

konzeruatív pedagógiai folyóirat

23. szám

2009. augusztus

# Mester és Tanítvány



Szakképzés



# Mester és Tanítvány

## Konzervatív pedagógiai folióirat

A Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar, a Katolikus Pedagógiai  
Szervezési és Továbbképzési Intézet  
és a Mondat Kft. lapja

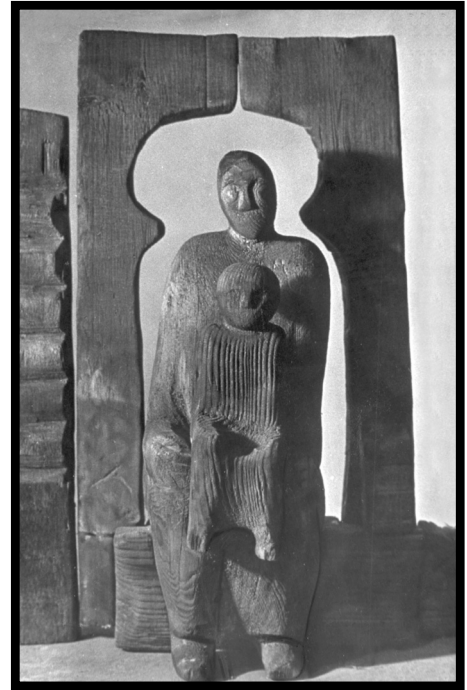
23. szám, 2009. augusztus  
SZAKKÉPZÉS

Főszerkesztő:  
**HOFFMANN RÓZSA**  
Főszerkesztő-helyettes:  
**KORMOS JÓZSEF**  
Szerkesztő:  
**NAGY ÁGNES**

Szerkesztőbizottság:  
BAGDY EMÓKE, BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER,  
GOMBOCZ JÁNOS, GÖRBE LÁSZLÓ,  
HARGITTAY EMIL, JELENITS ISTVÁN,  
KELEMENNÉ FARKAS MÁRTA,  
KORZENSZKY RICHÁRD OSB,  
LOVAS ISTVÁN AKADÉMIKUS,  
MARÓTH MIKLÓS AKADÉMIKUS,  
MÓSER ZOLTÁN, PÁLHEGYI FERENC,  
PÁLVÖLGYI FERENC, SCHULEK MÁTYÁS,  
SZAKÁCS MIHÁLYNÉ, TOMKA MIKLÓS,  
TÓKÉCZKI LÁSZLÓ

Kiadja a PPKE BTK, a KPSZTI és a Mondat Kft.  
Felelős kiadó: NAGY LÁSZLÓ dékán  
Megjelenik negyedévente

Támogatóink:



**Szerkesztőség:**  
Mondat Kft.  
1158 Budapest, Jánoshida u. 18.  
Telefon: (06-1) 418-0062/42  
E-mail: nagy.agnes@btk.ppke.hu  
honlap: mesterestanitvany.btk.ppke.hu  
ISSN 1785-4342  
Megrendelhető a szerkesztőség címén.

Grafikai terv: Egedi Gergely

Tördelés és nyomdai munkák:  
**mondAt Kft.** · www.mondat.hu





## Számunk szerzői

BABAI ZOLTÁN – ny. iskolaigazgató

BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER NŐVÉR – intézetvezető (Katolikus Pedagógiai Szervezési és Továbbképzési Intézet, Budapest)

BAUMANN JÓZSEF – ny. iskolaigazgató

CSERNÓCZKY JUDIT – újságíró

CSIMA ÁGOTA – intézményvezető (Kolping Katolikus Szakiskola és Kollégium, Nagybjom)

CZUPORNÉ HETÉNYI RITA – tanár (Szent Benedek Katolikus Általános Iskola, Celldömölk)

DÚCZ MIHÁLY – középiskolai tanár (Ady Endre Általános Iskola, Gimnázium és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény, Zalaegerszeg)

ÉRFALVY LÍVIA – tanár (Óbudai Zsigmond Líceum, Gimnázium és Szakközépiskola, Budapest)

FÜRÉSZ ISTVÁN – gyakorlati oktatásvezető (Gróf Széchenyi István Műszaki Szakközépiskola, Székesfehérvár), tagja a Közép-dunántúli Regionális Képzési Bizottságnak és elnöke a Székesfehérvár Megyei Jogú Város Közgyűlés Oktatási Bizottságának

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF – tanár, premontrei szerzetes

GERBER ALAJOS – hitoktató (Páli Szent Vince Katolikus Szakiskola, Újpest)

HOFFMANN RÓZSA – tanszékvezető egyetemi docens (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba), országgyűlési képviselő

KAPOSI JÓZSEF – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

KORMOS JÓZSEF – egyetemi docens (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

MADARÁSZ SÁNDOR – okleveles gépészmérnök, szakképzési és felnőttképzési szakértő, elnöke a Felnőttképzési Szakértők Országos Egyesületének és az Állami Foglalkoztatási Szolgálat Minőségügyi Tanácsának és tagja a Felnőttképzési Akkreditációs Testületnek

MIKSA LAJOS – oktatáspolitikus, újságíró

PÁLVÖLGYI FERENC – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

SÁVOLY MÁRIA – közismereti igazgatóhelyettes (Szent István Zeneiskola és Zeneművészeti Szakközépiskola, Budapest), egyetemi adjunktus (PPKE BTK Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

SZABÓ BALÁZSNÉ – közgazdász tanár, ny. igazgató, közoktatási szakértő, Apáczai-díjas pedagógus

TATAI-TÓTH ANDRÁS – országgyűlési képviselő, az MSZP-frakció oktatási munkacsoportjának vezetője

TÓTH ANDRÁS – egyetemi adjunktus (PPKE BTK, Pedagógiai Intézet, Piliscsaba)

VÉGVÁRI GYÖRGYI – ny. iskolaigazgató, közoktatási szakértő

A szerzők címe a szerkesztőségben.





## Tartalom

<i>Bevezető</i> .....	5
<b>HOMÍLIA</b>	
Gábor Bálint József O. Praem.: <i>Két kép: „Spanyolgitár és angolkert” – A szakképzés mögötti többlétről</i> .....	7
<b>SAKKÉPZÉS</b>	
Madarász Sándor: <i>A szakképzési rendszerünk újjáépítésének néhány kérdése</i> .....	11
Babai Zoltán: <i>Új szakképzést!</i> .....	16
Juhász Gyula: <i>Himnusz az emberhez</i> .....	27
Kaposi József: <i>Nevelés a tanórán kívül, avagy civilek a rezervátumban</i> .....	28
Tóth András: <i>Kell-e nekünk képzett szakmunkás?</i> .....	38
Fűrész István: <i>Az ember, a gazdaság és a szakképzés</i> .....	42
Weöres Sándor: <i>Ki minek gondol, az vagyok annak</i> .....	52
Szabó Balázsne: <i>Szubjektív diagnózis a szakképzésről</i> .....	53
Miksa Lajos: <i>Dániától Sárospatakon és Lakiteleken át a hazai cigányságig</i> .....	60
Sávoly Mária: <i>„...holmi hamis értékek, ...csillogó délibábok” helyett felelősségteljes, magas színvonalú művészeti szakképzést!</i> .....	71
Reményik Sándor: <i>Az építész fia</i> .....	78
Tatai-Tóth András: <i>Változások a szakmunkásképzésben</i> .....	79
<b>A KATOLIKUS PEDAGÓGIAI SZERVEZÉSI ÉS TOVÁBBKÉPZÉSI INTÉZET (KPSZTI) ROVATA</b>	
Bajzák Erzsébet M. Eszter nővér: <i>Körkép a katolikus szakiskolákról</i> .....	88
Csima Ágota: <i>A Kolping szakiskolák szerepe a szakképzés becsületének helyreállításában</i> .....	95
Gerber Alajos: <i>Egy évtized a lelki laborban – hitre nevelés a szakiskolában</i> .....	98
<i>Vállalati tájékoztató – az Országos Egyházi TISZK Szakképzés-szervezési Kiemelkedően Közhasznú Nonprofit Kft. felhívása</i> .....	100
Czuporné Hetényi Rita: <i>A szeretet ereje I.</i> .....	101
<b>PORTRÉ</b>	
Csernóczky Judit: <i>Kiaknázatlan kincsesbánya: a szakképzés – Interjú Koronka Lajos mérnöktanárral</i> .....	116
<b>AKTUÁLIS</b>	
Hoffmann Rózsa: <i>Konzílium</i> .....	124
Baumann József: <i>Vallomás a szakképzésről</i> .....	128
<i>Bemutathozik az Emese Kis Csillaga Kulturális Alapítvány</i> .....	134





## MŰHELY

- Pálvölgyi Ferenc: *Az értékközpontú erkölcsi nevelés konstruktív rendszere III.* . . . . . 135  
Kormos József: *Pázmány Péter és Fináczy Ernő a vallás és a pedagógia egymásra vonatkoztatott céljáról* . . . . . 152  
Dúcz Mihály: *Képzőtársaságok, önképzőkörök a múltban – történelmi mozaikok a kezdetekről* . . . . . 158

## ISKOLA

- Végvári Györgyi: *Volt egyszer egy szakiskola* . . . . . 168

## LAPISMERTETÉS

- Bemutatkoznak a Szakképzési Szemle, a Szakoktatás és a Felnőttképzés című lapok . . . 171

## UTÁNPÓTLÁS

- Érfalvy Lívia: *Haláltudat és alkotás – A szubjektum egzisztenciális határhelyzete Kosztolányi Dezső Játék első szemüvegével című versében* . . . . . 173

## NÉVJEGY

- Rábel István . . . . . 183

## EGYÉB

- Előzetes a Mester és Tanítvány huszonegyedik számáról* . . . . . 184



*Élet-út*





## Beszégető

*Szakképzés.* Pontosan mit is értünk alatta? Tágabb értelemben bármiféle szakmára, hivatásra történő felkészítést. Ilyen módon szakképzésnek tekinthetjük az orvos-, a mérnök-, a tanár- stb. képzést is. Szűkebb értelemben a *szakmunkára*, értsd alatta: fizikai munkára történő felkészítést. Olyanra, amit munkaruhában, esetleg fehér köpenyben végeznek, és amely munka eredményeként valamilyen produktum születik. Legalábbis így volt ez a közelmúltig. Mára, a számítógépek korszakában elmosódtak a határok a hagyományos szakmunka és a szellemi munka között. Mégis, amikor *szakképzésről* beszélünk, általában az ipari, mezőgazdasági, kereskedelmi, vendéglátóipari, egészségügyi és különböző szolgáltató szakmákra való felkészítésre gondolunk. Az alkotó- és a javító-szerelő munkákra. Épp ezekkel vannak súlyos problémák.

Évek óta halljuk, mondjuk, tapasztaljuk, hogy nincs elég jól képzett szakmunkás – de a hiány mégsem csökken. Ha elromlik a mosógépünk, vagy éppen házépítésbe, -felújításba kezdünk, bizony, csak jó szerencsével találunk megbízható, korrekt szakembert. Aki határidőre elkészíti vállalását. Aki nem csap be. Akiről látszik, hogy ért ahhoz, amit éppen tesz, sőt, szereti is a szakmáját. Néhány évtizede még méltán lehetünk büszkéek a magyar szakikra. Mára ennek (is) vége.

Hogyan állt elő ez a helyzet? Erre és a lehetséges megoldásokra keressük a választ a *Mester és Tanítvány* 23. számában, amelyet az oktatási rendszerünk legproblematisabb szeletének, a *szakképzésnek* szenteltünk.

Több írás foglalkozik az okokat boncolgatva történeti elemzéssel. Köztük Tatai-Tóth Andrásé, aki a nyolcadik éve kormányzó politikai erő oktatáspolitikusaként nemcsak szemlélője, elszenvedője, hanem felelősen cselekvő részese is volt a szakképzés hanyatlásának. Azok a változtatások például, amelyeket most fognak – még mindig fogcsikorgatva – meghozni (a gyakorlati képzés 9-10. évfolyamra való visszaengedésére gondolunk), és amelyről mint eredményről számol be dolgozatában, már régóta aktuálisak lettek volna. Sőt, nem is volna rájuk szükség, ha annak idején hamis ideologikus megfontolásból nem számúzték volna a gyakorlati képzést innen. Nyilvánvaló, hogy egyebek mellett e tantervi intézkedés eredménye, hogy évente a fiatalok egyharmada kimarad a szakiskolából, és a legtöbbször végleg elkallódik szakképzettség nélkül. Mostantól talán várhatunk majd némi javulást, de micsoda áron! Mennyi mindent kell a szakiskoláknak újragondolni, újraszervezni, hogy érdemben megkezdődhessenek a szükséges visszarendeződés! Hány elrontott intézkedés, rossz döntés és mennyi eredménytelenül elfolyt pénz! Nem lesz könnyű ismét a régi rangjába visszaállítani a szakképzést. De meg kell oldani a mégoly nehéznek tűnő feladatot, mert életminőségünk, fejlődésünk, nemzetközi versenyképességünk javarészt ezen múlik.





Érdemes volna a klasszikusokhoz fordulni. Prohászka Lajos például gyönyörűen levezeti, hogy az általános műveltség, amelyet csak fáradtságos munkával, érett felnőtt korára képes az ember megszerezni, s akkor is folyton gyarapítania kell, két összetevőből, alpműveltségből és szakműveltségből áll. És bár az iskolarendszer hagyományosan az alpműveltség – szakműveltség sorrendnek kedvez, a dolog fordítva is kiválóan működik. Az a fiatal például, aki nem szerzett megfelelő alpműveltséget, de választott szakmája valóban érdekli, a szakmai kíváncsiságán keresztül tud eljutni a tanulni akarásig és tesz szert nyitottságra, érdeklődésre, nem feltétlenül iskolarendszerben végzett tanulása folytán általános műveltségre. Ennek azonban az a feltétele, hogy legyen valami, ami igazán érdekli. A gyakorlati munka sok fiatalnak lehet az a motívum, amelyen keresztül megtapasztalhatja saját tehetségét, és szakmunkásként folytathatja önmaga művelését.

Eszembe jut erről egy ismerős falusi fiatalember sorsa. Kis csibész volt már az óvodában is. Olyan, akinek a szeme sem áll jól, ahogyan mondják. Ha bárhol egy szeget talált, azt előbb vagy utóbb biztosan beverte valahová, és épített magának mindenfélét. Negyedik, ötödik sebességbe kapcsoltam – mondta, miközben őrült tempóban száguldozott az udvarban. A létráról lefelé jövet nem hátrafelé lépegett, hanem rükvercbe kapcsolt, kurjongatott, s közben egyfolytában berregett. Az iskolában csak döcögve tanult. A füzeté mellől amikor csak tehetett, kilógott a kertjükbe, s ott mindenfélét összeeskábált. Némelyik találmánya egészen fantasztikus ötletességről árulkodott. A nyolcadik osztályt némi tanári jóindulattal tudta befejezni, de felvették víz- és gázszereelő tanulónak. Boldog volt. Apjának, aki szintén ebben a szakmában dolgozott, már rendszeresen segített, sokszor ügyesebb is volt egy-egy fogásban. És aztán jött a nagy csalódás. Mert a szakiskolában szerelés semmi, de volt ismét matek, magyar, történelem, és minden, amit sohasem szeretett, nem értett és nem is érdekelt. Megbukott elsőben, másodikban, és majdnem kimaradt. Szülei állhatatossága mentette meg, s valahogy átevíckélt. Jöttek ez után a szakképző évek, s ott kivirult. A gyakorlati vizsgát kiváló eredménnyel tette le, és elkezdett dolgozni. A környéken hamar megismerték, megszerették, és egyre több munkája volt. Kapott olyan felkéréseket is, amelyhez kevésnek érezte tudását. Így hát elvégzett még két másik szakmát. A szakfolyóiratok olvasása vezette rá a további tanulás igényére. Leérettségizett, s ma már végzős egyetemista. Közben a munkáját sem hagyta abba, a környék legkeresettebb szakembere. Olyan, akiben megbíznak az emberek. Tisztességesen keres, házat épít. Rövidesen családot alapít.

Jó lenne, ha sok hasonló sikertörténetről szólna a szakképzés! Talán nem lehetetlen.

Piliscsaba, 2009. augusztus

Hoffmann Rózsa  
főszerkesztő





## Homília

### KÉT KÉP: „SPANYOLGITÁR ÉS ANGOLKERT” – A SZAKKÉPZÉS MÖGÖTTI TÖBBLETRŐL

GÁBOR BÁLINT JÓZSEF O. PRAEM.



Angyal órával (St. Kathrines, Marlborough)

Fotó: Gábor Bálint

nős egyensúlyban mondja el: nemcsak a világ, de a környezetét formáló ember maga is alakítható. S alakulunk is, kezünk munkájával kölcsönhatásban. Régi, míves eszközeinken figyelj meg a díszítést. Még ma is, a pragmatikus ipari formák világában, szinte mindenünket megjelöli egy plusz vonal, egy plusz ív. Ennek üzenetéről gondolkodom. A díszítés többlete mindig az emberség üzenete. A szépítés, ékítés apró lenyomatait – folytatva a fenti, befejezhetetlen sort – óralapon, fülbevalón, kosztümön, virágvázán – a remény egy-egy üzenete. Az őskori barlangrajzoktól, az első rovás-ritmussal díszített első agyagedények; a vörös és feketealapú görög vázák; a kalotaszegi hímezsminták: mind-mind a remény „mindenapos” ígérete. Elmondják, mintegy a történelem anonim margójejegyzeteiként: a létrehozó közösségnek van miből, *élő* hagyományából meríteni. A díszítés vonalai, az ornamentikák szervesen örvénylő rendje vallanak: élő szálakkal kötődnek egymáshoz a közösség tagjai. A díszítés, a vonalak íve, egyszerre írott nyelvtanon túli kérdés is. Ahol a díszítőművészet jelen van, az a közösség egyben *kérdés* is az eljövendőről. Azzal, hogy hagyományát őrzi, megőrökíti, olvashatóvá, mindennapivá

Mondják, arcunk után a kezeink vallanak legbeszédesebben rólunk. Elmesélik történetünket: vonásaik beszédesek. Épp így vall egy-egy kor lelkületéről tekintetünk, és kezünk meghosszabbításaként használati tárgyaink. Az eszközök, s tágabb értelemben a folyamatok, melyeket létrehozunk. *Ahogy*an és *amilyenné* alakítjuk a világot. Egy-egy szép tárgy, bútor, hangszer, szőttés, ruha vagy jármű külön-







teszi: készül a jövőre. S az őrzésnek eme gesztusával, mert félti, védi a „közös életet” (hagyományát), rákérdez a jövőre. Tárgyaink, régi és új, ha megfigyeled, kérdeznek: milyen világban élünk? Milyen világ készül? Őrői vagyunk-e az átkelésnek? Értői?

\*

Az érettségi vizsgákon, igazgatóként, el szoktam mondani: a vizsga jegyeinek és pontszámainak értéke időhöz kötött. Mulandóak. Jelentőségük addig van, amíg a továbbtanulást számszerűen alapozzák. Mégis, mint tárgyainkon a díszítés; az erőfeszítésben születő szépség társul hozzájuk. Az érettséginek és a szakvizsgának, a minősítésen túl, van egy maradandó, számításokban nem mérhető funkciója. E vizsgákban mond ki *bennünket* világunk: széppé, szebb és jobb világgá. A diploma, a szakképesítés megszerzése az egész közösség lélegzetvétele. *Elsősorban* arról vall, milyen a viszonyunk világunkhoz, amiben és amiből élünk. Ott van-e a megérteni akarás, a továbbadás igényének többlete. A jegy, a tétel, a vizsga – félig tudatosult, félig öntudatlan – vallomás, hogy unokáinknak is élhető világot tartozunk átadni. *Minőségéért* felelősek vagyunk. Az iskolarendszer szépsége az, hogy évről évre, mint az apály-dagály termékeny ritmusa, a „vizsgák” kimondják: a tudás, a mesterségek, a szakmák folyamában állunk. A megismerhető és alakítható világ, nem a jelen generációk birtoka, hanem a majd megszülető nemzedékek tulajdona. A szép, ökológiai tudatosság jegyében fogant mondás szerint, a világot megőrzésre kaptuk majdani gyermekeinktől.

\*

Mi alapozza a végzettségek és szakmák mögötti fenti többletet? Talán e hagyomány – és az evangélium – lényege. Egyetlen értéket sem mi találunk fel, minden emberi értékünket *megörököljük*. A többes és egyes szám első személyű újra-felfedezésük és továbbadásuk a feladatunk. Ezt a „személyességet” szeretném két képben szemléltetni, díszíteni tudásunk két lenyomatában. Ezért *Spanyolgitár és angolkert* az elmélkedés címe. Mintegy kései tisztelgés is ez az egykori céhlegények előtt, akik külföldre mentek a mesterség csínját-bínját kitanulni; s tágabb horizonton látni. Megfigyelni más népek, más nemzetek történetében mindazt, ami *emberségben* összeköt.

Dionisio Aguado *gítárdarabjait* hallgatom; Julian Bream játszik: Adagio Op.2 No.1. (A gitár a XVII-XVIII. században érte el – Aguado és Fernando Sor működésének is köszönhetően – a vezető udvari szólóhangszer státusát.) A spanyol gitárzene személyes történet. Az előadó személye egyedül van a hat húrral. „Kéz-művesként.” Az emberi ujjak játszanak. Mindkét kéz, mely egyébként fegyvert hordozhatna vagy nyughatatlanul alakítaná a világot – most figyel. Díszíti világát.





A szemző kertész érzékenységgel; ez az életadó kézmozdulat ér a kifinomult mozgás csúcspontjára. A gitárzene intim. Hangzása nem a tereket betöltő nagyzenekaré. E muzsika intenzívebb perszonális térben következik be. Mondhatni, a gitármuzsikálás az emberi jelenlét aurájának „meghosszabbítása”. A hallgató is érzi a húrok pengését, feszülését. Rezgésük, kifeszítettségük emberségünk eleven ikonja. Két pont között „hangoltan” az egyszerű húr egész univerzumot hordoz. Akárcsak a kezdet és a vég között visszavonhatatlanul feszülő életünk. A gitár „kicsinysége” és egyszerűsége rejt komplex szépségét. A Polonaise, Op. 2. No. 2. Tánc. Továbbra is a hat húr és az emberléptékűség feszülésében. Továbbra is ott a nyugtalanító kérdés e ránk és belőlünk szabott pengésben: hogyan töltjük meg életünket tartalommal? Mert ez a kérdés, melyet minden muzsika feltesz. A gitáron létrehozott akkord-hangzások csak kiemelik: remekbe és rövidre szabott az életünk. Az evangélium sorai is ilyen emberléptékű, arányainkra igazított „gitárjáték”, melyek tartalmunkra; világban való „rezgésünkre” kérdeznak rá. Hogyan válunk eggyé fizikai és szellemi környezetünkkel, amelyben élünk? Milyen szálak kötnek össze bennünket embertársainkkal? Milyen minőséggel tudunk odafigyelni? „Amit tehát szeretnétek, hogy az emberek veletek cselekedjenek, ti is ugyanazt cselekedjétek velük, mert ez a törvény, és ezt tanítják a próféták.” (Mt 7,12) Belesimul-e emberi arcunk tárgyainkba?

\*

Ha a személy és tárgyi környezete között élő a kapcsolat, építő a viszony, az mindig a Lélek jelenléte. Így figyelem a farkasnyelvet, ami mindinkább betölti a „köztereket”. Kitorlí díszítéseinket: médiától pártszóvivőikig; s ezzel a kör önmagára is zárult. Egy elkapkodott „szép új (reform)világ” – a kiégő demokráciák és rossz ízlés korszaka – nő körénk. Bozótként. Az emberi közöny (elvadultság) ege alatt nőnek gyermekeink; s észre sem vehetik, hogy nem ez a normális szellemi égbolt fölöttünk. Vissza tudunk-e lépni az ápolat emberi kapcsolatok világába; „kertjébe”? Ahol ember és ember között „sejtfal” a Lélek? Így töprengek délutáni látogatásomon a bejárt angolkertben, miközben vendéglátóim társaságát élvezem: mi alapozta a szertartásos angol udvariasságot; s hallatlan finom társadalmi kommunikációt? Ez vidéken még érintetlen; emberen belül és kívül. Megfigyelem a szenvedélyes és személyes törődést, ami az itteni embert és kertjét összeköti. Nem mezőgazdasági haszonért tartják, pusztán szépségéért. A kerthez való évszázados viszony alapozta a kifinomult udvariasságot; és a személyt tisztelő kommunikációt. Figyelmet, csendet, minőségi figyelmet követelt a kert-ember kapcsolat. S észrevétlen formálta az emberi belsőt. Fejlesztette a személyre való odafigyelés új időérzékét. A növények átplántálták belénk ezt az új minőséget: kivárni, szünetet tartani, meghallgatni. Változó színekben, a kertkompozíció ritmusában odafigyelni, kifinomult szemmel látni tanított a kert. Az angol társas érintkezés kultúrája





ezt a nemességet ültette át az emberi nyelvbe. A kert-teremtés *igénye* mélyen belevódott e kultúrába. A gyarmatosítás európai nyers ösztönén is átütött a civilizáció szóltása. Az angol hadsereg első dolga a letáborozáskor fehér kövek letétele volt: kimérni a kert határait; az ültetendő fák helyét. A kert telepítése és ápolása az új állomáshelyeken máig része a brit íratlan diplomáciai kódexnek.

\*

Az evangélium sorát az emberség művelt kertjének hiányaként olvasom. A közös gyönyörködés és elköteleződés hiányaként. „*Ne adjátok oda a kutyáknak azt, ami szent, gyöngyeiteket se dobjátok oda a disznók elé, nehogy lábukkal széttapossák azokat, majd megfordulva széttépjenek titeket.*” (Mt 7,6) Az emberi elutasításnak és bezárulásnak ez a sivataga az, amelyben a visszafordíthatatlan történetek bekövetkeznek. A jóvátehetetlen; a feltámadás nélkül végződő passiók. Az angolkert lélegzetelállító szépségében; emberségemet és magyarságomat szólító erőterében lépkedek. S érzem a gesztenye lombjába, rókakesztyű-virágba, fűszálak élébe – mint eleven Kőtáblába – írt, *íródo* parancsolatot. A kert mentésére – kívül és belül – kell készülnünk. A szolidaritás kultúrája az emberrel és a megsebzett természettel, tudja feltartóztatni a szépség megörökítésének igényét vesztő világot. Kiegett földeket, erdőket, kiapadt víztározókat; s legfőbbképpen a globális klímaváltozással egybenötten: a kiégett emberi szíveket. Igenis létezik a „szakképzés”, a „díszítés” és a megüzent remény dialektikája.

London, 2009. július



*Érintetlenül*

**10. oldal**





## Szakképzés

### A SZAKKÉPZÉSI RENDSZERÜNK ÚJJÁÉPÍTÉSÉNEK NÉHÁNY KÉRDÉSE

---

MADARÁSZ SÁNDOR

**W**alószínű, hogy a magyar szakképzés irányítói, felelős vezetői jól ismerik a mondást – „A régi módon csak a régi eredményeket érheted el.” –, mivel az ezredfordulótól egyre újabb és újabb szakképzés-fejlesztési programokat indítanak. Alig fejeződött be a célkitűzéseiben az iskolai lobbival által legyengített szak-középiskolai fejlesztést szolgáló, a Világbank által finanszírozott program, máris kezdődtek az EU előcsatlakozási keretből, saját magyar forrásokból finanszírozott újabb fejlesztési programok (szakiskolai fejlesztési program, NSZI által irányított és a MŰM által finanszírozott OKJ fejlesztési program stb.). Közben jelentős forrásokat biztosított a Munkaerő-piaci Alap szakképzési alaprésze a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara részére is, többek között a gyakorlati képzés fejlesztésére.

*A fejlesztési dömping azonban igazán az EU-s csatlakozásunk után kezdődött meg. A fejlesztéseket koordináló és bonyolító NSZI és NFI, majd az összevonásukat követően az NSZFI olyan mennyiségű pénzt költött, illetve költ el a szakképzés-fejlesztésre, hogy ha csak ezen múlna, igazán megnyugodhatnánk és reménykedhetnénk; ma holnap Magyarország rendelkezik majd az EU egyik legjobb szakképzésével.*

Vegyük számba (csupán a lényegesebbeket említve) az utóbbi évek szakképzés-fejlesztési törekvéseit.

- Befejeztük a szakiskolák fejlesztését szolgáló Szakiskolai Fejlesztési Programot.
- Új, területileg központosított szakképző centrumokat hoztunk létre. (Az első, már a születésekor megszüntetésre ítélt változatot követően – a talán legjellemzőbben sokszínűnek minősíthető – újabb TISZK-rendszert.)
- A politika által feledésre ítélt COMENIUS 2000 közoktatási minőségfejlesztési rendszert a szakiskolák számára fejlesztett minőségirányítási rendszerrel, majd az EU által ajánlott CQAF szakképzési minőségbiztosítási rendszer adaptációjával, illetve a legújabb fejlesztések célkitűzései között szereplő ESZÖM-mel (Egységes Szakképzési Önértékelési Modell), illetve az integráló szerepet betöltő ESZMK-val (Egységes Szakképzési Minőségirányítási Keretrendszer) kívánjuk felváltani. Mindehhez szintén sok fejlesztés kapcsolódott és kapcsolódik.





- Van új OKJ-nk, több száz fejlesztő munkájának eredményeként, munkaköri feladat- és tulajdonságprofilokhoz rendelt szakképesítési követelménymodulokkal építkező 420 szakképesítéssel, melyhez tananyagmodul-alapú képzés és kimeneti követelménymodul-alapú értékelés az előírás. Az állami elismertséget jelentő szakmajegyzék szakképesítései közül 230 az iskolarendszerben megszerezhető.
- A Nemzeti Felnőttképzési Intézet, a Foglalkoztatási Hivatal és kilenc regionális képzőközpont konzorciuma új moduláris tananyagokat, e-learning-alapú tanulást segítő tananyagokat, trénerképző tananyagokat és módszertani adatbankot fejlesztett ki, a *Korszerű felnőttképzési módszerek kifejlesztése és alkalmazása* című központi program keretén belül.
- Jelenleg a *TAMOP 2.2.1.* (Társadalmi Megújulás Operatív Program) projektben, az EU-s alapok által finanszírozottan fejlesztjük még: a vizsgarendszert, a tananyagtartalmakat, a pályakövetési rendszert, a minőségbiztosítást, a mérésértékelést, a szakmai tanárok és szakoktatók ismereteit, a munkahelyi gyakorlati képzés ösztönzését és a képzési keresletnövelést.

Úgy tűnik tehát, ha 2012-re befejeződnek a fejlesztések, akkor okafogyottá válnak a szakképzést érő azon bírálatok, amelyekről egy korábbi tanulmányban az alábbiakat írta e cikk szerzője: „Az utóbbi évek szakképzésről szóló kutatásait, és a gazdasági szakemberek e témával foglalkozó előadásait, írásait elemezve megállapíthatjuk, hogy folyamatosan növekszik a szakképzéssel szembeni elégedetlenség. Az elégedetlenséget okozó jelenségeket az alábbiak szerint foglalhatjuk össze:

- a szakképzés nem a munkáltatói igényeknek megfelelő kompetenciákkal rendelkező szakképzetteket bocsát ki (gyakorlat hiánya, nem megfelelő ismeret, a munkakultúra alacsony szintje);
- a szakképzési és a felnőttképzési rendszer nem képes időben és térben követni a gazdasági igényeket;
- folyamatosan csökken a szakképzés vonzereje;
- drága és egyre kevésbé hatékony a szakképzés, különösen akkor, ha azt az iskolarendszerű szakképzés és az életen át tartó tanulás kertében történő továbbképzések komplex rendszerében vizsgáljuk.”\*

Milyen válaszokat adnak az előzőekben felsorolt fejlesztések e kihívásokra? Mennyire összehangoltak ezek a fejlesztések céljaikban, rendelkeznek-e valamilyen szintű szinergiával? Biztosított-e kiterjeszhetőségük és fenntarthatóságuk? És végül a legfontosabb kérdés; beilleszthetők-e úgy a szak- és felnőttképzés rendszerébe, hogy azt szervesen továbbépítik, javítják, nem pedig rendszeridegenként megbontják annak egységét?

2003 tavaszán kérte fel az Európai Tanács a Wim Kok által vezetett Foglalkoztatási Speciális Munkacsoportot, hogy értékelje a lisszaboni folyamat és az Európai





Foglalkoztatási Stratégia által meghatározottak végrehajtásának addigi eredményeit. A munkabizottsági jelentés egyik lényeges, ma is helyálló megállapítása az volt, hogy növelni kell az emberi erőforrásokba történő befektetés mértékét, amelyhez ajánlásként a következőket fogalmazták meg:

- mindenki vegyen részt a középfokú oktatásban;
- növekedjék a felsőfokú oktatásban résztvevők száma;
- a szakmai képzettség megszerzését nem lehet az iskolaévekre redukálni;
- a munkavállalók számára lehetőséget kell biztosítani a felnőttképzésben való részvétellel;
- hatékonyabbá kell tenni a szakképzést az oktatási intézmények és a gazdálkodók, illetve a vállalatok együttműködésével.

Az ajánlásokkal szinkronban van az Európai Bizottság *Az egész életen át tartó tanulás európai térségének megvalósítása* címet viselő stratégiai dokumentuma is. E dokumentum ajánlásai közül a jelenlegi szakképzési rendszerünkben alig, vagy csak nehezségek árán realizálhatóak az alábbiak:

- a tanulás elismerése, a különböző tanulási formákban megszerzett kompetenciák és tudás elismertetése;
- az egyéni tanulási utak sokféleségének,
- a rugalmas intézményi szolgáltatásoknak,
- és a munkaalapú tanulás és a projekt módszer biztosítása.

Lehet, hogy e tanulmány olvasói közül többen úgy vélik, hogy a felsorolt fejlesztések épp a kérdéses területeket célozták meg, mégis azt kell, hogy mondjam; e változtatások eredője nem hat a fenti ajánlások megvalósíthatóságának irányába. Ezt néhány önkényesen kiválasztott példával szeretném szemléltetni:

- a Szakiskolai Fejlesztési Program nem hozott semmi eredményt a szakmai végzettséget szerzők szakmai vizsgát követő érettségi vizsgára való bocsátásának (felkészítésének) rendszerében (ajánlás: a tanulás elismerése, a különböző tanulási formákban megszerzett kompetenciák és tudás elismertetése);
- mindkét, a TISZK-ek létrehozását célzó fejlesztési projekt változatlanul hagyta – sőt a tanműhelyek beruházáscentrikus fejlesztésével erősítette – a nem munkakörülmények között folyó gyakorlati képzést (ajánlás: a munkaalapú tanulás);
- az új OKJ-ből fakadó moduláris tananyagszerkezet elvileg biztosítja az egyéni tanulási utak sokféleségét, de a jogszabályi környezet e szempontbéli hiányosságaiból eredően mégsem teszi;
- a minőségfejlesztési programok sorozata az intézmények többségénél megrekedt az adminisztratív kötelezettségek formális teljesítésénél, és a minőségirányítási „lágymű” eszközök terén sem érte el azt az eredményt, ami biztosíthatna volna a rugalmas intézményi szolgáltatások működtetését.

Hogy mennyire lesz képes a TÁMOP keretében most folyó, NSZFI által menedzselte, kiemelt program „hatékonyabbá tenni a szakképzést az oktatási intézmények és





a gazdálkodók, illetve a vállalatok együttműködésével” a jelenlegi szakképzési intézmény- és finanszírozási rendszer gyökeres átalakítása nélkül? Hogy mennyire tudja majd elősegíteni a szakképesítések állami elismertségét egyedül biztosító OKJ-hez kötődő szabályozás és finanszírozás a munkavállalók számára a felnőttképzésben való részvétel lehetőségét? Hogy lesz-e lehetőség a különböző tanulási formákban megszerzett kompetenciák és tudás elismertetésére a vizsgarendszer fejlesztése kapcsán létrejövő új, független vizsgaközpontokban? És még sorolhatnánk tovább azokat a kérdéseket, amelyek megválaszolása előtt – ismerve szakképzési rendszerünk egyre gyöngülő voltát – bizonytalanságot érzünk.

Megnyugtató talán az lenne, ha a sok-sok átalakítás helyett egyetlen célul szakképzési rendszerünk fejlesztését tűznénk ki, a kor követelményeihez, kihívásaihoz, a magyar adottságokhoz és lehetőségekhez igazítva. E fejlesztés alapelveinek a közmegegyezés talaján, sok-sok társadalmi és szakmai vitában kell kiérlelődnie. A szakképzés finanszírozását az állami támogatások rendszerében elkülöníthető módon új alapokra kell helyezni, a képzési rendszer vertikális és horizontális mezijében.

A következőkben a szakképzés (szakmai célú felnőttképzés) rendszerének átalakításához ajánlok néhány olyan tézist szakmai vitára, továbbgondolásra, amelyek megvitatása, ezekről állásfoglalások kialakítása a közeljövőben elkerülhetetlen lesz.

Többek megítélése szerint a szakképzés egyszerre alulfinanszírozott, illetve pazarlóan, és átláthatatlan módon sok forrást használ a költségvetésből, illetve az elkülönített állami pénzalapból (Munkaerő-piaci Alap).

A szakképzés rendszerszintű megújítását a közoktatás, a szakképzés és a szakmai célú felnőttképzés hármásának integrált egységében, a munkaerő-piaci aktív eszközök és a költségvetési források kombinált rendszerében történő finanszírozás egyidejű kialakításával kell megvalósítani. Ezzel jelentős költségvetési megtakarítás is elérhető úgy, hogy az állampolgárookra és a gazdálkodókra sem kell többet lehet róni.

