyalása mellett a szerző kitér a szakértelem fogalmára, majd ezt követően az online tesztelés elméleti alapjaival és az értékelés ismérveivel, az eredmények értelmezésével is megismertet egy konkrét példán keresztül. Az online tesztelés mellett az elektronikus környezetben végzett kooperatív és kollaboratív tanulási területeket (pl. digitális foglaltár, fórum, „wiki”) is bemutatja.

A záró fejezetben Nagy Gábor Zsolt különböző elektronikus tanulási környezetekről ír. A fejezet elején a fogalmi definíciókat és a tanuláselméleti bevezetőt is szorosan az eLearninghez kapcsolja. A szabványok, technológiák, szerepkörök és jogosultságok meghatározásán túl részletesebben olvashatunk a

SAP Learning Solution (Systemanalyse und Programmentwicklung) német üzleti szoftverfejlesztő cég, az Oracle iLearning, az ILIAS és a Moodle (tanulást támogató, tartalomkezelő keretrendszerek) kialakulásáról, felhasználási lehetőségeiről. A nyolcadik fejezet záró mondatában – amely a kötet záró egységét is jelenti – a szerző ismét visszatér a konnektivizmushoz egy pár mondat erejéig, de ebben a fejezetben – ellentétben Benedek András nyitó fejezetével – a konnektivizmust új irányzatként, hálózatalapú szemléletként és nem pedig negyedik tanuláselméletként említi.

Összefoglalóan: a kötet rendkívül gazdag tartalma, a fejezetek sokszínűsége és sokrétűsége révén a digitális pedagógia minden lényeges területét érinti; egyik helyen inkább elméleti kérdésfelvetések formájában, másutt pedig konkrét jó gyakorlatok bemutatásán keresztül. A kötet tankönyvként is és szakkönyvként is forgatható.



GYÜMÖLCSTÁL A hetedik osztályban az egészségi állapotunkat befolyásoló tényezők közül kiemelten foglalkozunk a táplálkozással. A képen az egyik munkacsoport tagjai a tányérokra tált gyümölcsöket kínálják óra végén az osztálytársaiknak.



GAZDÁLKODÁS A PÉNZZEL

A családi gazdálkodás tervezésére nyitott lehetőséget a nyolcadik évfolyamos egészségtanóra. Az egyik csoport költségvetési mérleget készít egy képzeletbeli háromgyermekes család számára. Érveik azonban a sajátjaik, valódiak.

WÉBER PÉTER – BÁN LÁSZLÓ: A MÁSIK EMBER – ÚT EGYMÁSHOZ. MÉRTÉK KIADÓ, BUDAPEST, 2013

Fuszek Csilla: Lassú átgondolásra, szemezgetésre

„*Én tanár vagyok*” – vallja ma is Wéber Péter – egykori magyar-olasz szakos középiskolai tanár – a Bán Lászlóval közösen írt könyvükkel kapcsolatos interjúbán. A könyvet olvasva erről meg is bizonyosodhatunk: a kijelentés hiteles, mert – wéberi jelzőt kölcsönözve – „értvényes” tanárnak lenni attitűd, mely attitűd szervező erővé válik, meghatározza a könyv szerkezetét és tartalmát egyaránt.

„*Ahogy egy órát tartanék*” – mondja Wéber, úgy épülnek fel az egyes fejezetek: először Bán Lászlóval folytatott baráti beszélgetésekbe csöppenünk, melyeket esszék, filozófiai summázatok követnek, majd kifejtett vagy éppen továbbgondolásra váró kérdésekkel szembesül az olvasó. 11 tanóra közel ötszáz oldalon, nem egyszeri végigolvasásra tervezve, hanem témánként való lassú átgondolásra, szemezgetésre.

A hatalmas tananyag különböző műfajokban jelenik meg, néhol gondolatfoslányként, máshol kidolgozott gondolatmenetekben, példázatokban, vagy éppen kérdésfeltevéseken keresztül. Az átadandó tudás: az idős tanító bölcsessége, világszemlélete, a minden tananyagok legfontosabbika: az életbe való beavatás.

A beszélgetések és az esszék olvasásakor találkozunk a lényegre „aláfestő”, divatos eszmefuttatásokkal, tudományos elkalandozásokkal, melyek igazságtartalma a beavatás szempontjából tulajdonképpen másodlagos és „időleges”, hisz nem ez az igazi tanulság. Wéber az elkalandozásokban nem is törekszik kényszeresen a tudományos pontosságra. Mégis, ezek az

elkalandozások segítenek bennünket a hétköznapi életben közel kerülni a lényeghez, az időtlenhez.

A wéberi bölcsesség minden bizonynyal néhány mondatban összefoglalható lenne; de ha tanárként, a gyakorlás és gyakoroltatás szemszögéből tekintünk rá, mindjárt összetettebb a kép, nehezebben fogalmazunk. Hálások lehetünk a tanár úrnak, hogy nem próbálja megkerülni a feladatot, hogy nem csupán bölcselő; tanítani és gyakoroltatni is akar, *a boldog élethez vezető utat nemcsak távolról megmutatni, hanem a hozzá vezető lépéseket is segíteni akarja*. A gondolatmenetek feldolgozását, a kérdéseket, a példázatokot úgy állította össze, hogy bármely gyakorló tanár könnyen kiemelhessen egy-egy részt – és még egyet sem kell értenie a szerzővel! –, ha arra készülne, hogy valamelyik témából mondjuk osztályfőnöki órát tartson. (Ha valóban nevelni akar.)