A fentiek az alábbi területeken, illetve kérdésekben igényelnek új szemléletű megközelítést, fejlesztést és átalakítást:

- az iskolarendszerű szakképzés közoktatási feladatainak meghatározása;
- a szakképzés mint a marginalizálódott rétegek esélyteremtője;
- az érettségire adó iskolarendszerű szakképzés (szakközépiskolák) tartalmi, szerkezeti és finanszírozási korszerűsítése (egy lehetséges finanszírozás-korszerűsítési elképzelés szerint a közoktatási költségvetés csak az érettségire felkészítő évfolyamokat finanszírozná, a szakmai specializáció pedig a felnőttképzés keretében folyna akár a szakközépiskolákban, akár más felnőttképző intézményekben);
- az érettségi követelményeinek és ismeretanyagának újfajta, a szakmai ismereteket is befogadó, így a szakiskolai beszámítást is lehetővé tevő megközelítése – ezzel az igazi átjárhatóság biztosítása;





- a szakiskolai újszerű – a skandináv államokban bevált – képzési formájának, az iskola helyett zömében a gazdálkodó szervezetnél folyó szakmai képzés bevezetése;
- a gazdálkodó szervezetnél történő képzési formában résztvevők számára az ösztöndíj helyett a minimálbér körüli szerződéses összeg fizetése, és a képző – majd foglalkoztató – gazdálkodó támogatása a Munkaerő-piaci Alapból (a jelenlegi pályakezdő képzési és munkahelyteremtő kevésbé hatékony támogatások helyett);
- célszerűnek látszik a Munkaerő-piaci Alapból a felnőttképzésekre nyújtható támogatások rendszerét és forrásait az állampolgár személyét illető képzési keretbe integrálni, melyet többféleképpen – a munkaügyi szervezet által nyilvántartott módon – használhat fel az egyén, így akár az egyetemi képzés néhány szemeszterre is finanszírozható (ennek társadalmi, politikai hozama jelentős lehet);
- az OKJ általi szabályozás eltörlésével hatékonyabbá kell tenni a felnőttképzés rendszerét is. Ha az Állami Foglalkoztatási Szolgálat naprakész foglalkoztatási jegyzéket ad ki (FEOR), akkor az ebben meghatározott foglalkozások betöltéséhez szükséges kompetenciákat közvetítő, a különböző célcsoportok számára, különböző akkreditált képzési programok elvégzését igazoló tanúsítványok lehetnének az államilag elismert képzések (akkreditációs rendszer jelenleg is működik, de nem jelent a munkaerőpiacon állami elismertséget);
- a szakképzésre fordított források (költségvetés, Szakképzési Alaprész, Munkaerő-piaci Alap más alaprészeinek a képzésre aktív eszközként felhasznált forrásai) átlátható, az életen át tartó tanulás folyamatában is nyomon követhető rendszerét kell kialakítani;
- a szakképzési feladatok ellátásának érdekében meg kell szüntetni a kamara támogatásának eddigi gyakorlatát, mivel az nem váltja ki az állami feladatellátást. A kamara helyett az egyes szakmai területek munkaadói, munkavállalói szakmai szövetségeinek konzorciumait kellene felhatalmazni a szakképzési feladatok ellátásával;
- felül kell vizsgálni a jelenlegi TISZK (Területi Integrált Szakképzési Központ) koncepciót és működési hatékonyságot, mivel a TISZK sem készít fel a munkahelyi környezetben történő munkavégzésre, továbbá létrehozói figyelmen kívül hagyták a több mint tíz éve működő regionális képzőközponti hálózat meglétét;
- felül kell vizsgálni és át kell alakítani az Állami Foglalkoztatási Szolgálat által nyújtott képzési és munkahelyteremtő támogatások rendszerét.

Minden, a szakképzés rendszerét és finanszírozását érintő változtatást széles társadalmi konszenzusra építve, felmenő rendszerben kell végrehajtani.

#### JEGYZET

\* MADARÁSZ Sándor, *Szakképzési reformkényszer*, Mester és Tanítvány, 2006/10, 107–117.

#### IRODALOM

MADARÁSZ Sándor, *A szakképzés megújítása tovább nem halasztható*, [www.fszo.hu](http://www.fszo.hu)







## ÚJ SZAKKÉPZÉST!

BABAI ZOLTÁN

**A** gazdasági válság hatására az elkövetkezendő néhány évben a reálszféra egyre kisebb szerepet vállal majd a szakképzésben. A jelenleg működő szakképzési rendszer a pillanatnyi problémák megoldására is alkalmatlan, ezért a jövőben az államnak meghatározó szerepet kell vállalnia egy olyan szakképzési rendszer kialakításában, amely hosszú távon biztosítja Magyarország fejlődését. A szakképzési rendszer megfontolt, elemzéseken és hatástanulmányokon nyugvó átalakítása elodázhatatlan feladat.

### Tanmese

Egy régi történet szerint megbetegedett a szegény ember egyetlen lova. Mivel igen nagy szüksége volt a lovacskára, elment a leghíresebb tudóshoz, és kérte, adjon tanácsot, hogyan gyógyíthatná meg a beteg állatot. A tudós annyira okos ember volt, hogy már nem is vizsgálta meg a beteget, csak úgy távolból osztogatta tanácsait. A szegény embernek is elmondta, hogy mit kell tennie a lovacskával, aki hazament, és pontosan úgy cselekedett, ahogy azt a bölcs meghagyta neki. A lovacska azonban egyre betegbb lett, a mester pedig sorra adta a jobbnál jobb tanácsokat mindaddig, amíg a szegény állat megdőglött. Ekkor a tudós férfiú szomorúan felsóhajtott és így szólt: „Kár, pedig lett volna még egy-két nagyon jó ötletem!”

A magyar szakképzés területén az 1990-es évek elejétől számos új ötlet megvalósításába kezdtek bele anélkül, hogy valaha is megvizsgálták volna a szakképzés adott állapotát, vagy ténylegesen elemezték volna a már megvalósított ötletek hatásait.

Vajon meddig bírja még „a magyar szakképzés szegény lovacskája”?

### Néhány szakképzés-átalakítási ötlet

- a) 1993–1998  
Első és második világbanki program a szakközépiskolákban (a gyakorlati idő csökkentése, a szakmát adó érettségi eltörlése stb.).
- b) 1997  
A tanulószerveződés lehetőségének bevezetése.
- c) 1998  
A tízéves általános képzés bevezetése.  
A szakmai képzés megkezdésének korhatárát 14 évről 16 évre emelik.





- d) 2003–2010  
Az első, majd a második szakiskolai fejlesztési program indítása és részleges véghezvitele a szakiskolákban.
- e) 2005  
Az első „Térségi Integrált Szakképző Központ” (TISZK) pályázat 16 nyertesének kihirdetése.  
2007–2008  
A második TISZK-pályázat megjelenése.
- f) 1994  
Első ízben adják ki Magyarországon az Országos Képzési Jegyzéket (OKJ).  
2006  
A sokszor módosított OKJ strukturális átalakítása. A szakmák számát a 900 körüli számról 416-ra csökkentik, de bevezetnek 436 rész-szakképesítést. Megjelenik a moduláris képzés és vizsgáztatás fogalma.
- g) 1998  
1998-ig a szakmunkásképzés időtartama általában 3 év volt. A szakiskolai szakmai képzés (a régi szakmunkásképzés) időtartamát a szakmák zöménél 2 évre csökkentik.  
2005-ben a Magyar Kereskedelmi és Iparkamara (MKIK) határozott követelésére 14 szakmában a szakmai képzés idejét 3 évre emelik. Bevezetik a szintvizsga lehetőségét.

A fenti példákból is látszik, hogy alig volt olyan év, amikor nem történt jelentős változás a szakképzésben. Ez önmagában nem lenne baj, de milyen eredményeket hoztak e döntések?

„Szinte egyöntetű a külföldi példákat elemző kutatók és a gazdaság képviselőinek az a véleménye, hogy a magyar szakképzés egyik gyenge pontja [...] a megfelelő korszerű gyakorlati ismeretek alacsony színvonala. [...] a munkáltatók pedig éppen a jól alkalmazható gyakorlati ismereteket kérik számon a munkavállalóktól.” Az idézet *A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Középtávú Szakképzési Stratégia 2005–2013* című 2005-ben készült anyagából származik.

2005-ben az MKIK többek között a szintvizsga bevezetésében, a TISZK-ek létrehozásában látta a probléma megoldását. Jogilag mindkettő megvalósíthatóvá vált. Mi lett a két ötlet sorsa?

2009-ben a szintvizsga gyakorlatilag nem létezik. A TISZK-ek létrejöttek ugyan, de csak 2008 májusában zárták le azt a kéziratot, amely az európai országjelentés-sorozatban hazánk szakképzésének alakulását elemezte. A jelentés szerint a TISZK-ek létrehozásának szakmapolitikai elképzelése 2002–2003-ban körvonalazódott. Az első pályázatot két szakmacsoportban írták ki, eredményeként 16 TISZK jött létre, melyek 2008-ig összesen közel 16 milliárd forintot használhattak fel.





„A TISZK-ekben résztvevő iskolák együttműködésének eredeti szabályozása puha, a kapacitásokkal való gazdálkodást kevésbé támogató volt”; „...a 2005-ben alakult 16 TISZK tapasztalata alig orientált a várható fejleményekről...” – áll az országjelentésben. (Diplomatikus megfogalmazás a kísérlet előzetes rossz átgondolásáról, a 16 milliárd forint eredmény nélküli elköltéséről.)

2007 végén és 2008 elején írták ki a következő TISZK-pályázatot 32 új szervezet kialakítására, amelyet újabb 32 követ majd, miközben az eredményekről komoly elemzés mindeztidáig sem készült.

Az MKIK TISZK-ekkel kapcsolatos 2005-ös reménye 2009-ig nem vált valóra. Közben „felhasználtak” 50 milliárd forintot minden gyakorlati eredmény nélkül!

A politika egyértelműen pozitívan értékeli a tanulószervezet bevezetését is, amelynek megkötésére az 1997–98-as tanévtől van lehetőség. Nézzük, hogy mi van a „sikertörténet” mögött!

A 2007–2008-as tanévben összesen 43265 diáknak volt tanulószervezete. Ugyanebben a tanévben 123143 diák tanult szakképző évfolyamon (szakiskolában 68456 fő, szakközépiskolában 54687 fő). Ez azt jelenti, hogy a szakképző évfolyamokon tanuló diákok közel kétharmada (65%-a) nem kapott ösztöndíjat!

Az országjelentés tovább árnyalja a helyzetet. Az általuk közölt adatok szerint az érettségi után szakmát tanulók 83%-a nem rendelkezik tanulószervezettel. Az állam nem támogatja a magasabb szintű képzést a szakképzésben? Hogyan érvényesül az esélyegyenlőség, ha a törvény a tanulók nagyobb részének nem biztosítja a tanulószervezet lehetőségét?

Nagyon fontos lenne az is, hogy a tanulószervezettel rendelkező diákokat a szervező vállalkozás a végzés után foglalkoztassa. Erre vonatkozó statisztikai adatot nem ismerek, de a tanulószervezet nem is ad ilyen garanciát. Nem adhat, mert a több tízezer tanulószervezetet kötő oktató kft.-k minimális számú felnőtt dolgozót foglalkoztatnak, termelő tevékenységet elsősorban a tanulók végeznek. Szomorú, de tény „...az, hogy a gyakorlati képzés egy prosperáló üzletág is egyben” (országjelentés). Azaz, a gazdaság, a tanuló érdeke sokadrangú tényező!

*Összefoglalva:* a 2000-es években hozott intézkedések, ötletek hatására – a jelentős pénzfelhasználás ellenére – a szakképzés gondjai nem csökkentek, de inkább növekedtek.

A szakképzés céltudatos és hatékony fejlesztésére ugyanakkor igen nagy szükség van a Magyar Köztársaság Kormánya szerint is. Az általuk 2005-ben kiadott *Szakképzési Fejlesztési Stratégia* szerint: „A fejlesztési programok tényleges hasznosulásáról nincs megfelelő elemzés. Alacsony szintű a tapasztalatok értékelése. [...] Az uniós források rendelkezésre állása bizonytalan. [...] Beszűkül a hagyományos szakképzés, és állandósul a szakemberhiány. Az iskolákból szakképzetlenül kikerülők, és a kedvezőtlen területi munkaerő-piaci feltételek miatt folyamatosan újratermelődhet a tartós munkanélküliek csoportja. A kedvezőtlen helyzetű régiók,





illetve települések problémái (felzárkóztatásuk elmaradása) nehezen kezelhető társadalmi és munkapiaci különbségeket eredményezhet. A munkaerő-piac nyitottsága miatt a hiányszakmákban megnőhet a képzett szakemberek elvándorlása.”

A megállapítások 2009-ben is igazak, a jóslatok valóra váltak!

## ***A jövő lehetősége***

### *A szakképzés célja*

Olyan szakképzési rendszert kell kialakítani, amely:

- megalapozza Magyarország folyamatos fejlődését;
- biztosítja a gazdaság valós igényeinek megfelelő szakképzést rövid- és középtávon;
- lehetővé teszi a felzárkóztatást a hátrányos helyzetű régiók, kistérségek és társadalmi csoportok számára;
- azonos esélyt ad és azonos feltételeket biztosít a tanuló számára függetlenül attól, hogy mely szakmacsoportban tanul, vagy attól, hogy ki biztosítja számára a gyakorlati munkahelyet;
- kiemelten foglalkozik a lányok szakmatanulási lehetőségével.

A céloknak megfelelő szakképzési rendszer megvalósításának néhány *alapvető feltétele*:

- az állam meghatározó szerepe a szakképzési folyamatok szabályozásában;
- stratégiai elemzések, tervek készítése és ezek aktualizálása, a megvalósulásuk tudományos vizsgálata;
- a szakképzés biztonságos és kiszámítható finanszírozása;
- az ellenőrzés, az értékelés, a vizsgarendszer állami működtetése;
- az elemzésekhez szükséges adatbázis létrehozása és folyamatos karbantartása.

### *A szakképzés irányítása*

A magyar szakképzésnek 1990 óta gyakorlatilag nincs irányítása, felelős „gazdája”. Tartozott már az Oktatási és a Munkaügyi Minisztériumhoz, jelenleg pedig a Szociális és Munkaügyi Minisztériumból irányítják szakállamtitkári szinten, sokadrangú feladatként, valódi felelősségvállalás nélkül. A közoktatás keretében működő szakképzés irányításában a „központi szinten” résztvevő testületek: a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, az Oktatási és Kulturális Minisztérium, az ágazati minisztériumok, a minisztériumok intézményei (némelyek hatósági jogkörrel), a Gazdasági Kamarák és a Tanácsadó Testületek.

Szakképzéssel foglalkoznak a felsőoktatásban és a felnőttképzésben is, „természetesen” más-más irányító testületekkel. Az érdekek ellentétesek, a képzések párhuzamosak, a költségek feleslegesen sokszorozódnak.



A jelenlegi állapotok tarthatatlanságát jól jellemzi – az erős érdekérvényesítő képességgel rendelkező – MKIK tevékenységsora, ahogyan saját kezébe vette az érdekkörébe tartozó szakmák képzésének irányítását. Ezzel állami feladatokat vett át!

2004 januárjában az MKIK az Oktatási Minisztériummal együttműködési megállapodást kötött 16 szakma szakmai és vizsgakövetelményeinek korszerűsítésére, a gyakorlati szintvizsga rendszerének kidolgozására. Elérte, hogy a 16 szakmából 14-ben 2 évről 3 évre emelték a szakképzési időt.

2007-ben már a Szociális és Munkaügyi Minisztérium felügyelte a szakképzést. Az MKIK újabb megállapodást kötött, amely szerint jogkörébe vonta a vizsgaelnökök kinevezését is. A 16 szakma mellett még 11-ben megkapták ugyanazon jogosítványokat, így jelenleg az MKIK 27 szakmában lát el állami feladatokat. Lényegében (egyebek mellett) saját tevékenységét ellenőrzi. A 27 szakma a szakiskolai szakképzés több mint 50%-át lefedi! Mi történik a maradék (közel) 50%-nál?

Joggal vehető fel néhány kérdés. Hogyan lehetséges, hogy a Kamara jobb színvonalon lát el állami feladatokat, mint maga az állam? Milyen és mennyi pénzt használ fel, ki ellenőrzi az átvett feladatok szakszerűségét, hatékonyságát? Az OKJ összesen 416 szakmát tartalmaz. Milyen az állami irányítás abban a 389 szakmában, amelyeket az MKIK nem vett át? Azonosak-e a feltételek a tanulók számára?

A Magyar Köztársaság Kormánya (is) a szakképzésről 2005-ben készített SWOT-analízisben a „gyengeségek” között első helyen említi a szakképzés kormányzati szintű irányításának széttagoltságát. A 2005-ös elemzés óta a helyzet rosszabb lett! Ezért célszerű lenne:

- a szakképzés irányítását egyszemélyi felelősséggel a lehető legmagasabb szintre emelni;
- a közoktatásban és a felnőttképzésben levő szakképzést (közel) azonos jogokkal és lehetőségekkel egy kézről irányítani;
- elemzést készíteni a szakképzés jelenlegi állapotáról, irányításáról.

A fentiek megvalósítása esetén lehet remény egy megfelelő szakképzési rendszer kialakítására. A jelenlegi irányítási rendszerben esély sincs a létező gondok megoldására.

### *Stratégiai elemzőtestület*

A közoktatási, ezen belül a szakképzési rendszer alapvető feladata a nemzetgazdaság rövid és középtávú munkaerő-piaci igényeinek kielégítése.

Lehet briliáns a szakképzési rendszer irányítása, megkaphatja a működtetéshez szükséges összes feltételt, az egész nem ér semmit, ha a nemzetgazdaság nem tudja megfogalmazni a saját igényeit. Az MKIK 2005-ben így fogalmazott: „Szinte alig létezik a szakképzés irányainak és szerkezetének távlatos tervezését segítő, a valós munkaerő-piaci keresletet bemutató széles körű prognózis, s további nehézséget je-



lent a gyakorlati szerkezetváltás, a hazai termelési struktúra folyamatos változása és átalakulása. [...] Hiányzik a tervezés alapját képező egzakt gazdasági prognózis és jelzőrendszer, maga a gazdaság sem tudja pontosan megfogalmazni azt, hogy milyen szakmai és szakképzettségbeli szerkezetben igényli majd a munkaerőt.” A 2008-as országjelentés szerint: „A gazdasági fejlődés jelentős gátját jelenti az egyes ágazatokban, szakmákban és régiókban jelentkező tartós szakmunkáshiány, illetve a humánerőforrás nem megfelelő minősége, miközben a munkavállalók szakmai továbbképzésben való részvétele alacsony és erősen függ a vállalatmérettől.”

A 2005-ös és a 2008-as megállapításokhoz viszonyítva 2009-ben a gazdasági válság még kiszámíthatatlanabbá tette a gazdaság helyzetét, jövőjét. Várható, hogy a nemzetgazdaságon belül egyes ágazatok elveszítik vezető pozícióikat, mások megerősödnek, újak tűnnek fel, de változhat egyes szakmák tartalma is.

Az oktatási rendszer – mindenütt a világon – lassan, többéves késéssel reagál a kihívásokra. De lehetetlen a reagálás, ha a „megrendelő” gazdaság a kihívásokat sem tudja megfogalmazni. A feladatok pontos ismerete nélkül a szakképzés tehetetlen, és ezáltal – önhibáján kívül – gátja lesz a nemzet fejlődésének! A szakképzésben is szükség van tehát a gazdaság igényeit figyelembevevő stratégiai tervezésre, és az aktuális igények összhangjának megteremtésére.

A stratégiai tervezésnél a gazdaság hosszú távú igényeiből kell kiindulni. Olyan szakmák alapképzését kell elindítani, amelyek a gazdaságban jelenleg nem is léteznek, vagy csak igen szűk körben vannak jelen, de amelyek szükségesek lesznek a fejlődéshez. A képzést néhány jól felszerelt iskolai tanműhelyben kell megoldani. Biztosítani kell egyebek mellett a kollégiumi háttérrel, a tanulók kiemelt támogatását.

Rövid távon össze kell hangolni a nemzetgazdaság valós igényeit, az adott régió (kistérség stb.) gazdasági helyzetét, a pályaválasztás előtt álló tanulók létszámát, a szülők igényeit, az iskolák lehetőségeit, a gyakorlati képzőhelyek számát. (Valószínűleg az iskolai tanműhelyekben kell megoldani az alapképzést és a fejlett technológiák oktatását. A gazdaságban nem keletkeznek új gyakorlóléhelyek, ezért az iskolai tanműhelyeknek kell vállalniuk a teljes gyakorlati képzést egyes szakmákban. Ezért ezeket alkalmassá kell tenni a szakmai vizsgáztatásra. Olyan gazdasági szabályozást kell bevezetni, amely lehetővé teszi és ösztönzi az iskolai tanműhelyek termelő, szolgáltató tevékenységét.)

2009-ben nincs olyan szervezet, amely a fenti feladatokat el tudná végezni. Szükségszerű egy olyan testület létrehozása, amely tudományos módszerekkel a lehető legpontosabb helyzetkép alapján, a jövő kihívásait figyelembe véve megoldási lehetőségeket kínál a döntéshozók számára.

### *A szakképzés finanszírozása*

A magyar nagyipar az 1990-es évek elején összeomlott, és ezzel együtt megszűnt a vállalati tanműhelyek döntő többsége. A gyakorlati képzést biztosítók összetétele





lényegesen megváltozott. Az 1990–91-es tanévet a 2003–2004-es tanévhez hasonlítva az állam által biztosított gyakorlati képzési helyek aránya 15,9%-ról 48,6%-ra (háromszorosára) növekedett, míg a nagyüzemeknél 59%-ról 27%-ra (kevesebb, mint felére) csökkent. A kis- és magánvállalkozások részesedési aránya lényegében nem változott (25,1%, illetve 24,5%).

A megnövekedett állami feladat finanszírozását a költségvetés soha nem tudta biztosítani, így a gyakorlati oktatás normatívája a szükségletek lényegesen kisebb arányát fedezte, mint az egyéb közoktatási normatívák.

Megoldásként két lehetőség kínálkozott. Az egyik az iskolai tanműhelyekben tanuló diákok létszámának drasztikus csökkentése, a másik új források bevonása a költségvetésbe.

Az iskolai tanműhelyekben levő gyakorlati oktatóhelyek csökkentését ideológiával is igyekeztek alátámasztani. A (soha nem igazolt) tétel szerint az iskolai tanműhelyekből „hiányzik a gyakorlati képzés életszerűsége”, ezért a végzett tanulók nem állják meg a helyüket a gazdasági életben. A fenntartókat az ideológia mellett pénzügyi eszközökkel is ösztönözték a gyakorlati oktatás megszüntetésére. A 2004–2005-ös tanévtől az első évfolyamra járó tanulók után a gyakorlati képzési normatíva 140%-át kapta az iskola, az utolsó éves diákért pedig csupán 60%-ot. Az ideológia és a gazdasági kényszer együttesen is hatástalan maradt azon egyszerű oknál fogva, hogy nincsenek tanulókat „átvevő” gazdasági egységek. Működni fog az átvétel, ha erős lesz a gazdaság.

A gyakorlati képzés finanszírozását új források bevonásával is meg lehet oldani. Egy ilyen forrásnak indult a szakképzési hozzájárulás, amely ma már a Munkaerő-piaci Alap egyik részévé vált. Sajnos ez az elképzelés sem hozta meg a várt eredményt. A 2006-ban készült *Tudást mindenkinek! Cselekvési terv 2006–2010* című kormányprogram szerint: „A Munkaerő-piaci Alap képzési alaprésze számos olyan feladatot finanszíroz, melyek nem közvetlenül irányulnak a szakképzés gyakorlati-tárgyi fejlesztésére. A képzési alaprész függ a Munkaerő-piaci Alaptól, amely számos forráselvonást eredményez.”

Az egyéb szervezetek igen jó érdekérvényesítését jól jellemzi, hogy az iskolák részesedése a szakképzési hozzájárulásból a 2001. évben még 31,82% volt, 2007-ben az arány a felére (14,36%-ra) esett vissza, míg a gazdálkodó szervezeteknél alig változott (16,58% és 18,78%).

Összességében a gyakorlati képzés támogatása lényegesen csökkent: 48,4%-ról 33,14%-ra esett vissza. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlati képzés támogatására létrehozott „új forrás”-nak csupán egyharmada ér el az eredeti címzethez!

Az igen rosszul finanszírozott állami gyakorlati képzőhelyek tényleges fenntartói az önkormányzatok. Számukra a pusztá üzemeltetés is nagy gond. A technológiai fejlődéssel lépést tartó fejlesztésekre, a pályázati önrész biztosítására csupán néhányuknak van lehetősége. Ez viszont tovább növeli azt a hatalmas egyenlőt-





lenséget, amely már most is létezik az egyes iskolák felszereltségében. Folyamatosan csökken a régiók, a hátrányos helyzetű társadalmi csoportok felzárkózásának esélye.

A gyakorlati oktatásra tehát igen keveset költ a központi költségvetés. Kérdés, hogy a csekély pénz ki és hogyan használja fel. Erről statisztikai adatok nem állnak rendelkezésre, feltáró elemzéseket nem ismerek. A témában érdekes tanulmány jelent meg 2006-ban Garai Pétertől. A szerző a gyakorlati képzés helye szerint hasonlítja össze a képzési költségeket a Dél-Dunántúlon. Eszerint az iskolai tanműhelyben vagy költségvetési szervnél gyakorlatot teljesítő tanulóra az adott évben 505000 forintot fordított a központi költségvetés. A gazdálkodó szervezetnél levő diáknál az összeg az előzőnek több mint kétszerese, 1128000 forint! Az adat megdöbbentő és érthetetlen. Számos – jelenleg megválaszolhatatlan – kérdés merül fel. Miért hozza az állam hátrányos helyzetbe a tanulók jelentős részét? Hogyan alakul országos átlagban, régióként a finanszírozás? Segíti-e a rendszer a felzárkózást vagy növeli a különbségeket?

A jelenlegi finanszírozási szerkezet átláthatatlan, igen sok tényezőtől függ, célszerűsége és hatékonysága kérdéses. A jövőben úgy kell átalakítani a gyakorlati képzőhelyek finanszírozását, hogy:

- a szakképzésre fordítható összegeket ne lehessen más célokra felhasználni;
- azt a képzési formát (a gyakorlati képzés a képzés ideje alatt csak iskolai vagy csak gazdálkodói munkahelyen történik, de célszerű lehet a kettő ésszerű kombinációja is) kell támogatni amely a legjobb szakmunkást biztosítja;
- a pénz felhasználásának folyamatos ellenőrzésével együtt, minden szinten biztosítani kell az egyszemélyi felelősséget;
- az államnak meg kell szerveznie a források hatékony felhasználásának elemzését. (A gazdasági válság következtében néhány évig a gazdaság szerepvállalása a szakképzésben várhatóan csökkenni fog. Ugyanakkor ezekben az években kell képezni azokat a szakembereket, akik motorjai lehetnek a gazdasági fellendülésnek. Ezért az állam szerepe, felelőssége jelentősen megnő a szakképzésben is.)

### *Az ellenőrzés, az értékelés, a vizsgarendszer állami működtetése*

A világon egyetlen rendszer sem működik külső ellenőrzés, értékelés nélkül. A gazdasági életben ez magától értetődő tény. A külső ellenőrzésnek csupán egyik eleme a „piac”. Nem elhanyagolható a hatóságok szerepe sem, amelyek a gazdálkodás szabályosságát, a munkavédelmi, környezetvédelmi stb. rendelkezések betartását ellenőrzik. A szakszervezetek, a média is ellenőrző szerepet tölt be.

A közoktatásban, a szakképzésben a külső ellenőrzés gyakorlatilag nem működik, szervezeti keretei alig léteznek. A gazdasági környezet folyamatosan jelzi, hogy a „kibocsátott termék” (a végzett szakember tudása) nem felel meg az elvárásoknak,







sőt kifejezetten romlik a színvonala, de ez a szakképzési rendszer működését egyáltalán nem befolyásolja.

Elvileg az önkormányzatok feladata lenne az iskolák tartalmi munkájának ellenőrzése. Ez azonban egyrészt nem érdekük, másrészt nincs hatékony eszköz a kezükben a hiányosságok kiküszöbölésére, harmadrészt nincs olyan szakembergárdájuk, akiknek szakértelme valódi ellenőrzést tesz lehetővé. Az önkormányzatok abban érdekeltek, hogy az iskolák csekély költséggel működjenek, és biztosítsák a tanköteles korú gyermekek iskolai elhelyezését. Az intézmény falain belül végzett tartalmi munka minősége (néhány kivételtől eltekintve) sokdrangú tényező.

Az iskolát vezető igazgató sorsa, újbóli megválasztása azoktól függ, akiknek a munkáját – valódi felelősségre vonás mellett – ellenőriznie, értékelnie kell. A pedagógust védik a törvények, az érdemi fellépés lehetetlen még a bizonyítottan rossz pedagógiai munka esetében is. Az igazgatónak nincs olyan eszköz a kezében, amellyel a feltárt hiányosságokat kiküszöbölhetné.

A külső értékelés egyik eszköze lehetne a vizsgarendszer. Ez azonban vagy nem működik (szintvizsgák, modulzáró vizsgák stb.), vagy formálissá vált. A törvény szerint a vizsgabizottság az iskolától független, de még a kormány is így fogalmazott 2006-ban (*Tudást mindenkinek!*): „A képzőktől nem teljesen független a vizsga, a szakmai bizonyítvány az iskolai rendszerben és az iskolarendszeren kívüli szakképzésben szerzett azonos szakképesítés esetén nem azonos tudásmennyiséget takar.” Az egyes iskolák között is óriásiak a különbségek. A vizsga tartalmának, szervezésének ellenőrzése senkinek sem érdeke, sőt igen erős ellenerők működnek.

A fentiek alapján joggal kijelenthető, hogy a szakképzés jobbítására hozott minden intézkedés hatástalan marad, ha:

- nem teremtik meg az egyéni felelősség és felelősségre vonás törvényi feltételeit;
- nem jön létre olyan állami ellenőrző szervezet, amelynek joga és kötelessége a hiányosságok feltárása, a jogszabályok betartásának ellenőrzése.

### *Adatbázis*

Stratégiát, jó elemzést csak akkor lehet készíteni, ha megfelelő adatok állnak rendelkezésre. Ma az állam, a különböző szervezetek igen sokféle adatot gyűjtenek, de ezek nem kapcsolódnak össze egységes rendszerré, lényeges mutatók hiányoznak. Nem lehet tudni például, hogy:

- a tanulószereződéssel rendelkező diákok közül hányat foglalkoztatnak a végzés után a képzést végző gazdálkodó szervezetek;
- a hiányszakmák ténylegesen hiányszakmák-e;
- milyen szakképesítéseket igényel a gazdaság;





- mennyi az egy tanulóra jutó képzési költség, azt kik fizetik és mire használják fel;
  - az iskolarendszeren kívüli képzések hatékonyságát, tényleges költségeit.
- A példákból is látszik, hogy nélkülözhetetlen adatok hiányoznak a megfelelő elemzések alapján hozott jó döntésekhez.

### ***Központosítás és nevelés (jobbkez-balkéz probléma)***

Az állam egyik célja a szétaprózott intézményrendszer felszámolása, a költséghatékonyság növelése. A cél megvalósítása érdekében minden anyagi erőforrást, pályázati lehetőséget a TISZK-hez kapcsol, melynek minimális tanulólétszámát 1500 főben határozták meg. A felső határ a csillagos ég, ezért is jöhettek létre 3-4000 tanuló „befogadó”, esetenként több településen működő szervezetek.

Az állam másik célja a lemorzsolódás csökkentése. „A szakképzésbe sokszor maradékelv alapján, nem saját választás alapján kerülnek a fiatalok, ezért az átlagosnál is motiválatlanabbak. A szakképzésben való részvételt kudarcként élik meg, így nagyobb eséllyel lépnek ki a programból végzettség nélkül, vagy lesznek pályaelhagyók a végzettség megszerzése után. Rendkívül sok fiatal el sem jut a szakképzés megkezdéséig. 25 éves korára a fiatalok mintegy egyötöde sem szakképzettséget, sem érettségit nem szerez. Ők [...] a tartósan fennmaradó társadalmi egyenlőtlenségeknek az áldozatai. Legtöbbjük az elszegényedő falvak, kistérségek, városrészek lakói, a társadalom peremén élnek, sokszor munkanélküli szüleikkel. A szakiskolák [...] egy szegregált, döntően hátrányos helyzetű és sajátos nevelési igényű intézménycsoportot alkotnak, amelyek sem a szakmapolitika kiemelt odafigyelését, sem a feladataikhoz szükséges finanszírozást nem kapva meg küszködnek problémáikkal.” – állapítja meg az országjelentés.

Hogy is van ez?

Az állam a költséghatékonyság érdekében koncentrálja az intézményeket, „iskolagyárakat” hoz létre. A cél elérése érdekében sokmilliárd forintot használ fel (vagy dob ki az ablakon, hiszen senki nem bizonyította, hogy az iskolagyár költséghatékony).

A koncentrálásra (megszűnésre) ítélt intézményekben a tanulók döntő többsége többszörösen hátrányos helyzetű. Egyéni bánásmódot, fokozott odafigyelést igényelnének, de erre az iskoláknak nincs pénzük.

Az állam felzárkóztató programokat (SZFP, „Út a szakmához” stb.) indít, de ezek a programok nem épülnek be szervesen a szakképzés rendszerébe, miközben igen sok pénzbe kerülnek.

A lemorzsolódás ellen, a felzárkóztatásért küzdő állam megszünteti az „emberléptékű”, az egyéni odafigyelést, a nevelést lehetővé tevő iskoláit és iskolagyárakba kényszeríti a szegregált, többszörösen hátrányos helyzetű diákokat. Az eredmény





nem lehet más, mint a jelenleginél is rosszabb feltételrendszer kialakulása, a meglévő hátrányok további növekedése.

Nevelésre az ifjúkorban is szükség van. A munkaerőpiac a szűk szakmai ismereteken túl sok egyéb „emberi” magatartásformát is megkíván. A szakképző iskolákban szükség van a nevelés lehetőségének átgondolására, a feltételrendszer biztosítására.

### **Összefoglaló vélemény**

Nem szabad hogy a következő országjelentésben is szerepeljen a 2008-as megállapítás, nevezetesen az, hogy a szakképzés szerkezetét, a képzett szakmák körét és a tanulók számát, a képzés színvonalát nem a nemzetgazdaság, hanem annál „sokkal erősebb érdekek határozzák meg [...] a gyakorlati képzés egy prosperáló üzletág is egyben.” Azaz egy szűk érdekkör döntően befolyásolja a képzést.

Ma nincs olyan központi irányítás, amelynek érdeke lenne, nincs olyan ellenőrzés és értékelés, nincs olyan vizsgarendszer és információs adatbázis, amely lehetővé tenné egy hatékony, a nemzet fejlődését szolgáló szakképzés működését.

Az iskolai nevelés feltételei egyre rosszabbak, miközben a társadalom egyre több nevelési feladat megoldását várja el az iskolától.

#### **IRODALOM**

*Szakképzés-politikai jelentés Magyarország 2008*, ReferNet, Bp., Oktatásfejlesztési Observatorium, 2009.

*A szakképzés Magyarországon 2008*, ReferNet országjelentés, Bp., Oktatásfejlesztési Observatorium, 2009.

*A Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Középtávú Szakképzési Stratégiája 2005–2013.*

*Tudást mindenkinek! Cselekvési terv 2006–2010.*

*Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2005–2013.*

GARAI PÉTER, *A hazai szakképzés költségeinek és a Dél-Dunántúli Régió munkaerő-piaci igényeinek anomáliái*, Szakképzési Szemle, 22(2006)/4.





Juhász Gyula

## Himnusz az emberhez

Az emberhez száll himnuszom ma,  
Hittel hadd harsogom dalom,  
Nagy ismeretlenek helyében,  
Dacos fejem meghajtva mélyen,  
Szelíden és örök reményben  
Ez ismerőst magasztalom.

Tudjátok-e, hogy mi az ember?  
A por s a végtelen fia,  
Istent teremtő földi szellem,  
Kemény pöröly vasvégzet ellen,  
Ezer főséges küzdelemben  
Viaskodó harmónia!

Nézzétek: izzad tar mezőkön,  
Sarcol a rögből életet,  
Nap égeti és túske marja,  
Tépázza ég és föld viharja  
S a jövődjő útján haladva  
Csókolják fény és fellegek!

Nézzétek: napba törtetően  
Mint épít büszke kupolát,  
Egekbe lendül lelke, karja,  
Kőhomloka, ércakarátja  
Győzelmesen lendül magasba  
És mélységekbe száll tovább!

Ember! Hittel hiszek tebenned,  
Ember! Forrón szeretlek én.  
Te nyomorúságos, hatalmas,  
Te végzetes, te forradalmas,  
Te halálban is diadalmas  
Utód az Isten örökén!





## NEVELÉS A TANÓRÁN KÍVÜL, AVAGY CIVILEK A REZERVÁTUMBAN

KAPOSI JÓZSEF

**A** Szakmai Középiskolásokért Kulturális Egyesület, mely civil szervezetként 1989 májusában alakult meg – a szakképző iskolákban dolgozó kulturális-nevelőtanárokból, könyvtárosokból, kollégiumi nevelőkből, humán és szakmai tárgyakat tanító szaktanárokból – létrejöttének időpontjától kiemelt feladatának tekinti, hogy támogassa és segítse a szakmai képzésben résztvevő diákok tanórán kívüli nevelését. Az Egyesület megalakulását az kényszerítette ki, hogy az Országos Pedagógiai Intézet, mely a 70-es évektől irányította és szervezte a szakképző iskolák tanórán kívüli tevékenységét, a rendszerváltozáshoz kapcsolódó profiltisztítás keretében e munkát leépítette. S az tette lehetővé, hogy közel 80 pedagógus – akik az ezt megelőző csaknem tizenöt évben az OPI révén (melynek alapfeladata volt) – elkötelezte magát a szakmunkástanulók kulturális nevelése mellett. Mindannyian számos művészeti bemutaton, vetélkedőn, szaktáborban vettek már részt, és kialakult bennük az önálló cselekvés képessége, valamint az önszerveződés lehetőségének tudata. Mélyrőljövő meggyőződéssel, aktív tenni akarással és cselekvő önszerveződéssel létrehoztak egy civil egyesületet, mely immáron húsz éve, évenkénti rendszerességgel hirdet különböző programokat a szakképzésben tanuló diákok számára.