Bölcséletét tekintve ez a könyv – bár kétséget kizáróan nyomot hagytak benne a keleti filozófiák, hiszen a zen buddhista értelemben is vett felébredettséghez vezető egyik utat mutatja meg számunkra, mégis – *igazán európai és magyar is egyben*. Európai, mert Wéber számára a descartes-i „gondolkodom, tehát vagyok”-világ – bár hangsúlyozza, hogy a ráció esetleges és közel sem elegendő – mégis előfeltétel az értvényes élet felé, hinni tud benne. A wéberi gondolatmenetben *az értvényes életet élő ember bölcselő is egyben*, az európai, aki szókratészi hagyatékára büszke, bár felismeri a korlátait. És magyar is,

mert kimondva-kimondatlanul, az általános emberi mellett, csendesen, egy-egy „kiszólásban” a mai magyar valóságra is reflektálnak a sorok; a tanítványokért érzett felelőssége nem csupán általános emberi, hanem hazai vonatkozásban is megjelenik.

A könyv gondolatmenete onnan indul el, hogy honnan tudhatom, vagy sejthezem, hogy az életem érvényesnek mondható-e, vagy sem? Ahogy a szerzőpáros – bevallásuk szerint a munka közben –, mi olvasók is velük együtt, egyre inkább arra kezdünk rájönni, hogy az érvényesség értelmezéséhez el kell jutni *a spirituálisnak nevezhető dimenzióig*, az előbb említett felébredettséghez. Azonban ez a fajta spiritualitás a wéberi rendszerben teljesen összhangban van a materiális, valóságyszerű, reális dimenziókkal. Nem más, mint a meg-
 érzése a minden mindennel összefüggő egésznek, ami, ha kimarad az életünkből, Csíkszentmihályi szavait idézve, „ha nem érezzük, hogy valami teljesebb egészhez, valami nálunk állandóbbhoz tartozunk, mint mi magunk, akkor nem élhetünk igaz, kiváló életet.”

Innen lép tovább Wéber, lefordítja a gyakorlatba a spirituális dimenziót: az „érvényes” élethez „*a megvilágosodás: a szeretet teljességének*” megsejtése elengedhetetlen, és ehhez a megsejtéshez óhatatlanul szükségünk van a másik emberre. *A Másik Emberre, aki egyszerre kényszer és mentőöv.* A másikhoz fűződő legfontosabb viszonyunk *a szeretet*, mely a könyv központi gondolatává válik; a szeretet, mely wéberi értelemben (is) világszemlélet, az átadandó tudásnak, a beavatásnak a lényege. Látszólag egyszerű, de a megvalósításba mégis sorozatosan belebukunk.

A könyv szinte végig azt sugallja, hogy *a nevelésről nem lehet és nem szabad lemondani*, mert az életbe a tanítványokat évezredek óta „bevezetik”; mesterekre/tanítókra mindig szükség van. Wéber is ezért írja meg a *szeretet gyakorló* könyvét, ami az önmagunkhoz való viszonytól a másikhoz, a férfi-nő kapcsolaton át a világhoz való hozzáállásunkról szól. A felébredettséghez, az érettséghez, a boldogsághoz akar segíteni, divatos szóval akár élvezetesi *tankönyv is lehetne*, mely mélységében és jellegében messze meghaladja az önségítő könyvek sokszor leegyszerűsített gondolatmenetét.

Mit is kell hát elsajátítania a tanulónak, hogy az úton járni tudjon?

Pilinszkyt gyakran idézi Wéber, így ebben a szellemben álljon itt egy idézet a költőnek az *Ars poetica helyett* című írásából: „Itt kell, az

ébredlét nehéz ellenállásában megtalálnunk először a rendet, majd azon is túl az egységet.” A wéberi nevelés lényege is pont ez: illúziómentesen, az ébredlét világában, „érvényességhez” kell segítenünk a tanítványokat, hogy megtalálják a rendet, az egységet: „*Hogy a nehézségek nem istencsapások, hanem a világ rendjéhez tartoznak. Meg kell oldanunk őket. És ehhez meg kell tanulnunk, igen: sokszor konfliktusok árán, hogy mindezt hogyan kell csinálni.*” (204. o.) Ebbe beletartozik, hogy meg kell tanulni/tanítani a gondolkodás fegyelmét és örömét, a bizalmat és önbizalmat, az önkorlátozást, az együttműködést, a konstruktív kooperációt, az empátiát, az irgalmat, az elfogadást, a szeretetet egyszerűen azért, hogy életben maradjunk, mert Wéber szerint „*aki a szeretetről lemond, vagy elkótyavetyéli, az tulajdonképpen emberi mivoltáról mond le.*” (443. o.)

a wéberi gondolatmenetben az „érvényes” életet élő ember bölcselő is egyben

Ugyanakkor Wébernél az életben maradásnak nemcsak a spirituális, metaforikus értelmezése jelenik meg, hanem egy nagyon gyakorlatias problémát is felvet: az „érvénytelen”, önazonosság-mentes élet folytán felhasználatlanul maradt energiáink agresszívvá, deviánsá tehetnek bennünket; ha az ember nincs a helyén, eltorzulhat, veszélyessé válhat a többi ember számára. Gondoljunk csak a több millió fiatal munkanélkültre, korunk egyik óriási problémájára! Mert idézve Wébert: *„... valójában az szinte mindegy, hogy mit csinál valaki az életével, mi a foglalkozá-*

sa, hány gyereke van: az a lényeges, hogy azonos legyen önmagával, a felismert valódi lehetőségeivel – vagyis kitöltse a saját terét az életben. A helyén legyen...” (406. o.)

Köszönjük Wéber Péternek, hogy a helyén van: tanárember; hogy elnyerte a bölcsességet, és át is adja nekünk, mert tanárként nem tehet mást. Köszönjük Bán Lászlónak a közreműködést. Felmerülhet bennünk a könyv olvasása közben: vajon lehetünk-e valódi nevelők/tanárok a könyvben leírt tudás nélkül, ha nem sejtjük meg a felébredettség, a megvilágosodás pillanatait?



E.ON-FOGLALKOZÁS: ENERGIA-FORRÁSOK, BIZTONSÁGI TANÁCSOK Az energiaszorongás végén az önkéntes ajándékokkal lepi meg az osztályt (ahogy minden hasonló alkalommal).



E.ON-FOGLALKOZÁS: KÖRNYEZETSZENNYEZÉS (TALAJ, VÍZ, LEVEGŐ) Az ajándék ezúttal világitós toll és E.ON-os fejfedő.

HARMATINÉ DR. OLAJOS TÍMEA: TEHETSÉG, ALUTELJESÍTÉS ÉS TANULÁSI ZAVAR. DIDAKT KIADÓ, DEBRECEN, 2013.

Kerényi Mária: A legkisebb fiú története

A könyv a kiadó tehetséggyondozás-kutatásáról és lehetőségeiről szóló sorozatának nyolcadik kötete. Izgalmas a téma, a szerző bámulatoss terjedelmű irodalomjegyzéke is mutatja: több oldalon keresztül sorakoznak a szerzők és címek. A hivatkozott művek legnagyobb része angol nyelvű. Ha semmi más érdeme nem volna a kis kötetnek, mint hogy a nehezen hozzáférhető és olvasható szakirodalom legfontosabb gondolatait eljuttatja a gyakorló pedagógusokhoz, már az sem csekélység. A szerző azonban ennél jóval többre vállalkozik: megfogalmazott célja, hogy „az atipikus tehetségekkel foglalkozók számára gyakorlatban is jól felhasználható tudást [...] kínáljon, ezzel is elősegítve az iskolai tehetséggyondozást.”¹

A könyv szisztematikusan építkezik. Először az *alutelijesítés* fogalmát definiálja. Majd bemutatja az *alutelijesítés* individuális és csoportjelenségként egyaránt. Sorra veszi a tehetséges, ám tanulási zavarral küzdő gyerekek és a kimutatható neurológiai zavarral élők teljesítményének akadályait is.

Az alutelijesítés okait kutatva a tágabban vett környezet: a társadalmi, és szűkebb, családi meghatározottságától halad a személyiségjegyek és végül a neurológiai determináltság vizsgálata felé.

A leírásokat olvasva nem lehet nem észrevenni: a felsorolt, bemutatott nehézségekkel igazából mindenkinek,

minden gyereknek meg kell küzdeni.

Kinek több, kinek kevesebb jut az akadályokból: ha valaki olyan „szerencsétlen”, hogy mondjuk leánynak születik, esetleg szegény ember gyereke, ne adj’ isten egy kicsit álmodozóbb vagy elevenebb az átlagnál (és ki nem az?), akkor bizony számot kell vetni vele, hogy nem lesz könnyű neki.² Sem az iskolában, sem pedig azután.

Ami a tárgyalt csoport tagjait elkülöníti az átlagos küszködőktől, az a tehetség. De hát miről beszélünk? Mi a tehetség?

Több tehetség-elméletet is bemutat a könyv. Borland figyelemre méltó gondolatát is idézi, miszerint a tehetség fogalma valójában egy társadalmi konstrukció, „egy olyan valami, amit *feltaláltak* és nem *felfedeztek*”.

Ha ezt komolyan vesszük, akkor nem lehet nem észrevenni azt sem, hogy a tehetség általánosan elfogadott definíciói valójában a társadalmi hasznosság szempontjából közelítik meg a fogalmat. A világnak, a társadalomnak, a többi embernek szüksége van a tehetségekre. Ugyanis, ha a tehetséges egyén képességei a legteljesebben ki tudnak bontakozni, akkor remélhetően nagymértékben tud hozzájárulni a társadalom jólétéhez. Az elképzelés mögött persze ott van az a gondolat is, hogy a társadalom építő, hasznos tagja nyilván maga is boldog, sikerében megelégedett ember lesz. Művész, tudós, feltaláló, bámulatoss ügyességű mes-

¹ A szerző előszavából

² Dr Máté Gábor: *Szétszórt elmék* (Libri Kiadó, 2013.) című könyvében figyelmeztet, hogy az általa összegyűjtött és bemutatott jelenségek, melyek a figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (ADHD) jellegzetességei, valójában mindannyiunk jellemzői. A kérdés csupán az, hogy mennyire. Amíg valakinek az életét nem nehezíti meg, addig a dolog nem tekintendő betegségnek. Ha a jelenségek komoly zavarokat okoznak, akkor válik szükségessé a kezelésük.

terember válhat belőle, és kivételes képességei nem rombolásban, önmaga és mások pusztításában nyilvánulnak meg. Abban az egyben ugyanis biztosak lehetünk, hogy vagy így, vagy úgy, de megnyilvánulnak.

Mégis, tagadhatatlan: amikor a tehetségről így beszélünk, akkor az egyént nem önmagában szemléljük, hanem egy viszonyrendszerbe ágyazva. Talán nem eretnekség megkérdezni: biztos, hogy ez az egyedüli mérce? Nem lehet olyan megközelítést találni, melyben az egyén *önmagában hordozott értéke* a mérték?

Az anekdota szerint egyszer Benjamin Franklint arról faggatták, hogy mi haszna a találmányoknak. Válasz helyett annyit kérdezett: *Mi a haszna egy újszülöttnak?*

Ki veszi a bátorságot válaszolni erre? Nem csoda tehát, hogy olyan nehéz meghatározni, mi is a tehetség, ki is a tehetséges ember, pláne ki a *tehetséges gyerek*. Ebből a szempontból korántsem tűnik parttalan eufémizmusnak az az állítás, hogy *mindenki tehetséges*.

A gyakorlatban, a szülők, pedagógusok, segítő szakemberek számára ezek a kérdések sokkal egyszerűbben vetődnek fel: a gyerekek nagyon sokfélék, ez idáig rendben van. A pedagógusnak mindenkire meg kell találni a kulcsot, hogy valamennyi diákja a saját épülésére, mindenki öröme tudjon fejlődni, Carl Rogers szavaival élve: *valakivé válni*. Hogy a sokféle gyerek mekkora esélyt kaphat erre az iskolában, az nagyban függ attól, hogy az iskola mekkora szabadságot enged az egyéni különbségek figyelembevételében, s hogy a pedagógus milyen érzékenységgel és kreativitással tud a gyerekek felé fordulni. Be kell látnunk, hogy nincs tökéletes tudás. Mindig van olyan, hogy egy gyerek viselkedése, észjárása, mindennapi működése igazi fejtörést okoz még a leggyakorlottabb pedagógusnak, legelhivatottabb segítőnek, a több testvért sikeresen felnevelő családnak is.