Miért tartja fontosnak egy civil szervezet, hogy a tanórán kívüli neveléssel foglalkozzon? Az Egyesület tagjai úgy vélekednek, hogy az iskolai életben a közismereti és szakmai tantárgyak tanulása mellett kiemelten fontos a nevelés, az értékek továbbadása, a hagyományok ápolása és a korosztályi közegben megvalósuló szocializáció. E célok hatékony megvalósítását – miként az alapítók vallották – a közösségi tevékenységek során lehet elérni. E közösségi tevékenységek pedig legeredményesebben a tanórán kívül hatnak a diákok személyiségefejlődésére. Meggyő-

ződésük szerint a szakmunkásképző intézményekben nagyobb esély van a társadalmi különbségek leküzdésére például a szakköri munka segítségével, nem kötelező jellegű foglalkozás lévén kötetlenebb, így a pedagógusok jobban tudnak a gyerekek lelkével foglalkozni. Egy tehetséges szakiskolai tanuló sokszor többre juthat valamely művészeti alkotói tevékenységben, mint egy szorgalmas gimnazista, mert mondjuk az énekhang független attól, hogy egyébként milyen kulturális közegben szocializálódik a diák. Ahhoz, hogy az oktatás a társadalmi esélyegyenlőség megvaló-





sulását segítse, az is szükséges, hogy az iskola a tanórai oktatás mellett széles körű nevelőmunkát végezzen, különösen ott, ahol hátrányos helyzetű, súlyos családi gondokkal küzdő vagy nagyon rossz szociokulturális környezetből származó diákok vannak. Itt a tanórán kívüli nevelés nem csak közösségteremtő funkcióval bír, de nagymértékben hathat a társadalmi esélyegyenlőtlenség csökkentésének irányába.

Ez azért is fontos, mert ma sok családban alacsony határfokon működik a példaadás, a nevelés, sokszor a magatartási, öltözködési, higiéniai és az emberek közti kapcsolattartási szokásokban is az iskolának kell útmutatást nyújtania. Tudomásul kell venni, hogy a nevelő funkciótól az iskola nem zárkozhat el azzal az érveléssel, hogy csupán a szakmai tudásra készíti fel a diákokat. Egy pedagógusnak tisztában kell lenni azzal, hogy az iskolai végzettség nem azt jelenti, hogy a diák tanórák sokaságát végigülve tantárgyi ismeretek tömkelegét sajátította el, hanem ennél többet és mást is feltételez. Azt is, hogy olyan diákok kerüljenek ki az iskolapadból, akik képesek önmaguk és szűkebb-tágabb közösségük értékeit és érdekeit együttesen megjeleníteni, az alkotómunkát egyaránt jónak, értékesnek találni. Olyan életmódmintát ismerjenek meg és sajátítsanak el, ahol a közösségi tevékenységek adják a keretét a hagyományok őrzésének, a kulturálódásnak, az egészségmegőrzésnek, a sportnak és a szórakozásnak.

E munka eredményes folytatásához természetesen az is szükséges volna,

hogy a szülők és pedagógusok jelentős része megértse és elfogadja, hogy a közös játék, a változatos tanulói tevékenységek, az együttes élmények öröme legalább olyan jelentős a gyerek személyiségfejlődése szempontjából, mint a tantárgyak keretében elsajátítható ismeretek. Hiszen az emocionális élmények páratlan lehetőséget kínálnak a kreativitás, kooperáció, kommunikáció képességének kialakításában, valamint az empátia és a szolidaritás gyakorlásának megtapasztalásához, illetve indirekt módon elősegítik a közösséghez tartozás érzésének erősítését, mely a társadalmi kohézió fontos összetevőjének nevezhető.

Miként valósítja meg a gyakorlatban a Szakmai Középiskolásokért Kulturális Egyesület (rövidebb nevén a SZAKE) a fenti, talán sokak számára patetikusnak nevezhető célokat, feladatokat? Alapvetően a következőkben bemutatott rendezvényeken keresztül, melyek minden tanévben diákok, tanárok, ismerősök és támogatók ezreit mozgatják meg. A rendezvények közös jellemzője az, hogy mindig különböző országos és helyi partnerek (például a Magyar Atlanti Tanács, a Magyar Honvédség és a Társadalom Baráti Kör Országos Szervezete) vesznek részt a verseny lebonyolításában vagy a tanulóknak járó díjak, jutalmak támogatásában, illetve széles politikai konszenzus nyilvánul meg a hivatalos közreműködők, zsűritagok megjelenésében és közreműködésében. Továbbá van még egy nem elhanyagolható közös jellemző, ez pedig az, hogy a rendezvények előkészítésének





és lebonyolításának minden fázisában érvényre jut a felkészítő szaktanárok egyéni és közösségi öntevékenysége és tevételes munkája (így például a zsűri munkájában), valamint a leginkább érintettek, a szakiskolai tanulók érdekei és fölzárkóztatásuk igénye, lehetősége.

A legrégebbi hagyományokkal rendelkező esemény a *Magyarország az én hazám* komplex, műveltségi és országismereti, felmenő rendszerű vetélkedősorozat, mely minden évben országunk más-más tájegységének (Dunántúl, Alföld, Budapest, Dunakanyar) részletes feldolgozását és megismerését várja el a résztvevőktől. A vetélkedő már az 1980-as évek közepén elindult, még az Országos Pedagógiai Intézet támogatásával, de a rendszerváltozás utáni életben maradását az egyesületnek köszönheti. A vetélkedő csapatversenyként eredményesen segíti a diákok kooperativitásának fejlesztését, illetve hozzájárul a közös élmények átéléséhez. Az első vetélkedő-sorozat még 1983-ban indult és sikere azóta is töretlen, hiszen mindig újabb és újabb generációk jönnek, akik érdeklődéssel fordulnak hazánk tájai, művelődéstörténeti, néprajzi, irodalmi, művészet-történeti, zenei kincsei iránt. Ez a vetélkedő sikeresen túlélte a rendszerváltást, a különböző iskolai reformokat. Sőt a számítógépek és az internet világában (vagy azzal együtt), mind a mai napig arra ösztönzi tanulókat ezreit, hogy a közös felfedezés szándékával tekintszen hazánk történelmére. Álljon itt egy vélemény a versenyző diákok

köréből: *„Elegem van abból, hogy mindenki lenéző sajnálkozással legyint, ha azt mondom: szakmunkástanuló vagyok. Vájon, akik lenéznek, tudják-e, hogy a Magyarország vetélkedő kapcsán bejártam az egész országot, és állíthatom, hogy jobban ismerem művészeti, történelmi emlékeit, mint akik sajnálkozva tekintenek rám. Higgyétek el, hogy számomra nem térkép e táj.”* (Kovács Emőke szakiskolai tanuló, Budapest)

Az 1990-ben először meghirdetett *Örökségünk '48* történelmi vetélkedő, szintén felmenő rendszerű és csapatverseny. Célja az 1848–49-es forradalom és szabadságharc eszméinek, valamint a kiegyezésig tartó történelmi korszak szereplőinek, eseményeinek és összefüggéseinek felismerése, emlékének ápolása. A hagyományok életben tartására azért is nagy szükség van, mert az új, változó tudásfelfogás, a tanítás hangsúlyát a kompetenciafejlesztésre teszi, melynek „túlhajtása” veszélyeket is rejthet, hiszen könnyen az elmúlt évszázadokban rögzült „kulturális kánon” teljes kiüresedéséhez vezethet. A közösségi tudás megértéséhez szükséges kulturális kód elvesztése nemcsak a fiatalok műveltségi problémáit vetíti előre, hanem globalizálódó világunkban a közös kulturális (ezen belül történelmi) tudás kontinuitását is veszélyezteti a fiatal korosztályok körében, ezáltal pedig a társadalmi kohézió meglazulását (megszűnését) is okozhatja. A vetélkedő témája és tartalma, társadalomismereti hangsúlyai lehetőséget teremtenek arra is, hogy a történelem kronologikus eseményein kívül





a diákoknak ismeretet szerezzenek a polgári szabadságküzdelmek háttéréről, a modern társadalmak kiépüléséről, az általános emberi szabadságjogok és azok biztosításának feltételeiről. A vetélkedőn való szereplésre így emlékezett a tavalyi év során egy kecskeméti csapat. „*A tanév elején Nagy Ildikó tanárnőnk megbeszélésre hívott minket egy történelemversennyel kapcsolatban, melynek témája az 1848-as forradalom és szabadságharc volt. A tanárnő érvelése meggyőző volt, bár ekkor még nem tudtuk mire is vállalkozunk valójában, de azonnal rábólintottunk. A levelezős fordulókön sikeresen továbbjutottunk és máris kezdetét vette az intenzívebb felkészülés. Délutánról délutánra ültünk a könyvtárban és válaszoltunk a nehezebbnél nehezebb kérdésekre: mikor volt?, hol található?, ki ez a képen?, mi fűződik a nevéhez? stb.*

*A döntőt március 8-án a Stefánia Palotában rendezték meg Budapesten. A jó hangulatnak, játékvezetésnek, az érdekes feladatoknak köszönhetően lassan mindenki feloldódott. Az eredményhirdetést feszülten vártuk, hiszen nem tudtuk az utolsó forduló eredményét. Ugyan »csak« harmadikok lettünk, mégis rettentően büszkék voltunk, hogy a Kadát képviselve, kilencedikesként ilyen eredményt értünk el. [...] Utólag is szeretnénk megköszönni a lehetőséget, hogy résztvehattünk a programokon és reméljük a következő évben is ott lehetünk!» (Pesti Nikolett, Siroki Kriszta, Utasi Réka, Kada Elek Szakképző Intézet, Kecskemét – Az ígéret azóta valóra vált. 2009. március 28-án őket hirdette a zsűri kategóriájuk győztesének!)*

Az Egyesület egyik „legfiatalabb” versenye, az Európa állampolgári vetélkedő.

1990-es évek közepén, a Haza és Halaadás Alapítvány ösztönzésére és támogatásával indult. 2000-től a SZAKE már önállóan rendezi meg évente. E verseny is csapatverseny és felmenő rendszerű, a többi vetélkedőhöz hasonlóan itt is külön kategóriában szerepelnek a szakiskolai, a szakközépiskolai és a gimnáziumi tanulók. A vetélkedő témája a modern társadalmak működése, a különböző korok demokratikus intézményei, a klasszikus polgári demokráciák működése, az egyén szerepe és lehetősége közvetlen környezetére és országa sorsának alakítására. A vetélkedő abból indul ki, hogy e kontinens a magyarság tágabb hazája. Így kiemelkedően fontos, hogy a tanulók ismereteket szerezzenek az Európai Unió kialakulásáról, történetéről, alkotmányáról és intézményrendszeréről. E cél elérése érdekében meg kell ismerkedniük az Unió polgárainak lehetőségeivel és kötelezettségeivel. A vetélkedő azt a célt kívánja szolgálni, hogy a szakképzésben tanuló diákok magyarságtudatukat megőrizve váljanak európai polgárokká. Ezzel párhuzamosan váljanak nyitottá és megértővé a különböző nemzeti kultúrák, szokások, életmódok, vallások iránt és szerezzenek információkat az emberiség közös, globális problémáiról.

„Nagyon izgultunk és nagyon sokat készültünk az elmúlt hetekben felkészítő tanárunk, Vajda Csaba vezetésével. Az utóbbi napokban már álmunkban is a versenyen járt az eszünk. Ha találkoztunk egymással, mindig a témával kapcsolatban kérdeztünk valamit a másiktól. Ezzel is készültünk a







*versenyre. Krisztivel megbeszéltük, hogy ha rajzoldási feladat lesz, akkor ő megy, én meg vállaltam, hogy ha dumálni kell, én leszek a húzóember. Azért is hajtottunk, hogy megvédjük tavalyi eredményünket. Meg egyébként is szerettünk volna ismét táborozást nyerni, mert tavaly Egerben nagy buli volt együtt lenni a nyári szünetben.” (Urbán Krisztián, ÁFEOSZ Kereskedelmi és Közgazdasági Szakközépiskola és Kollégium)*

A SZAKE megalakulása óta egyik kiemelt feladatának tekinti a szakiskolás tanulók művészeti nevelését, mely nemcsak tehetséggondozást jelent, hanem felzárkóztatási lehetőséget is. Kezdetben – az 1990-es évek közepéig – még három művészeti ágban (énekar, néptánc, diákszínjátás) tudtunk művészeti fesztiválokat tartani. Sajnos a későbbiekben anyagi forrásaink csak a diákszínjátás támogatását tették lehetővé, így e területen folyamatosak az éves fesztiváljaink. Két éve ennek keretében új programot hirdettünk, mely SZAKE-ART(C) néven vált ismertté. Az önfejlesztésre épülő program célja az irodalmi, művészeti nevelés, az anyanyelvi, zenei és a színházi kultúra fejlesztése. A tanulók aktivitásának serkentése; ön- és emberismeretének gazdagodása; alkotó- és kapcsolatteremtő képességének kibontakozása. A színház és az előadó-művészet mint teremtő érték bemutatása, a művészetek komplexitásának megtanítása, a folyamatos és rendszeres munkára szoktatás, és annak dokumentálása. A komplex művészeti bemutatón a szakmai középiskolában tanuló diákok vehetnek részt az alábbi kategóriákban: csoportos: di-

ákszínjátás; egyéni vagy páros: zenei (például népdal-népzene), prózai (például népballada-népmese), néptánc. Minden évben 15-16 csoport részvételével sikerül megrendezni ezt a rangos eseményt, melynek egyéni kategóriájában egyre több diák vesz részt. A verseny újdonsága az is, hogy nemcsak a produkciókat értékeljük, hanem a készítés folyamatát dokumentáló portfóliókat is.

*„Nagyon jól éreztük magunkat a fesztiválon, mert nemcsak arany minősítést kaptunk, hanem megismerkedhettünk másik város szakiskolásaival, akik nagyon jó fejek voltak. Este a késő éjszakába nyúló szakmai után együtt énekeltünk és élveztük azt, hogy közösségbe tartozunk és nekünk az előadások megcsinálásával is céljaink vannak. Igazán klassz volt minden, sokat fogok erre még gondolni a következő hetek vizsgáira való felkészülése közben.” (Kiss Alexandra, Bethlen Gábor Mezőgazdasági Szakközépiskola és Szakmunkásképző Intézet)*

A művészeti bemutatókon kiemelkedően szereplő diákok meghívásával évente *Diákszínjátászó tábor* rendezünk, melynek helyszíne immáron több mint 15 éve Gyomaendrőd. Az egyhetes, hagyományos „színjátékos képzőn”, ahol beszédtechnikát, mozgást, táncot és drámajátékot oktatnak színházi szakemberek, évente 40-50 diák vesz részt, az ország minden részéből. A tábor eredményességét az is igazolja, hogy ma már olyan színésztanára is van, aki korábban szakiskolai színjátászóként volt résztvevője.

*„A gyomai táborról írni?! De hogyan? Hogyan ragadja meg az ember a lényegét*





valaminek, amit maga sem ért teljesen? Valaminek, ami egyszerre rendezett és kaotikus, megnyugtató és felkavaró, állandó és örökké változó, felemel és porba súlyt, mennybe visz és pokolba [...] Ezt még sokáig lehetne sorolni. Ez a tábor olyan, mint az élet, csak töményebb. Mintha hónapok, évek lennének besűrítve pár napba, a maguk változatosságával és gazdagságával. [...] Gyökeresen különböznek, teljesen máshogy közelítik meg a problémákat, és ez így van rendjén. Amiben viszont teljesen egyetértenek, legalábbis megfigyeléseim szerint, a színház, a színjátszás itt csak ürügy. Fontos része a tábornak, de a végén bemutatott remek előadások (melyek idén négy nap előkészítés után megállták volna a helyüket egy színjátszófesztiválon) eltörpülnek ahhoz a hatáshoz képest, amit a vezetők által teremtett légkör a fiatalokra gyakorol. Csoportépítésben nem nagyon láttam még hasonló hatékonyságot. [...] Most azt mondom, hogy aki színjátszással foglalkozik középiskolában, annak szinte kötelező legalább egyszer elzarándokolnia Gyomára, akár tanár, akár diák”.\* (Székely Tamás, Trefort Ágoston Kéttannyelvű Szakközépiskola, Budapest)

Az 1990-es évek végétől az Országos Vers- és prózamondó verseny megrendezését a mosonmagyaróvári Hunyadi Mátyás Szakképző és Szakközépiskola vállalta, és így minden alkalommal ott-hont ad a háromnapos rendezvénynek. E verseny célja, hogy a fiatalok szépszavú verseket tanuljanak, és minél többen olvassanak prózai műveket is. Ápolják a magyar nyelvet és irodalmat, megismerkedjenek a klasszikus és a mai magyar költészet alapjaival, javul-

jon beszédkészségük, kiállásuk és mind színvonalasabban, hitelesebben tudják megszólaltatni a magyar költészet gyöngyszemeit. E versenyünk is jól szimbolizálja azt, hogy az irodalom és a művészet fontos összekötő kapocs lehet az emberek között, hiszen a kezdetek óta különböző politikai és pártállású országgyűlési és városi képviselők vesznek részt a megnyitó ünnepélyen. A verseny helyi jelentőségét az is igazolja, hogy a vendéglátó város önkormányzata közgyűlési határozattal a rendezvényt beépítette támogatott programjai közé.

„Szívem hevesen kezdett el dobogni, amikor egy versmondó, Hajdú Szilvia a nyíregyházi Sipkay Barna Kereskedelmi, Vendéglátóipari Szakközépiskola és Szakiskolából, Bory Zsolt: Itt élünk mi című versét mondta: »Megkapaszkodva e század falában, kastély kövéből épült iskolában, lekuporodva kis tanyák ölébe, csodálkozó nagy modern gyár tövébe, sárga homokdombok hátára vetve, folyton fújó szelekbe számkivetve, mutatóba maradt nyírfák ezüstjén, Magyarország északkeleti csücskén: itt élünk mi!« – Körülnéztem a mosonmagyaróvári Fehér Ló Közösségi Ház nézőterén és olyan boldog voltam, hogy sokan vagyunk és együtt vagyunk – versmondók Kiszvárdáról, Egerből, Debrecenből, Elekről, Békéscsabáról, Gyomaendrődről, Mezőtúrról, Budapest több iskolájából, Veszprémből, Győrből, Mosonmagyaróvárról... – és itt vannak az őket szép-helyesen magyar beszédre oktatók is [...] Nagyon jó volt. Csak megköszönni tudom a rendezvény magas színvonalát. (Hani Jánosné, Kossuth Lajos Ipari Szakközépiskola, Győr)



„Örvendtem, hogy ennek a csodálatos versenynek résztvevője lehettem. [...] A legjobb talán az volt, hogy az ország minden szegletéből érkeztünk, együtt versenyeztünk, szórakoztunk, megismertük egymást és sok dolgot megtudtunk egymás otthoni körülményeiről is.” (Kiss Veronika Pécs, 506. Szakmunkásképző Intézet)

„Nagyszerű élmény volt a prózamondás után a kirándulás, amit Szigetközbe tettünk. Ismét rájöttem, hogy mennyi szépséget tartogat számunkra szülőföldünk. Ha tehetem ellátogatok, majd ide szüleimmel vagy barátaimmal is. [...] A táncház és a reneszánsz zenék pedig a szórakozás mellett ismereteimet is gyarapították. (Hornyak Róbert, Zalaegerszeg)

Fontos terepe az egyesület munkájának a *tanári továbbképzések szervezése*, melyek közül az elmúlt két évtizedben kiemelhetők a szabadidő-szervezők és történelemtanárok számára tartott továbbképzések, amelyeken a téma elismert szakértői készítik fel kollégáinkat azokra a szakmai kihívásokra, melyekkel a mindennapokban találkozunk.

Én olyan akkreditált történelemtanári továbbképzésen vettem részt a SZAKE szervezésében 2004. április 16–18-án Egerben, amelyet minden kedves történelem szakos kollégámnak őszintén ajánlok. [...] Pontos információkat kaptunk a központi írásbeli bevezetéséből adódó tantárgypedagógiai feladatokról, a különböző írásbeli feladattípusokról és ezek javításáról. Részletes módszertani útmutatót kaptunk a szóbeli érettségi tételek összeállításához. Közhelynek számít, hogy egymástól tanultunk a legtöbbet, de itt, Egerben ezt tapasztalhatuk meg. Azért, mert gyakorló kollégák tar-

tották az előadásokat. Nem is előadásnak, hanem módszertani konzultációnak mondanám az órákat. (Csókásné Gémesi Ildikó, Fáy András Műszaki Szakközépfiskola, Budapest).

Az elmúlt évek során vált az Egyesület egyik új programjává az egészségnevelés és a drogprevenció. Ennek keretében két program is meghirdetésre került. Az *Egészségnap* címmel megrendezésre kerülő iskolai programok célja az volt, hogy kibővítsé a szakiskolai korosztály – mint az egyik legveszélyeztetettebb réteg – elméleti és gyakorlati ismereteit az egészségmegőrzés terén. A rendezvények alapkoncepcióját az a meggyőződés adta, hogy e terepen csak összefogással, az érintettek széles körű bevonásával lehet eredményt elérni. Az iskola az egészségtámogató magatartásmódok kialakulásának folyamatában is a szocializáció kitüntetett színtere. Ebben az időszakban a fiatalok a személyiségfejlődésük, az értékek elsajátítása szempontjából még olyan fejlődési periódusban vannak, amelynek során érdemi hatást lehet gyakorolni az életmódjukban később kialakuló szokásokra, életideálokra, preferenciák kialakítására, továbbá a tanulókon keresztül a szülők attitűdjére is jelentős befolyást gyakorolhatunk. E feladatban jelentős szerepet kell, hogy vállaljon minden egyes pedagógus, sőt az iskola teljes alkalmazotti közössége is. Az *Egészségnapok* keretében egyesületünk ösztönözni kívánta a helyi közösségi résztvevőket együttműködésen alapuló komplex programok létrehozására, amelyeket különböző szín-



tereken (szabadidős tevékenységek, sport, szórakozóhelyek) a fiatalok igényeinek megfelelő programokat kínálnak, mellyel a drogfogyasztással szemben pozitív életmintát nyújtanak. A program győzteseivel jutalomtáborozásban részesültek, melyről az egyik felkészítő tanár így írt:

„Valahol Partiumban, Érmelléken

»Egyensúly« (Egészséges, drogmentes élet – Hogyan? Diákszemmel)

Ez volt az a pályázat, amely elindította számunkra annak az életmód-tábornak a lehetőségét, amelyben az ország középiskolásai közül a legek találkozhattak, s készíthettek közös programot. [...] Debrecen adott otthont a táborozó diákoknak, s számunkra nagyon rendhagyó körülmények között, hiszen távol a világ zajától egy »farmon« rendezkedtünk be. Tanítványaink láthatóan nagyon nehezen alkalmazkodtak az új, szokatlan körülményekhez – legalábbis így gondoltam. [...] Dicséretesen jó volt a szervezés. Egy fölösleges pillanatunk sem volt. [...] S másnap útra keltünk. [...] A cél Erdély azon közismert, de számunkra mégis ismeretlen része, amelyeket csak könyvekből, s a költő – Aty Endre – verseiből ismerhetünk.

Jó volt látni ezen a záró (búcsú) esetén, hogy a diákok milyen szépen »összemelegedtek«, s jó volt hallani feleleteiket, amelyek a nap folyamán, az elmúlt napok idején szerzett információk visszaadásából állt. (Pál-Kutas Dénesné, Irinyi János Szakközépiskola és Kollégium, Kazincbarcika)

A másik program „Egyensúly” (Egészséges, drogmentes élet – Hogyan? Diákszemmel) címmel a 14–18 éves korosztály számára húszperces amatőr rádiós

összeállítás készítésére ösztönözte az iskolák diákjait, hogy a „tizenévesek hangján” szólaljanak meg az egészségfejlesztéshez szükséges elméleti ismeretek és a szükséges gyakorlati teendők. A rádióműsorok készítésének sikerét és eredményességét az alábbi visszaemlékezés is igazolja.

„Riporter leszek

Egy óra után Sebestyén tanárnő megkérdezte az osztályt nincs-e kedve valakinek egy pályázaton indulni. Mikor mondta, hogy egy rádiós műsort kell készíteni, néhányunknak felcsillant a szeme. Gyorsan összeállt a csapat. Öten kezdtünk neki a pályázatnak, öt fél ötlettel. Mindenki másfelől közelítette meg a témát. Egyensúly, egészség, drogmentes élet stb. természetes, hogy egy ilyen tág témakörben mindenki másra gondol. Összeültünk, hogy megbeszéljük ki, mit és hogy csinálna. A riportalanyokat közösen választottuk ki, és időpontokat egyeztetünk. [...] Úgy gondolom, ez a pályázat mindenki számára hasznos és érdekes volt, abban számomra egyértelmű, hogy én nagyon élveztem!” (Kovács Fanni)

A SZAKE ezekben a hetekben ünnepli (nagyon szerényen, de baráti keretek között) megalakulásának 20. évfordulóját. Az elmúlt évek során az Egyesület az egyik legrégebben működő az oktatást segítő és támogató civil szervezetté vált, melyet az is mutat, hogy a Fővárosi Bíróság 1989/316-os számon tartja nyilván. Az alakuláskor megfogalmazott cél – a szakképzésben tanuló fiatalok műveltségi szintjének emelése, kulturális és művészeti nevelése, a tehetséges, de hátrányokkal küszködő tanulók támogatása – mind a





mai napig aktuális, sőt talán aktuálisabb, mint valaha. Az elmúlt évek működésének története tanúbizonyságot ad arra, hogy – egy olyan, látszólag nem frekventált területen, mint például a szakképzésben tanuló diákok tanórán kívüli kulturális nevelése – milyen

hasznos és sok tekintetben eredményes tevékenység végezhető tisztán civil szerveződés révén. Erről a bemutatott rendezvényeken, illetve a résztvevők benyomásain túl a következő táblázatban\*\* közölt számok is beszédesen szólnak, mely az első 15 év statisztikáját adja.

*Vételkedők, művészeti bemutatók, egyéb rendezvények statisztikája*

Év	Örökségünk '48	Magyarország az én hazám	Európa 2000	Színjátzó-bemutatók	Néptánc	Énekar	Szaktáborok	Tanári továbbképzések	Szakmai felkész. diákoknak	Összes fő
1990	90	1250	–	–	–	–	–	120	–	1460
1991	330	1000	–	200	–	–	–	100	–	1630
1992	360	500	–	250	350	600	400	80	–	2540
1993	450	600	–	280	300	750	400	90	–	2870
1994	750	660	–	300	250	560	120	100	250	2990
1995	660	450	300	230	–	–	120	70	200	2030
1996	630	330	390	200	100	–	100	70	120	1940
1997	600	270	360	250	–	–	100	60	100	1740
1998	980	300	300	240	–	–	120	90	100	2130
1999	900	360	330	260	–	–	100	80	100	2130
2000	680	420	280	110	–	–	80	120	80	1770
2001	720	380	320	90	–	–	70	140	120	1840
2002	850	320	215	88	–	–	95	130	140	1838
2003	940	405	250	40	–	–	50	170	180	2035
2004	850	370	265	60	–	–	65	180	160	1950
2005	720	340	228	80	–	–	80	120	140	1708
2006	640	520	240	60	–	–	90	120	110	1780
Összes fő	11 150	8475	3478	2738	1000	1910	1990	1840	1800	34 381

A két évtized tapasztalatai arra is felhívják a figyelmet, hogy korábban (1989 előtt) sem volt könnyű a tanórán kívüli nevelőmunka, hiszen az e területen dolgozó pedagógusoknak nagyon komoly szervezőképességgel, empátiával és személyes varázssal kellett rendelkezniük,

hogy a nem kötelező foglalkozásokra, rendezvényekre is becsábítsák a szakiskolai tanulókat. De napjainkban e munka még nehezkesebbé vált, és mind nyilvánvalóbb, hogy a civil önszerveződések bármennyire is a tagok aktív munkájára építenek, nem képesek teljes egészében





pótolni azt a hiányt, amit az állami szerepvállalás visszaszorulása okozott e területen. Mostanra nemcsak az újonnan pedagóguspályára kerülők öntevékeny civil munkába való bevonása vált nehezebbé, de mind jobban érzékelhető a központi anyagi források megszerzésének nehézsége is. Úgy tűnik, hogy az állam – deklarált céljaival ellentétben – nem a civil szféra erősítésére fordítja energiáit, hanem a pályázatok adminisztrációs terheinek növelésével, valamint az utófinanszírozás rendszerének bevezetésével inkább a közfeladatot ellátó civilek gyengítésére törekszik.

Az évfordulók mindig a számvetésről is szólnak egy kicsit. Manapság az egyesület tagjait a jogos büszkeség helyett – melyre pedig az elmúlt két évtized eredményei, sikerei talán feljogosítanák – inkább keserűség és kilátástalanság érzete jellemzi. Már-már a munka abbahagyása is szóba kerül, mert a hihetetlenül bürokratizált pályázati és elszámolási rendszer teljesen idegen a jó szándékú és tenni akaró civil pedagógusok világától. Többen föl is teszik a kérdést, hogy kié lesz a jövő, „a szép új világ”? A bornírt konzumbürokraták falansztere, melyben a humánumra érzékeny nevelők, és ugyanúgy az elesett, hátrányban élő diákok a fölöslegesen számát gyarapítják, mint a rezervátumban élők, akiknek a kihalását az „új hódítók” már alig várják. A tagok kétségbeesését csak az tompítja, hogy az egyesület minden aktivistája érzi a közös és egyéni felelősséget a jövő szakmunkásai fejlesztése és specializációjuk elősegítése érdekében, to-

vábbá az elmúlt húsz évben számos mély és emberi kapcsolatot hozott tanárok és tanárok, diákok és tanárok között, iskolák és helyi, országos intézmények között.

Befejezésül álljon itt egy idézet az egyesület egyik alapító elnökségi tagjától, a székesfehérvári Árpád Szakképzőben dolgozó Rostaházy Tamástól, aki tavaly ősszel váratlanul elhunyt, és azóta nevét viseli az a gyűrű, amit az egyesület elnökségétől kap minden évben az a pedagógus, aki a szakiskolai tanulókért legtöbbet teszi: *„A tudás, a szeretet, a »magam megmutatása« csak azokon a pedagógusokon múlik, akik ezt magukban hordozzák. Akik vállalják, a negyvenórás munkahét után a tanórán kívüli programokon való részvételt a diákjaikkal. Csak remélni tudom, hogy a pályánkra lépő fiatalok közül, néhányan annyira ki vannak éhezve az általunk megélt gyötrelmesen szép sikerekre, eredményekre, mint mi voltunk, így továbbviszik azt a gondolatot, hogy az embert kultúrája teszi azzá, ami, és a szakiskolákban tanulóknak is joguk van emberré válni.”*

#### JEGYZET

\* Ha valaki szeretne kicsit jobban utánanézni, miről is van szó pontosan, a következő helyen tájékozódhat: [www.szinjatszotabor.hu](http://www.szinjatszotabor.hu) (a gyomai tábor honlapja). Az iwíwen pedig „Gyomaendrődi színjátszósokk” címen található egy klub és egy fórum.

\*\* A táblázatot Kissné Németh Éva állította össze (Mosonmagyaróvár, Hunyadi Mátyás Szakközépiskola tanára, a SZAKE elnökségi tagja).





## KELL-E NEKÜNK KÉPZETT SZAKMUNKÁS?

TÓTH ANDRÁS

**A** szakképzésben, főleg a szakiskolákban növekvő nevelési és oktatási problémákról, valamint a képzés egyre romló színvonaláról már nemcsak a közvetlenül érintettek, a különböző felmérések és kutatások, hanem a széles közvélemény is aggódva beszél. Olyan hosszú évek óta halmozódó társadalmi, gazdasági, oktatáspolitikai problémával állunk szemben, melyet a közpolitika eddig közömbösen szemlélt, a szakpolitika pedig – különböző nemzetközi tendenciákat részben másolva – jogszabályi korrekciókat, reform és fejlesztési elképzeléseket próbált végrehajtani.

*A képzés jelenéről a különböző aktorok intézményben jelentkező hatásairól beszélgetünk Ózdon a Bolyai Farkas Szakképző Iskolában Vincze István igazgatóhelytessel, közoktatási és szakképzési szakértővel, valamint Puzsik Szabolcs élelmi-szer- és vegyiáru-eladó szakmában most végzett, volt tanulóval.*

*– Vincze tanár úr 1975-től dolgozik a szakképzésben. Több tankönyv szerzőjeként milyen folyamatok, fordulópontok, oktatáspolitikai döntések következményeként írná le a mai helyzetet?*

– A mi régióinkban – de ez országosan is elmondható – a gazdaság átalakulása, a biztos nagyüzemi háttér megszűnése, a vállalati-üzemi tanműhelyek felszámolása és a bizonytalan elhelyezkedési lehetőségek együttes hatása nehezítette a képzés színvonalának megőrzését. Az iskolai tanműhelyek fejlesztése is elmaradt a fenntartók finanszírozási gondjai miatt. Mindkét területen az oktatói-személyi feltételekben is létszámcsökkentési kényszerek tették-teszik még nehezebbé, szinte megoldhatatlan feladattá a sikeres, eredményes pedagógiai munkát.

A szakmáról, a munkáról való ismeretek, a kompetenciák elsajátításáról vallott közgondolkodás és értékrend is átalakult. Pályám kezdetén egy szakma elsajátítása azt jelentette – szülő és tanuló gondolkodásában egyaránt –, hogy „kenyér van a kezében”, és ez az emberi tulajdonságokra, szakmai tartásra, jóra való törekvésben egyaránt megnyilvánult. A szakmaiság tradíciói – mely sokkal mélyebb értelmű annál, hogy valaki „megcsinál” valamit – összeomlottak. A motiváció, az együttműködési készség, a szabálykövetés, a helyes önértékelés hiánya mind-mind olyan tényezők, társadalmi problémák, melyek koncentráltan jelennek meg a szakképzésben.

Az oktatáspolitikai célkitűzések, elképzelések gyakran emelkedett, elméleti szinten születnek, az aktuálisan „túlsúlyos” akarat mentén. Ezeket jó esetben is





csak kevés empirikus kutatás előzi meg, elmarad a többoldalú elemzés és – ami talán kifejezetten magyar jelenség – a gyakorló szakemberek véleményét, javaslatait nem veszik figyelembe. Gyakran hivatkoznak a sikeres külföldi példákra, divatos elméletekre, figyelmen kívül hagyva, hogy azok egészen más körülmények, feltételek közt működnek. Ilyen alapokon születnek a vonatkozó törvények és egyéb jogszabályok, melyek számos ellentmondást, esetenként életidegen, végrehajthatatlan helyzeteket teremtenek. A hatályos szakképzési törvény, a közoktatási törvény és a felnőttoktatási törvény nem koherens, nincs közöttük megfelelő összhang. Nagy gond például az általános és szakképzési szakasz különválása.

Mindemellett számos országos és regionális bizottság „felelős” a szakképzésért – kamarák szervezetei, TISZK-ek (Térségi Integrált Szakképző Központok), fenntartók és végül az iskolák vezetői. A hatáskörök, felelősségi körök, illetékeségek viszont nincsenek egyértelműen szabályozva.

Gyakori kritika, hogy a képzés kövesse a munkaerő-piaci igényeket, de sem térségi, sem regionális, sem országos szinten nem tudják a munkáltatók, illetve kamarai szervezeteik megfogalmazni a tervezhetőség, alkalmazkodás kritériumait, szempontjait, a stratégiai fejlesztés irányait.

*– A szakiskolák több oldalról is alkalmazkodási kényszerbe, szinte megoldhatatlan pedagógiai feladat teljesítése elé kerültek. Melyek a legjellemzőbb kihívások, válságtünetek?*

– Legnagyobb gond a bemeneti követelmények, feltételek teljesítésével van. A tanulók egy része alapvető szocializációs problémákkal küzd, ez megnyilvánul magatartásban, viselkedésben, együttműködési készségben, munkáról, erőfeszítésről vallott nézeteikben. Más részük tanulási nehézségekkel küzd, alapvető kompetenciák hiányában fejlesztésre, egyedi bánásmódra, differenciált foglalkozásra szorul. A szülők nagy része mindent az iskolától vár, szinte minden eddigi elmaradás pótlásában itt reménykedik. Az iskolák – részben a fenntartók finanszírozási hiányosságai miatt – nem rendelkeznek azokkal a feltételekkel, eszközökkel, melyek birtokában e sokoldalú elvárásnak megfelelnének. E tekintetben a tendencia sem reménykeltő, mert sok városban a pedagógiai munka rovására, jelentős forráscsökkentéssel jönnek létre összevont intézmények, „iskola holdingok”, tudásgyárak.

A tankötelezettség értelmezése, a szabályozás végrehajtásának ellentmondásai sajátos magatartást eredményeznek a tanulók egy részénél. A gyakori hiányzások miatt a lakóhelyen illetékes jegyzőnek szabálysértési eljárás keretében kell a szülők felé intézkednie, de ez az esetek többségében hatástalan marad, mert a család szociális helyzete a szankciók érdemi alkalmazását ellehetetleníti. Vonatkozó törvény szerint a tanuló nem zárható ki, így tanulói jogviszony a tankötelezettség végéig megmarad. A korábban használt „lemorzsolódás” kifejezés így nem értelmezhető, hiszen a diák „csak” az órákat nem látogatja. Van olyan tanulónk, aki most volt harmadszor kilencedikes, egyedül az iskolának nincs eszköze ezen







családokra, fiatalokra hatni. Itt a tankötelezettség végéig jól megtervezett iskola-kerülő-iskolás évekről van szó. A tankötelezettség emelkedésével arányosan növekszik a hiányzások száma, hogy végül a kívánt korhatárát elérve „tanulmányait képzettség nélkül befejezővé” váljon.