És akkor aztán mindenki törheti a fejét: *Hát ez a gyerek meg mitől ilyen? És tulajdonképpen milyen is? Ám főleg: Mit kezdjünk vele?*

Harmatiné dr. Olajos Tímea könyve ebben kíván segítséget nyújtani a támaszt keresőknek. Több, tudományos kutatás eredményeképpen kifejlesztett és kipróbált mérőeszközt kínál annak mérésére, hogy nagyobb biztonsággal állapíthassuk meg, mi is rejlik a gyerek *furcsasága* mögött. Ezek nem diagnosztikai eszközök, hiszen nem is gyógypedagógusok, pszichiáterek számára készültek, hanem a szülőket és a napi gyakorlatot folytató pedagógusokat kívánják segíteni.

Olyan pedagógiai módszereket, eljárásokat javasol, melyeket felhasználva a mégoly excentrikus gyerek számára is megfelelő környezetet, inspiratív feladatokat, igazi fejlődést segítő elfoglaltságokat kínálhat az amúgy tanácstalan pedagógus. Egyik sem csodaszer, hellyel-közzel ismertek is. Mégis, ebben a tudományos köntösben nagyobb bátorságot ad a keresőnek: *építsünk az erősségekre, segítsük a gyengeségek kompenzálására szolgáló stratégiák kialakítását, és mindenekelőtt nyújtunk érzelmileg támogató, biztonságos környezetet a TTZ-s (tehetséges, tanulási zavarral küzdő gyerek) számára*. Megerősít abban, hogy valóban javallott személyre szabott figyelmet adni a furcsán működő gyerekeknek. Tényleg a legjobb, ha megfigyeljük őt, s a vele való munkát erre a megfigyelésre alapozva építjük fel. Igazán érdemes azokból a dolgokból kiindulni, melyek felkeltik az érdeklődését. Arra bátorít, hogy engedjük, sőt, segítsük, hogy sokféle úton-módon jusson a gyerek sokféle élményhez és információhoz. Fogadjuk el, hogy nem egyetlen út vezet a bölcsességhez és tudományhoz, és hagyjuk, hogy a gyerek a maga útján közelítsen. És a legeslegfontosabb, amire építhetünk: a szeretetteljes, bizalomteli kapcsolat.

Talán nem túlzás a javasolt megoldások, módszerek mögött felismerni az általános elvet: **fogadjuk el őt önmagában való, egyedi értéket hordozó személynek, akinek az útját egyengetni, de nem megszabni a dolgunk.**

Legyünk őszinték: nem ilyen megközelítés dukál valamennyi gyereknek? Nem ez az, amire egy ember élete valamennyi pillanatában igényt tart – és teljes joggal, ember mivoltából eredően tarthat rá igényt?

Az európai népek meséi között van egy típus, amelyet mindannyian ismerünk.

A főhős amolyan ügyefogyott Bolond Istók, az egész környezete számára megvetett, lenézett figura. A legjobb esetben csak szánakoznak rajta, sokszor egyenesen kikapják, igyekezete gúny tárgya lesz. Aztán egyszer csak úgy alakulnak a dolgok, hogy kiderül, olyan erények és képességek birtokosa, melyekről az okosok, az erősek, az elismertek nem is álmodtak. Ő lesz, aki kiállja a próbákat, melyeken a jeles hősök mind elbuktak. Ő lesz, aki megmenti a menthetetlenül elvesztettnek tűnőt. És végül ő az, aki egyedül méltóként elnyeri a jutalmát; övé lesz a táltos paripa, a fele királyság, a világszép királykisasszony.

S nem véletlen, hogy a történet újra és újra megismétlődik romantikus regény- és sci-fi-köntösben, új életre kel Copperfield Dávid, Luke Skywalker és Harry Potter alakjában. Miért van ez így? Mitől lett halhatatlan az ügyefogyott szegénylegény története? Mi élteti a legkisebb, az árva fiút kultúrákon és évszázadokon keresztül?

Mindannyian emlékszünk az elégtételre, amely a diadalmas befejezés hatására eltölti az embert. Egyszerre ébred fel bennünk a gyengébb iránti gyengédség és a diadalérv:

lám, a megvetett, a kicsi, a szegény végül győzelmet arat! A szívünk mélyén az ő pártjukon állunk. Kit érdekel a szabályos, a kiszámítható? Reményünket a legkisebb fiú története, a váratlan csoda élteti. Esztéták és pszichológusok értenek egyet benne: a legkisebb fiú – mi magunk vagyunk.

A tehetség, alulteljesítés és tanulási zavar című könyv hősei sokban hasonlóak az ügyefogyott hős archetípusához: Susan Margaret Boyle, az öregedő, rosszul öltözött, tanulási zavarral küzdő szociális munkás egy tehetséggutató versenyen minden képzeletet felülmúló sikert aratott csodálatos énekhangjával és előadás-módjával. Frissen kiadott lemeze azóta is a sikerlisták élén foglal helyet. Daniel Tamm, a Pi-ember néven híressé vált autista fiatalember 22514 tizedes jegyig tudja felmondani a Pi-értéket. Ugyan nem képes konnektorba illeszteni egy villásdugót, de pontosan el tudja mondani, hogyan születik meg agyában szédületes gyorsasággal egy matematikai feladvány eredménye – minden gondolkodás nélkül.