– *Mindezek alapján indokolt lenne ezen intézmények fejlesztése, a valós tanulói készségekhez, képességekhez alkalmazkodó, szakmai-pedagógiai innováció, hiszen a szakképzés mára meglehetősen elhanyagolt területté vált. Hogyan csoportosíthatók ennek következményei?*

– A szakiskolákban dolgozó pedagógusok – így az én kollégáim is – régen felismerték, hogy a pedagógiai módszerekben alapvető változásra van szükség. Ebben segítenek a továbbképzések, a különböző pályázati lehetőségek. Így az iskolai munka egésze átalakul, a tanítás-tanulás szervezésében, új módszerek, stratégiák alkalmazásában, kompetenciafejlesztésben, felzárkóztatásban és a szükség szerinti egyéni bánásmódban.

Részt veszünk a Szakiskolai Fejlesztési Programban, mely számos lehetőséget nyújt továbbképzésekben, eszközfejlesztésben, tanulást-tanítást segítő segédanyagok kidolgozásában. Országosan e programban csak hetven intézmény vesz részt, ez kevés ahhoz, hogy a szakképzésben egy átfogó pedagógiai innováció keretét megadja. A program valamennyi intézményre történő kiterjesztése – a jelenlegi szétaprózottsággal ellentétben – sokkal hatékonyabb változásokat eredményezhetne. Hiányzik egy koncentrált irányítás, mely a kipróbált, jó gyakorlatot egységesítené.

– *Puzsik Szabolcs most végzett tanuló mennyire elégedett az itt töltött évekkkel?*

– Egy jó osztályközösség tagja lehettem, annak ellenére, hogy a harminckét főből huszonhárom halmozottan hátrányos szociális háttérű tanuló volt. A pedagógusok figyelme, egyéni problémák iránti megértése, a tanulásban nyújtott segítség vezetett mindnyájunkat a sikeres szakmunkásvizsgálóhoz.

Az elméleti képzés a szakmát közvetlenül érintő, szakismereteket nyújtó részével elégedett vagyok. Hiányérzetem inkább a járulékos, de mégis fontos ismeretek területén van. Ilyen például a munkavállaláshoz kötődő jogi ismeretek, az általános és szakmai kommunikáció. Melyek megoldását gyakorlatias órákon, szituációk és alkalmazások megismerésével képzelem el.

A gyakorlati képzésben már adódtak gondok, ez társaimnál is gyakrabban előforduló jelenség volt. Az első gyakorlati helyemen nem biztosították mindazokat a feltételeket, melyek a szabályok szerint jártak volna, ezért váltottam és a második munkahelyen valóban mód nyílt a szükséges ismeretek elsajátítására.

– *Milyenek az elhelyezkedési lehetőségek?*

– Itt a térségben egyetlen munkahelyet hirdettek szakképzett számára. Beadtam az önéletrajzomat, remélem sikerül állást kapnom. Ha nem, akkor szakmámhoz közelálló területen keresek állást. A környékről, a régióból nem szeretnék elmenni, de ha nincs más megoldás az ország más részén is keresek munkát.





– Vincze tanár úr, milyenek a végzett tanulók munkaerő-piaci kilátásai?

– Sajnos a térségben és a régióban is nehéz elhelyezkedni. Sok szorgalmas és tehetséges fiatal szakmai karrierje már a kezdeteknél kettétörik. A munkahelyek egy jelentős része egyszerű, betanított munkásként is elvégezhető feladatra, kevés bérért keres alkalmazottakat. Ennek megint az az üzenete: tanulni nem biztos, hogy „megéri”.

Ma a munkaerő-piacnak nincs megbízható prognózisa, nem tudja megmondani mit akar, de állandóan kritizálja a képzést, azt amelyben nem akar tevőlegesen részt venni. Napjainkban a középfokú oktatásban résztvevők alig több mint 20%-a jár szakiskolába, közel 40%-a szakközépiskolába. Mindkettő szakképzés, de a gondok nagy részét erre a 20%-ra vetítjük. Ennek oka, hogy a szakiskolát-végzettenek vállalnak fizikai munkát, manuálisan képzettek, míg a szakközépiskolai érettségivel kreativitást igénylő, fegyelmesebb, továbbfejlődési lehetőséget adó munkahelyeket keresnek a fiatalok. A felnőttképzés rendszere – mint a szakképzés harmadik pillére – messze elmarad a hasonló fejlettségű országokétól, de ez jellemző az egyéni felkészülési képzési útra, vagy a munkahelyek preventív átképzésére is. Ha drága a képzett munkaerő és igényes, magas színvonalú a technológia, akkor a meglévő képességek fejlesztése, átképzése, a tudással való gazdálkodás meghatározó gazdasági tényező. Ez a gondolkodás a gazdasági szféra nagy részének szereplőire nálunk nem jellemző.

– *Mindez összefügg a gyakorlati képzési helyek hiányosságával is.*

– Igen, az lenne az optimális, hogy egy szakmai alapképzés után kerüljenek a tanulók üzemi körülmények közé, ahol megtanulják az adott szakmához tartozó, képzettséghez szükséges munkafolyamatokat. A vállalatok nagy része például hegesztőt egy technológiai műveleten alkalmaz, a tanulónak legalább négyet kellene elsajátítani, de ez nem éri meg a cégeknek. Sok üzemben hiányosak a képzés feltételei, mégis fogadnak tanulókat, mert egyszerű feladatokra foglalkoztatják és finanszírozási szempontból is megéri. A most tervezett pénzügyi szabályozási módosítások még ezt az előnyt is megszüntetik, és így tovább csökken a gyakorlati helyek száma. A megmaradt iskolai tanműhelyek nagy része már az alapképzés készségeinek elsajátítására sem alkalmas.

– *Van-e valamilyen pályakövetési rendszer?*

– Természetesen felkészültünk egy ilyen rendszer működtetésére, sajnos kevés az érdemi visszajelzés. A munkaerő térségi, regionális szakmai összetételéből, annak mobilitásából, átképzési statisztikákból tudunk csak következtetni.

Mi, a szakképzésben dolgozó pedagógusok, mindent megteszünk a nagyobb elégedettség, eredményesebb képzés érdekében, de csak az iskola eszközzel kevés a nemzetközileg elfogadható szintre való felzárkózáshoz. Sikeres szakképzési rendszerek példája azt mutatja, hogy több meghatározó szereplő együttes cselekvésével, akaratával, érdekazonossággal lehet a köz javára jó szakembereket képezni. Kell a jó, átfogó és időtálló törvényi szabályozás, megfelelő feltételek – mindenkinek – az iskolai munkához, jó gyakorlati képzési helyek, megújuló pedagógiai kultúra, a képzettség megbecsülése.





## AZ EMBER, A GAZDASÁG ÉS A SZAKKÉPZÉS

---

FŰRÉSZ ISTVÁN

**M**a, amikor egy tőkehiányos nemzetgazdaság küzd a talpon maradásért vagy a még nagyobb mértékű lemaradás ellen, különösen fontos, hogy a szakképzés minden szereplője felül tudjon emelkedni saját egyéni vagy szervezeti érdekein, és emberközpontú szakképzésről tudjon gondolkodni. Ez akkor képzelhető el, ha a szakképzést mint társadalmi feladatot mindannyian komplex valóságában szemléljük. A Közép-dunántúli Régió Képzési és Fejlesztési Bizottságának tagjaként folyamatosan tapasztalom a szervezeti és egyéni érdekek harcát. Ugyanakkor a szakképzésben napi irányítási feladatot ellátóként is azzal szembesülök, hogy a szakképzés átfogó szemléletének hiánya alapvető nehézségeket okoz valamennyi érdekelt félnek. Ezért a szokásos elemzések helyett olyan szemléletet szeretnék előtérbe helyezni, ami arányos teret biztosít a politikai megközelítésnek, a gazdasági realitások figyelembe vételének, a szociológiai tényezőknek és negyedikként a technológiai viszonyoknak. Ez a módszer PEST-analízisként ismert.

### ***A szakképzés irányításának politikai vonatkozásai***

Az oktatáspolitikai számos társadalmi tevékenységben jelen van, de végül a jogalkotásban realizálódik. A jogalkotás hierarchikus rendszerében a törvényhozástól az önkormányzati rendeletalkotásig sok szinten válnak a politikai szándékok az iskolák és a gyakorlóhelyek munkáját meghatározó döntésekké.

A rendszerváltás utáni jogi szabályozás, különösen az 1993. évi törvények, az azt követő Országos Képzési Jegyzék, majd a Nemzeti Alaptanterv, végül a Keret-tanterv bevezetése és szerepének változása szekértáborokat alakított ki. A szülők, a diákok és az általános iskolai tanulók eközben nem kaptak kellő és alapos tájékoztatást a szinte folyamatos változásokról. A változások során alakult ki az intézményi pedagógiai programok és helyi tantervek rendszere. A szakképzés szereplői a problémák okát a szabályozás központi elemeinek tulajdonították. Nehezen ismerték fel és nehezen fogadták el, amit kisszámú helyi politikus hangoztatott, és végül Timár János így fogalmazott meg: „A problémák megoldása nem az OM, vagy a régiók vezetésén múlik, hanem helyi társadalmi felismerést és akaratot igényel.”<sup>1</sup>

Az önkormányzati intézményfenntartók lehetőségeik ellenére nagyfokú politikai óvatossággal kezelték a szakképzést. Az intézmények, bármennyire politika-mentes is a működésük, jelentős helyi politikai tényezők. Az önkormányzatok





népszerűsége ki van téve a közalkalmazottak és a szülők megítélésének. Minden változtatás jelentős kockázattal járt. A helyzet az utóbbi évekig sem változott jelentősen. A 2007. évi jogszabályváltozásokat követően a Regionális Képzési és Fejlesztési Bizottságok feladatuk között a szakképzés irányainak és arányainak meghatározását. Ez a tény már kezdi éreztetni hatását, de az első döntések, az irányok és arányok meghatározására még a Térségi Integrált Szakképző Központok (TISZK) regisztrációja előtt sor került, tehát kevés helyi politikai döntést befolyásoltak.

Lényeges oktatáspolitikai körülmény volt az utóbbi másfél évtizedben, hogy a központi támogatású fejlesztések mikor, milyen szakterületet tekintettek elsődlegesnek. Sohasem volt kizárólagos a tárgyi fejlesztés, de az intézmények és a kisebb iskolafenntartók szerették volna a fejlesztési forrásokat tárgyi eszközökre koncentrálni, esetleg arra átvinni. Hosszú út vezetett addig, amíg a tárgyi fejlesztések után a módszertani fejlesztés elfogadottá vált. Ma is találkozni az eszközfejlesztést minden más elé helyező szemlélettel. Még az előző évben nyert el egy frissen alakult TISZK a régióban egy négyszázmillió forintos szervezetfejlesztési pályázatot, és az igazgató azt nyilatkozta a helyi sajtónak, hogy eszközfejlesztéssel többre mentek volna. A politikai gondolkodás azonban időközben megváltozott, és már nem a tárgyi fejlesztés a kiemelt terület.

A helyi, azaz megyei, megyei jogú városok szintjén szükséges kooperáció hiánya, továbbá a központi források csökkenése a jogalkotást a kooperációs kényszer kialakítására orientálták. Az oktatási intézmények a közelmúltig fokozott fenntartói védelmet élveztek. Emiatt az intézmény-finanszírozási rendszer nem hozott létre együttműködési kényszert a munkaerőpiac és az oktatási intézmények között. Az új TISZK-ek létrehozásának ösztönzése kedvező lépés ebbe az irányba, hatásai azonban csak később érvényesülhetnek. Egyelőre az látszik, hogy kicsi lesz azoknak a szakképzés-szervezési társulások száma, amikben gazdálkodó szervezetek is részt vesznek. Sajnos ezekben az esetekben, illetve szándékokban is ott a veszély, hogy ha túl kicsi vagy szűk technológiai területet felölelő vállalkozások lépnek be a rendszerbe, a létrejövő társulások nem lesznek elég rugalmasak a képzési kínálat alakításában.

A 2007. évi jogszabályváltozások, különösen a közoktatási törvény módosulása 2007 szeptemberétől teremtette meg annak jogi kereteit, hogy a szakképzés feladatainak ellátása regionális szinten összehangolásra kerülhessen. A jogszabályok módosulása egyúttal azt eredményezte, hogy olyan ösztönző rendszer alakult ki, amely a fejlesztéstámogatási források felhasználásánál előnyt biztosít az integrációt vállaló képzőszervezeteknek, arra készítve ezeket, hogy a képzésben vállalt feladataikat összehangolják. Sajnos a lehetséges források egy része a jelenlegi gazdasági helyzetben nem elérhető. Ilyen például a decentralizált szakképzési alaprész.





*A jogszabályváltozás nyomán kialakulhat egy hálózati szemléletű kooperatív kultúra, ami lendületet adhat a szakképzésnek, és statikus képzések helyett projektrendszerű működésével rugalmasabban reagálhat a munkaerőpiaci igényekre. Kedvező helyzetbe hozhatja annak minden szereplőjét, az embert, a gazdaságot és a szakképző rendszert, de féltő, hogy a lehetőség a helyi politikai érdekek alapján kihasználatlanul marad vagy a központi politika játszmáinak tárgyává válik. A jogalkotás eredményét fel lehet használni az ember javára, ha az embert a szakképzés alanyának és nem tárgyának tekintik a jogalkalmazók. Az ember szerepére, fontosságára a szociológiai összefüggések során térek vissza.*

A politika nemcsak intézményesen van jelen a szakképzésben. Jelentős, társadalmi tekintélyüket saját szakmai vagy politikai teljesítményükkel megalapozó személyiségek is gyakran foglalnak állást oktatás- és szakképzés-politikai kérdésekben, anélkül, hogy azt egészében látnák, vagy legalább valamely részterületről igényesen feldolgozott tapasztalatuk lenne. Az ilyen személyiségek gyakran válnak a szakképzés egyes területein érdekelt lobbik szószólóivá. Tevékenységük elbizonytalanítja a szakképzés helyi irányítását, és a központi szabályozásokban is diszsonanciát kelt.

A rendszerváltozást követően kialakult demokratikus viszonyok és alrendszerek fontos eleme az intézményi önállóság. Ennek az alapvetően fontos jogelvnek az alkalmazása azonban mára torzulásokkal is jár. Az önállóság rendeltetészerű megélése és alkalmazása a közösségi és egyéni érdekeket kell, hogy védje. Mára azonban az intézményi autonómiával való visszaélés gyakran veszélyezteti az egyén szabad fejlődésjogát és a gazdaság reális érdekeit is. A képzőintézmények képzési kínálatukat eddig meghatározó módon igazították képzési hagyományaikhoz, és saját szakoktatóik, szaktanáraik foglalkoztatási biztonságát fontosabbnak tartották saját tanulóik foglalkoztatási esélyeinél. Jellemző példa volt erre, hogy a Regionális Képzési és Fejlesztési Bizottság néhány évvel ezelőtti szakmaváltó pályázatára két intézmény nyújtott be pályaművet, és a rendelkezésre álló összeg több mint 90%-a maradt felhasználatlan. Ismerünk városokat, ahol kilométerszámra telepítettek automata gyártósorokat, de húsz év alatt nem került be egyetlen műszaki középiskola képzési kínálatába sem ezek üzemeltetésére képesítő szakma. Ugyanakkor e városok térségében az elmúlt két évben mintegy 170 egyéb technikus képesítéssel rendelkező 25 évnél fiatalabb munkanélkülit képeztek „vissza” szakmunkássá, azaz az OKJ ötödik szintjéről hármasra, állami foglalkoztatáspolitikai alapból.<sup>2</sup>

Ez a tény egy jelentős és általános ellentmondáshalmaz része, ami könnyen megtapasztalható az oktatáspolitikai és a gazdasági érdekek között. Az oktatáspolitikai több kormányon átívelő és meghatározó célja, hogy minél nagyobb számú tanulót juttasson, minél magasabb képesítéshez. Ugyanakkor a gazdaság igényei nem igazolják vissza a jelenleg jellemző képzési szerkezetet. Túl sok tanuló jár szakközépfiskolába, ezért nem biztosítható a szakmunkás utánpótlás.





A gazdaságpolitika költségcsökkentési versenybe kényszeríti a gazdálkodó szervezeteket. Ennek következtében állandósulnak a növekvő teljesítménykövetelmények a munkaerővel szemben. Ugyanakkor az iskolák ismeretközpontú oktatómunkája nem készíti fel a tanulókat a helytállásra, aminek a szociális kompetenciák fejlesztésével felelhetnének meg. A politika válasza lassú és óvatos.

A politika tehát jelentős hatással van a szakképzésre, de a központi szabályozás területén gyengeségeit is tapasztalhatjuk, hiszen a rendszerváltást követően nem tudott társadalmilag és gazdaságilag elfogadott szakképzési modellt kialakítani. A helyi politika gyengesége viszont abban érhető tetten, hogy nem vállalt olyan konfliktusokat, amikkel a jogi szabályozás kínálta kereteken belül társadalmilag és az egyének számára is hatékony módon biztosíthatta volna a képzést. A győri önkormányzat jelenti a kivételt. Az ott hozott döntések sok szakmai vitát váltanak ki. Az intézkedés hatása még nem mérhető.

### ***A gazdaság és a szakképzés kapcsolatának alakulása***

A gazdaságpolitika bér-, járulék- és adópolitikai elemei a piaci stabilitás és beruházóképesség függvényében arra kényszerítik a gazdálkodókat, hogy a munkaerőt technológiai megoldásokkal váltsák ki. Az a tény, hogy ez a lehetőség csak a nagyüzemi technológiák körében alkalmazható fokozza a szakképzés tartalmi és szervezeti zavarából adódó problémákat. A kis- és középvállalkozások elsősorban az oktatáspolitika bizonytalanságai miatt nem jutnak szakmailag felkészült és emberileg helytállásra szocializált munkavállalókhoz. Az egyes ágazatokra jellemző globális verseny jelentősen hat a bér- és a foglalkoztatási viszonyokra. Ez a jelenség csökkentő hatással van a kézműves szakmák iránti érdeklődésre, amit erősen fokoz az érettségi megszerzésének a tanulók számára kedvezően változó feltételrendszere.

Felgyorsult és még ma is erőteljesen hat a termelő szektorok foglalkoztató képességének csökkenése. Ez a szolgáltató szektorra irányítja a figyelmet, ami jelentősen befolyásolja az iskolarendszerű képzés iránti érdeklődést, és torzulásokat okoz a felnőttképzésben és az iskolarendszeren kívüli képzésben egyaránt. A leszálló ágba került iparágak folyamatos munkaerő-kibocsátása jelentős és közvetlen visszahatást gyakorol a felnőttképzésre, ugyanakkor ez nem hat meghatározó módon a szakképzés beiskolázási folyamataira az iskolarendszerű képzésben. Az általános iskolák és a szülők nem tájékozottak a foglalkoztatási kérdésben.

Nagyon fontos következtetéseket lehet levonni a gazdasági szervezetek jellemző munkaerő-beszerzési gyakorlatából.<sup>3</sup> A leggyakoribb módok a következők: előléptetés, pályakezdő felvétele képzőintézményből, saját tanuló képzése, közvetítés révén, betanító tanfolyam alapján, munkaerő-kölcsönzéssel, ajánlással, hirdetés





útján, fejadász cégtől. Száz létrejövő munkaszerződésből országos átlagban négy jön létre úgy, hogy a munkavállaló közvetlenül képzőintézményből, a képzés befejezése után lép be. Még érdekesebb az adat szórása. Van régió ahol ez a jelzőszám egy, és van ahol tizenhárom. Ez a tény azt látszik igazolni, hogy a helyi képzési politika jelentősen befolyásolja a szakképzés eredményességét.

A képzésnek és a gazdaságnak kommunikációs kapcsolata is van. Úgy tűnik, hogy a gazdaság még nem fordít kellő figyelmet erre a területre. A nem irányított kapcsolat negatív hatású. A gazdaság spontán üzeneteivel negatív értékítéletet közvetít a „kékgalléros” munka világáról. Legalábbis nem fordít kellő energiát arra, hogy a kétkezi munka megbecsülését hitelessé tegye, akár direkt eszközökkel, akár más módon. A tanulókat a gazdaság képviselői is kizárólag tanulmányi eredményeik alapján ítélik meg. A gazdaság nem fordít figyelmet a tanulók képességeinek összességére, azok fejlesztésére, és nem ösztönzi az iskolákat a gazdaságilag és társadalmilag hasznos kompetenciákkal való fokozott foglalkozásra. Sajnos nincs kialakult társadalmi gyakorlata a gazdaság és az iskolák kapcsolatának. Ez a téma a konferenciák és a tanulmányok világába szorul. A gazdaságból érkező, a kétkezi munka megbecsülését hitelesen közvetítő információk hiánya pályaválasztás helyett iskolaválasztásra készítet. Az információ és a hiteles tapasztalat hiánya nem az életre és a munkára készít fel, hanem a magasabb képzési típusba való bejutásra ösztönöz. Jobb esetben az oktatás követelményeinek való megfelelésre, bár akkor is többnyire az alkalmasság vizsgálata nélkül.

A szakképzés gazdasági vonatkozásai nem szűkíthetők le a gazdálkodó szervezetek gazdasági és ahhoz kapcsolódó tevékenységeire. A tanulói létszám csökkenése az intézmények között nemcsak oktatási természetű, de gazdasági versenyt is gerjeszt. Ez kíméletlen harcot eredményez, ami a tanulókért való küzdelemnek látszik, de valójában finanszírozási lehetőségekért folyik. Sajátos része ennek a pályázatokon való részvétel, amiben a pályázók gyakran valótlan gazdasági tényekre is hivatkoznak.

A központi költségvetés a finanszírozás visszafogott szintje ellenére is számottevő összegeket fordított a szakképző intézmények minőségbiztosítási tevékenységének kialakítására. A valós munkaerő-piaci információk azonban nem épültek be az intézményi stratégiai dokumentumokba. A minőségirányítási dokumentumok kétes értékűek, ha nem alapulnak konkrétumokon. A kormány maga is elismeri, hogy nincsenek hiteles pályakövető rendszerek. Ezt a *Tudást mindenkinek*<sup>4</sup> című program is tartalmazza, de a hiányt igazolja az a tény is, hogy pályázati alapok léteznek erre a célra. Hiteles pályakövető dokumentumok azonban csak akkor jöhetnek létre, ha a végzettek OKJ száma és az általuk végzett tevékenység FEOR<sup>5</sup> száma egymáshoz lesz rendelve. Az Országos Képzési Jegyzék tartalmaz FEOR azonosítót is, tehát a pályakövetés konkrétu-





mokon alapulhat. Ehhez azonban a gazdaságnak saját érdeke alapján vállalnia kell a FEOR alkalmazását, még akkor is, ha a munkakörök megnevezése az utóbbi időben sajátosan alakult.

### ***Társadalmi és szociokulturális tényezők***

A szakiskolai tanulók, és kisebb mértékben a szakközépiskolások szociális helyzete társadalmilag nagyon kritikus.<sup>6</sup> Egyrészt perspektíva, másrészt megbecsülés és méltóság híján. A mondat elvontnak tűnik, de súlyos tények igazolják realitását. Először a perspektíva hiányáról: a teremtő munka, amire az emberek a jelenkori kommunikációs hatások ellenére még mindig vágyanak, ha nem is fizetik meg, nem fokozná le az életet. A szakképző iskolák többsége viszont képtelen a tanulókkal megismertetni a teremtés örömét. A szakképzést érintő változások látszólag történelmi igazságszolgáltatást nyújtanak a szakképzésben tanulóknak azzal, hogy nagyobb tömeg juthat érettségihez. A képzés olyan műveltségi elemeket kínál, amik korábban nem segíthették társadalmi helyzetüket, de a rendszer képtelen a teremtő munka örömeiben részesíteni őket. Ez lehatárolja előttük a társadalmi perspektívát, és legfeljebb azzal kecsegteti őket, hogy fogyasztóként egyformák lehetnek másokkal. A méltóság kérdése a tanulók kárára dől el már ott, hogy a képzés irányítói fontosabbnak ítélik az oktatók foglalkoztatási biztonságát a tanulók foglalkoztatási esélyeinél. Foglalkoztatottként ugyanakkor azt tapasztalják – bár nem készek ennek megfogalmazására –, hogy a társadalom politikai formája lényegtelen, mindent a technikai és fogyasztói civilizáció működés módja határoz meg. Ennek alapján arra következtetnek, hogy a hagyományos ipari, feldolgozóipari, ipari szolgáltató és más, főleg technológia-orientált szakterületeket kerülni kell. Ugyanakkor a társadalmi megbecsülés hiánya miatt nem vonzó a humányszolgáltatások sem.

Az utóbbi másfél évtizedben gyakorlatilag felére csökkent a szakiskolában tanulók száma. Emiatt alkalmatlan és felkészítetlen, tanulásra nem szocializált fiatalok jelennek meg a szakközépiskolákban, ahol ennek következtében erős lefelé nivellálódás következik be. Ezt a folyamatot erősíti, hogy az általános iskolában nincs olyan pályaorientációs tevékenység, aminek célja az ember-pálya megfelelés feltárása. Ezzel szemben cél a látványos, marketingcélú felvételi eredményesség kialakítása. Az általános iskolák a magasabb iskolafokozat tudását kívánják előtérbe helyezni, és ezzel számos tanulót teljesíthetetlen követelmények elé állítanak. Az ennek következtében kialakuló tömeges tanulói sikertelenség/frusztráció érdektelenné teszi a diákokat a tanulásra és pályaelképzeléseik kialakítására.

A tanulók tájékozatlanok jövőjük reális megtervezéséhez szükséges ismeretgyűjtésről. Tanórai keretek között nem szerezhetnek ismereteket a munkaerőkeresletről, a szociális kompetenciák mibenlétéről és fontosságáról. Az elérhető







keresetekről másodlagos forrásokból vannak ismereteik, de az alkalmazási viszonyokról, munkavállalási tanácsadásról nem kapnak hatékony képzést.

A tanulók önismerete gyenge. A Szakiskolai Fejlesztési Programok (SZFP 1-2) erre irányuló törekvései a projekt legkevésbé eredményes elemei voltak. A fentiek miatt a pályaeorientáció nem tölti be társadalmi szerepét. Ráadásul a pályaeorientációt a szakiskolák szakmai előkészítőként értelmezik, és a pálya megválasztásakor figyelmen kívül hagyják a tanuló személyiségét. Elmaradnak tehát azok a tevékenységek, amelyek alapot adhatnának a tanulók hiteles és hasznos pályaeorientációjához. A szakiskolai beiskolázás, iskolaválasztás meghatározó alapja az általános iskolai tanulmányi eredmény. A tanulók tájékozatlanok a szakmákról, a munkakörülmények megismerése elriasztja őket a szakma gyakorlásától. A későbbi pályaelhagyás egyik fő oka az, hogy nincsenek saját tapasztalataik a munka világáról. Az intézmények minden tartalomfejlesztési lehetőséget arra használnak ki, hogy újabb szakmai ismereteket állítsanak a tantervekbe, ugyanakkor nem közvetítenek ismereteket, tapasztalatokat a munkaerőpiacról, annak elvárásairól, a megfelelés technikáiról.

A társadalom még nem fogadja el, és feszültségeket keltő, indokolatlan kényszernek tekinti a kereseti különbségek kialakulását. Az „ennyiért nem dolgozom” gyakori reakció, ami egyértelműen igazolja, hogy megbomlott a munka és a kereset közötti társadalmilag elfogadott kapcsolat. Tartós feszültség van tehát a kereseti várakozások és a tényleges fizetések között. Ez meghatározó módon hat a tanulási motivációkra és az iskolaválasztásra.

A tanulók számának csökkenése, továbbá a képzőintézmények finanszírozási rendszere a tanulói és a szülői igények követésére ösztönzik, illetve kényszerítik a szakképző intézményeket. Jelentős feszültségek várhatók emiatt a Regionális Képzési és Fejlesztési Bizottságok irány-arány döntéseit követően. A bizottságokban 2008-tól döntő többségben vannak a gazdaság képviselői, így aligha várhatók olyan döntések, amik gazdaságilag nem reális szakmák beiskolázásait támogatják.

Végül nem tekinthetünk el attól, hogy az iskolák ismeretközpontú törekvései miatt elsődlegesen a családok szociokulturális helyzete határozza meg a gyerekek sikeres vagy sikertelen tanulói életpályáját. Az alapfokú képzés nem képes ellensúlyozni e hátrányokat, mert saját eljárásrendszerét nem ebbe az irányba fejleszti.

## ***Technológiai vonatkozások***

A technológia ebben a szövegrészben kettős értelemben szerepel. Egyrészt a gazdálkodó szervezetek technológiai viszonyait, azok fejlődését és gazdasági-társadalmi vonatkozásait, másrészt pedig az iskolai munka eljárásainak és módszereinek összességét jelenti.

Erősödnek a pályakezdőkkel, de általában a munkavállalókkal szembeni követelmények az új technológiák használata, adaptációs-alkalmazkodó képességek





fokozása, a fegyelmezett munkaszervezeti, viselkedési követelményeknek való megfelelés terén. Azonban csupán a nagyvállalatoknál vannak kialakulóban a szükséges tudások és készségek átadásának módszerei, eljárásai. E tudások és készségek szükségességének felismerése az iskolarendszerben alacsony szinten tapasztalható. A technológiai és munkaszervezési megújulásra képtelen vállalkozások foglalkoztatási biztonsága lecsökkent, így ezek képtelenek voltak például tanulószerveződések révén kapcsolatba kerülni az iskolarendszerű szakképzéssel.

A termelő ágazatok és szolgáltatások növekvő minőségi és termelékenységi kényszerbe kerültek. A gazdasági kényszerek és folyamatok a munkavégzés és munkaszervezés területein egyaránt új típusú tudást követeltek a munkavállalóktól. A technológiai környezet változása, továbbá a termelés és értékesítés hatékonyabbá tételével kapcsolatos elvárások a munkavállalók minden csoportjától újabb kiegészítő tudás meglétét követelik. Az iskolarendszerű képzés csak részben tudott alkalmazkodni a magas beruházási igényű, és mégis gyorsan cserélődő technológiák használatának tényéhez. Az első TISZK-ek kísérletet jelentettek, és lehetőséget adnak a csúcstechnológiák oktatási környezetben való hatékony megjelenítésére, de hatásuk még nem mutatható ki. Számos iskola viszont nem technológiai lehetőséget lát a központi képzőhelyekben, hanem saját önállóságának veszélyeztetését.

A társadalmilag hiteles pályaaorientáció hiányának „technológiai” vonatkozása is van. Az alapfokú oktatás a középfokú képzési fokozatok szerint szelektál. A pedagógus, a szülő, a kortárs környezet értékrendjében „a mindig egy fokkal magasabb” iskolai pályafutást tekinti értéknek, és kudarcként minősíti, ha egy tanuló a képességeinek valóban megfelelő iskolai szinten szerez képesítést. A tanuló is eszerint értékeli saját életpályáját. Döntéseiket az iskola nem képes a személyiségfejlesztés eljárásrendjével, megfelelő módszertani kultúrával támogatni.

Pattantyús-Ábrahám Gézának tulajdonított mondás szerint egy szakember felkészültségi összetevői között az erkölcsi alkalmasság 50%-ot, az általános műveltség 25%-ot, a szakmai felkészültség további 25%-ot tesz ki. Ma, amikor egy tőkehiányos nemzetgazdaság küzd a talpon maradásért, vagy a még nagyobb mértékű lemaradás ellen, különösen fontos ezt az arányt figyelembe venni. A munkavállaló emberi felkészültsége adott esetben ugyanis pótolhatja a technológiai feltételek hiányát is. A kreativitás, ami nem szakismeret-specifikus képesség beruházásoktól is mentesíthet. De ha rendelkezésre áll a modern technika, vajon akarja-e a tulajdonos drága termelőeszközeit erkölcsileg kétes, műveletlen kezelelőkre bízni?

Az emberi felkészítés azonban nemcsak emiatt fontos. Korunk műszaki fejlődése azzal fenyeget, hogy *egyre kevesebb ember részesülhet munkája révén erkölcsi kielégülésben.* Ezt egyszerűsítve sikerélménynek szokták nevezni, de lényegesen többről van szó. Az említett jelenség a termelő és a szolgáltató tevékenységek





gazdasági kényszertől vezérelt racionalizálása miatt egyre megszokottabbá válik. Végzetes idealizmus volna azt várni a gazdaságtól, hogy saját pénzügyi eredményessége rovására emberbaráti szempontokat érvényesítsen. A modern személyzeti és szociális tevékenység, amit általában vállalati humánpolitikának tüntetnek fel, elsősorban a technológia kihasználására törekszik. Szinte sohasem irányul arra, hogy a cég alkalmazottai a teremtő munka örömeiben részesüljenek, és ennek köszönhetően fokozódjon emberi méltóságuk. Ezen az általános helyzeten az sem változtat, hogy időnként és szórványosan látványos ellenpéldákat produkál egy-két nagyvállalat.

A szakképzést alapjaiban érintő általános ipari-gazdasági-technológiai változások mellett szintén kiemelkedő hatású tényező az oktatástechnológia fejlődése. Az oktatástechnológia nem új fogalom, mai értelmezése a XVIII. századig vezethető vissza. Fontos tisztáznunk, hogy nem leíró pedagógiai tudományterület, mint például az oktatáselmélet, hanem stratégiai jellegű, amely tényleges tanítási-tanulási eljárások, folyamatok megszervezésével és átfogó irányításával foglalkozik. Aktualitása és jelentősége éppen stratégiai jellegéből ered. Sőt látni kell, hogy a kínálati piac jelentős nyomást gyakorol az iskolákra és fenntartókra, mint lehetséges megrendelőkre, alkalmazókra.

A szakképzés helyzetének elemzésekor azért nem tekinthetünk el az oktatástechnológia súlyozott figyelembe vételétől, mert főleg a technológia-orientált szakmák esetében direkt módon kapcsolódik az ágazati technológia az oktatás eszközrendszerével. A oktatástechnológiát tehát, mint eljárások összességét, koherens rendjét kell kezelnünk. A hagyományos szakképzési szemlélettől ez még kissé idegen, de ez a tény máris visszahat a szakképzés eredményességére. A kedvezőtlen visszahatás tartalmi eredményességben és a hatékonyság mértékében érhető tetten.

Az iskolákban teljesítőképes oktatástechnológiai tudásról akkor beszélhetünk, ha a kollegák jelentős része rendelkezik az oktatásfejlesztési, oktatástervezési modellek és folyamatok tényleges ismeretével és gyakorlatával. Sajnos a legtöbb szakképző intézményben jelentős hiányok vannak ezen a téren, holott a megvalósult eszközfejlesztés még a jelenlegi források mellett is számottevően javította az oktatástechnológia eszközrendszerét.

Az alapvető problémát az jelenti, hogy a technológiai fejlesztési eredményeket az iskolák többségében egyszerűen hozzáadással vonják be az iskolai munkába. Az oktatástechnológia tanulás és nevelés javára történő felhasználása, hozzáadásával nem, csakis integrációval valósítható meg.

## Összegzés

Kétségtelen, hogy a mai hazai szakképzés a számba vettekén kívül még számos problémával küzd. Most azonban csak azokat vettem sorra, amik az ember, azaz





a tanuló és majdani munkavállaló, valamint a gazdaság érdekeinek közvetlen körébe tartoznak.

Az ember, a gazdaság és a szakképzés viszonya csak kölcsönös megfelelés elvei alapján rendezhető. A mai gondok éppen e kölcsönösség hiányából adódnak, ezért lehetnek modellviták, ezért folynak váltakozó sikerrel lobbiharcok. A társadalmi eredményesség akkor változik meg a szakképzésben, ha az érdekeltek belátják, hogy érdekeik nem kaphatnak abszolút prioritást. *Nem származhatnak kizárólag a gazdaságból azok az elvek és struktúrák, amikhez a szakképzés irányítóinak és az azt megvalósítóknak igazodni kell, de nem vezethetők le ezek elvont eszmékből sem.* Mind-ezeket figyelembe véve a gazdaság minősége azzal is mérhető, hogy miként járul hozzá az összes ember életének humánus alakításához. A gazdasági szervezetek is csak akkor válhatnak az oktatást jól motiváló tényezőkké, ha gazdasági célkitűzéseiket kiegészítik a humanitással is. Jelen helyzetben a gazdaság és a munkaerőpiac meghatározó résztvevőinek mindenképpen erkölcsi többletteljesítményt kell nyújtania, az iskoláknak viszont az öncélú képzési érdekek elé kell helyezni a szakképzésben tanulók valódi, a társadalmi érdekekkel harmonizáló érdekeit.

#### JEGYZET

- <sup>1</sup> TÍMÁR János BKÁE előadása 2002. 11. 24. KJF
- <sup>2</sup> RFKB Közép-dunántúli Régió Szakképzés-fejlesztési Stratégia 2009–2015. [www.oh.gov.hu](http://www.oh.gov.hu)
- <sup>3</sup> Munkaerő-piaci közléptávú előrejelzés 2004, szerk. DÁVID János, Bp., 3K Consens Iroda. [www.3kconsens.hu](http://www.3kconsens.hu)
- <sup>4</sup> Tudást mindenkinek! [www.okm.gov.hu](http://www.okm.gov.hu)
- <sup>5</sup> Foglalkozások egységes osztályozási rendszere, szerk. Dr. FÓTI János, Dr. LAKATOS Miklós, Bp., KSH, 1995.
- <sup>6</sup> KAPOSI József, *A szakképzés, mint hátrányos helyzet, avagy diagnózis és terápia*, Mester és Tanítvány, 2007/14, 55–60.





Weöres Sándor

## Ki minek gondol, az vagyok annak

Ki minek gondol, az vagyok annak...  
Mért gondolsz különök rokotalannak?  
Jelet látsz gyűlni a homlokomra:  
Te vagy magad, ki e jelet vonja.

S vigyázz, hogy fénybe vagy árnyba játszik,  
Mert fénye-árnya terád sugárzik.  
Ítélsz rólam, mint bölcsről, badarról:  
Rajtam látsz törvényt sajátmagadról.

Okosnak nézel? Hát bízd magad rám.  
Bolondnak nézel? Csörög a sapkám.  
Ha lónak gondolsz, hátamra ülhetsz;  
Ha oroslánnak, nem menekülhetsz.

Szemem tavában magadat látod:  
Mint tükröd, vagyok leghűbb barátod.  
Mint tükröd, vagyok leghűbb barátod:  
Szemem tavában magadat látod.