Nemcsak a bulvársajtó, hanem a pedagógia tudománya is számon tartja azokat az alkotókat, akik nélkül szegényebb lenne a világunk, noha iskolai pályafutásuk siralmas volt. A könyv csupán Auguste Rodin, William Butler Yeats és Thomas Alva Edison alakját idézi fel, de saját nagyjainkról is megemlékezhetnénk: naplóbejegyzései alapján³ például Széchenyi István is közéjük sorolható.

A kérdés tehát az lehet: tehet-e valamit, mit is tehet a legkisebb fiú tanítója? Mindenesetre megnyugtató, hogy erre a kérdésre a tudomány válasza sem más, mint ami a halhatatlan mesehősök hangján a szívünk mélyén szólal meg.

³ „Nekem például végtelenül nehéz felfogásom volt; gyermekkoromban szinte semmilyen; 6, 7 esztendőskoromban a legnagyobb fáradtsággal sem tudtak megtanítani még olvasni sem, úgyhogy akkor közel voltam ahhoz, hogy 'grófi trotli'-nak tartsanak. Nagyon nehezen tanultam, nem értettem meg semmit; tulajdonképpen igen rossz diák voltam...” *Gróf Széchenyi István intelmei Béla fiához* (1857. november 6.) Forrás: www.dislexia.hu (Idézetek híres rossztanulóktól/ról)

ABSTRACTS

GERGELY, FERENC: **The B-list and the Teachers** **The Political Purge Led by the Hungarian Communist Party in 1946-7**

Keywords: *history of education, B-list, Ministry of Religious Affairs and Public Education, nationalisation of the public school system, teachers*

At the end of the Second World War, Hungary has been liberated from the Hungarian and German Nazi terror, yet, at the same time the country fell under the sphere of influence of the great communist power, the Soviet Union. As of the capitulation, fights have immediately begun for a communist takeover, another dictatorship. An outstanding feature in this procedure was a purge amongst clerks and public servants, who were suspected of supporting war crimes. This was presented to be a simple redundancy, and was called B-listing. Teachers were also involved in this politically motivated purge.

The chronic shortage of teachers was a fortunate condition for them, however, a great number of innocent teachers have become victims of this dragging, which could not be really recompensed during the precipitous revision that followed. A number of significant, yet severely incomplete and unrevealed documents that are pertinent to this topic are available. A nationwide investigation of these documents is an imperative task. This paper is the first to look at this case from the point of teachers, based on so far unexplored sources.

BODÓ, MÁRTON: **The Starting of the Community Service** **in 2011**

Keywords: *community service, volunteering, experiential education, project method, social solidarity*

In Hungary, community service has been launched in secondary education since September 2012. It is a compulsory activity for all pupils wishing to take the year 12 baccalaureate. The idea behind its introduction and implementation is to strengthen social solidarity, and the activity also serves as an efficient instrument of experiential education. Participating pupils may gain deeper social responsibility as well

as they can contribute to the improving role of their school in the local community. Community service is supported by training for teachers and partners. If community service is successfully incorporated into secondary education, the further extension of the programme should also be considered: preparatory/sensitising activities in primary schools, and the continuation of the activities in higher education.

BOZSIK VIOLA: A PISA-EREDMÉNYEKRŐL AZ AKADÉMIÁN

2014. március 18-án rendezte meg a Magyar Tudományos Akadémia Közoktatási Elnöki Bizottsága a *PISA-eredmények a felsőoktatás és a kutatás igényeinek tükrében* című konferenciát.

Köszöntőjében *Pálinkás József*, az MTA elnöke elmondta, a sokkoló PISA-eredmények helyes értelmezése nagyon fontos. A felmérésben nem a rangsor a lényeg, hanem az, hogy az eredmények társadalmunk teljesítményét tükrözik. Nemcsak oktatáspolitikai és pedagógiai kérdésekre hívják föl a figyelmet; kulturális, társadalompolitikai jelentőségük is van. Az oktatásban integrált szemléletű tartalmakra és módszertanra van szükség. A PISA által vizsgált négy terület szorosan összefügg egymással, a matematika-eredmények mögött ott látjuk az információk megértésének – tehát a szövegértésnek – a hiányát. Magyarországon magasan a nemzetközi átlag fölött van a gyengén teljesítő tanulók aránya, s az igazán kiválóan teljesítő diákok száma is alatta marad az OECD-átlagnak. Figyelmet kell tehát fordítanunk a tehetséggondozásra, hiszen a tehetséges kutató nem magától terem, hanem képzik. A mérés nem ad választ a teendőink tekintetében, az azonban biztos, hogy a felsőoktatás céljai és elvárásai nem elég világosak, nem eléggé összehangoltak, így hát a felsőoktatásnak ideje kritikusan szembenéznie saját jövőképeivel és tényleges eredményeivel.

Ezt követően *Csapó Benő*, az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának

tagja szólt előadásában arról, hogy a PISA által föl tárt problémák sokkal súlyosabbak és összetettebbek, mint gondolnánk. Azonban nem megoldhatatlanok. Magyarországon egyre növekszik a gyengén teljesítők aránya, a vizsgálatban érintett korosztály 20%-a funkcionális analfabéta, nincs esélye munkába állni. Teljesítményünk, mely a kilencvenes évek elején, különösen a matematika és a természettudományok területén még híresen kiemelkedő volt, súlyosan és egyre jelentősebb ütemben romlik. A rangsor alapján a fejlett és fejletlen országok határán találjuk magunkat, s innét mindkét irányba el lehet mozdulni. A 2012-es felmérés tavaly év végére összeállított rangsorának első hét helyén távol-keleti országok találhatók. Ha emellé az adat mellé tesszük a népességi statisztikákat, beláthatjuk, hogy Kína, Japán, Korea, Hongkong és Szingapúr hihetetlen humán erőforrás potenciállal rendelkezik, mely jelentős változásokat fog eredményezni a világban. Egy példa: a PISA hat szintje közül matematikából a legmagasabb szinten teljesített a magyar diákok 2,1%-a – de Sanghajban ez az arány 30,8%, s noha ez csak egy város, lakossága 25 millió fő. Benne van a legjobb 15-ben Finnország, Észtország, sőt Lengyelország is, mely utóbbi a PISA-mérések indulásakor rosszabb helyezést ért el Magyarországnál. Az európai célkitűzések keretében 2020-ra az EU szeretné elérni, hogy a fiatalok 40%-a diplomát szerezzen. Magyarország érthetetlen módon ennél alacsonyabbra, 30%-ra tette a mércét, Lengyelország viszont az ambiciózusabb 45%-os célt tűzte ki, melynek elérésére azonban így is jobb esélyük van, mint nekünk a magunk jóval

szerényebb terveire, hiszen 15 éves diákjai sokkal jobb eredményeket produkáltak a mi diákjainknál.