## SZUBJEKTÍV DIAGNÓZIS A SZAKKÉPZÉSRŐL

---

SZABÓ BALÁZSNÉ

**A** gazdaságok növekedésének egyik legfőbb forrása a lakosság munkaereje, munkavégző képessége. Az az ország, amely nem tudja ezt a nemzeti kincset eredményesen felhasználni, gazdasági fejlődésének szolgálatába állítani, elpazarolja az értékalkotás gazdag forrását, és tisztességes emberi lét helyett nélkülözésbe, nyomorba taszítja polgárait. A munkaerővel való rossz gazdálkodás legriasztóbb tünete a tartós munkanélküliség, amelyben nem csak a munkaerő vész el, hanem pusztul a lélek, szétesik a család, szenvednek a gyerekek.

A felnőtt nemzedék elemi kötelessége olyan társadalmi-gazdasági viszony teremtése, amelyben a fiatalok eredményesen hasznosíthatják tudásukat, képességeiket, fiatalos lendületüket, optimizmusukat, miközben maguk is boldogulnak. Ebben a jelentős társadalmi kötelezettségben kiemelt szerepe van az oktatási rendszernek és kitüntetett helye a szakképzésnek. Az oktatási rendszer intézményei a maguk sajátos eszközeivel, módszereivel segíthetik a felnövekvő nemzedéket abban, hogy bekapcsolódjanak a munka világába és ott sikeresen helytálljanak. Az elmúlt évtizedekben hazánkban ez a folyamat nem volt zökkenőmentes. A problémák közismertek, most – a teljesség igénye nélkül – idézünk fel néhányat ezek közül. Az érettségizett fiatalok tömegesen nem a szakképzésbe, a munkaerőpiacra igyekeznek, hanem a felsőoktatásba. A szakmák egy részében munkaerőhiánnyal küzdenek, más szakterületeken pedig a túlképzés nehezíti az elhelyezkedést. Számos kritika éri a fiatalok állóképességét, szorgalmát, olykor szaktudását is. A pályakezdők nehezen találnak munkát, szomorú tény körükben a munkanélküliség.

Az oktatásirányítók intézkedések sorozatával: törvénymódosításokkal, rendeletekkel, átszervezésekkel – az iskolák stabilitását, nyugalomát veszélyeztetve – igyekeznek változtatni az oktatás és a szakképzés helyzetén, de az eredmény várat magára.

A „Mit kellene és mit tehetünk?” felelős gondolata végigkíséri valamennyi pedagógus pályafutását. Töredékes írásomban ezekre a kérdésekre igyekszem tapasztalataimból fakadó szubjektív válaszokat adni.

### *A fiatalok munkára neveléséről*

A felnövekvő nemzedék túl későn találkozik a munkával. A családi munkamegosztásban a gyerekek többsége nem vagy alig vesz részt. Ha feladatot kap, többnyire az sem önálló munka, hanem segítség valakinek valamiben. A szülői szerepben





nem kap kellő figyelmet a gyermekek bevezetése a munkába. „A te dolgoz a tanulás” szelleme lengi be a legtöbb család iskolás éveit.

Az általános iskolában általában nem folyik semmilyen munkatevékenység.

A középiskolások számára nincsenek önellátó nyári nomád és munkatáborok, a szünidei munkavállalás lehetősége is igen korlátozott.

A szakközépiskolások többnyire „elméletben”, az iskola falai között ismerkednek azzal a szakmával, azzal a foglalkozással, amelyre készülnek.

A szakiskolások, a majdani szakmunkások csak a harmadik tanévben, 11. osztályos korukban kezdenek dolgozni.

A gyermekek többsége nem ismeri a munkát, viszont nagyon korán belép életükbe a piac és elkábítja őket. A társadalom fogyasztókat, és nem munkavégző, dolgozó embereket nevel. A tanulók körében végzett tájékozódásaink sokasága bizonyítja ezt. A „mi szeretnél lenni?” kérdésre tömegesen válaszolják azt, hogy gazdag ember.

A gazdagsághoz vezető út sokak gondolatvilágában a szerencse, az ügyeskedés, a ravaszság, és korántsem a becsületes, szorgalmas munka. Talán nem általános, de a fiatalok között gyakori az a nézet, amit egy érettségi dolgozatban olvastam: „Régen az emberek tanultak, mert ez volt a felemelkedés egyetlen útja. Ma, akinek van egy kis sütnivalója, az boldogul.”

Kevés a fiatalok környezetében, a médiában a pozitív példa. A magyar társadalom szellemiségének e téren is gyökeresen változnia kell.

A munkával való ismerkedésben, a munkára nevelésben sokat tehetnek az iskolák is! Az iskolákban működő diákvállalkozások ékes bizonyítékai annak, hogy a tanulók milyen szívesen, lelkesen, szabadidejük feláldozásával dolgoznak vállalkozásuk sikeréért. Örömmel próbálják ki önmaguk erejét, képességét.

Az iskolákban – ha ez pedagógiai célkitűzés lenne – sokféle hasznos munkatevékenységet végezhetnének a tanulók. A különféle munkákban sikerélményhez juthatnának azok a gyerekek is, akik a tanulmányokban nem jeleskednek. A munkavégzés közben kipróbálhatnák képességeiket. Megtapasztalhatják a munka örömét, a fizikai helytállásukat.

A munkára nevelés legfőbb terepe a ma iskolájában a tanulmányi munka. Az iskolai követelmények következetes teljesítése, a jó teljesítmény elismerése, a hanyag munka elmarasztalása, a közösen végzett munka öröme, a tanuláshoz szükséges fegyelmezett légkör, a lemaradók segítése, az iskolai élet minden mozzanata nevelő hatású. A helytelenül értelmezett demokrácia, a liberalizmus sok kárt okozott az elmúlt évtizedekben az iskola nevelő munkájában, és egyúttal a gyermekek munkára nevelésében is.

Csak néhány példát említünk. Túl liberálisan kezeljük a tanulók iskolai hiányzását, az igazolatlan órákat. Miért szabad egy bizonyos határig igazolatlanul távol maradni a napi iskolai munkától? A tanórai munkát rendre szétromboló ta-





nulókkal szemben az iskola eszköztelen. A kényszerű integráció is káros, hiszen nem veszi tudomásul, hogy minden gyermeknek joga van felkészültsége és képessége szerinti fejlesztésben részesülni, és az ehhez alkalmazkodó csoportok, osztályok létrehozása nem szegregáció. A javítóvizsga korlátlan lehetőség stb.

A gyermekek iskolai nevelése sokat tehetne a munkavállalói létre való felkészítésben is. Az életkori sajátosságok figyelembevételével megalapozhatná és folytonosan fejleszthetné azokat a képességeket, amelyekre minden munkavállalónak, valamennyi felnőtt dolgozó embernek szüksége van. Ilyenek a fegyelmezettség, az alkalmazkodási, együttműködési és tanulási képesség, a kreativitás, az önbizalom, a kultúrált viselkedés, a kitartás, az állóképesség.

A pedagógusok ma is tudják, hogy mit kellene tenni, de munkájukhoz senkitől sem kapnak megfelelő támogatást. Ideje lenne a társadalom minden szintjén átgondolni, hogy milyen embereket akarunk nevelni.

### ***A szakiskoláról***

A szakképzés első szintje és egyben legkritikusabb pontja a szakiskola. A szakiskolák 9. osztályába érkeznek tömegesen azok a gyermekek, akiknek eddigi iskolai pályafutása sikertelenséget, kudarcot jelentett. Itt szembesülnek azzal, hogy ugyanazokat a tantárgyakat kell tanulniuk, amelyekről már az általános iskolában is szabadulni szerettek volna. Többségük családi körülményei rendezetlenek, gyökértelenek, viselkedésük, stílusuk durva-agresszív. A tanórai munkába nehezen, vagy egyáltalán nem kapcsolhatók be. Magányosak, iskola után csapatokba verődnek, dohányoznak, italoznak, sokat hiányoznak. A tankötelezettségi követelmények miatt velük szemben az iskola tehetetlen. Az intézmények adminisztrációja beszédes lelete annak a küzdelemnek, amely adminisztratív síkra tereli a problematikus helyzeteket. A jegyzői, családsegítői intézményrendszer nem képes a probléma érdemi megoldására. A tankötelezettség 18 éves korra való felemelésével ez a helyzet tovább romlik, a szakiskola, a munka világától távol tartott, formálisan iskolás, tengernyi szabadidővel rendelkező, tanulásra motiválatlan fiatalok gyűjtőhelye, még nehezebb helyzetbe kerül. A 9. és a 10. osztályokban végzett munka eredménytelenségét igazolta az a tájékozódás, amit a gimnáziumban továbbtanuló szakiskolások körében végeztünk. Arra a kérdésre, hogy mennyiben segített gimnáziumi tanulmányaik megalapozásában a szakiskola első két esztendeje, kivétel nélkül azt válaszolták, hogy semmiben. A 11. osztályban kezdődik el a szakképzés, amely az érvényes OKJ szerint két vagy három év. Négy vagy öt év iskolai tanulás után kapnak a tanulók szakmunkás-bizonyítványt. Tanult szakmájukban az elhelyezkedésük bizonytalan. Három évfolyam kereskedő szakon végzettjeinek mindössze 18%-át találtuk a szakmában három év elteltével. A fiúk biztonsági őrök, betanított munkások, kocsikísérők lettek, senki sem volt







közülük a kereskedelemben. A lányok sem azon a speciális szakterületen dolgoztak, amire kiképeztük őket, eladók vagy pénztárosok voltak valahol.

A szakmunkásképzést új alapokra kellene helyezni! Az általános iskola elvégzése után a szakiskolásokat sikerélményhez kellene juttatni, örömforrás lehetne számukra a fizikai munka. Kipróbálhatnák önmagukat, megtapasztalnák, hogy milyen munkák végzésében ügyesek, ismerkednének különféle munkatevékenységekkel, miközben eldönthetnék, hogy milyen szakmát szeretnének megtanulni. Azokat a vállalkozókat, gazdálkodói szervezeteket, amelyek erre lehetőséget biztosítanak érdemi anyagi elismerésben lehetne részesíteni a szakképzési alpból.

A munkával párhuzamosan az iskolában pótolni kellene azokat az ismeret és képességbeli hiányokat, amelyek a polgári és a munkavállalói léthez feltétlenül szükségesek. Fejleszteni kellene a tanulási, alapvető számolási, számítógép-kezelői készségeket. Pótolni kellene az anyanyelvi, idegen nyelvi, viselkedésbeli hiányosságokat. Kis csoportokban, fejlesztőpedagógusokkal, speciális módszertani kultúrával rendelkező tanárokkal, pszichológus támogatásával eredményes lehetne a velük való foglalkozás. Az iskolai fejlesztőmunka eredményességét a kompetenciamérések objektíven mérnék. A legjobb eredményt elérő iskolákat, pedagógusokat komoly anyagi elismerésben lehetne részesíteni a szakképzési hozzájárulásból.

A készségfejlesztésre, szakmaválasztásra szánt idő egy tanév lehetne, és ezzel lecsökkenne a szakképzések indokolatlanul hosszú ideje is.

### ***A középfokú szakképzésről***

A szakközépiskolák az elmúlt tanévben jelentős változáson mentek keresztül a Térségi Integrált Szakképző Központok életre hívásával. A pedagógusok, iskola-vezetők fenntartással fogadták a felülről jövő intézkedést, abban azonban nem volt vita közöttük sem, hogy a sokféle OKJ-s képzés miatt az erőforrások szétforgácsolódnak, az új technikai-technológiai gyakorlat képzési követelményeinek külön-külön nem tudnak megfelelni. Nem lehet minden szakképző iskolában korszerű tanműhely, tanbolt, taniroda. Az eredeti elképzelés szerint a fejlesztésre szánt eszközök koncentrálásával korszerű szakképző központokat hoznak létre. Ezzel párhuzamosan módosul a szakközépiskolák feladatköre. A szakközépiskolák feladata az érettségire való felkészítés lesz és egy-egy szakmacsoport szakmai megalapozása.

Mint megannyi jó elképzelés, a megvalósítás útjára lépve ez is zavaros, kusza, konfliktusokkal terhelt viszonyokat eredményezett a szakképzésben.

Egy-egy jól működő szakképző központ vonzó példája nyomán a fokozatos átalakulás helyett valamennyi iskolának „tiszkesedni” kellett. Nagy múltú, több ge-





nerációt egy-egy szakmára felkészítő iskolát nemcsak presztízaveszteség ért – hiszen a továbbiakban nem folytathatnak szakképzést –, de tudomásul kellett venniük azt is, hogy az iskolák másik része maga lett a TISZK, amelyek az általános képzésen túl szakmai képzést is folytatnak. Ezek az iskolák a többiekkel szemben a beiskolázásban versenyelőnyre tettek szert. A sok jelentkező miatt túlszűfolttá váltak az épületeik, romlottak a tanítás feltételei, addig, amíg a szakképzést nem folytatható iskolák egy része beiskolázási gondokkal küzdött. A fővárosban további változtatás e tanévben az, hogy a szakmai alapozásra fordítható kerettantervi óraszámot a 9–12. osztályban kötelezően felemelték. Minden iskolában a szakmai alapozás tantervébe beemelik az érettségi utáni szakképzési tartalmak egy részét.

Ez az intézkedés hátrányosan érinti a középipiskolás tanulókat azért, mert csökkent az általános képzésre fordítható időt és megnehezíti az érettségire való felkészülést. Azt az előnyt, hogy az alapozó tartalmak egy részét beszámítják majd az érettségi utáni szakképzésbe és lerövidítik annak idejét, csak azok a fiatalok élvezik, akik az adott szakmában szereznek OKJ-s képzést.

A tapasztalatok azonban azt mutatják, hogy a szakközépipiskolások nagy része is a felsőoktatásba törekszik. 2007-ben három szakközépipiskola végzős tanulóit kérdeztünk meg teljes körűen további terveikről: 57%-uk főiskolán, egyetemen szeretett volna továbbtanulni. Ez a tendencia azóta is alig változott. A tovább- vagy más szakmát tanulók gimnazista társaikkal szemben hátrányt szenvednek, mert középipiskolás éveikben az általános képzésre fordított tanulmányi idejükben olyan szakmai alapozásban vesznek részt, amelyekhez alig vannak használható tankönyvek, taneszközök.

A szakközépipiskolák TISZK-be való belépése igen változatos képet mutat országsszerte. A szervezésük, átszervezésük jelentős időt, energiát vont el az iskola-vezetők pedagógiai irányító munkájától, bizonytalanságban tartotta a szakmát tanító pedagógusokat, és az iskolák között konfliktust okozott. Eredménye? A szakképzési hozzájárulás felhasználása áttekinthetőbbé, ellenőrizhetőbbé vált, mert az iskolák által szerzett szakképzési hozzájárulást a TISZK-ek fogadják: vagy változatlan értékben továbbítják az iskolákhoz, vagy saját működési költségük levonása után utalják át az intézménynek. Mindkét megoldásra van példa.

A szakközépipiskolák helyzetét nehezíti a tankönyvek egy részének elavult tartalma, a tankönyvhiány, valamint az az állapot, hogy sokszor a tankönyv egy-egy részének átdolgozása miatt kerül sor új tankönyv kiadására. Az oktatásirányításnak egyértelmű feltételeket kellene állítani a tankönyvek tartalmára és külső megjelenésére nézve, melyek csak ezek betartása esetén kaphatnának támogatást és tankönyvi besorolást. Fel kellene oldani a tankönyvek ingyenes biztosítása és a tankönyvtámogatás összege közötti ellentmondást.

Válmennyi szakközépipiskola komoly problémája az, hogy a költségvetési finanszírozás nem biztosítja a zavartalan működés feltételeit. A szakközépipiskolák





működtetése az államnak nemcsak alkotmányos feladata, hanem a gazdaság jövőbeni működésének is feltétele. Az iskolaépületek egy része elhanyagolt, rossz állapotú. Kötelezni kellene a fenntartó önkormányzatokat, hogy az iskolák összevonása miatt megszűnt iskolaépületek árbevételét vagy az ezekből származó bérleti díjakat a leromlott iskolaépületek felújítására fordítsák!

A gazdaság állandó mozgásban lévő sokszínű világ, amely a mindenkori gazdasági érdekek mentén képes oly mértékben megváltozni, hogy a munkavállalók tömegesen veszítik el addigi munkájukat, és speciális ismereteiket, képességeiket a továbbiakban nem tudják hasznosítani. Az új helyzet mást kíván! Az iskolarendszer soha nem lesz képes követni a munkaerő-piaci változásokat. Az RFKB-k sem hordozzák zsebükben a bölcsek kövét. Mit lehet tenni?

A fiatalokat erre a változásra, a változásokhoz való rugalmas igazodásra kell felkészíteni. Arra, hogy a munkahely elvesztését ne tragédiaként éljék meg, hanem azt új kihívásnak tekintsék. Erre pedig csak önbizalommal rendelkező harmonikus személyiségű emberek képesek. Ilyeneket nevelünk?

A szakképzésben a szakmák megalapozása, általános szakmai tartalmak, készségek fejlesztése legyen a cél. A kompetencia-alapú moduláris rendszer nagy előrelépés e téren. Az alapmodulok további finomításával, a vizsgaelnökök gazdag tapasztalatainak felhasználásával, a szakmacsoportok közötti alapmodulok kidolgozásával csiszolható tovább a rendszer. Elengedhetetlen következménye a modulrendszerhez kapcsolódó tananyagok, segédletek mielőbbi elkészítése.

A szakképzésben a jelenleginél nagyobb teret kellene biztosítani a személyiséget formáló tartalmaknak, a munkavállalói és a tisztességes polgári létre való felkészítésnek. Ezek egy része követelményként már megjelenik a tulajdonság-profilokban, de a fejlesztésükhöz eszközökre van szükség. A szakmai alapozásra építve sokkal nagyobb teret kaphatnának a speciális szakmai kiképzésben a munkáltatók, a munkaerőt felhasználók. Erre ma is vannak jó példák, de ezt a kört szélesíteni kellene. A szakképzési alap biztosíthatja ezek költségeit, a minőséget pedig közvetlenül a munkaadó felügyelheti. Ezen az úton enyhülne a gyakorlati helyek körüli feszültség, és csökkenthető lenne az OKJ-ben szereplő szakmák magas száma is.

A szétzilált szakképzési rendszer konszolidációra vár. A szakképzés szabályozásának az lenne a feladata, hogy időben megfelelő munkaerő kerüljön a munkaerőpiacra és a szakképzés rugalmasan alkalmazkodjon az igényekhez.

Úgy tűnik, hogy a jelenlegi rendszer ezt az alapvető feladatát nem, vagy csak nehezen teljesíti. A kezdeményezőktől tudjuk, hogy az új szakmák bevezetésénél vagy a régiéek módosításánál az egyeztetések rendkívül hosszú időt vesznek igénybe, az OKJ változtatás több hónapot igényel.

Az irányítás és az ellenőrzés szempontjából bármennyire is kívánatos lenne a különböző szakmák nem kezelhetők azonos sémák szerint. A szakképzésben az





általános nevelési-oktatási tartalmak meghatározása, az általános képzés szabályozása és ellenőrzése a mindenkori oktatásirányítás feladata, a szakmai tartalmakat pedig rá kellene bízni a szakmákra, sokkal nagyobb teret engedve a helyi, regionális innovációnak, a munkáltatói kezdeményezésnek.

Minden változás, változtatás alapja pedig a szakmaiság legyen. Ideje lenne annak, hogy ne presztízs-, lobb- és pártérdekek mentén dőljön el iskolák, pedagógusok és tanulók sorsa.



*Fények*





## DÁNIÁTÓL SÁROSPATAKON ÉS LAKITELEKEN ÁT A HAZAI CIGÁNYSÁGIG

MIKSA LAJOS

**M**egfigyelhető, hogy amikor egy ország válságba zuhan és vezetői csődöt mondanak nyomban megélnékül a civil szféra, az értelmiségben felébred a nemzet lelkiismerete, és általában akad is valaki, aki kiemeli népét a szakadékból, sőt fejlődési pályára állítja. Hogyan? Istent hívja segítségül, a közösen megélt történelem szép példáival növeli az önbizalmat, erősíti az együvé tartozás érzését, közvetlenül az emberekhez fordul, és a kultúra fényével világítja meg a járható utat. Mindez lehetséges. Bő másfél évszázada Dániában történt meg a csoda, innét indult el a népfőiskolai mozgalom, amely történelmet írt a skandináv országban, majd egész Európában.

Dr. Balázi Károly tanszékvezető főiskolai tanár e nagy művelődéstörténeti vonulat elkötelezett kutatója, több tucat népfőiskolát látogatott meg kontinensünk számos országában. Magyarországon a sárospataki népfőiskolát ismeri testközelből, hiszen még találkozhatott, eszmét cserélhetett a két háború közötti híres pataki népfőiskola megteremtőjével, Újszászy Kálmán teológiai professzorral. Egyik kezdeményezője volt a kommunisták által likvidált mozgalom újraindításának, részt vett a pataki népfőiskola újjászervezésében az alapoktól a felnövekedéséig. Vele beszélgetünk.

– Dániában mikor jött létre az első népfőiskola, milyen okból és milyen koncepció jegyében született?

– Az első népfőiskolát 1844-ben Grundtvig evangélikus püspök hívta életre abban a Dániában, amely rendkívül válságos történelmi korszakot élt át. Az angolok szétverték a dán hajóhadat, Németország nagy területeket foglalt el Dániától, északról a svédek folyamatosan szorongatták az országot. Nagyjából elvesztette szuverenitását, és egy koldusszegény, identitásától már-már megfosztott nációvá vált a hajdan nagy kultúrájú dán nemzet.

Grundtvig püspök úgy gondolta, hogy mindenekelőtt a dán nép törzsét, a parasztságot kell szellemileg felemelni, öntudatra ébreszteni, és hasznos, művelt dán és európai polgárrá emelni. A tekintélyelvű német iskolatípust (amit ő a „halál iskolájának” nevezett) akarta felváltani az „élet iskolájával”. Három fontos pillérre helyezte az új típusú iskolát: 1. A *protestáns-keresztény hitéletre*, hogy érezzék a fiatalok, ők Isten gyermekei, hogy univerzális látószögéből is szemügyre vehessék a világot. 2. A *dán patriotizmusra*, hogy tudatosodjon bennük, ők a dán nemzet tagjai. 3. A kor-





szerű szakmai műveltségre, amelyet a megélhetés szolgálatába lehet állítani. A szakképzéssel új paraszti kultúrát akart meghonosítani: a belterjes állattartást, a tejtermékek előállítását szorgalmazta, amelynek eredményeként a dán parasztok elindulhatnak az anyagi gyarapodás útján. A protestáns etika, a „dolgozz és imádkozz!” alapozta meg a harmadik pillért, mondván, a becsületes és serény munka révén való gyarapodás Istennek tetsző dolog, mely a családot is jobb helyzetbe hozza, a dán nemzetet is erősíti, s ez mindenkinek jó. A püspök mindhárom pillért egyformán fontosnak tartotta.

– *Hogyan működött a dán népfőiskola?*

– A népfőiskolák olyan parasztfiatalokat vettek célba, akik az ilyen-olyan iskolákból már kikerültek. Télen, amikor otthon kevesebb volt a dolog, gyűjtötték össze őket, s a maguk által, olykor pajtából kialakított helyiségekben tartották a foglalkozásokat. Az oktatási programot is maguk határozták meg, amelyben tehát szerepelt a hitélet, valamint a dán történelem, irodalom, művészet, vagyis minden olyan ismeret, amely dánóságukban büszkévé tehetné a fiatalokat. Parasztkról lévén szó, ez utóbbi jelentőségét nem lehet túlbecsülni, hiszen tudjuk, nálunk a jobbágyfelszabadításról még csak viták folytak, gyakorlatilag a jobbágy nem számított a nemzet részének, a jobbágyt nemzeti alatti sötét tömegnek látta a nemesi rendek többsége. Tehát a dán népfőiskola a parasztságot a polgári és a nemzeti létformába egyszerűen emelte be. Ez újdonság volt, és

hatalmas erőt adott a dán parasztságnak. Továbbá az, hogy – köszönhetően az oktatásnak – a külterjes, éppen csak a család szűkös megélhetésére elegendő gazdálkodást a tejtermelés és a sajt-készítés váltotta fel. Eladható és szállítható árut tanultak meg előállítani, s ez komoly tőkefelhalmozáshoz vezetett. Néhány évtized múlva a nyugat-európai piacokat Dánia látta el különleges sajtokkal. A mai dán népfőiskolák még mindig fontosnak tartják, hogy megtanítsák a sajt-készítést. Megkérdeztem: milyen céllal? „Hogy a fiatalok jobb dánok legyenek!” – lepett meg a válasszal az előadó. Eszembe ötlött, hogy a magyar népfőiskolák pedig megtaníthatnák a kenyérsütést a dagasztástól a kemence felfűtésén át a kenyér kivételéig és ünnepélyes megszegéséig, úgy, ahogyan nagyanyáink végezték, már csak azért is, mert a magyar nyelvben a kenyér és az élet egyet jelent. A kenyérsütés megtanításával mi alighanem jobb magyarokká nevelhetnénk az ifjúságot. Boldizsár Iván a két háború közt járt Dániában, és élményeiből megírta *A gazdag parasztok országa* című szociográfiáját. Tehát száz év sem telt el, és az egész dán paraszti társadalmat a kulturált középosztály rangjára emelte fel a népfőiskolai mozgalom. Nem véletlen, hogy hamar elterjedt. Először a többi skandináv állam vette át, különösen nagy karriert futott be Finnországban, majd egész Európát meghódította. Legtöbb helyen beilleszkedett a hagyományos iskolai rendszerbe mint a felnőttoktatás egyik hatékony formája.





– *Hozzánk viszont sok évtizedes késéssel érkezett. Mi volt az oka a késlekedésnek?*

– Erre nincs egyértelmű magyarázat. Én azt a véleményt képviselem, Magyarország olyan erős közoktatással rendelkezett, hogy nem volt szüksége a nép főiskolákra. A kisdedóvóktól, az alapfokú népoktatástól a szakképzésen és a világhírű gimnáziumokon keresztül az egyetemekig a XIX. század közepétől fokozatosan kiépült a teljes oktatási-nevelési rendszer, amely magas szinten működött. A hivatalos oktatási rendszeren kívül még számos képződmény, szervezet és intézmény látott el közművelési feladatokat, kezdve a falusi fonókkal, dalárdákkal, olvasókörokkal, folytatva az iparoskörokkal, a munkásegyletekkel, az egyházi szervezetekkel, a parasztszövetségekkel egészen a polgári és az úri kaszinóig. Hihetetlenül gazdag lehetőségekkel élhettek a művelődni és a közösségi érintkezésre vágyó emberek. De működtek konkrét felnőttképzési formák is, éppenséggel a parasztság számára ilyenek voltak a gazdatanfolyamok. Tehát a magyar kultúrában a nép főiskolai eszme nem számított olyan nagy újdonságnak, mint a skandináv államokban.

– *A húszas években mégis megjelent a nép főiskola hazánkban is, a harmincas években pedig már ontotta a tehetséges parasztfiatalokat, akik közül nem kevesen a Kiszgazdapárt meghatározó politikusai lettek. Mi hozott változást a szemléletben?*

– Trianon. A hatalmas tragédia mutatta meg, hogy a nép főiskola mennyivel hatékonyabb bármilyen más felnőttképzési formánál. Ekkor hazánkban

ugyanazt a funkciót töltötte be, mint Dániában az őket ért nagy trauma idején. Tönkrevért, megszaggatott, megalázott országunkban már nem csupán ismeretek megtanítására volt szükség, hanem a lelki sebek gyógyítására is. Nálunk is aktuálisak váltak a grundtvigi alapelvek. Át kellett gondolni, hogy a Jóisten miért bocsátott ránk ekkora szörnyűséget, a keresztényi értékek iránt fogékonyabb lett a nép, ezt ki kellett elégiteni. A méltóságában megtört, igazságérzetében mélyen megsértett nemzet – nem katonai, hanem másféle – kompenzációs lehetőséget keresett. A klebelsbergi kultúrpolitika nagyon jól ráértett erre az igényre. Meg akarta mutatni, hogy a magyar nép fegyverek nélkül is képes „hódítani”, értékeket teremtő és megbecsülő minőségi társadalmat kialakítani. Belekapaszkodott az ezeréves magyar kultúrába és iskoláztatásba. Ehhez jó intézményes háttérrel adtak az egyházi iskolák. Közülük én a református kollégiumok jelentőségét emelem ki, mert a török hódoltság és a német elnyomás idején főként ezek az intézmények őrizték meg, emelték irodalmi rangra a magyar nyelvet. Gondoljunk Károli Gáspárra, Bessenyeire, Kazinczyra, valamennyien a híres pataki református kollégiumhoz kötődtek.

– *A protestáns kollégiumok keresztényessége, nemzeti elkötelezettsége és a szociális problémák iránti érzékenysége magyarázza azt is, hogy Sárospatakon a szerveződő nép főiskolát éppen a református kollégium vette szárnya alá?*

– Pontosan. Sárospatakon 1935–36 telén indult a nép főiskola, az első olyan





népfőiskola az egész országban, amelyet egy felsőfokú intézmény karolt fel. Ugyanazok a professzorok tanították a csizmás diákokat, mint a tógásokat. Nyilván nem azonos stúdiumokat adtak elő, de mindkét katedrán egyaránt hangsúlyt kapott a protestáns hitélet, a nemzeti hagyomány, a társadalomtudományok, a magyar irodalom és művészet és a szakmaiság. Mindehhez nagy segítséggel szolgált a népi írók falukutató mozgalma. Jeles képviselőik – Móricz Zsigmond, Németh László, Veres Péter, Sinka István, Szabó Zoltán – rendszeresen részt vettek a foglalkozásokon. Ők személyes élményeik alapján ismerték a paraszti világot. Hangsúlyozták, hogy a paraszti megélhetési kultúra elemeit is be kell vinni az oktatásba, és nemcsak a fiúknak, hanem a lányoknak is. Rendkívül nyomorultul éltek a bodroγκözi, hegyközi, hegyaljai szegényparasztnak, e drámai körülményekről számoltak be a falvakba szuplikációra, legációba, tanítási gyakorlatokra kijáró pataki diákok is. Ebből a mélynyomorból küldtek tehetséges fiatalokat a helybeli papok, tanítók, akik egykor szintén pataki diákok voltak, tehát ők és a kollégiumi tanárok megbíztak egymásban, s egyik fél sem élt vissza a bizalommal. Aztán néhány hetes bentlakásos képzés után a fiatalok visszatértek falujukba. Példaadással szereztek tekintélyt maguknak: megszőpült a portájuk, kulturáltabb gazdálkodási és életkörülményeket teremtettek. Közössi ügyekben véleményt nyilvánítottak, részt vettek az egyházközösség életében, előbb-utóbb helyi ve-

zetőkként kamatoztatták a megszerzett tudást. Az történt tehát, hogy a magas kultúrát közvetítő Kollégium elérte a falvakat is, és a parasztfiatalokon keresztül megkezdett egy építő munkát. 1945 után pedig az egykori népfőiskolások egész raja került be az ország kulturális és politikai vérkeringésébe, felsőoktatási intézményeibe, a népi kollégiumokba, majd a politikai, tudományos és művészeti élet megannyi területére röppentek a fényes szelek szárnyán. Sárospatakon a népfőiskola a Kollégium önálló karaként funkcionált. Megkapta a gazdátlanává vált Rákóczi-várat, a szabadságharcok oroszlánbarlangját, és Rácz Sándor professzor irányításával egész évben, folyamatosan működött a történelmi falak között. A népfőiskolák, csakúgy mint a népi kollégiumok, a demokrácia iskolái is voltak, nem véletlen, hogy a ketőt együtt, egyetlen tollvonással intézte el a kommunista diktatúra. A sárospataki népfőiskolának tíz esztendő, a magyar népfőiskolai mozgalomnak jószereivel másfél évtized jutott.

*– Aztán negyven év szünet következett. Milyen alapokon és hogyan sikerült visszaállítani a sárospataki népfőiskolát?*

– A diktatúrának – bár nagyon szerette volna – szerencsére nem sikerült kiirtania teljesen a gyökereket. Esetünkben a folytonosságot Újszászy Kálmán vén diófája jelentette. Ennek árnyékában gyűltek össze rendszeresen az egykori pataki kollégisták és népfőiskolások, hozták gyerekeiket, unokáikat, a nyolcvanas évektől már mi is vittük tanítványainkat. Életre szolt a közvetlen





kapcsolat. Először a tanítóképző főiskola keretében kezdtük újjászervezni a népfőiskolát. Tanárelődöm, dr. Kovács Dániel keltette életre a népfőiskolai gondolatot, amikor 1985-ben elkezdte a téli, egyhetes, bentlakásos kurzusok szervezését. Később úgy vélte, hogy a népfőiskolát az egyháznak kellene visszaadni, hiszen a háború előtt a Református Kollégium fennhatósága alatt működött. Ám az egyház nem mutatott hajlandóságot, nem volt abban a helyzetben, hogy az új népfőiskolai mozgalomnak a gazdája lehessen. Mi, fiatal oktatók – akik 1986-tól fokozatosan kapcsolódtunk a mozgalomhoz – azt szerettük volna, hogy a népfőiskolát a tanítóképző főiskola szervezze, irányítsa. Majd színre lépett egy civil szervezet, a Diákszövetség Bolvári-Takács Gábor vezetésével, amely 1990-ben egyesületet hozott létre, és ez engem választott meg első, alapító elnökének. Nos, az egyesület vállalta a gazda szerepét az újraindított pataki népfőiskola felett. Annyit köszönhetünk a rendszerváltásnak, hogy a népfőiskolai mozgalom a tiltottból a túrt kategóriába ment át, de államilag sosem támogatták kellő mértékben. A megyétől kaptunk egy középnyemesi kúriára emlékeztető gyönyörű épületet hatalmas kerttel, a – Domján-gyűjteménynek is helyet adó – Szinyei-házhoz. Rendbe hoztuk, és saját bevételekből tartottuk fenn. Nem volt bentlakásos, de az új népfőiskola nem is télen, hanem nyáron fogadta hallgatóságát az ország minden részéből; s így a vakáció alatt a kiürült diákszállásokon helyeztük el

őket. Főállású tanárunk sem volt, meghívott rangos előadókkal dolgoztunk. Sajnos később, mintegy másfél évtizedes működés után a népfőiskola visszakerült a tanítóképzőbe.

– *Szavaiból úgy tűnik, hogy az új népfőiskola már nem vállalta a klasszikus mintát a maga három alapelveivel. Inkább emlékezett egy modern nyári szabadegyetemre, mint a háború előtti népfőiskolára. Mi indokolta a változást?*

– Nagyon fontos kérdés. Magam is sokat gondolkodtam ezen, kollégáimmal is gyakran vitattuk, hogy megeleveníthető-e a grundtvigi modell a mai népfőiskola számára. Vonzó magatartás-e a mai fiataloknak a kereszténykeresztyén hitélet, különösen annak nyílt megvallása? A kérdés persze nem ilyen teoretikusan vetődött fel a nyolcvanas években, hiszen már maga a népfőiskolai gondolat volt gyanús. A „szocialista hazafiság” nézőpontjából merő nacionalizmus, sőt narodnyikság és maradi vallásosság lengte körül a homályos fogalmat az elvtársi fejekben. Hogy mást ne mondjak: *Fekete Gyulát*, a kitűnő író, szociográfust és pataki öregdiákot sem engedték nálunk szóhoz jutni. Ilyen viszonyok közt persze örültünk, hogy valamiféle ismeretterjesztő tanfolyamnak álcázva, de megrendezhettük a kezdeti téli tanfolyamokat. „Hivatalból érdeklődök” így is mindig jelen voltak a legizgalmasabb beszélgetéseken, de a lendületből ez már nem ejtett ki minket. Feszegettük a kereteket amennyire lehetett, közben fogalmunk se volt róla, hogy a rendszer néhány év múlva önsúlyától, belső



korhadtságánál fogva egyszerűen összeroskad. De így történt, hál' Istennek, s azután már nem kellett többé alakoskodni. Szerveztünk is nyomban református szekciót a társadalomismerteti, a történeti, a művészeti mellé, majd külön a határokon kívül rekedt testvéreink számára is, de azt nem gondoltuk, hogy a hitéletnek direkt formában kell jelen lenni, mindenféle kurzus keretei között. Hiszen a rendszerváltás körüli időkből a korabeli fiataloknak csak 5-10%-a vallotta magát vallásosnak, valamilyen szinten. A nemes patriotizmus persze fontos eleme volt és maradt a képzéseknek, hiszen Sárospatakon járva-elve a magyar hagyomány és kultúrhistoria jelentős része elevenedett meg a hallgatók előtt a Rákóczi-vár, a Kollégium vagy a Repozitórium falai között. Ma már másként látom a dolgot. Hit nélkül, a transzcendencia felé való nyitottság nélkül nem tudunk kellő távlatokat adni sem a nemzeti művelődés, sem a szakmai képzés ügyének. Megkerülhetetlen feladat ennek a dimenzióknak a hétköznapi gyakorlatra, a mai gondolkodásmódra és nyelvezetre való fordítása. Az idők változtak, a parasztfiatalok akkori életmódja is tovatűnt, de ma sincs korszerűbb és hatékonyabb modell az eredetinel.

– *Mondhatjuk-e, hogy az új magyar népfőiskolai mozgalom zászlóshajója a Lakiteleki Népfőiskola? Van-e szerepe a mozgalom megerősítésében a Lakiteleki Népfőiskola kebelében 2003-ban létesült Csengey Dénes Vándoregyetemnek, illetve Karácsony Sándor Kollégiumának, amely szö-*

*vetségben a Civil Közösségi Házak Magyarországi Egyesületével közösségerősítő céllal már jó ideje együtt járja az országot?*

– A Lakiteleki Népfőiskola nemcsak a hazai mezőny kiemelkedő képviselője, de tucatnyi európai ország gyakorlatát megismerve mondhatom, hogy a kontinens legkiválóbb, legeredetibb népfőiskolái közé tartozik.. Magyarsága és európaisága vitathatatlan, és együtt van jelen. Infrastrukturális ellátottságban persze vannak gazdagabb intézmények nyugaton, de szellemi frissességét, elevenségét tekintve aligha. A rendkívül változatos tananyagával úgy tud korszerű lenni, hogy közben megőrizte a grundtvigi gyökereket. Ökumenikus istentiszteletekre való kápolnája, uszodája, nemzeti szoborpanteonja és határokon kívül született irodalomból válogatott gazdag könyvesháza van. Kár, hogy társtalan a mai magyar mezőnyben. Ami a Csengey Dénes Vándoregyetem és a civil házak szakmai közösségével való országjárásunkat illeti, azt egy áldozatos, missziós munkának tekintjük. Ebben a körben a népművelő szakma, a közösségi művelődés megújításán dolgozunk. Azokat a legkorszerűbb eljárásokat, technikákat, jó gyakorlatokat ismertetjük, amiket a külföldi példákból és a hazai gyakorlatból adaptálhatónak tartunk. Beke Pál a civil közösségek által működtetett művelődési intézmények francia gyakorlatát ajánlja a számtalan nehézséggel küzdő hazai kollégáknak. Pósfay Péter a közösségfejlesztés technikáit propagálja, Monostori Éva és Szabó István a civil ifjúsági házak komáromi



és hajdúnánási gyakorlatát mutatja be sok illusztrációval. Magam a régi-új népfőiskolai gondolatot képviselem az egyre gyarapodó számú csapatban. A konzultációkkal végződő szakmai programok értékét növeli, hogy Lezsák Sándor, az Országgyűlés alelnökeként, sűrű időbeosztása mellett mindig szakít időt arra, hogy a kis közösségek nagy erejéről, a magyar különlegességekről, a hungarikumokról beszéljen, és életben tartsa a jövőbe vetett egyre apadó bizodal munkat. Az elmúlt évben nyolc-tíz településen fordultunk meg, és – többkevesebb sikerrel – helyi vezetőkkel, valamint közösségépítő kollégáinkkal találkoztunk.

– *A mozgalom friss hajtása a Felső-Tisza vidékén fekvő Túrístván-dűben a Bethlen Gábor Népfőiskola. Mint az új intézmény eszmei és pedagógiai mentora, mit tart fontosnak elmondani erről az ígéretes kezdeményezésről?*

– Mindenekelőtt azt, hogy ott számíthatunk sikerre, ahol egy-két nagy képzelőerővel rendelkező lokálpatrióta tartja mozgásban a folyamatokat. Túrístván-dűben Lakatosné Sira Magdolna polgármester asszony ez a spiritusz rektor. Egy-két segítőtjével maga hozott létre egy „Európa-kompatibilis”, négy ország egymással szomszédos térségére kiterjedő települési társulást a Felső-Tisza vidékén, amelynek szellemi műhelye, saját fenntartású iskolája lesz a népfőiskola. Már elkészült az intézmény szervezeti és működési szabályzata, tananyag-struktúrája s néhány képzési tanegység. Bennük – a szakmai anyagok mellett – helyet kapnak a szűkebb-tágabb tájhaza

tradicionális értékei, a helyi tudás elemei is. Mindezt tömören a küldetésnyilatkozatban fejtettük ki.

### ***A Bethlen Gábor Népfőiskola küldetésnyilatkozata***

A nagy európai és magyar hagyományokkal rendelkező népfőiskolai mozgalom a XIX. század közepének megvert és megalázott Dániájából indult világhódító útjára, és a XX. század vérvizataros évtizedeiben vert gyökeret a trianoni tragédiát követően Magyarországon. Dániában ez „az élet iskolája” alapozta meg „a gazdag parasztok országának” felépülését, a büszke dán öntudat népi meggyökereztetését. Hazánkban az összeomlást követően az élet újjászervezését, a Móricz Zsigmond által megfogalmazott „jobb polgárt, jobb magyart” gondolat felemelkedését segítette a „*Ne politizálj, építkezz!*” ugyancsak móríci gondolat jegyében.

Az eredeti népfőiskola alapító atyja, N. F. S. Grundtvig a *keresztény hitélet, a dán hazafiság és a korszerű gazdálkodási ismeretek* három pillérére helyezte a nemzet megváltását és felemelését eredményező népfőiskolai gondolatot. A magyar hagyományok legismertebb iskolájában *Sárospatakon a hit, haza és haladás* fáklyáját gyújtották meg az első népfőiskola alapításakor, ami lényegében megegyezik a grundtvigi eszmeiséggel. Mi a mai Magyarországon, jelesül itt, *Túrístván-dűben*, ugyanezt az ösvényt próbáljuk járható úttá szélesíteni a *jelen viszonyainak szorításában és lehetőségeinek szabadságában*.



A magyar világnak ezen a szegletén elsősorban katolikus keresztyény és protestáns keresztyén (hol ellenséges, hol vetélkedő, hol barátságos viszonyú) vallási hagyományok nevelték a köznépet. A templomok és az iskolák a katolikus, a református, az evangélikus és az unitárius hitélet szellemében építettek és tartották meg a helyi közösségeket. Mi tiszteletben tartjuk őseink hitét, de a hitéletet nem korlátozhatjuk egy (bár mégoly mély gyökerekkel rendelkező) vallás dogmatikájának és rituáléjának hagyományaira. Igaz, nem is ellenezzük, sőt híveit tiszteljük, megadunk minden segítséget hitük gyakorlásához és szabad megvallásához. Mivel azonban nem zárkozhatunk el egyetlen vallás követőitől sem, népfőiskolánkat a legnemesebb *ökumené szellemében* igyekszünk felépíteni és működtetni. Egyúttal elfogadóak és nyitottak vagyunk a szabadgondolkodókkal szemben, és tolerálunk bármely filozófiát és világnézetet, amely *összhangban van az egyetemes emberi értékekkel*, amely mentes az erőszakos térítési hajlamoktól és a szélsőséges megnyilvánulásoktól. A hit felsőbbrendűségét nem a más vallásúak, máshitűek ellen lobogtatjuk, hanem a kételkedők, csüggedők, a hitben megfogyatkozottak segítségére, bátorítására szánjuk.

*Alapvető értékeinknek* tekintjük az Evangéliumok szellemiségét, az európai humanizmus kútforrását és a magyar népi, nemzeti múlt megszentelt hagyományait. A szeretetet, a szolidaritást, a közösségi elkötelezettséget, az emberi méltóságot és a szabadságot. De a hoz-

zájuk vezető utat és közösségi erőfeszítéseket is.

Megkerülhetetlennek tartjuk a patriotizmus, nemes hazafiság erősítését, a kötődést *az egyetemes magyar kultúrához. A tájhaza, a szülőföld, a lakóhely* iránti szeretet és elkötelezettség fejlesztését. A nemzeti és népi értékek megismerését, ápolását és az utódoknak való továbbadását. *A magyar történelmi múlt, a magyar nyelv és irodalom, művészet és tudomány* kiemelkedő teljesítményeinek megismerését. A népi kultúra *tárgyi és szellemi értékeinek* felelevenítését és megtartását (mint például a helyi népdalok ismeretét vagy a kenyérsütés megtanulását). A helyi identitás erősítését művek és vállalt feladatok segítségével. A felelősség vállalását valamely *helyi közösség* életében, problémáinak megoldásában, boldogulásának elősegítésében.

A fentiekkel egyenrangú feladatnak tekintjük az emberhez méltó *létfenntartás, az anyagi megélhetés* jobb feltételeinek megteremtését a népfőiskola sajátos lehetőségei között. Magyarország immár az EU tagja, ahol az egyének, családok, közösségek, munkahelyek és nemzetek boldogulásának központi sorskérdésévé vált *a tanulási képességek és a tanulási kultúra* megváltoztatása és folyamatos fejlesztése. Olyan népfőiskolát kívánunk felépíteni és működtetni, amely a felnőttek közösségi művelődéséért, a modern, kompetencia-alapú szaktudásért, az élethosszig tartó tanulás megteremtéséért, a tudás minőségi társadalmáért dolgozik, azt szolgálja a legnagyobb szakmai alázattal.



A hely szelleméhez méltóan szeretnénk mindezt *Bethlen Gábor* szellemiségében gyakorolni, aki két sárkány között viaskodva és a nehéz egyensúlyt fenntartva teremtette meg azt a *Tündérkeretet*, amely máig világító példája lehet az eljövendő, egységesülő, válságaiból talán kilábaló Európának.

– *Erősítené-e a népfőiskolai mozgalmat valamilyen új forma? Gondolok például a polgári körökre, amelyek keresztényi és nemzeti szellemben eddig is mintegy népfőiskolákként működtek: előadókat hívtak, véleménycserére fórumot szerveztek, közönségeket teremtettek.*

– Az a nagyszerű ebben a tradícióban, hogy a legkülönbélebb struktúrákban is hasznosítható. Hiszen az első népfőiskolákat is falusi pajtákbán, egyszerű parasztházakban rendezték be Dániában. A mai magyar gyakorlatban (eleget téve a törvény betűinek) elég három, tematikusan összefüggő előadás megrendezése ahhoz, hogy a rendezvény a „népfőiskola” elnevezést kiérdemelje. A polgári körök már régen létrehozhatták volna a maguk térségi, vagy akár országos hatókörű népfőiskoláját, amely hatékonyan segíthetné a mozgalom megújulását és megerősödését. Ez persze ma sem lenne késő, mint ahogy létfontosságú volna végre egy valóban működő országos hálózat kiépítése. Ahogy elnézem Bíró Ildikóék tiszteletreméltó erőfeszítéseit a polgári körök mozgásban tartására, valószínűsítem, hogy előbb-utóbb nyitottak lesznek a népfőiskolai gondolat irányában is. Az önszerveződés, a közösségi művelődés, a tudatosabb állampolgári és

nemzeti lét biztosító lehet a szerves fejlődés útján megszülető intézményszerűség. De alakuljon bárhogy is a politikai helyzet, a magyar közösségek állapota mindenkor meghatározza az országot, a nemzet állapotát. Semmilyen politikai deklaráció, jogi és intézményi környezet sem képes önmagában mélyreható változásokat generálni a „szabadság kis köreinek” önmozgása, fejlettsége, belső dinamikája nélkül. Ezért kulcskérdés ma a közösségfejlesztés, a szívós építkezés, a szomszédsági, lakóhelyi, jószolgálati összetartozás ösztönzése, bátorítása, hiszen e közösségi fogódzók nélkül az egyén ki van szolgáltatva a globalitást szolgáló tudatiparnak, a tendenciózus hírközlésnek, a bulvársajtónak, az út végén a celebvilágnak.

– *Napjaink magyar társadalmában rémisztő mértékben növekszik a perifériára szorított, leszakadó, jövőtlen emberek, sőt fiatalok száma. Gondoljunk elsősorban a cigányságra és a közbiztonság drámai megromlására! Felemelésük, társadalmi integrációjuk érdekében milyen feladatokat tudna vállalni és megoldani egy megújult hazai népfőiskolai mozgalom?*

– A szociológiai irodalom már régen bizonyította, hogy ha a társadalmi elit és az elszegényedő tömegek közt nő a távolság, a középosztály „karcsúsodása” előbb-utóbb szakadáshoz vezet. Ezt másképpen anarchiának, polgárháborúnak hívják. Ennek megelőzését az egyre nagyobb létszámú erőszakszervezetek csak ideig-óráig garantálhatják. Napjaink riasztó jelenségei (az erőszakos bűncselekmények növekedése, et-



nikai konfliktusok kiéleződése, a kommunikációs zárlatok állandósulása) karnyújtásnyira hozzák a robbanásveszélyt. Az egyre akutabbá váló válsággócok között is talán a cigány kisebbség integrációjának megrekedése jelenti a legsürgetőbb és legveszélyesebb problémát. Az adott helyzettel való szembenézés, az őszinte helyzetelemzés csak a kiindulópontja lehet a válságkezelésnek. Megjegyzem, még ez sem történt meg. Mellébeszélés, egymásra mutogatás, konjunkturális politikai szándékoknak való alárendeltség jellemzi a mai gyakorlatot. Én magam csak azok hangját erősíthetem, akik a korai, rendszeres iskoláztatásban, a közösségi művelődésben látják a társadalmi integráció hosszú távon érvényesülő lehetőségét. Persze ma már nincs időnk évtizedeket várni a felnövekvő generációkra (amelyek még el sem kezdték egy jobb iskolai rendszerbe való bejutást), hanem a helyzethez szabott felnőttképzési kurzusok tömegét kéne elindítanunk az iskolából, munkából, állampolgári szocializációból kiesett fiatal és középkorú felnőttek számára. Erre a helyzetre találták ki és alkalmazzák a népfőiskolát a maga rugalmas kereteivel, komplex képzési tartalmaival, társadalmi, történelmi távlatosságával. Az egyházak különösen hasznos partnerek lehetnének e munkában, ismerve a cigányság komoly fogékonyságát a vallásos hitéletre. De nélkülözhetetlen szerephez jutnának a roma kisebbségi önkormányzatok, a kulturális intézmények és valamennyi karitatív szervezet. Mire adna az Európai Unió pénzt, ha

nem erre? A cigány népfőiskolák hálózatának kiépítése egyben az etnikai határokat átlépő együttműködés iskola-példája is lehetne.

– Szó volt már a népfőiskolák állami támogatásáról és intézményesüléséről. Am helytálló-e az a megközelítés, hogy igazi erejük civil jellegükben rejlik? A népfőiskolai mozgalomra is tekintettel hogyan fogalmazná meg civil létforma lényegét?

– Noha elképzelhetetlennek tartom állami részvétel és hathatós támogatás nélkül a mozgalom megújítását, a hagyomány és a küldetés lényege szerint is velejéig civil gyökérzetűnek kell tekintenünk a népfőiskolákat. Mert mi is a civil létforma valójában? A személyiség és a közösség egyenértékűsége, és egymást feltételező együttműködése. Vagyis a szabadsággal és tulajdonnal rendelkező polgár, valamint az egymást egyenrangúnak tekintő, az egymás értékeit kölcsönösen becsülő, az egymás iránt felelősséggel tartozó szuverén személyiségek szolidáris közössége. Az egy szál ember ugyanis – legyen bármily nemes anyagból – csak közössége tagjaként töltheti be sorsát. Csak a közösség adhat értelmet életének, hitvallásának, a civil kurázsinak. Csak a közösség éltető melegében lehet azonos önmagával. Legyen az családi, szakmai, vallási, etnikai, kulturális vagy nemzeti közösség. Ahogy az értéktelmtől és rendtartó közösség is csak harmonikusan fejlett személyiségek közös akaratából lehet szép, vonzó és életképes. Nos, ennek a létformának felel meg a népfőiskola, mivel az csak közös vállalkozásként jöhet létre. Alapításában



és fenntartásában – a céloktól a tananyagig át a közösségi szertartásokig – a civil polgárok és az általuk teremtett közösségek együttműködése intézményszerű. Ehhez járul aztán az állami támogatás, mert mi más feladata volna az államnak, mint az állampolgárok jólétéről, szabad fejlődéséről való gondoskodás? Nem célokat, feladatokat, hanem lehetőséget kell adnia! A nemzeti célokat a nemzetet alkotó polgároknak kell megfogalmazniuk. E nagyszabású építőmunkához kellene legalább négyöt bázisintézményt teremteni. Régióként egy-egy, a Lakiteleki Népfőiskolához hasonló intézményt kellene létre-

hozni, amelyek kinevelnék azokat a helyi vezetőket, akik ugyanúgy mintaközpontú polgárokká válhatnának a saját lokalitásukban, mint a régiek a magukéban. Csakis egy helyi közösségekből szövődő hálózat állhat ellen a globalizáció túlnyomásának és uniformizáló tendenciáinak. Ezért bátorítunk minden polgárt és minden – belátható méretű – közösséget az összekapaszkodásra, a szeretetteljes cselekvésre. Nem hiszünk a posztmodern kárognak, miszerint prehistorikus szerveződésekről álmodunk. Mi, magyar és európai közösségek hisszük és valljuk: mi vagyunk a jövő.



Távolatok



## „...HOLMI HAMIS ÉRTÉKEK, ...CSILLOGÓ DÉLIBÁBOK” HELYETT FELELŐSSÉGTELJES, MAGAS SZÍNVONALÚ MŰVÉSZETI SZAKKÉPZÉST!

SÁVOLY MÁRIA

**A** szakképzési rendszeren belül sajátos helyet foglal el a művészeti képzés, a maga sokágú szerkezetével, három nagy ágazatának<sup>1</sup> számos részterületével. A közhiedelem gyakran összekeveri a művészeti szakképzést a művészeti neveléssel. Utóbbin a minden iskolatípusban és minden korosztály (beleértve az óvodás-korúakat is) számára szükséges vizuális, zenei, mozdulatművészeti stb. tanegységek oktatását értjük, melyek a szaktárgyi tudás mellett elengedhetetlen kulturális értékeket közvetítenek (közvetítenének) napjaink szellemi válságot élő közegében. Ahhoz, hogy e drámai helyzet a közeli s távolabbi jövőben érdemben javuljon, a művészeti képzés közép- és felsőfokú oktatási-képzési rendszerének kell nagyban közreműködnie.

A művészeti főiskolák, egyetemek a művészképzésnek olyan par excellence intézményei, ahol a középszinten már valóban tehetségessé fejlesztett és minősített növendékeket művészekké formálják, illetve művésztanári képesítést adnak számukra. Ugyanakkor ez nyilván csak alap – mint minden más végzettség esetében –, melyet mély alázattal, szorgalommal, vasakarattal kell ápolniuk, fejleszteniük.

A középfokú művészeti képzés célja, tartalma, feladata viszont – bár sok hasonlóságot is mutat – teljesen más, és rendkívül összetett. Kétségtelenül néhány területen érintkezik a szakoktatás más ágazataival, így például hogy főleg a 14–19 éves korosztályt érinti, hogy a növendékek a szakmai tantárgyak mellett a közismereti tárgyakat is tanulják, s a 12., illetve 13. év végén öt vizsgatárgyból érettségizniük kell a 100/1997-es kormányrendelet alapján. Ugyanakkor számos különbség adódik a többi szakképzési intézményhez képest.

E középfokú művészképző intézmények jóval korábban jelentek meg a magyar oktatási rendszerben. Például „a budapesti Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola (jogelődjének 1778-as megalapítása óta) Magyarország legrégebb művészet-oktatási intézménye”<sup>2</sup>. A Magyar Táncművészeti Főiskola elődjeként az Operaház égisze alatt működő Állami Balettintézet a XIX. század utolsó harmadától folytatott szervezett művészeti képzést. A zeneművészeti iskolák is jó másfél évszázados múltra tekintenek vissza. „XIX. századi kibontakozásukhoz alapvető feltételt szabott az a szükséglet, hogy kialakuljon az az intézményi háttér, amely lehetővé tette a művek előadását; illetve a szervezett zeneoktatás létrejötte biztosította a művek előadásához a képzett magyar muzikusokat. [...] A század első három







évtizedében az átlagban 4-5 évig működő énekes iskolák után [...] a döntő lépést a pest-budai Hangászegylet tette meg, amikor 1840-ben énekes iskolát alapított [...], mely 1867-ben vette fel a Nemzeti Zenede nevet.”<sup>3</sup>

A középfokú művészeti szakképzés pedagógiai alapelvei, feladatai a többi intézményhez képest – jóllehet e feladatok minden intézményben sok közös vonással bírnak – hangsúlyozottabban juttatják kifejezésre, azt, amit II. János Pál pápa olyan pregnánsan foglalt össze: „az Isten képére és hasonlatosságára teremtett emberi személy nem válhat dolgok, gazdasági rendszerek, a technikai civilizáció, a fogyasztói szemlélet, a könnyű sikerek rabjává. [...] az embernek képesnek kell lennie arra, hogy éljen saját szabadságával, és az igazi értékeket válassza. [...] Ne engedjétek, hogy elcsábítsanak benneteket holmi hamis értékek, féligazságok, csillogó délibábok, amelyekről később kiábrándultan, csalódással, sebzetten, sőt talán magatok mögött egy összetört élettel fordultok majd el.”<sup>4</sup>

Az értékek felismerését, megjelenítését, megteremtését és személyiségformálását, a nemzeti, európai és emberi kultúra cselekvő részesévé válását tűzi valamennyi művészeti szakképző intézmény fő pedagógiai feladatává. A Képző és Iparművészeti Szakközépiskola például így fogalmazza meg a fentieket:

„... pedagógiai alapelveink három lépcsőre épülnek:

1. helyes énkép kialakítása [...] a személyiség autonóm fejlődéséhez;
2. a nemzeti kultúra megismerése elengedhetetlen feltétele annak, hogy a fiatalok a magyar társadalom aktív, egyenrangú tagjává váljanak;
3. Európai azonosságtudat – egyetemes kultúra. Európa a magyarság tágabb hazája. [...] Magyarságtudatukat megőrizve váljanak európai polgárokká.

A Képző és Iparművészeti Szakközépiskolában az oktatás értékközpontú. A nevelőtestület meg akarja ismertetni azon erkölcsi és humánus értékeket, amelyeket a görög-zsidó-keresztény kultúrkör a reneszánszban és a felvilágosodásban gyökerező humanizmus adott az emberiségnek. [...] Kibontakoztatjuk növendékeink művészi tevékenységét, alkotóképességüket, képességeiket.”<sup>5</sup>

A pécsi Művészeti Szakközépiskola pedagógiai programjában a személyiségfejlesztés funkcionális modelljét Nagy József elmélete alapján így jeleníti meg:



„A személyiségfejlődés funkcióját tekintve a legfontosabb feladatunk, hogy a növendékek adaptív, kreatívabbá váljanak.”





Szerkezetüket és felépítésüket tekintve a művészképző intézmények pedagógiai programjuk realizálása alapján igen változatos képet mutatnak. Elsődleges szempont annak a művészeti ágazatnak elméleti és gyakorlati tantárgyi rendszere, képzési struktúrája, mely a jelentkezett tanulók alkalmasságát, előképzettségét, életkori, fiziológiai sajátosságait veszi alapul. Ez leginkább a táncművészeti képzésnél érvényesül, ahol a szervezett szakképzés már jóval a 14. év előtt elkezdődik, s felsőfokú képzési rendszerbe megy át a 18. életév után. Jól példázza ezt e képzés „fellelgvárának”, a Magyar Táncművészeti Főiskola Nádasi Ferenc Gimnáziumának képzési rendszere:<sup>6</sup>

Képzés \ Életkor	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	23 felett
1. Balettművész szak		F	I.	II.	III.	IV.	V <sub>B</sub>	VI.	VII.	VIII.	IX <sub>K</sub>	X.		
2. Gimnázium			5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12 <sub>É</sub>				
3. Főiskola									I.	II.	III.	IV <sub>Z,D</sub>		
4. Néptánc-színházi tánc tagozat						F.	I.	II.	III.	IV.	V <sub>K</sub>	VI <sub>Z,D</sub>		
5. Táncpedagógus szak										F.	I.	II.	III.	IV <sub>Z,D</sub>
6. Táncelmélet, szakíró, koreográfus														I-IV <sub>Z,D</sub>
7. Előkészítő és alapkészítő tagozat	I <sub>F</sub>	II.												

Eltérést mutatnak a hagyományos szakközépiskolai képzési szerkezettől azok az intézmények, melyek a Táncművészeti Főiskola Nádasi Ferenc Gimnáziumához hasonlóan az alap- és középfokú művészetoktatási feladatot egyetlen pedagógiai ívre építik, s ehhez egy nyolcosztályos gimnázium közismereti tantervi követelményrendszerét rendelik.

Ismét más szerkezetben jelennek meg azon intézmények pedagógiai rendszerei, melyek több művészeti ágazatot oktatnak.<sup>7</sup> A legtöbb középfokú művészképző intézmény azonban a szakközépiskolai modellt követi. Ugyanakkor valamennyiben közös a többi szakképzés „2+3-as” szerkezetével szemben a *párhuzamos oktatási struktúra*. Utóbbiban az alapo- és a szakmai tárgyak időben és képzési szerkezetben érzékelhetőbben különvált rendszerével szemben a szakmai képzés az ötéves ciklusban egyetlen nagy ívre épül. Ehhez társul a közismereti képzés a pedagógiai program célkitűzése alapján szakközépiskolai, illetve gimnáziumi helyi tantervet realizálva. Ez a képzések természetéből adódik, hiszen – főleg a zene- és táncművészetben – az elméleti és gyakorlati képzést folyamatos és egymáshoz szorosan illeszkedő struktúrában lehet csak eredményesen valóra váltani a növendékek életkori, fiziológiai, mentális fejlettségi szintje, előképzettségé alapján.<sup>8</sup>



A művészeti szakképzés másik karakterisztikus sajátossága az *egyéni oktatás, egyéni tehetséggondozás* kiemelt jellege. Ez elsősorban a zeneművészeti, azon belül is a hangszeres és az énekes képzésben jelentkezik. Míg a szolfézs, a zeneelmélet és zeneirodalom stúdiumokat, illetve az együttesekben történő zenei képzést csoportosan oktatják, addig elképzelhetetlen, hogy például 10 hegedű főtárgyas növendék egyszerre vegyen részt az órán. A képző- és táncművészeti képzésben ugyanakkor nem válnak ennyire ketté a csoportos és egyéni órák, bár ott is kiemelt helyet kap a növendékekkel történő egyéni foglalkozás.

A fentiekből adódik azonban a művészeti szakképzésnek napjainkban egyik legneuralgikusabb pontja a *finanszírozás keserves állapota*. Ezzel egyetlen pillanatra sem kívánjuk elvitatni a többi szakmai ágazat ellehetetlenített anyagi helyzetét csupán néhány sajátos problémára kívánunk rávilágítani.

A fenntartók számára egy-egy művészeti (különösen zeneművészeti) szakközépiskola finanszírozása a többi iskolatípushoz képest akár tízszeresébe, hússzorosába is kerülhet, éppen az egyéni órákon alapuló tantárgyfelosztás összórászáma miatt. Ez pedig – különösen az önkormányzatokat terhelve – rendkívüli kiadástöbbletet jelent, mely végül, nem egy esetben a művészeti iskolák megszűnéséhez vezet.

Ráadásul ezen intézmények oktatáshoz szükséges tárgyi feltételei is jóval drágábbak. Egy-egy minőségi hangszer milliós értékű, nem beszélve a folyamatos karbantartásról. A képzőművészeti ágazatok alkotásaihoz szükséges „alapanyagok” beszerzése, folyamatos biztosítása, a táncművészek gyakorló- és fellépő ruhái, az „életfontosságú” lábbelik hasonló nagyságrendű anyagi fedezetet igényelnek. És akkor még nem is számoltuk a növendékek koncerteken, táncestéken, kiállításokon való bemutatkozásának anyagi hátterét.

Az oktatási-képzési folyamat záróakkordja mindig a vizsga, mely a művészeti területeken kétszeresen kiemelt jelentőséggel bír. Ritka, kivételesen szerencsés eset, ha a háttérintézmény a növendékek rendelkezésre áll (mint a Táncművészeti Főiskola esetében a Magyar Állami Operaház). Sok iskola esetében azonban az egyre szaporodó napi gondok egyikévé vált a terembérlés.

Ugyanilyen a hazai és a nemzetközi versenyekre történő benevezések gondja. A nagy összehasonlító megmérettetések a diákok, tanáraik és az iskolák számára egyaránt tükröt tartanak munkájuk eredményessége elé, melyből a sikerek vagy éppen kudarcok alapján lemérhető a további célok és feladatok követése, fejlesztése vagy korrekciója. Erdemes lenne a Művészeti Szakközépiszkolák Szövetségének (MŰSZA) összeállítania a hazai és külföldi versenyeken díjazást elért iskolák, együttesek, művésznövendékek sikereit tartalmazó listát. Legyen köztudott az oktatási kormányzat, a fenntartók és a szponzorok számára, hogy egyetlen tehetséges jövőző magyar művészt sem veszíthetünk el. Nem lehet „olyan gazdag” tehetségekben ez az ország, hogy ne nyújtson segítséget egy tizenhat éves zongoristának vagy iparművésznek, mert például az iskolája nem tudja fizetni a versenyre történő benevezését, a csa-



Sávoly Mária: „...holmi hamis értékek, ...csillogó délibábok” helyett felelősségteljes, magas színvonalú művészeti szakképzést!



ládja pedig olyan nyomorúságos körülmények között él, hogy napi megélhetésük is súlyos nehézségekbe ütközik. Sok művészeti szakközépiskolában tanárok „állnak össze” és fizetik be növendékeik nevezési és részvételi díját egy-egy versenyre, s elkísérve őket, ugyancsak ők fizetik a fiatalok szállását, étkezését. Utóbbi adalék korántsem tetszetős dramatizálása a jelen helyzetnek, csak féltő, hogy általános gyakorlattá válva, ilyen nehéz helyzetbe kerül néhány igazán tehetséges „magyar Mozart”, míg kókler, ügyeskedő „Salierik” előtt nyitva áll a művészeti karrier és a biztonságos háttér. (Arról már nem is beszélve, hogy egyre kevesebb a tanár, aki megteheti, hogy finanszírozza növendéke részvételét egy-egy megmérettetésen.)

Korábban, ahogy a többi szakképző intézmény, úgy a művészetiek is egyes gazdasági társaságok, egyéni vállalkozók közvetlenül az iskola számára eljuttatott szakképzési hozzájárulásával bővítették anyagi alapjaikat, napjainkra ez is megváltozott az úgynevezett TISZK-ek (Területi Integrációs Szakképzési Központok) megalakulásával.<sup>9</sup> Jelen írásomban a teljesség igénye nélkül szeretnék rámutatni néhány olyan problémára, melyekkel e központok kialakításakor szembesülniük kellett (kell).

A TISZK-ekbe tömörült iskoláknak meg kell határozniuk azt a közös célt, melyet együttes intézményrendszerük követni kíván a nevelés-oktatás területén; azokat a bemeneti és kimeneti követelményeket, melyek biztosítják, hogy végzős növendékeik alkalmasak akár a felsőfokú képzésbe lépni, akár a munkaerőpiacon elhelyezkedni; mindezek garanciájaként egy közös minőségirányítási rendszert kidolgozni, egy hatékony szociális és tanulmányi ösztöndíj programot valóra váltani.

A fentieket figyelembe véve rögtön adódik az a következtetés, hogy a művészeti szakközépiskolák annyira eltérő képzési struktúrájuk miatt:

- együttes integrációs központokat kellett volna alakítaniuk. Mivel a szakképzésről szóló többszörösen módosított törvény<sup>10</sup> a térségi integrált szakképzési központokban résztvevő nappali tagozatos intézmények tanulói létszámát 3 tanítási év átlagában legalább 1500 főben állapítja meg, a művészeti iskolák esetében – jellegükből fakadó kisebb tanulói létszám miatt – eleve nehézségekbe ütközött e tisztán szakmai központok létrehozása;
- olyan „piaci szereplőket” kellett volna „toborozniuk”, akik a *középfokú* zenész, táncos, képzőművész képesítéssel rendelkező fiataloknak legalább egy részét alkalmazni tudják, profiljuk elsősorban ezekhez az intézményekhez kötődik (hangszerkészítők, képzőművészeti tárgyakat forgalmazók, nyomdák stb.)

A gyakorlatban azonban mindezt lehetetlenség volt „összehozni”. Egyrészt a művészeti ágazatokon belüli és ágazatok közti annyira eltérő szakmai tantervek tartalmi és követelményrendszere, másrészt az iskolák területi szóródása miatt. Egyesek sokáig bizonytalanul keresték csatlakozási esélyeiket, s esetleg lemaradtak egy-egy energikus csoportosulásról.

Hogy ezek az integrációs központok hogyan működnek majd akár a közeljövőben, az oktatási rendszerünk nagy kérdőjelei közé tartozik. A művészeti iskolák





azonban, ha – néhány kivételtől eltekintve – nem találtak profiljuknak minden területen az optimálist legalább megközelítő csoportosulást, biztos, hogy mind szakmai, mind finansziális, s a kettő eredőjeként tanulóik jövője szempontjából erkölcsi téren is keserves harcok előtt állnak.

A szakképzés többi ágához hasonlóan a művészeti oktatás területére is ajánlasként vonatkozik az Oktatási és Kulturális Minisztérium megbízásából a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet által kidolgozott, az *OKM ágazatába tartozó 61 szakképesítés szakmai és vizsgakövetelményéről* szóló 21/2008. (VII. 29.) OKM rendelet alapján összeállított szakképzési program tervezetének véleményezése, illetve az összesített javaslatok alapján megjelölt program elemeinek beépítése az iskolák pedagógiai programjaiba, helyi tantervébe.<sup>11</sup>

Az OKJ szerinti művészeti szakképzési ágak, szakmák kötelező modularizálását a szakma nagy része idegenkedéssel, meg nem értéssel fogadta. Az azóta folyamatban lévő helyi tantervi újraserkesztési és korrekciós iskolai munkák során ugyanakkor tisztázódott a modularizáció néhány alapvető sajátossága, melyet még a 2001. évi CI. számú törvény fogalmazott meg:

„29. § 17. modul: Tanítási vagy tananyagegység, amely egy logikailag összetartozó ismeretanyagnak önállóan kezelhető, meghatározó személyi és tárgyi feltételekkel behatárolt, mérhető kimenetű, önállóan is tanítható része. A modul ismeretanyagának elsajátítását követően a képzésben részt vevő személy képes lesz az ismereteket, készségeket, képességeket, tulajdonságokat meghatározott szinten alkalmazni, illetve további tanulmányai során felhasználni.

18. moduláris rendszer: meghatározott, összekapcsolható egységekből (modulokból) álló képzési program, tananyag, amely lehetővé teszi a képzés kimeneti követelményének teljesítéséhez szükséges ismeretek részenkénti elsajátítását, biztosítja a szakmák közötti átjárhatóságot, az eltérő tudásszintekhez, munkatapasztalatokhoz való alkalmazkodást, a képzések különböző irányú specializálását. A modulok egymáshoz illeszkedésével, cseréjével különböző moduláris képzési programok, tananyagok állíthatók össze.”

A művészeti áganként rögzített alapmodulok mindegyike tartalmazza a modulhoz tartozó feladat- és tulajdonságprofil, melyekhez rendelődtek a szakmai, a személyes, a társas és módszertani kompetenciák.

Az alapmodulokon belüli, tanszakok szerinti elágazások szakmai követelmény-moduljai, heti maximális óraszámokat javasoló rugalmas időtervei pozitív és negatív következményeket egyaránt tartalmazhatnak gyakorlati megvalósulásaink során. Mindenképpen pozitívumként értékelhető, hogy igen pregnánsan jelennek meg a tartalmi és képzési követelmények, a művészképzésben eddig is jelenlévő kompetenciák, melyekhez olyanok is csatlakoznak (például az önmenedzselés kialakítása), amikre egy XXI. századi, a világban is érvényesülni kívánó fiatal művésznek szüksége lehet. Nemkülönböztetve feltétlenül szükségesek azok a kimeneti





Sávoly Mária: „...holmi hamis értékek, ...csillogó délibábok” helyett felelősségteljes, magas színvonalú művészeti szakképzést!



szabályozást biztosító jól körülhatárolt vizsgakövetelmények, melyek a felsőfokú képzéshez szükséges alapokat tisztázzák.

Kár, hogy a szakmai köztudatba nem került be korábban a tervezet, hogy nem volt elég idő a véleményezések, javaslatok átgondolására. (Az iskolákhoz 2009. január 20-án eljuttatott tervezetre február 13-ig kellett visszaküldeni a javaslatokat.) Nem beszélve arról, hogy egy ilyen nagy horderejű javaslatot a szélesebb szakmai nyilvánosság közös, többszöri egyeztetésével lehet csak érdemben egyeztetni.

Az alapvetően igen figyelemreméltó koncepcionális tervezet maradéktalan érvényesítéséhez azonban a „szakmájukban” kiváló művésztanárok didaktikai és tantárgy-pedagógiai képzettségét is érdemes lenne megújítani, illetve továbbképzéseken bővíteni. Nem véletlen, hogy a legnagyobb külföldi művészképző intézmények kiemelt gondot fordítanak erre, s a művésztanárok számára impozáns pedagógiai szakirodalom áll rendelkezésre.

Hisz végső soron a több mint két és fél évszázados múltra tekintő, a világnak nagyhírű művészeket adó magyar művészetoktatás jövőjéről van szó. Reméljük, hogy a „...holmi hamis értékek, ...csillogó délibábok”, vagy akár a napjainkat el-árasztó kultúrszenny helyett végre az igazi értékek fogják uralni a magyar – s általunk az európai – kultúrát.

#### JEGYZET

- <sup>1</sup> A három „klasszikus” képzési ágazatot a képzőművészeti, a táncművészeti és a zeneművészeti képzés alkotja.
- <sup>2</sup> A Képző- és Iparművészeti Szakközépiskola Pedagógiai Programja, 2008, 3.
- <sup>3</sup> DOMOKOS Zsuzsanna, *Zenelörténet = Magyar Kódex 4 – Reformkor és kiegészítés*, Bp., Kossuth Kiadó, 2000, 252–257.
- <sup>4</sup> II. János Pál pápa *breviáriuma*, Bp., Szent Gellért Kiadó, 2005, 65–66.
- <sup>5</sup> A Képző és Iparművészeti Szakközépiskola Pedagógiai Programja, 2008, 11–12.
- <sup>6</sup> A Magyar Táncművészeti Főiskola Nádasi Ferenc Gimnáziumának Pedagógiai Programja, 19.
- <sup>7</sup> Klasszikus példája a Pécsi Művészeti Szakközépiskola, mely a zeneművészeti képzés mellé a „Pécsi Balet” világhírű társulatára támaszkodva kezdte el a táncművész képzését, s ezekhez társult nemkülönben hírneves képzőművészeti oktatása.
- <sup>8</sup> Ad absurdum például egy 14 éves, fuvola főtárgyból zeneművészeti szakközépiskolába felvett tanuló képzésében, hogy az első két évben csak „szakmai alapozó tantárgyakat” tanuljon; melyek egyébként a művészeti képzésben nincsenek is, helyettük a főtárgyakkal azonos értékű elméleti tárgyak, illetve „kiegészítő” stúdiumok képezik a tantárgyi hálót.
- <sup>9</sup> 13/2008. (VII. 22.) SzMM rendelet a szakképzési hozzájárulásról szóló 2003. évi LXXXVI. törvény végrehajtásáról.
- <sup>10</sup> 1993. évi LXXVI. törvény 4§ 8. pont.
- <sup>11</sup> Oktatási és Művelődési Közlöny 2009/16. számában jelennek meg a központi programok.