A magyar mutatók más szempontból is nagyon rosszak: a diákok relatíve kevés időt töltenek valóban aktív tanulással az iskolában, s a pedagógusbérek a GDP-hez mérve nagyon alacsonyak. Érdemes lenne szomszédaink jó példáját követni: Észtország a szemünk előtt küzdött fel magát a rangsor tekintélyesen magas fokára, finn szakértők meghívásával, a tanárképzés átalakításával. Lengyelország kitartó, szívós oktatásfejlesztésbe kezdett, Németország hason-

lóképpen komolyan vette gyengülő PISA-eredményeit, hosszú távú oktatási stratégiát dolgozott ki, majd a szükség-

ges fejlesztéseket következetesen véghezvitte. *Csapó Benő* rámutatott: az Egyesült Államokban 2011 óta csak olyan törvényi változtatásokat lehet eszközölni az oktatás területén, melyektől tudományosan megalapozottan lehet a kívánt hatásokat várni (evidence-based education policy). Ehhez hasonlóan fontos lenne a tényeken alapuló oktatáspolitikai és az adatokkal alátámasztott döntéshozatal hazánkban is. Előadását háromkomponensű megoldási javaslattal zárta: elsősorban tehetséges fiatalokat kell a pedagóguspályára vonzani, s meg is tartani őket a pályán. Ehhez hozzátartozik a tanárképző központok számának csökkentése, a pedagógusképzés minőségének növelése, s a pedagógusok anyagi és erkölcsi megbecsülése. Másodszorban az óvodai ellátást kell fejleszteni, s biztosítani, hogy felkészült óvodapedagógusok foglalkozzanak a gyerekekkel. Végül meg kell erősíteni az iskola kezdeti szakaszát, az alsó tagozatot.

a hallgatók 16%-a találta el a helyes választ, pedig ha nem gondolkoznak rajta, csak tippelnek, 20% esélyük lett volna a jó válasz eltalálására

Jánosi Imre, az ELTE Komplex Rendszerek Fizikája Tanszékének docense előadása kezdetén átadta a szót kolléganőjének, *Radnóti Katalinnak*, aki a természettudományi szakokon tanuló elsőévesek által írt, matematikatudást felmérő tesztek eredményeit ismertette. A mérések az ELTE-TTK-n kezdődtek, s a Bologna-rendszer bevezetését követően váltak szükségessé (mikor a felvételi vizsga szerepét átvette az érettségi eredményekből előállított pontszám). Az érettségien számon kért anyag (melynek során emelt szinten 60%-tól jelest kap a tanuló!) nem egyezik

a felsőoktatásban elvárt ismeretekkel. A probléma orvoslására vezette be több egyetem a félév elején megírandó matematikai felmérőt,

s ha a hallgató túl alacsony pontszámot ér el, felzárkóztató matematikakurzusra irányítják (változó, hogy hány százalékos teljesítmény alatt kerül erre sor, s hogy a kurzus kötelező vagy választható). A felmérők elemzéséből levont következtetéseit *Radnóti Katalin* Bolyai-konferenciákon mutatta be.¹ A helyzet súlyosságát egy feleletválasztós teszt példáján illusztrálta: az egyik kérdésen a hallgatók 16%-a találta el a helyes választ, pedig ha nem gondolkoznak rajta, csak tippelnek, 20% esélyük lett volna a jó válasz eltalálására. Előadásában *Radnóti Katalin* megállapította: azok a tanulók, akiknek csak segédtudományként lenne szükségük bizonyos tárgyra (például a fizikára környezetmérnökként) már középiskolában elhanyagolják azt a

¹ Cikkei *A fizika tanítása* 2013. évf. 1-4. számában, valamint a 2014. évf. 1. számában is olvashatók. Erről a témáról vitaindító cikket közöl a szerzőtől az ÚPSZ a következő, 5-6-os lapszámban.

területet. Ráadásul az is sokat felejt a természettudományos tantárgyakból, aki nem jár fakultációra (a kötelező órarendben a fizika tizedikben véget ér). A természettudományos és matematikai készségek problémáit súlyosbítja a csökkentett óraszám, a tanárképzés válsága, és az is, hogy az érettségi alacsony szintű tudást kér. A felsőoktatásba bejutni nem nehéz, azonban az eredményes bent maradáshoz szükség lenne arra a szemléletre a középiskolai oktatásban, mely a matematikát és a természettudományos tantárgyakat egymással szoros kapcsolatban kezeli.

Jánosi Imre egy anekdotával és egy adattal egészítette ki *Radnóti Katalin* előadását: egyik diákja az ELTE fizika

szakán matematikából sokszor bukott, nagyon gyengén teljesített. Mikor végül egy újabb sikertelen vizsga után rákérdezett, ha ennyire nem megy, miért ide jelentkezett, a hallgató azt felelte, mert nem volt elég pontja a rendőrtisztai főiskolához. Az osztatlan tanári biológiaképzésben részt vevő hallgatóknak pedig 50%-a ír elégtelen dolgozatot a középiskolai tananyagból első félév végén – zárta értékelését *Jánosi* professzor.

Az első felkért hozzászóló, *Maróth Miklós*, a Pázmány Péter Katolikus Egyetem bölcsészprofesszora, anekdotákkal illusztrált beszédében elsőként a szövegértés gondjait vette sorra. Mikor Érvélestechika címmel tartott kurzust az egyetemen, a vizsgán a hallgatók túlnyomó többsége azt a feladatot választotta, melyben egy újságcikket kellett elemezni, és nem ment. Ez kétségbeejtő, ha arra gondolunk, hogy fogják feldolgozni a történelemszigorlatok több ezer oldalas anyagát, vagy épp az egyetemi fizikaanyagot.

A magyarul tanuló külföldi hallgatóknak *Gárdonyi* műveit ajánlják, mint egyszerű nyelvezetű, élvezetes olvasmányokat – s mi meg arról vitatkozunk, kiadjuk-e magyar anyanyelvű iskolásainknak könnyített formában?! S mivel a fiatalok közül sokan úgysem olvassák el a kötelező olvasmányokat, felesleges azon vitatkozni, mely művek szerepeljenek az olvasmánylistákon. *Maróth Miklós* ezután az iskola pedagógiai problémáit járta körül. Nem pusztán a természettudományok oktatásával van baj, hanem az egész rendszerrel, amely

a család, az oktatási intézmények és az oktatáspolitikai viszonyának átalakítása nélkül nem érhet el eredményeket. Súlyos probléma a rend és fegyelem hiánya.

A tanári tekintélyt

lerombolták, elszaporodtak a tanárverések, s így nem lehet tanítani. Hiányzik az elemzési, kritikai készség, a gyerekek papagájként mondják vissza, ami a tanítási órán elhangzott. Ráadásul a középiskolában nincsenek igazán próbára téve a diákok, aki nem érti meg jól az anyagot, az is megszokja, hogy felületes munkával is lehet boldogulni. Az iskola nem találja el, mi az optimális mennyiségű tananyag, s így a diákok állandó „emésztési gondokkal” küzdenek, nem mélyülnek el az ismeretek, nem tisztázódnak a fogalmak. Végül a tanárképzéssel kapcsolatos aggodalmait osztotta meg a jelenlévőkkel. A pedagógia nem teoretikus tudomány, ezért nem is az egyetemi képzés lenne a lényeg, hanem a tanártovábbképzések széles választéka azoknak, akik már kikerültek a gyakorlatba, s ott szembesültek a problémákkal. Ugyanakkor a tanárképzés nagyon is fontos, s nagy probléma, hogy az osztatlan tanárképzések több tudományág területén a gyengén teljesítő tanulók me-

az osztatlan tanárképzések
több tudományág területén
a gyengén teljesítő tanulók
menekülő útvonalaivá váltak

nekülő útvonalaiává váltak. A tanári karok régi szelleme mára megfakult. A piarista gimnáziumban franciát tanító *Havas* tanár úr még ezeknek a műhelyeknek a nevelője volt: a pedagógia szabályait felrúgva, ám jó emberismerettel, hangosan töprengett, mennyi megtanulandó szót adjon föl középiskolás diákjainak a következő órára: „Nem adok sokat, nem tudjátok ti ezt megtanulni.” A kamasz fiúkban persze rögtön feléledt a versenyszellem és bizonyítási vágy, s kérték, adjon csak bármilyen hosszú listát. A tanár csak húzódozott, végül fogadást kötöttek, s így mindkét fél nyert: az osztály hétfőről szerdára elcsúszott a 200 új szót.

Pokol György, a Műszaki Egyetem vegyészmérnöki karának egyetemi tanára második hozzászólóként megerősítette a *Radnóti Katalin* által fölvezetett problémákat. A BME-VBK-ra pontszámaikat tekintve kiváló hallgatókat vesznek föl, azonban náluk is szükségessé vált (2009-től kezdve) az első félévben kurzust hirdetni a hallgatóknak, mely az egyetem által elvárt ismeretanyag intenzív megapozása. Akiket korábban eltanácsoltak az egyetemről, azoknak most a költségterítéses képzés felé szabad az út. A magas pontszámmal fölvevő elsősök nagy részének bizonytalan a természettudományi-mérnöki tanulmányokhoz szükséges alaptudása. Nehezen értik az összefüggéseket, nem látják át, hol tudnának megoldást keresni a problémákra. A félév kezdetén felmérőt íratnak a matematika érettségi anyagából, melyen csaknem a hallgatók fele nem éri el a megfelelő szintet. Nekik bevezető kurzust tartanak. Hasonló-

képpen kémiaiából is beszámolót kell írni a félév elején, s a gyengén teljesítőknek alapozó kémia tárgy felvételét ajánlják. A második félévben kezdődő fizikához szintén lehet megelőzően bevezető előadást hallgatni, illetve a kurzus szemináriummal és számításokat gyakorló órával egészült ki. Az elsőéveseket szakkollégista mentorok is segítik a felzárkózásban. Ez a módszer, vagyis a bevezető órák tartása hatásos, ám hosszú távon nem jelenthet megoldást.

Az utolsó felkért hozzászóló, *Szirányi Tamás*, az MTA Számítástechnikai és Automatizálási Kutatóintézetének munkatársa, digitális korunk oktatására reflektált: a magyar iskola nem él a technológiával, hanem küzd ellene, hiszen az órák így kezdődnek: „Kapcsoljátok ki!” A technológia fejlődése számos kihívás elé állít bennünket. A rendelkezésre álló információk mennyisége oly mértékben megnövekedett, hogy nehéz biztos tudásra szert tenni, kiigazodni benne. Veszélyes, hogy a Google anélkül ad használható találatokat, jó adatokat, hogy értelmes kérdések feltételére lenne szükség. Korunk túl sok eszközének hatására gyengül az absztrakciós készség. Fel kell készülni arra, hogy a digitális eszközökön tárolt tudás szerkezete más, mint amit eddig megszokhattunk. Ezért lenne fontos úgy beépíteni ezeket az új eszközöket az oktatásba, hogy a gondolkodás igényessége megmaradjon. Az ismeretszerzés alapja a természet közvetlen megtapasztalása kellene legyen, s a tanulás alapja a mozgás, beszéd, zene... A digitális eszközök mindennek kiegészítői lehetnek csupán.