Reményik Sándor  
Az építész fia

„Az építészet megfagyott zene.”  
Apámban a muzsika megfagyott.  
Nem lírizált. Arányok érdekelték,  
S nyugodt vonalak, egyszerűk, nagyok.  
Az én fejembe, bárhogy erőltették,  
Nem ment a számtan s geometria.  
Álom-part felé hullámszott a vérem,  
És költő lett az építész fia.  
Sokáig azt hittem, a dal egészen  
Anyám lelkén át sugárzott belém,  
Tűzhely-oltáron feláldozott vére  
Lappangó cseppje minden költemény.  
A nem sejtett apai örökségre  
Eszméltem most mások ajkán a szó:  
„Bár lelke lágy, a verse vas-szilárd,  
Nem áradozó, nem is olvadó  
Ő az építők fajából való.”  
Én építész!... a versek építésze!...  
Apám, nézd titkos törvényét a vérnek:  
Oly távoleső mesterségeink  
Valahol látod, mégis összeérnek.

Való igaz: én is csak építettem,  
Egy-egy sor vas-traverzét róttam át  
A vers-épületen, – és megvettem  
A fölösleges ornamentikát.  
Való igaz: mindig volt alapom,  
A mélybe ástam szigorú falat.  
Úgy hágtam emeletről-emeletre,  
S szerettem a nagy, nemes vonalat.  
Való igaz: mindig volt teteje  
Költeményemnek – s néha tornya is,  
S nem játékból, de azért építettem,  
Hogy lelkek lakhassanak abban is.  
Való igaz: bennem sem olvadt  
Egészen fel a megfagyott zene.  
De vámon vesztve, réven nyertem én,  
S versem gátja lett versem ereje.  
Én építész... a versek építésze...  
Örvénylő, mély törvénye van a vérnek:  
Új formát ölt és más dimenziót...  
Apám, köszönöm ezt az örökséget.

*Kolozsvár, 1927 január*





## VÁLTOZÁSOK A SZAKMUNKÁSKÉPZÉSBEN

---

TATAI-TÓTH ANDRÁS

**A** magyar társadalom legsúlyosabb gondja a szociális és kulturális kettészakadás. Közoktatási intézményeink, óvodáink, iskoláink mással nem pótolható feladatot látnak el, de a mindenkori döntéshozók felelőssége is, hogy megfelelő feltételeket biztosítsanak ehhez az emberfeletti munkához. Különösen nagy feladat hárul a szakiskolákra, hiszen a legnehezebb sorsú gyermekekből kell munkavállalásra képes felnőtteket nevelnie. Látnunk kell, hogy a szakiskolákban jelentkező pedagógiai gondok nem ott keletkeznek, ezért e téma tárgyalásánál megkerülhetetlenül szólnunk kell arról a jelenségről, hogy általános iskoláink ahelyett, hogy csökkenteni tudnák a társadalmi helyzetből fakadó kulturális hátrányokat, inkább növelik azokat.

A magyar szakmunkásképzést az elmúlt években rendkívül sok – legtöbbször jogos – kritikával illették a gazdasági élet szereplői és a képzésben érdekelt iskolák szakemberei egyaránt. Kifogásolták a képzés működési és fejlesztési erőforrásainak szétaprózottságát, a ráfordított közpénzek felhasználásának alacsony hatékonyságát, a szakmunkásvizsgát tett fiatalok jelentős hányadának munkanélküliségét. De mind közül a legsúlyosabb kritika az, hogy nincs elegendő, a munkaerőpiac igényeinek megfelelő képzettségű szakmunkás Magyarországon, s ez gátjává vált a beruházásoknak, a gazdaság fejlődésének, növekedésének is.

Nehezíti a szakmunkás-utánpótlást a középfokú oktatás arányainak megváltozása is. A 80-as évek végéig a nyolcadikosok 20%-a mehetett gimnáziumba, 30%-a szakközépiskolába, 50%-a szakmunkásképzőbe. Ezeket az arányokat az iskolaalapítás és az isko-

laválás szabadsága az érettségit adó képzések javára módosította. Hosszú ideje az érettségit adó középiskolákban találjuk egy-egy évfolyam mintegy 70%-át, így a szakmunkásképzést megkezdők aránya általában 30% alatt marad.

A felvetett ellentmondásokra a kormányzat a képzőintézményekkel, a gazdaság érdekképviseleteivel együttműködve hosszú ideje keresi a választ. A 2002–2006 közötti kormányzati ciklusban a „100 lépés” program keretében parlamenti döntések is születtek az iskolai szakmunkásképzés korszerűsítése, a gyakorlati képzés erősítése érdekében.

Már 2005 őszén a Parlamentben is hangsúlyoztam, hogy nem mehetünk el szó nélkül a szakképző iskolákból érkező jelzések mellett. Ezek között is a legfontosabb, a leggyorsabban megoldandó feladatnak láttam a lemorzsolódásból következőket. Ugyanis







azok, akik különböző okokból a szakképesítés megszerzése előtt elhagyják az iskolarendszert, jó esetben betanított vagy napszámos munkát végezhetnek, rosszabb esetben munkanélküliek lesznek. Kerestük az okokat, és a szakképző iskolák vezetőivel folytatott konzultációból azt a tapasztalatot szűrtük le, hogy a 9-10. osztályban a szinte csak elméleti képzést nyújtó iskolai elfoglaltságok sok esetben nem kötik le a tanulókat, akik várják már, hogy kapcsolatba kerülhessenek a szakmával. Nincs türelmük kivárni, hogy ez bekövetkezzék. Ezért iktattuk törvénybe, hogy az iskolák a 9. és a 10. évfolyamán az órakeret 40%-át szakmai-gyakorlati oktatásra fordíthatják.

Felszólalásomban hangsúlyoztam azt is, hogy a szakképzésnek a gyermekek, a fiatalok szándékát, boldogulását kell szolgálnia, ugyanakkor összhangba kell lennie a társadalom, a gazdaság és a piac igényével. Tehát lehetőleg olyan szakmai tudáshoz, olyan szakképzettséghez kell hozzájuttatnunk gyermekeinket, amelyek birtokában munkát is találnak és megélhetéshez jutnak. Minden felmérés azt igazolja, hogy az alapkészségek; az írás, az olvasás, a szövegértés és a számolás fejlesztése kiemelt fontossággal bír. Ezen készségek kialakítása nélkül nincsen eredményes továbbtanulás a szakiskolákban sem. Aki az alapkészségek birtokában van, az szinte mindenre megtanítható, akinek pedig mindez gondot okoz, az sikertelen az iskolában, és nem tudja el-

sajátítani azokat az ismereteket sem, amelyek a továbbhaladáshoz, egy szakma megszerzéséhez szükségesek. Javaslatomra már évekkorábban bekerült a törvénybe az alapkészségek fejlődésének a „hozzáadott érték” szerinti mérése, melyre 2005 óta a 4., a 6., a 8. és a 10. osztály végén kerül sor. Így pontosabb képet kapunk arról, hogy vajon minden egyes magyar gyermek hozzájut-e a legfontosabb alapismeretekhez, jól halad-e az alapkészségek kialakításában. A „hozzáadott érték” alapul vétele azért fontos, mert nem mindegy, milyen társadalmi, milyen szociális környezetből érkezik a gyermek az iskolába, és a mércét ehhez kell igazítani.

A 2006-os választást követően a teljes szakképzésért és felnőttképzésért a kormányzaton belül a szociális és munkaügyi miniszter lett az első számú felelős. Azóta az iskolai szakképzés radikálisan átalakult, erősödött a regionalitás, megvalósult a gazdaság szereplőinek erőteljesebb bevonása, módosult a fejlesztési forráselosztás: a regionális képzési és fejlesztési bizottságok határozzák meg a szakképzés „arányait és irányait” és a hiányszakmákat. A szakképzésben érdekelt fenntartók létrehozták a Térségi Integrált Szakképző Központokat, a TISZK-eket.

Írásomban mindezekkel nem kívánok foglalkozni, csak a legutóbbi változást, az „előrehozott” vagy „alternatív” szakképzés lehetőségének megteremtését és e döntés indokait szeretném ismertetni.





## ***Elsőpró parlamenti többség az előrehozott szakképzés mellett***

Az Országgyűlés 2009. évi tavaszi ülés-szakának – a magyar oktatási rendszer szempontjából – legfontosabb döntése volt a közoktatási és a szakképzési törvény egyidejű módosítása (T/9417. számú indítvány, kihirdetve a 2009. évi XLIX. törvényben). Ennek lényege, hogy kétféle módon is lehetővé teszi a szakiskolák számára a szakmunkásképzés korábbi megkezdését:

A nyolcadik osztály elvégzése után a szakmunkásképzés már a kilencedik évfolyamon megkezdődhet. Az Országos Képzési Jegyzék alapján a két szakképzési évfolyamú szakmák esetében hároméves lesz a képzési idő, az összes óraszám egyharmadában közismeretet tanulnak, szakmunkásvizsgát a harmadik év végén tehetnek a tanulók. Ezzel a tankötelezettség is teljesül.

A jelenlegi rendszerben a kilencedik és a tizedik osztályban alapvetően közismereti képzés folyik. A módosított törvény lehetőséget teremt, hogy az eddigi 40% helyett az órák 50%-ban folyjék szakképzés. Ez beszámítható a képzési időbe, ami azt jelenti, hogy ilyen szervezés esetében a tizedik osztályt követő szakképzési évek száma csökkenhet, a három szakképzési évfolyamú képzések esetében kettőre, a két szakképzési évfolyamú szakmák esetében egy évre.

Az első esetben az érintett szakmákhoz az adott szakmáért felelős minisztériumnak központi képzési programot, tantervet kell kidolgoznia. Ez a

munka már megkezdődött. A második esetben a szakképző intézmény helyileg szabályozza a 9-10. osztályban elvégzett szakképzés beszámíthatóságát a képzési időbe, ehhez újabb kormányzati intézkedés nem szükséges.

2009 őszén a szakiskolák és fenntartóik meg tudják hozni a 2010 szeptemberében induló képzésekre vonatkozó döntéseiket. Meghirdethetik a nyolcadikosok körében a programokat, megteremthetik az új típusú képzés feltételeit. Nem lesz akadálya annak, hogy a 2010–2011-es tanévben már e két formában is induljon a szakmunkásnak készülők képzése. Ennek nemcsak szakmai, hanem politikai feltételei is adottak. Miután a Parlament mindkét oldala megszavazta a törvénymódosítást, bárhogyan is alakulnak a 2010-es választások, nem kell az iskoláknak attól tartaniuk, hogy a döntés megváltozik (2009. június 8-án 337 igen és 17 nem szavazattal fogadta el a Parlament a törvénymódosítást).

## ***Az iskolai szakmunkásképzés gondjai***

A „szocialista nagyipar” összeomlása a 90-es évek elején maga alá temette a magyar szakmunkásképzést is. A tömegesen megszűnő vállalati gyakorlati képzőhelyeket még nagy erőfeszítésekkel megpróbálták iskolai tanulmányokkal kiváltani, de az addigi szakmák többségére megszűnt a gazdaság igénye. Ijesztő statisztikai adatok láttak napvilágot a szakmunkások munkanélküliségéről, az alacsony iskolai





végzettségűek reménytelen munkaerő-piaci helyzetéről. Széles körű szakmai és társadalmi egyetértés alakult ki abban, hogy a 9. és a 10. osztályban még minden tanuló közismereti képzésben részesüljön, s csak a 11. évfolyamon kezdődhessen meg a szakmunkásképzés. Az előfeltevés az volt, hogy ha a fiatalok két évvel több lehetőséget kapnak az általános műveltségük emelésére, akkor ez jó alapot teremt a szakképzésre és az életpályájuk során szükségessé váló továbbképzésre és átképzésekre is.

Ez a felfogás már az 1993-ban elfogadott közoktatási törvényben megjelent (1993. évi LXXIX. törvény), s bár a következő évtizedben minden jelzés arra utalt, hogy a gyakorlat nem igazolja az eredeti feltételezést, egyik kormányzatnak sem volt bátorsága szembenézni a valósággal. Inkább megszüntették a lemorzsolódási adatgyűjtést, így ma sincsenek hiteles adataink, csak kutatási eredményekből lehet következtetni az idő előtti iskolaelhagyók tényleges számára. E szám évente tízezerre tehető, a legtöbben még a 9-10. osztályban hagyják félbe tanulmányaikat, hiszen a közismereti tárgyakból olyan mértékben sikertelenek, hogy nem tudják kivárni a szakképzés megkezdését, „elmenekülnek” az iskolából.

Talán még súlyosabb társadalmi gond, hogy találkozunk olyan fiatalokkal is, akik a tankötelezettség időtartama alatt, 16 éves korukig nem jutottak el az általános iskola 8. osztályáig sem. Legtöbbjük hátrányos helyzetű család-

ból indult. 2003 szeptemberétől hatályos az a törvényi szabályozás, amely a 8. osztályt el nem végzett, de 16 évesnél idősebb fiatalok szakképzésbe történő bevonásával foglalkozik. Számukra is lehetővé vált az egy- vagy kétéves felzárkóztatás.

### ***Egy kutatás néhány megállapítása***

Ahogy már említettem, statisztikai adatgyűjtés nem szolgáltat hiteles ismereteket a szakiskolai lemorzsolódásról. A Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet (NSZFI) megrendelésére készült kutatás\* igazolta, hogy indokolt a lemorzsolódás miatt az eddigiektől eltérő szervezési formáknak is utat nyitni. E kutatás a szakiskolák „többségi” (normál) 9. és 10. évfolyamain a létszámok, a lemorzsolódás, a bukások alakulásának elemzésére, illetve az itt indított felzárkóztató programok részletesebb vizsgálatára terjedt ki. (Ez utóbbira a közoktatásról szóló törvény 2003-as módosítása adott lehetőséget, 27. § 8.) Később az adatfelvétel bővült a hátrányos helyzetű tanulók számára szervezett felzárkóztató osztályok/csoportok, majd a szakképzést előkészítő évfolyamok adataival. Az adatszolgáltatás az iskolák részéről önkéntes, de az így adott 70-80% körüli arány megfelelően mutatja a változások irányát és mértékét. A 2008-as kutatás összefoglalója a többéves monitorozás adataiból a legjellemzőbbet kiemelve a lemorzsolódási arányokat a következőképp mutatja be:





1. táblázat. Lemorzsolódási arányok alakulása 2003–2008 között

	2003– 2004 I. félév (%)	2003– 2004 év vége (%)	2004– 2005 I. félév (%)	2004– 2005 év vége (%)	2005– 2006 I. félév (%)	2005– 2006 év vége (%)	2006– 2007 I. félév (%)	2006– 2007 év vége (%)	2007– 2008 I. félév (%)	2007– 2008 év vége (%)
9. osztály	6,1	11,2	6,7	–	7,2	11,6	7,4	10,4	5,3	9,7
10. osztály	4,4	7,4	4,2	–	4,9	8,8	4,6	7,7	3,7	7,8

A legmagasabb arányban a 9. évfolyam végére csökken a tanulói létszám. Ehhez hozzáadódik azon tanulók szá-

ma, akik sikertelenül vizsgáznak vagy részt sem vesznek a javító-, illetve pót-vizsgán.

2. táblázat. A bukások arányának alakulása

	2003– 2004 I. félév (%)	2003– 2004 év vége (%)	2004– 2005 I. félév (%)	2004– 2005 év vége (%)	2005– 2006 I. félév (%)	2005– 2006 év vége (%)	2006– 2007 I. félév (%)	2006– 2007 év vége (%)	2007– 2008 I. félév (%)	2007– 2008 év vége (%)
9. osztály	51,6	28,8	50,9	–	49,1	28,4	47,1	24,5	48,6	29,6
10. osztály	41,2	14,7	40,4	–	39,0	15,3	40,0	14,2	39,8	17,3

3. táblázat. A lemorzsolódás alakulása a szakképzést előkészítő évfolyamon összevetve a „többségi” osztályokban tanulók adataival

Tanév	A szakképzést előkészítő évfolyamról kimaradók aránya a tanév elejei létszámhoz viszonyítva (%)	A 9. szakiskolai évfolyamról kimaradók aránya a tanév elejei létszámhoz viszonyítva (%)
2005–2006.	20,0	11,6
2006–2007.	18,6	10,4
2007–2008.	18,5	9,7

A tanév közben kimaradók mellett később azok a tanulók is a lemorzsolódók körét gyarapítják, akik a szakmai előkészítőt le-

záró kompetenciavizsgán nem tudják az elvárt teljesítményt nyújtani, ezért nem léphetnek tovább a szakképzésbe.





4. táblázat. Az alapfokú végzettséget is nyújtó és a szakképzésre felkészítő iskolák lemorzsolódási adatai összevetve a „többségi” szakiskolai osztályok adataival

Tanév	Felzárkóztató szakiskolai képzésből kimaradók aránya a tanév elejei létszámhoz viszonyítva (%)		A 9. szakiskolai évfolyamról kimaradók aránya a tanév elejei létszámhoz viszonyítva (%)
	egyéves	kétéves (1. és 2. évfolyam együtt)	
2005–2006.	33,7	14,2	11,6
2006–2007.	37,7	21,3	10,4
2007–2008.	22,8	20,0	9,7

Az alapfokú végzettséget nyújtó felzárkóztató csoportok száma és a tanulók száma kevesebb (77%), mint a szakképzést előkészítő csoportoké és töredéke (3%) a többségi szakiskolai létszámnak. A felzárkóztató program bevezetésekor az általános iskolák igyekeztek megszabadulni túlkoros, deviáns tanulóiktól, később inkább megtartották őket, a csökkenő tanulólétszám következményeitől tartva.

A 2008-as kutatás vezetői is arra a következtetésre jutottak, hogy tanévenként tízezres nagyságrendben mérhető azon tanulók száma, akik úgy kerülnek ki a közoktatásból, hogy nincs befejezett alapkiskolai vagy a szakképzésbe való bekapcsolódáshoz szükséges végzettségük. A felzárkóztató oktatásnak a mainál nagyobb mértékben lenne létjogosultsága, de a szakiskolák többségének nincs elegendő információja azokról a tanulókról, akik helyben és a közelben élnek és az oktatásba bevonhatóak lennének. Sőt, olykor hajlandóságuk sincs ennek a nehéz feladatnak a felvállalására. A kapacitás bővítésének további akadálya a műkö-

dési forráshiány. Mindezek miatt ennek a képzési formának a központi fejlesztési programok befejeztével sok helyen a megszűnésére is sor kerülhet.

A felzárkóztató gyakorlatot folytató pedagógusok hiányolják a bementi tudásszint mérését, de e nélkül is tapasztalják, hogy a tanulók nem rendelkeznek a szakmatanuláshoz szükséges alapkompenciákkal (írás, olvasás, kulturált beszéd, számolás). Ennél is nagyobb gondnak tartják, hogy a tanulás és munka iránti motivációval sem rendelkeznek, magatartásukat pedig a különféle devianciák, illetve alkalmazkodási problémák (tartós koncentrálásra, csoportmunkára való képtelenség stb.) jellemzik.

Az előkészítő évfolyam legnagyobb problémája a hiányzás, ezzel összefüggésben pedig a tanulók megtartása. A hiányzások megelőzésében a legtöbb szülő nem partnere az iskolának és a pedagógusoknak. Többnyire tehetetlen a tankötelezettség teljesítésében illetékes jegyző is. A hiányzás és a kimaradás nincs egyértelmű összefüggésben azzal, hogy a tanulót milyen mód-





szerrel, mennyire személyre szabottan, mennyire szakszerűen próbálják nevelni, oktatni, ebben az iskolától függetlenül tényezők (életmód, kortársak stb.) játsszák a fő szerepet.

### ***További feladatok***

A közoktatási, valamint a szakképzési törvény módosítása megteremtette az alapvető jogi feltételt a szakképzés előrehozott megkezdéséhez. A részletes szabályozást miniszteri rendeleteknek kell megoldani, illetve a szakképző iskoláknak a saját szabályzataikat kell módosítaniuk (OKJ, szakmai és vizsgakövetelmények). A bevezetés első lépéseként a teljes képzési idő a mellékelt (az SZMM felügyeletébe tartozó, két szakképzési évfolyammal rendelkező) szakképesítések esetén 3 év lesz. Később a jelenleg 3 szakképzési évfolyammal képezhető szakmák esetében 4 év lehet. Az alternatív – vagy előrehozott – szakképzés esetén a szakképzési évfolyamok számát az OKJ rögzíti, amelyet az új szabályok miatt módosítani kell.

Az általános műveltséget megszilárdító képzés elemeit be kell építeni az alternatív szakképzés szakmai és vizsgakövetelményébe. Ezt vagy önálló követelmény-modulként, vagy – bizonyos kompetenciák esetén – a szakmai követelménymodul részeként. E modulok változása a vizsgakövetelmények változását is jelenti. Mérésekkel biztosítható, hogy az általános műveltségi elemek egy későbbi képzés során beszámíthatók legyenek. Ezt – az új típusú képzések indításához szükséges – a mun-

kát, az új központi szakképző programok kialakítását, fejlesztését az SZMM-nek 2009 őszére el kell végeztetnie.

A módosult szerkezetű képzési rendszer finanszírozása nem igényel jelentős többletforrást. Ha a képzési idő egy évvel való csökkentése miatt felszabaduló források egy részét céltartan visszaforgatjuk, a képzési feltételek jelentős javulását is elérhetjük.

A szakiskolai képzést folytató iskoláknak 2009 őszén fel kell mérniük, hogy mely szakképesítések esetén van realitása a 9. évfolyamtól kezdődő szakképzési évfolyam megvalósításának, s az írás elején felvázolt két lehetőség közül melyiket választja. Ezt követően a fenntartók felelős döntése határozza meg, hogy mely iskolában és mely szakmák esetén indít előrehozott szakképzést. A döntéshez szükséges munkaerő-piaci információt a Regionális Fejlesztési és Képzési Bizottság, illetve tagjai, különösen a regionális munkaügyi központok és a kamarák biztosítják. A bevezetés másik feltétele – ami a bevezetés ütemezését befolyásolja –, hogy a központi és a helyi szakmai program milyen gyorsan és hogyan készíthető el. Az NSZFI és a közoktatás szakembereinek együttműködésével ki lehet dolgozni a képzési formának megfelelő központi programot, az iskolák a gyakorlati képzés helyi feltételeinek ismeretében és a gazdaság igényei alapján elkészíthetik a helyi szakmai programot.

Az iskolák 2009 októberében meghirdethetik az alternatív szakképzést a 2010–2011. tanévre. A központi programok kidolgozása 2010 májusáig





elkészülhet, az iskolák pedig a helyi szakmai programokat elkészíthetik a 2010-es szeptemberi tanévkezdésre.

### ***Az új képzési struktúra várható előnyei***

A kétkezi munka megbecsülése, az alkotás öröme sikerélményt ad és segíti a személyiségfejlődést is. Ez akkor valósulhat meg, ha a munkavégzés méltányos körülmények között folyik és kellemő elismerést kap.

A szakképzés-fejlesztés jelenlegi feltételei (TISZK, különböző pályázatokkal támogatott korszerű gyakorlóhelyek kialakítása) elősegítik a gyakorlati munkavégzés körülményeinek javítását és támogatják a szakképzés átalakítására vonatkozó elképzeléseket is. A szakiskolai képzés 9. évfolyamán megkezdődő szakmai képzés az iskolai munka középpontjába az elméletközpontú és általános jellegű képzés helyett a gyakorlatot állítja. Az új típusú szervezés a szakmai tevékenység gyakorlása során megszerzett tudást jelentőségének megfelelően ismeri el.

A képzés igazodik a célhoz, vagyis az iskola a gazdaság által igényelt, gyakorlott szakmunkásokat bocsáthat ki. A gyakorlati képzés előrehozott bevezetése jelentősen növeli a tanulók motivációját, csökkentve ezzel a lemorzsolódást és a képzés során a motiváció hiánya vagy alacsony szintje miatt keletkező fegyelmzési problémákat.

Meggyőződésem, hogy az előzőekben felvázolt szakiskolai képzés mind a tanulók, mind a gazdaság érdekeit szol-

gálja. A tanulók a szakiskolai képzés kezdetétől folyó gyakorlat révén közvetlen sikerélményekhez jutnak, tanulmányi eredményük, előrehaladásuk folyamatosan mérhető, értékelhető lesz. A munka világába történő fokozatos bevezetés révén a szakképesítést szerzett fiatalok közvetlenül bekapcsolódhatnak a termelőmunkába és a munkáltatóknak is lehetőségük nyílik leendő munkavállalóik megismerésére.

Ha valamennyi érdekelt – szülők, szakképző iskolák, a fenntartók, a tanulók gyakorlati képzésében szerepet vállalók, a kamarák és az IPOSZ, az illetékes minisztériumok és más állami és önkormányzati intézmények, fenntartói társulások és maguk a tanulók is – elvégzi saját feladatát, nagyon sok gond megoldásához juthatunk közelebb:

- a munkaerőpiac által igényelt és elfogadott szakemberek kerülnek ki szakiskoláinkból;
- növekedhet a pályakezdő fiatalok elhelyezkedési esélye;
- a következő korosztályokban csökkenhet az alacsony iskolázottságúak aránya;
- növekedhet a szakiskolai képzés elismertsége, tekintélye;
- jelentősen csökkenhet a lemorzsolódók száma;
- motiváltabbak, sikeresebbek lesznek a szakiskolai tanulók;
- növekedhet a szakiskolai képzés hatékonysága;
- javulhatnak a szakképző iskolában dolgozók munkakörülményei, növekedhetnek munkasikereik.





## JEGYZET

\* KERÉKGYÁRTÓ LÁSZLÓ, ANDRÉ LÁSZLÓNÉ, *váblépcsés lehetőségei – 2008. <https://www.nive.hu/kutatas.../szakiskolai.../download.php?> ...2008...*  
*A szakiskolai „többségi” (normál) és a felzárkóztató oktatás eredményei és problémái, a to...*

5. táblázat. Az előrehozott szakképzésben számításba vehető szakképesítések

Sorszám	Azonosító száma	A szakképesítés megnevezése	A szakképesítés köre
1.	31 521 03 0000 00 00	Építő- és szállítógép-szerelő	szakképesítés
2.	31 582 10 0000 00 00	Épületlakatos	szakképesítés
3.	31 521 07 1000 00 00	Finommechanikai műszerész	szakképesítés
4.	31 521 11 0000 00 00	Hegesztő	szakképesítés
5.	31 543 02 0000 00 00	Iparinemesfém-megmunkáló	szakképesítés
6.	31 522 03 0000 00 00	Légtechnikai rendszerszerelő	szakképesítés
7.	31 725 01 0000 00 00	Optikaiüveg-csiszoló	szakképesítés
8.	31 521 25 1000 00 00	Színesfém-feldolgozó	szakképesítés
9.	31 522 01 0000 00 00	Elektromos gép- és készülékszerelő	szakképesítés
10.	31 521 14 0000 00 00	Kereskedelmi, háztartási és vendéglátóipari gépszerelő	szakképesítés
11.	31 521 18 0000 00 00	Kötő- és varrógépműszerész	szakképesítés
12.	31 582 07 0000 00 00	Épület- és építménybádogos	szakképesítés
13.	31 582 14 0000 00 00	Kályhás	szakképesítés
14.	31 582 14 0000 00 00	Kőfaragó, műköves és épületszobrász	szakképesítés
15.	31 582 17 0000 00 00	Tetőfedő	szakképesítés
16.	31 542 02 1000 00 00	Szűjgyártó és nyerges	szakképesítés
17.	31 527 01 0000 00 00	Könyvkötő	szakképesítés
18.	31 812 01 0000 00 00	Panziós, falusi vendéglátó	szakképesítés
19.	31 543 08 0000 00 00	Sportszerjavító	szakképesítés
20.	31 543 09 0000 00 00	Üvegcsiszoló	szakképesítés
21.	31 543 04 0010 31 01	Bognár	szakképesítés-elágazás
22.	31 543 04 0010 31 02	Kádár	szakképesítés-elágazás
23.	31 521 08 0010 31 01	Autógyártó	szakképesítés-elágazás
24.	31 521 08 0010 31 02	Háztartási gépgyártó	szakképesítés-elágazás
25.	31 341 01 0010 31 01	Bútor- és lakástextil-eladó	szakképesítés-elágazás
26.	31 341 01 0010 31 02	Élelemiszer- és vegyiáru-eladó	szakképesítés-elágazás
27.	31 341 01 0010 31 03	Műszakicikk-eladó	szakképesítés-elágazás
28.	31 341 01 0010 31 04	Porcelán- és edényáru-eladó	szakképesítés-elágazás
29.	31 341 01 0010 31 05	Ruházati eladó	szakképesítés-elágazás
30.	31 341 01 0010 31 06	Zöldség-gyümölcs eladó	szakképesítés-elágazás
31.	33 521 04 0000 00 00	Korrózió elleni védőbevonat-készítő	szakképesítés
32.	33 524 01 1000 00 00	Vegy- és kalorikusgép szerelő és karbantartó	szakképesítés
33.	33 521 01 1000 00 00	Elektromechanikai műszerész	szakképesítés
34.	33 522 01 0000 00 00	Elektronikai műszerész	szakképesítés
35.	33 346 01 1000 00 00	Irodai asszisztens	szakképesítés
36.	33 543 02 0010 33 01	Abrongyártó	szakképesítés-elágazás
37.	33 543 02 0010 33 02	Formacikk-gyártó	szakképesítés-elágazás
38.	33 543 02 0010 33 03	Iparigumitermék-előállító	szakképesítés-elágazás







## A KPSZTJ rovata

### KÖRKÉP A KATOLIKUS SZAKISKOLÁKRÓL

---

*BAJZÁK ERZSÉBET M. ESZTER NŐVÉR*

A 2008–2009. tanév statisztikai adatai szerint 14 katolikus szakiskola (hagyományos nevén szakmunkásképző iskola) várja tanulóit: egyházmegyei fenntartásban 5, szerzetesrend fenntartásában 4, a Kolping Iskolafenntartó Szervezet pedig 5 szakiskolát működtet.

A szakiskolában tanulók létszáma 3073 fő. A szakiskolákban oktatott sajátos nevelési igényű tanulók száma 509 fő, az összlétszám 16,6%-a, de vannak olyan intézmények is, ahol a tanulók 35-40%-a igényel személyes törődést, egyéni fejlesztést és felzárkóztatást. A szociálisan hátrányos helyzetű diákok aránya 60-70%. Jelentős a szakiskolákban tanuló diákok között a veszélyeztetett tanulók száma: átlagosan az iskolai tanulólétszám mintegy 20-30%-a.

A szakiskolákban oktatott szakmák: szobafestő, mázoló, tapétázó, karosszerialakatos, szerkezetlakatos, ács-állványozó, építész, kőműves, kőfaragó, műköves és épületszobrász, könyvkötő, szíjgyártó, nyerges, szőnyegszövő, bőrtárgy-készítő, hegesztő, gépész, nyomdász, asztalos, bútorasztalos, élelmiszer- és vegyiáru-eladó, gyorséttermi és étel-eladó, vendéglátó eladó, virágkötő-berendező, virágkereskedő, zöldségtermesztő kertész, kerti munkás,

tejtermékgyártó, fodrász, cipész, szakács, cukrász, pék, házvezetőnő, panziós, ápolási asszisztens, szociális gondozó és ápoló, irodai asszisztens, nőruha-készítő stb.

A Katolikus Pedagógiai Intézet szakértőinek közreműködésével a komplex intézményellenőrzési és -értékelési program keretében az intézményfenntartók – a közoktatási törvényben foglaltaknak megfelelően – négyévenként átvilágítatják intézményeik működését, és a szakértői értékelés alapján pontos képet kapnak iskoláik helyzetéről, szakmai tevékenységéről, nehézségeiről, fejlődéséről és eredményeiről.

Ezekből a jegyzőkönyvekből kiviláglik, hogy a katolikus szakiskolákban a nehéz sorsú tanulók iránt elkötelezett pedagógusok nevelnek és oktatnak, akiknek szívügyük a tanulók fejlesztése. A tantestületek erőssége a nyitottság, amellyel a máshol elkallódó diákokat fogadják, továbbá a családias, gyermekközpontú nevelés. A pedagógusok tudatosan és elkötelezetten közvetítik a keresztény értékrendet, nagy türelemmel és empátiával foglalkoznak az érzelmileg sérült, a tanulás iránt közömbössé vagy éppen elutasítótá vált, a közösségben és az iskolai életben nehezen kezelhető tanulókkal. A katolikus szakiskolába járó diákok





elenyésző százaléka érkezik vallásos családból, a többségük meg sincs keresztelve. Ezért jelentős eredmény az, ha évente néhány diákot megkeresztelnek, elsőáldozásra vagy bérmálásra készítenek fel. A szülők nagy része teljesen rábízta gyermeke nevelését az iskolára, keveset törődik tanulmányi előmenetelével, a vallásos és erkölcsi nevelés felelőssége pedig teljességgel az iskolára hárul. E mögött rendszerint a szülőkkel kapcsolatos érzelmi problémák, sérülések, valamint a családokat felörlő, növekvő szociális gondok húzódnak. Igen kevés szülő kapcsolódik be az iskola életébe, nagy részük nem megbízható partner a nevelésben. A pedagógusok és az iskolavezetés nagy erőfeszítéseket tesz a szülők aktivizálására és a kudarcok ellenére sem adják fel a küzdelmet. A nevelés előtérbe helyezése mellett az iskolák jelentős anyagi áldozatokat hoznak a diákok hátrányainak csökkentésére. Ilyen a kirándulások támogatása, délutáni foglalkozások szervezése, színházlátogatás, táborozás anyagi támogatása, a versenyeztetés költségeinek fedezése. Az iskolák elismerésre méltó pedagógiai eredménye, hogy az itt eltöltött egy-két éven belül a diákok értékelni tudják, hogy esélyt kaptak tanulmányaik folytatására, egy szakma megszerzésére. Leginkább pedig a személyes törődést és odafigyelést köszönik nevelőiknek.

Az iskolák fenntartói és vezetői nagy gondot fordítanak az épületek és az infrastruktúra fejlesztésére. Az intézmények taneszközökkel való ellátottsága az alapszolgáltatás tekintetében

megfelelő, az utóbbi években számottevő fejlesztés tapasztalható, különösen az informatikai és szemléltetőeszközök, továbbá a szakoktatás feltételeinek javítása terén.

Az intézményi dokumentumok, különösen a pedagógiai-nevelési programok igényesen, a törvényben foglaltaknak megfelelően kidolgozottak: megfogalmazzák az intézmények speciális nevelési feladatait, egységbe foglalják az iskolai élet minden területét, kellően irányítják és szabályozzák az iskolai életet. Több intézmény tette közé nevelési programját, házirendjét saját honlapján, így az érintettek túl az érdeklődők is tájékozódhatnak pedagógiai célkitűzéseikről, a szakmai programok kínálatáról és a nevelési elvárásokról. Szakképző intézményeink számottevő eredményeket értek el térségük roma és hátrányos helyzetű tanulóinak integrációja terén, ezért az inkább missziós szolgálatot kívánó pedagógiai tevékenységek mellett az iskolák stratégiai dokumentumai is segítenek az egyházi iskola nevelési elveit és gyakorlatát megismerni.

A pétfürdői Kolping Katolikus Szakiskola, Speciális Szakiskola és Kollégium pedagógiai programjából idézünk, de hasonló elveket fogalmaz meg a többi iskola is: „A mi felfogásunk szerint a pedagógia: tudomány, gyakorlat és művészet együtt. Ennek értelmében a pedagógiai programunk maga a nevelési program. [...] A kolpingi nevelési módszerek képezik azt a háttérrel, értéktartalommal, amelyre támaszkodunk. A világnak talán soha nem volt





annyira szüksége olyan nevelési intézményekre, amelyek a nevelést tekintik létezésük értelmének, s ahol nevelőnek lenni valódi élethivatást jelent. [...] Az élet a hitre épül – hirdeti útbaigazító példaképünk, a munkásfiatalok keserves erkölcsi és anyagi helyzetén változtatni akaró és tudó, képzésüket, nevelésüket küldetésül választó német katolikus pap. Az élet a hitre épül – valljuk mi is az ő iskolájában a »soha meg nem elégedés« nyugtalanságával, az igazságot szüntelenül keresők és az útra kelni mindig készek bátorságával, a befogadás és a megnyílás készségével.” Ezeket az elveket a közösségben történő neveléssel (az egészséges és a sajátos nevelési igényű tanulók integrált nevelésével) valósítják meg: már az iskola falain belül is önállóságra igyekeznek a fiatalokat szoktatni. Az iskola minden termének, épületének megszólító, figyelemfelkeltő nevet adtak, például: *Dobbantó, Emmánuel, Erősödő, Patkoló, A találkozások háza, Álmodni mernünk kell, Hívlak*, és a falakon elhelyezett feliratok: *Érted-értünk-együtt, Mindenki más kulcsra nyílik, Megszépül minden, ha valakié* mind-mind a továbblépés szükségességére, önmaguk, egymás, a feladatok bátor vállalására készítetik a diákokat.

A katolikus szakiskolák pedagógiai munkájáról bátran elmondható, hogy jelentős hozzáadott értéket produkálnak: a heterogén, legtöbbször kedvezőtlen szociokulturális háttér ellenére a tanulók többsége tud viselkedni, jól nevelt, tisztelettudó. A tudást, a munkát egyre inkább értéknek tartják. Sokuk

esetében az iskola vagy a kollégium az a közeg, ahol az alapvető társadalmi normákat megismerhetik és elsajátíthatják. A diákotthon gyakran nyújt menedéket és kulturált életkörülményeket a családi konfliktusok terhével érkező gyermekek számára. Ebben a támogató miliőben a sok kudarcot átélt tanulók fokozatosan válnak képessé saját erőik és képességeik felismerésére, fejlesztésére. Eleinte nagy tanári támogatással, majd évről évre több önállóságot kapva képesek a szükséges vizsgák letételére is. Tanáraiktól, nevelőiktől tanulják egymás elfogadását, tiszteletét. A külső szemlélő számára megrázó élmény megtapasztalni, ahogy kulturáltan, egymást is türelmesen meghallgatva, elismerően beszélnek iskolájukról.