Indul a TÁMOP-3.1.15-14 kódszámú Köznevelési reformok operatív megvalósítása című kiemelt projekt



SZÉCHENYI TERV

Fő kedvezményezett: Oktatási Hivatal (OH)

Konzorciumi partner: Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI)

Projekt megvalósulási ideje: 2014. augusztus 1. – 2015. szeptember 30.

Rendelkezésre álló forrás: 4,09 milliárd Ft, ebből 1,5 milliárd Ft fordítható az OFI által megvalósuló tevékenységekre. A rendelkezésre álló forrást az Európai Szociális Alap és Magyarország költségvetése társfinanszírozásban biztosítja.

A gazdaság versenyképességének alapvető feltétele, hogy a gazdaság igényeinek megfelelő képzettséggel, munkavállalási képességekkel rendelkező munkaerő álljon rendelkezésre. A TÁMOP-3.1.15-14 a fenti célok eléréséhez közvetetten, a köznevelési rendszer megújításával és azon belül a köznevelési rendszer minőségét és hatékonyságát célzó fejlesztések rendszerszintű bevezetésével járul hozzá.

Jelen konstrukcióhoz kapcsolódó cél az elkészült fejlesztések gyakorlati alkalmazásának elősegítése, a rendszer komponenseinek összeillesztése, a szereplők munkájának összehangolása, így a tanfelügyeleti rendszer bevezetésének szakmai támogatása, a pedagógusminősítési rendszer bevezetésének szakmai támogatása, a Köznevelési Információs Rendszer (KIR) megújítása.

A kiemelt projekt további célja egy pedagógusok szakmai munkáját támogató tudásmenedzsment-rendszer kiépítése, amely integrálja a köznevelés területén megvalósult, különösen a Nat kiemelt fejlesztési területeihez kapcsolódó tartalmi és módszertani eredményeket. A hiányterületek tekintetében becstornázza a köznevelési rendszer támogató elemei közé a kulturális és közgyűjteményi intézmények által létrehozott, nevelést-oktatást segítő tartalmakat, módszereket.



MAGYARORSZÁG MEGÚJUL

A projekt az Európai Unió támogatásával,
az Európai Szociális Alap
társfinanszírozásával valósul meg.



ENERGIAKALAND Bemutató energia-foglalkozás az érdeklődő pedagógusok, szakemberek számára. Az egészségtan-órákon elsajátított problémamegoldó stratégiát használva a környezetvédő csoport a szélenergia-művét mutatja be.

SZERKESZTŐI JEGYZET

A PISA-felmérés rossz magyar eredményeiért a hazai pedagógiai sajtó közvetett (ám ezért még nem jelentéktelen súlyú) felelőssége is könnyen megállapítható. Tudhatjuk-e igazán, mi történik az iskolánkban (mi történt az elmúlt huszonöt, *horribile dictu*, hatvanöt évben)? Ha kétségeink vannak, és lehetnek, akkor az nem utolsó sorban a pedagógiai sajtó mulasztása. Amiből persze visszafelé az is következik, hogy nem feltétlenül kell olvasnunk a PISA-drámát ahhoz, sőt, hinnünk sem kell neki, hogy legyen okunk némi kétségbeesésre. (Mert még majd előáll az a helyzet, hogy kiderül, hiszen kiderülhet, a PISA rosszul és rosszat mér, hát akkor meg mi a baj.) Elég csak, hogy az Akadémiai ülésre utaljak, melyről a Naplóban számolunk be. Az előadónak, neves tudósainknak a PISA-eredmények csak alkalmat adtak, vagy éppenséggel ürügyül szolgáltak – fogalmazhatnánk így is –, hogy közoktatásunk kínzó problémáiról beszéljenek. Nincs persze jó közoktatás kínzó problémák nélkül, de mintha mi egy ideje már e tekintetben túl jók volnánk.

A szellemi kapcsolatok, a tájékozottság, a szakmai dialógusok, a folyamatos viták, értelmezések, az állandó figyelem, a jelen és a múlt állhatatos faggatása, ilyesmi volna a dolga az ÚPSZ-nak (is). De hát nem állunk valami jól. Túlágosan szűk körű

lappá váltunk, s ezért nehezen bírunk nem szűk körű lapként működni. Zajlik a szakfelügyelők és a szaktanácsadók, a holnap pedagógiai világa kulcsszereplőinek képzése. Nem látunk bele, hogyan, nem hívnak bennünket, hogy láthassuk. Toborzódik a pedagógiai elit, júniusban összeült a pedagógusok „parlamentje”, a Nemzeti Pedagógus Kar küldöttgyűlése vezetőséget választott, s a Kar ezzel megkezdte működését. Ez is mintha egy másik bolygón zajlott volna. Holott ugyanannak a centralizált közoktatásnak vagyunk az intézményei, de mintha csak külön-külön hajtások volnánk, egy töről, melyeknek hogyan is lehetne közük egymáshoz.

A Szerkesztő Bizottság legutóbbi ülésén a lapban közölt tanulmányok megalkuvások nélküli minőségbiztosítását kérte a szerkesztőségtől, hogy a megjelent tanulmányok valóban jól dokumentált, korszerű és eredeti feltevések, értelmezések, elemzések legyenek. Így kell tennünk, már csak azért is, hogy a hiteles elemzések segítségével kiigazodjunk az elmúlt negyedszázad oktatásügyi kavargásában, s értsük, mi történik velünk, mit tehetünk azért, hogy ki-k a saját körében felelős vállalásokat tehessen... mondjuk egy mielőbbi jobb PISA-eredmény érdekében.

Takács Géza