A legtöbb katolikus szakiskolában a tanulók felvételekor nem játszik szerepet az, hogy ki milyen vallású. Az intézmények befogadó iskolák: meghívják a fiatalokat az Isten, a keresztény értékek megismerésére, ezért a hitéleti nevelés, az evangelizáció kiemelt feladat, amelynek igazodnia kell a diákok adottságaihoz. A nevelőtestület, az együttműködő papok, lelkészek, hitoktatók keresik, hogy milyen módokon szólíthatók meg ezek a fiatalok. Az kétségtelen, hogy a megszokott hitátadási módszerek itt nem hatékonyak, életközeli, problémavilágukat megérintő evangelizációra van itt szükség. A nevelők tapasztalatai szerint a kollégiumban eltöltött években kapnak legtöbb indítást és segítséget lelki, hitbéli fejlődésükhöz. A személyes és közvet-





len tanár-diák viszony, a tanárok nyitottsága is segít nekik a komoly értékrend kialakításában. A közvetlenség a diákok részéről is megnyilvánul: bátran keresik föl tanáraikat problémáikkal, és osztják meg velük örömeiket is. Értékelik, hogy nap mint nap emberseget, szeretet kapnak tőlük.

A gyermek- és ifjúságvédelem területén igen sok tennivalójuk van a szakiskola illetékeseinek. Ezekben az intézményekben nem korlátozódhat csupán a védelemre, hanem a gondoskodás, az egyéni követés, a prevencióra való törekvés hatja át a pedagógusok napi munkáját. Gyakori a családlátogatás, a szülők felkeresése, azzal a szándékkal, hogy bevonják őket gyermekeik életének és jövőjének alakításába. Rendszeres és működő kapcsolatot tartanak a gyermekjóléti és családvédelmi szolgálatokkal. Minden tanulónak ismerik a családi hátterét. A szülő alkalmatlansága esetén keresik a tágabb családban, a rokonságban az együttműködés lehetőségeit. Erőt, időt, fáradságot nem kímélve vállalják a tanulók személyes segítését.

A szakiskolák erőssége a felzárkóztatás. A felzárkóztatásra elsősorban a kiscsoportban szervezett délutáni tanórák, vagy a kollégiumi egyéni fejlesztés adhatnak lehetőséget. Nagy hangsúlyt fektetnek a tanulásban akadályozottak megsegítésére: megkapják a tananyag nyomtatott vázlatát, a nevelők vagy a társak felolvassák számukra a tananyagot, és ki is kérdezik őket. A rászoruló diákoknak lehetőségük van a szóbeli felelésre az írásbeli helyett és

fordítva. Komolyan veszik és a diákok fejlesztésében támaszkodnak a tanulási képességet vizsgáló szakértői bizottságok szakvéleményében leírt javaslatokra. Nem szívesen mentenek fel tanulókat az értékelés alól, mert ez később könnyen hátrányos megkülönböztetéshez vezethet, inkább mindent megtesznek azért, hogy tanulók munkáját reálisan, de pozitívan értékeljék. Az így kialakított elfogadó, segítő légkörben sokan le tudják küzdeni a tanulásban akadályt jelentő pszichés tényezőket. Ez nagymértékben köszönhető az iskolákban dolgozó gyógypedagógus, pszichológus és fejlesztőpedagógus (logopédus) magas színvonalú munkájának.

A szakiskolai tanulók – főképp a felsőbb évesek – nagy tisztelettel néznek mestereikre, akiknek elsősorban szakmai tudásuk szolgál példaképül a diákok számára. A közismereti tárgyakat tanító pedagógusok közül különösen azokat ismerik el, akik nemcsak szakértői ismereteket adnak át, hanem személyes adottságaikkal, emberségesen fordulnak hozzájuk.

Egyes szakképző iskolák bekapcsolódtak az *Útravaló* ösztöndíjprogramba, így például a gyulai Göndöcs Benedek Középiszkola, Szakiskola és Kollégium. A program lehetővé teszi az egyéni képességekhez igazodó tanóra megszervezését, új módszerek (differenciált foglalkozás, kompetencia-alapú oktatás) alkalmazását a tanítási órákon, az egyes tantárgyakból gyenge teljesítményt nyújtó tanulók képességfejlesztésére szervezett heti egy-két felzárkóztató óra beiktatását. A személyiségfejlesztő



programok mellett különösen a kollégiumokban nyílik lehetőség az egyéni foglalkozásra, korrepetálásra. A délutáni szabadidős foglalkozások (színház, mozi, könyvtár, sportolás) egyik célja szintén az esélyek javítása, a hátrányok csökkentése. Az osztálykirándulások, táborozások is hozzájárulnak a lemaradók felzárkóztatásához. Nagy jelentősége van a személyes beszélgetéseknek, amire a tanulóknak nemcsak szükségük van, hanem igénylik is.

Az egészségszervezés alapja az iskolák értékközvetítő nevelő munkája. Az egészségszervezés főként az osztályfőnöki órákon és a tanórán kívüli foglalkozásokon, valamint az intézményekben tevékenykedő egészségügyi dolgozók működése révén történik. Területei: a szomatikus, a pszichikus és a szociális egészségvédelem. Igen fontos a szexuális felvilágosítás és a munkavédelem. Fokozott figyelmet fordítanak a nevelők ezekben az iskolákban a testi higiénia, a helyes táplálkozás és az alkoholmentes élet értékének bemutatására: legtöbbször itt kell a napi tisztálkodásra, a gyakori kézmosásra nevelni. A prevenció területtel célzottan is foglalkoznak (dohányzás, alkohol, drog, egészséges életmód). Az egészséges életmódra nevelés területén is nagy feladatot vállalnak a katolikus szakiskolák, hiszen ezeket a diákokat is szeretnék megmenteni az értékes élet, a jövő, a társadalom számára. Az iskolák védőnői nemcsak felvilágosító, egészségmegőrző tevékenységet folytatnak, hanem gyakran ők a diákok „lelki támaszai” is. Több intézmény is kiemel-

kedő eredményes sportélete révén, ami jelentősen hozzájárul a nevelés eredményességéhez. (Sajnálatos, hogy néhány intézménynek nincs tornaterme és sportpályája, ezért kirándulásokkal, túrázással igyekeznek a diákok egészségét és erőnlétét fenntartani.) A katolikus iskolák országos sportversenyein (a KIDSZ szervezésében) több szakiskola diákjai jeleskednek évről évre az egyéni és csapatbajnokságokon.

A környezeti nevelés témakörei, mint a Föld egészségének megővéséhez szükséges ismeretek elsajátítása és az ennek megfelelő attitűdök kialakítása leginkább az osztályfőnöki, a biológia- és a földrajzórán kerülnek szóba. A környezeti nevelés nem egyszerű nevelési feladat a hétköznapi életben, de elég hatékonyan bizonyul a katolikus szakiskolákban. A látogatók tisztaságot tapasztal az osztálytermekben, folyosókon, udvaron, illetve a mellékhelyiségekben, pedig a tiszta környezet igényét nem otthonról hozzák magukkal a diákok.

A tehetséges diákok számára szaköröket, sportöröket szerveznek, hiszen minden csoportban van egy-két fogékony és fejleszhető adottságú tanuló. Iskolai és városi versmondó versenyen, roma folklór versenyen mutathatják meg tehetségüket. Regionális tantárgyi és szakmai versenyeken rendszeresen részt vesznek a tehetséges diákokkal, országos szakmai versenyeken is dicséretesen szerepelnek.

Szakiskoláink súlyos, nehezen kezelhető gondja a hiányozások és az igazolatlan mulasztások magas száma, valamint a sok fegyelmi probléma. Egyre



de a pedagógusokkal való személyes kapcsolatban – amelyre óriási igényük van – megnyílnak, és megmutatják lelkük belső, rejtett szépségeit. Mint közösséget, sokszor nehéz őket uralni, de nálunk lehet tanítani, és hírből sem is-

merjük azt a fegyelmezetlenséget és fejtelenséget, amelyenről környékbeli szakképzők vonatkozásában hallunk. Azért hoznak iskolánkba tanulókat, mert nálunk törődnek a gyerekekkel” – vallja egy szakiskola igazgatója.



Áldás



## A KOLPING SZAKISKOLÁK SZEREPE A SZAKKÉPZÉS BECSÜLETÉNEK HELYREÁLLÍTÁSÁBAN

---

*CSIMA ÁGOTA*

A nagybajomi Kolping Katolikus Szakiskola és Kollégium 2005 szeptemberében kezdte meg működését. Az iskolaalapítók célja egy olyan képzés megszervezése volt, amely elvégzésével a képzésben részt vevő, zömében hátrányos helyzetű fiatalok képessé válnak önmaguk és leendő családjuk eltartására. Felvállalva Adolf Kolping szellemiségét, aki a gazdasági válság idején a kallódó iparostanoncokat gyűjtötte maga köré, hogy számukra családias körülményeket teremtve segítse őket a tanulásban. Már a képzés elindításakor gondoltuk, hogy nem lesz könnyű dolgunk a ránk bízott fiatalok nevelésében. Aki egy kicsit is ismeri a szakképzés mai helyzetét, az pontosan tudja, hogy az egyházi szakképzőkbe sem Szent Józsefiek érkeznek. A többségében teljesen motiválatlan, a tanulástól rég elszokott, vagy ahhoz hozzá sem szoktatott fiatalok nagy többsége súlyos lelki sebeket hordoz. Istenről akkor hallottak, amikor a szüleik saját sanyarú sorsukért Őt káromolták. Évekig kellett elviselnünk annak terhét, hogy a „Kolpingba” menni büntetés volt, ezzel fenyegették az általános iskolásokat. Érettségit nem adó, „csak” szakmát tanító szakiskolába a tanulóifjúság „aljanépe” jelentkezik, pontosabban kényszerül, akiket semmilyen másik iskolába nem vesznek fel. Vannak olyan túlkoros kényszerpályásaink is, akik néhány évnyi parkolópálya után ébrednek rá, hogy valamit csak kéne csinálni... Azokat a szülőket, akik eleve hozzánk íratják a gyerekeiket, az motiválja, hogy itt legalább szem előtt vannak.

Talán érzékelhető az eddig elmondottakból, hogy milyen kettős szorításban végezzük munkánkat: azzal az elvárással, hogy fokozott – sokszor a szülők által biztosítottat messze meghaladó – odafigyeléssel kísérjük, neveljük a ránk bízottakat, ugyanakkor a közvélemény semmire sem becsüli munkánkat, előítéletekkel és bírálatokkal ítél meg minket. Ilyen körülmények között szeretnénk visszaállítani a szakképzés becsületét.

Kettős érzés munkál egy új iskola elindítóiban: a kívülről ránknehezedő elvárásoknak való megfelelés vágya, másrészt annak a felelősségnek az édes terhe, hogy azzá válik iskolánk, amivé tesszük. Ellentmondásos érzés azzal szembesülni, hogy a szakképzés mai országos viszonyai között nem támogatandó az a kiscsoportos képzés, amit mi meg tudunk valósítani: Nagybajom egy 3500 lelkes kisváros Belső-Somogyban. A település 25 kilométeres körzetében öt városban van több évtizedes hagyományokkal és önkormányzati háttérrel rendelkező, nagy létszámmal működő, hasonló profilú szakképző. A fenntartó támogatásán kívül nem számíthatunk szinte semmiféle állami forrásra, amit fejlesztésre fordíthatnánk.







Fejlesztési támogatást kapunk több cégtől is, ebből tudjuk megvalósítani terveinket. Az előbb említett rossz érzésnek – mely a kívülről érkező támogatás hiányából fakad – hála Istennek, van egy ellenpólusa is: igyekszünk a hátrányból előnyt kovácsolni. 2006 nyara óta alig keletkezik a beruházások, fejlesztések során olyan kiadásunk, amely munkadíj kifizetéséből adódott volna. Az elsőként kialakított festő és kőműves tanműhelyek építésétől kezdve a szakmunkástanulók szakoktatói vezetéssel tulajdonképpen maguk építik a gyakorlati oktatás helyszínéül szolgáló tantermeket. Kőműves és festő tanulóink munkáját dicséri az eddigi legnagyobb beruházásunk megvalósítása is: egy leromlott állagú asztalosműhelyből sikerült kialakítanunk egy korszerű, a hatósági előírásoknak minden tekintetben megfelelő pék-cukrász tanműhelyt. Ebben az esetben is egy kényszerhelyzet vitt bennünket előre, amikor a magas létszám miatt a gyakorlati képzést elkezdő gazdálkodó szervezet nem tudta már diákjainkat fogadni.

Az iskola nyári felújítási munkálatait minden nyáron a „mester és tanítványai” végzik. Azt tapasztaljuk, hogy mind a tanár-diák kapcsolatok kialakítását, mind az egyes tanulók személyiségének formálódását a közös munka szolgálja leginkább. Igaz, ezt a legnehezebb megtanulni is: amikor tanulóink nagy többsége olyan családból származik, amelyből csak ők járnak el nap mint nap dolgozni, akkor el lehet képzelni, mennyi erőfeszítésbe kerül őket a rendszeres, kitartó munkavégzésre szoktatni. A mi iskolánkban ez az „alternatív”: 6-8 fős kiscsoportokban, a szó szoros értelmében családias hangulatban végeznek építő, hasznos munkát a tanítványaink. A kőművesek, a festők apjukként tisztelik a szakoktatót, igaz, segítséget is ilyen minőségben várnak tőlük: magánéleti, egzisztenciális problémákkal is őket keresik meg. Ennek egyik legszebb példáját szeretném végezetül megosztani az olvasókkal.

Három hete lehetett, amikor egy hétvégén Somogy megye déli részén jégverés söpört végig. Hétfőn a nyári gyakorlat kezdetére összetörve érkezett Péter, az aprótermetű, de keménykötésű kőműves tanuló. Velem szeretett volna beszélni. Elmondta, hogy előző éjjel a házuk tetejét teljesen elverte a jég. Megkérdezte, nem tudnék-e valahol bontott cserepet szerezni. Épp előző héten került le egy, az iskola udvarában álló, rég bontásra érett építmény tetejéről a tetőfedő anyag. Egyértelmű volt, hogy odaadjuk a családnak. A 300 darab azonban elenyésző mennyiség volt a szükségletekhez képest. Az egyik kollégánk férje saját vállalkozást működtet, így jutányos áron, fizetési haladékkal tudtak használt anyagot felajánlani. Péter látott az iskolával szomszédos plébánia udvarán kúpcserepet, megkért, kérdezzem meg a plébános úrtól, tudna-e abból nekik adni 32 darabot. A plébános úr azt is, és még 300 darab cserepet is felajánlott térítésmentesen. Azonnal szerveztük a fuvart. Péter ekkor elsírta magát.

Dél után egy órakor Péter hat társával és a szakoktatóval már rakta a teherautóra az anyagot, amely szállította azt Ötvöskönyiba. Kollégánk, Répási Imre az





iskola kisbuszával vitte utána a fiúkat, hogy le tudják pakolni. Imrével megbeszél-  
tük, hogy másnap reggel Ötvöskónyiba mennek dolgozni: lebontják a megrongá-  
lódott tetőt, és fel is rakják az újat. A munka két napig tartott. Ezen a két napon  
a „lógósokkal” sem kellett perlekedni. Mindenki tette a dolgát, senki nem rekla-  
mált a túlóra miatt. Ez az összefogás sokunk szívébe vésett maradandó emléket a  
Kolping szellemiségről. Nekem pedig megint eszembe jutott Marie Feesche verse:

### **Kő az úton**

Gondolod, kerül életed útjába  
egyetlen gátoló kő is hiába?  
Lehet otromba, lehet kicsike,  
hidd el, ahol van, ott kell lennie.  
De nem azért, hogy visszatartsd téged,  
se, hogy lohassza kedved, merészséged.  
Jóságos kéz utadba azért tette,  
hogy te megállj mellette,  
nézd meg a követ, aztán kezdj el  
beszélni róla Isteneddel.  
Őt kérdezd meg, milyen üzenetet  
küld azzal az akadállyal neked.  
S ha lelked Istennel találkozott,  
utadban minden kő áldást hozott.





## EGY ÉVTIZED A LELKI LABORBAN – HITRE NEVELÉS A SZAKISKOLÁBAN

---

GERBER ALAJOS

Az újpesti Páli Szent Vince Katolikus Szakiskola, az Esztergom-Budapesti Főegyházmegye egyetlen ilyen intézményeként, egy évtizede indult Kővári László igazgató és néhány főből álló tantestülete munkájával. A hitre nevelés feladatára én kaptam megbízást. A többnyire vallástalan és mostoha családi körülmények közül érkező fiataloknál a hagyományos forma sikertelennek bizonyult: „Tanár úr! Engem nem érdekel ez az istenes duma!” A következő nyáron nagy átalakításba kezdtünk. A nagy tantermet gipszkarton fallal elfeleztük, és az egyikből Lelki Labort alakítottunk ki. Állandó helye lett ez a szoba a tévének, videónak és a diavetítőnek. Középre egy jól körülülhető asztal került, a falakra meg aktuális képek és feliratok. Ezeken az órákon két csoportra osztottuk az osztályokat: a tanulók fele számítástechnikát tanult, a másik fele a laborban volt.

Kopernikuszi fordulatot jelentett ez a változtatás! A kezdeti személytelennek tűnő iskolából családias, baráti társaság lett. Mindenki szabadon elmondhatta véleményét, sőt arra buzdítottam a diákokat, hogy ki is kell nyilvánítaniuk azt, mert minden vélemény érdekes, megfontolásra való. A lexikális hittanoktatást felváltotta a beszélgetésre alapozott keresztény életre nevelés. Igyekeztem elmélkedés helyett álmélködésre készíteni hallgatóimat, melyet legegyszerűbben kérdések segítségével válthattam ki belőlük: Hol is élünk? Milyen csodálatos a teremtett világunk: az élet, az ember! Fogorvosi végzettségemet felhasználva, szoltam születésünk titkairól, megvitattuk: miért éppen „én” kerültem kiválasztásra a sok millió ivarsejt kavalkádjában? Miért kaptam az életet és mi annak az értelme, célja? Mi az emberi méltóság alapja? Megkíséreltem rádöbenteni a fiatalokat arra is, hogy rajtuk kívül létezik másik ember is, aki éppúgy istenképiséget hordoz. Saját példával és tanúságtétellel irányítottam figyelmüket a családi élet és a keresztény értékrend szépségeire. Olyan – számukra szinte teljesen ismeretlen – fogalmakról beszélgettünk, mint a hűség, tisztaság, áldozat, becsület, nagylelkűség. *Tanít az élet* címmel rövid, hiteles történetekkel mutattam be ezek jelentőségét a mindennapi életben és leendő szakmájuk területén. Nem készéltel kínáltam tehát, amit csak nyelni kell, hanem együtt kerestük az igazságot. A közös tanulás során én is sokat tanultam tőlük, az ő szemükkel akartam látni a világot. A Bibliáról, ünnepeinkről, a tízparancsolatról csak alapvető ismereteket próbáltam nyújtani. A nekik készült rövid videofilmek után élénk viták alakultak ki. Döbbenetes hatással volt a fiúkra *A néma sikoly* című film az abortuszról.





Tanulóink iskola-értékelő írásai megható módon jelezték, hogy e pedagógiát Isten áldása kísérte. Szinte kivétel nélkül szellemi-lelki növekedésről számoltak be. Némelyek megkeresztelkedtek és egyházi házasságot kötöttek, mások elmondták, hogy ez az iskola volt az első hely életükben, ahol elfogadást, szeretet kaptak és emberszámba vették őket. A közelmúltban néhányan a bérnálás szentségében is részesültek. A Sapientia Főiskoláról hittanár-jelöltek is jártak hozzánk gyakorló-órákra.

A lelki fejlődés mellett a szaktárgyak oktatása sem maradt eredménytelen. Két növendékünk az idei országos szakmai versenyen második és harmadik helyezést ért el.

E tanév végén intézményünk megszűnésre ítéltetett. Missziós munkánk ezzel sajnálatos véget ért. Isten áldása kísérje tanítványainkat!





## VÁLLALATI TÁJÉKOZTATÓ

– AZ ORSZÁGOS EGYHÁZI TISZK NONPROFIT KFT. FELHÍVÁSA

### *Tisztelt Támogató!*

Tájékoztatni szeretnénk arról, hogy megváltozott a szakképzési támogatások törvényi háttere, ezzel együtt eddigi feltételrendszere is. Arról is informáljuk, hogy az Ön cége által a jövőben befizetendő szakképzési hozzájárulás egy új csatornán – az Országos Egyházi TISZK Nonprofit Kft.-én keresztül – juthat el a történelmi egyházak által fenntartott szakképző intézményekhez, a támogatás felhasználóihoz.

**Az egyházi (katolikus, református, evangélikus) szakképző iskolák fenntartói a szakképzésről szóló törvény újrafogalmazott 2. § (5) bekezdésének d) pontja alapján 2008. április 22-én létrehozták az**

**Országos Egyházi TISZK Szakképzés-szervezési Kiemelkedően Közhasznú Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaságot, rövidebb nevén: az Országos Egyházi TISZK Nonprofit Kft.-t**

**Az alapítók: 18 egyházi fenntartó 30 szakképző iskolája, 5858 tanuló  
Az Országos Egyházi TISZK Nonprofit Kft. cégbejegyzése: 2008. július 10.  
A TISZK regisztrációs száma: RT03-002/2008.**

A megváltozott törvényi rendelkezések szerint ez azt jelenti, hogy a cégek által nyújtott fejlesztési támogatást **nem közvetlenül az intézmény, a szakképző iskola kaphatja, hanem az egyházi szakképző intézmények esetében az Országos Egyházi TISZK Nonprofit Kft.,** amely továbbítja a támogatást a tagintézményei felé, az ott folytatott gyakorlati oktatás és képzés feltételeinek fejlesztése céljából.

### *Tisztelt Támogatóink!*

Arra kérjük Önöket, hogy **TÁMOGASSÁK ISKOLÁINKAT** a szakképzési hozzájárulás felajánlásával! Ennek érdekében kérjük, hogy vegyék fel a kapcsolatot az Országos Egyházi TISZK Nonprofit Kft. ügyvezetőjével, Guba Andrással, aki szívesen tájékoztatja Önöket arról, milyen fejlesztési elképzelések és lehetőségek valósulhatnak meg támogatásuk segítségével az egyházi fenntartású szakképző intézményekben.

A társaság ügyvezetője köt szerződést a támogató cégekkel, és felelős azért, hogy a támogatás a megfelelő helyre kerüljön.





## A SZERETET EREJE I.

CZUPORNÉ HETÉNYI RITA

### ***A pályázattal kapcsolatos gondolataim***

Amikor iskolánk faliújságán megláttam a KPSZTI által kiírt témaköröket, azonnal erre az egyre lettem figyelmes, mert az elmúlt tanév során többször is megtapasztaltam a szeretet gyógyító erejét. Ezek az esetek mélyen gyökeret vertek a szívemben, ezért úgy gondoltam, nem lesz nehéz papírra vetni őket. Tévedtem. Amikor leültem, hogy nekilássak a munkának, szembesültem vele, hogy milyen kevés hiteles történetet tudok, amikor a szeretetem olyan hatást gyakorolt a diákjaimra, hogy az tettekre is sarkallta őket. A feladat nehézségét két dologban látom: az egyik, hogy sokszor, amikor szeretjük a diákjainkat, nem érkezik visszajelzés számunkra. A másik, amit a probléma igazi gyökerének érzek, hogy nem eléggé vagy nem a legjobb módon szeretjük őket. Hiszen ha jól szeretnénk, csodákra lennénk képesek, és minden napunkból több tucat esetet is fel tudnánk idézni. Kereszténységünk sarkalatos pontja ez: az erények közül a szeretetről beszélünk legtöbbit, mégis ezt tudjuk legkevésbé tettekre váltani.

Ezért találok a pályázati kiírást kiváló ötletnek, mert nem elméletek sorára kérdez, hanem a hétköznapok konkrét eseteire kíváncsi. Ha majd ott

állunk életünk végén Jézus előtt a végső számadásnál, szerintem ugyanezt a kérdést halljuk majd: „*Mennyire szerettél?*”

### ***I. Az esetek forrásai***

A pályázati kiírás így szól: „Esetek, amikor a gyerekek a szeretet megtapasztalása miatt tesznek meg valamit, fogadnak szót a nevelőnek, és nem félelemből”. Ezt olvasva a saját kis történeteim jutottak eszembe. Aztán továbbgondolva – és belátva, hogy egymagam milyen kevés vagyok – rájöttem, hogy a kollégáim, akikkel közösségben élek szintén hordoznak magukban ilyen élményeket. A kritériumok között pedig nem szerepelt, hogy csak a saját tapasztalataimról számoljak be. Pedagógustársaimmal való közös imádságainkban és beszélgetéseinkben sokszor szóba került, hogy együtt kell a gyerekeket vezetnünk, hiszen összetartozásunkat és Jézushoz való ragaszkodásunkat látva tudnak ők is keresztény közösséggé formálódni. Ebből a megfontolásból jó néhány kollégámmal elbeszélgettem, és megkérdeztem őket ezekről az élményeikről. Ők is úgy látták, hogy nagyon nehéz a feladat.

De végül elkészült, sok közös beszélgetés és tapasztalatcsere gyümölcseként.





## II. A konfliktus, mint a szeretet eszköze?

Első hallásra a konfliktus legtöbbszörben negatív érzést kelt, veszekedésként, összetűzésként értelmezzük. A *Magyar szókincstár* többek között ezeket a szinonimákat ajánlja a szóhoz: *ellentét, feszültség, összecsapás, harc, küzdelem, ütközet*<sup>1</sup> stb. Ezek a kifejezések is azt tükrözik, hogy nem szeretjük a konfliktusokat, és ha tehetjük, elkerüljük azokat. A szakirodalom szerint azonban: „míg kezdetben a konfliktusokhoz negatív érzések, ítéletek társultak, fokozatosan jutottak el a legváltozatosabb területek kutatói (pszichológia, szociológia, szervezetelmélet) ahhoz a felismeréshez, hogy a konfliktusok a fejlődés mozgatórugói, sok pozitív lehetőség rejlik bennük, ha megfelelően kezelik és kiaknázzák ezeket az érintettek.”<sup>2</sup> A probléma talán a konfliktusok helyes kezelésében van, ezért nem érzékeljük pozitív hatásukat. Szőke-Milinte Enikő, a PPKÉ docense tanulmányában azt is leírja, hogy a konfliktuskezelés a pedagógusi tudás szerves része kell, hogy legyen. Annak tartalmi jellemzői között kiemelt fontosságú az életkori pszichés sajátosságok és a személyiségfejlesztés módszereinek ismerete, a harmonikus, mentálisan egészséges nevelői személyiség. Felmérések szerint a diák által leginkább értékelt pedagógus-vonások: *megértés, együttműködés, türelem, demokratikus attitűd és segítőkészség*.<sup>3</sup> Rendkívül hasznosnak tartom az iskolánkban folyó családi életre nevelést, mert ez – a sok más témakör mel-

lett – hangsúlyozottan kitér a konfliktuskezelésre, mellékelve hozzá gyakorlati feladatokat és tanácsokat. Konkrét lépéseket tanítunk a konfliktusok megoldására, kiemelve azt az igazságot, hogy a probléma mögött nem a két személy közötti ellentétről van szó, csupán a nézeteik különbségéről. Ezért nem szabad, hogy a konfliktusok sorozata személyes elhidegüléshez vezessen, ahogy ez sok házasságban történik.<sup>4</sup> Nagyon szépen hangzik ez az elmélet, de gyakorlati megvalósítása már komoly kihívás mindannyiunk számára. Ezen állításomat Szabó Éva pszichológus is megerősíti: „A nevelési elvek megvalósulásának legkritikusabb próbatételeit azok a helyzetek jelentik, amelyekben a pedagógus és a diák konfliktusba kerül egymással.”<sup>5</sup> Az általam leírt esetek közül többre igaz, hogy konfliktussal indul. Ütközik a tanár és diák érdeke vagy éppen értékrendszere. Az összetűzést legtöbbször pedagógusi pozíciónkból fakadó hatalmi eszközökkel próbáltuk megoldani, s csak amikor ezek már csődöt mondtak, akkor kezdtünk el szeretni. A hatás pedig megdöbbentő. Azok a diákok, akik előtte néhány perccel vagy órával még az ördög cimboráinak tűntek a szemünkben, megszelídülnek, és csodák csodájára viszonszeretnek. Így hát az alcímben szereplő kérdésfeltevést most már merem állításként kijelenteni: a konfliktus lehet eszköze a szeretetnek, de kell, hogy jól kezeljük, és Jézus példája szerint irgalommal és türelemmel tekintsünk a velünk szemben álló személyekre.





### III. Példaképeim

A pályázat kiírását olvasva azonnal eszembe jutott két nagy példaképem, akik szívük gazdagságából megszámlálhatatlan esettanulmányt írtak már erről a témáról. Mindkettő szent életű ember, egyikőjüket már a szentek sorában tisztelhetjük. Két nagy pedagógus, akik egész életüket a gyerekek és fiatalok nevelésére tették fel. Az egyik a XIX. század nagy szentje: Bosco Szent János. Iskolánk kápolnája is nevét viseli, benne egy kis szobor, amelyik őt ábrázolja. Csendes elmélkedéseimben mindig kérem közbenjárását, és hogy segítsen úgy szeretni, mint ahogy ő szerette növendékeit. De tanítását lapozgatva, megelőző módszerét megismerve arra is rájöttem, hogy nem elég szeretni a gyerekeket, tudatunk is kell ezt velük. „A fiatalok iránti szeretetből ajánlom: ne hagyjátok őket egyedül, legyetek mindig és mindenhol mellettük.”<sup>6</sup> Don Bosco szavai tehát a gyermekek közötti jelenlétünkre hívja fel a figyelmet, hiszen az órákon túl, a játékidőben és a közös kirándulásokon tapasztalhatják meg leginkább gondoskodó szeretetünket. Nem szeretném Don Bosco módszereit, életútját és tapasztalatait bemutatni, hiszen a sajátomról kell most beszámolnom. De példája és közbenjárása pedagógushivatásom meghatározó fundamentuma. Diszciplínák helyett mindig a szeretet vezette. Egyszer, amikor nevelési módszeréről kérdezték, ezt válaszolta: „Azt kívánják, ismertessem módszeremet. De ha magam sem tudom! Mindig úgy

mentem előre, ahogy az Úr sugalmazott, és a körülmények kívánták.”<sup>7</sup>

A másik példaképem, akit volt szerencsém személyesen is meghallgatni, egy ma élő ferences szerzetes: Bőjte Csaba atya. Tevékenységét és csodálatra méltó cselekvő szeretetét nem kell bemutatnom. „A legelesettebbeket segíti ő is: az elhagyott, nehéz, sokszor lehetetlen és embertelen körülmények között tengődő gyermekeket... A szeretetet, a megbocsátó, cselekvő és életet adó szeretetet hirdeti, és életével, példájával utat mutat.”<sup>8</sup>

Mindketten szerencsétlen sorsú gyerekeket karoltak fel. Ebben érzek némi hasonlóságot hivatásunkkal. Bár diákjaink többsége nem küzd komoly anyagi gondokkal, családi hátterük bizonytalansága miatt mégis rengeteg lelki sérülést hordoznak magukban. Az iskolai pedagógusok a nevelés részének csak egy töredékét tudják magukra vállalni. A vizsgálati eredmények szerint: „a szülők és a tanárok lényegében egyetértenek abban, hogy a nevelés elsődleges színtere a család.”<sup>9</sup> A legnagyobb nevelői hatást a szülők és – sajnos – a média fejt ki. Nehéz a más értékrendet képviselő otthoni légkört felülírni. „A jó neveléshez csak olyan feltételek igényelhetnek, hogy a szülők szeressék egymást feltétel nélkül és igazán. S a szülő rendelkezzen egy világos, nagyon világos értékrenddel. S még egy feltétele van: a szülő következetesen és szeretettel próbáljon nevelni.”<sup>10</sup> Ezek a feltételek azonban már csak nagyon kevés esetben valósulnak meg, így a gyerekek többsége lelki értelemben hátrányos helyzetű.







Abban a kevés időben, amelyben lehetőségünk van a gyermekek személyiségének formálására, kísérletet kell tennünk a fent említett következetes, de elfogadó nevelés gyakorlására. Ennek pedig egyetlen útja a szeretet, amelyre Don Bosco és Bőjte Csaba is – sok többi szent mellett – példát ad nekünk. Hinnünk kell, hogy a szeretet erejének és Isten segítségének eredményeként a ránk bízott tanítványok rátalálnak az igaz értékekre, és jövőjüket is azokhoz igazítják.

#### ***IV. Az esetek leírása***

Most pedig következzenek a konkrét tapasztalatok. Mindegyik eset megtörtént, a saját vagy a kollégáim élményeiből gyűjtöttem össze őket. A neveket minden esetben megváltoztattam a személyek tiszteletben tartása és a diszkreció végett. A formai kivitelezésben számozással különítettem el az egyes eseteket egymástól, hogy jól körvonalazhatóak legyenek. Némelyiknek címet is adtam. A most következő oldalak nem összefüggő történetet mesélnek el, hanem egy-egy epizód a diákok és tanárok életéből, amelyek azonban nem felejtődtek el a sűrű hétköznapiokban, hanem nyomot hagytak a lelkekben.

#### ***Isten hozott nálunk!***

1. A hatodik osztály osztályfőnökeként a tavalyi nyári szünetben igazgatónk komoly feladat elé állított. A felettünk lévő évfolyamon volt egy nagyon ha-

nyag fiú, Dani. A hanyagságát tetőzte még, hogy az osztályban minden órán igyekezett magára vonni a figyelmet rendetlenségével, így bomlasztó hatással volt az őt körülvevő közösségre is. A sok kudarc következményeként már iskolába se szeretett járni, így sok igazolatlan órája is összegyűlt már. Nem rossz képességű gyerekről volt szó, két bátyja már nálunk végzett, mindegyik megállta a helyét. De a mi Danink se szép szóra, se fenytésre nem akart jobb belátásra térni. Mi, pedagógusok elég világosan láttuk az eset hátterét, az édesanya elhanyagoló magatartásának volt „gyümölcse” ez a szerencsétlen gyerek. Egész tanéven keresztül nem sikerült érdemi eredményt elérni nála, a tanév végi teljesítmény: hat tantárgyból bukás, teljes csőd. Az osztálytársak kiközösítették, lenézték, a gyerek nem tudott felkelni a „padlóról”.

Eltelt a nyár, a feladat rám várt. Be kellett fogadnom az osztályomba ezt az egész iskola által „hírhednek” vélt fiút. A helyzetemet nehezítette, hogy az osztályom – szemben Dani előző osztályával – elég gyenge képességű és hajlamos a hanyagságra. Ide bevenni egy „világ lustáját”, aki hangadóként tovább gyengíti az osztály teljesítményét?! Komoly kihívás. Jézus elé vittem a problémámat, mert tudtam, hogy a magam erejéből sokra nem mehetek. Az első pillanattól elhatároztam, hogy szeretni fogom Danit, hiszen olyan mostohák az otthoni körülményei, feleslegesnek érzi magát, és elkönnyvelte, hogy úgyszemint tud és nem is akar teljesíteni. Mielőtt az osztályunkba lépett volna, fel-





kellett készítenem a gyerekeket. Több szempontból is. Egyik: tisztáztuk, hogy nem engedem meg a hanyag, romboló magatartást, úgyhogy senki ne próbálja Danit követni, ha megpróbálná ebbe az irányba vinni a társaságot. A másik – amit sokkal inkább kihangsúlyoztam –, hogy próbáljuk meg befogadni és szeretni, mert az előző osztályában nagyon rosszul érezhette magát, amikor lenéztek, elítélték. Engedjük be a közösségünkbe és segítsünk neki, hogy jobban tanuljon, ne érje annyi kudarc. A gyerekek meghallgattak, én pedig vártam a hatást. Igazán öröm volt tapasztalnom, hogy Dani jól érzi magát közöttünk. A legjobban tanuló fiút „állítottam rá”, akivel nagyon megkedvelték egymást, talán mondhatom, barátok is lettek. Marci, az eminens példaképpé vált Dani előtt, és már nem volt sikk, ha nem tanul. Az eredményei látványosan javultak. Az otthonról jött dolgok persze még mindig akadoztak, így nagyon sokszor nem volt felszerelése, de a mulasztások is csökkentek. A gyerekek szerették és befogadták, ő pedig fürdött a szeretetükben, újra szeretett iskolába járni, egész évben csak egyszer hiányzott betegség miatt. Persze sokszor próbálkozott még lógással korrepetálásokról, szakkörökről.

Dani az iskola legjobb pingpongosa volt, járt egyesületbe is, de hanyagsága miatt kimaradt. Tehetségét felismerve könyörögtem neki, hogy járjon el az iskolai asztalitenisz-szakkörre. Nem nagyon akart. Aztán tavasszal nálunk rendezték a KIDS országos asztalitenisz versenyt, amire az iskolából Danit

neveztük. Ezüstérmes lett. Kevés gyerekről zengtem az osztály előtt olyan dicshimnuszt, mint Daniról a verseny után. Osztályfőnöki dicséretben részesítettem, és csodák csodájára azt is megígérte, hogy ezentúl eljár az iskolai pingpongra. Minden szerdán edzés előtt érdeklődtem tőle, hogy megy-e. A siker nem volt teljes, de a dicsérő szó és az ösztönzés sokszor hatásos volt. Jövőre tovább próbálkozom.

Megdöbbenő dolgokat tudtam meg a fiúról családi életre nevelés órán. Ez az óra kéthetente egyszer van nálunk felső tagozatban, célja, hogy a gyerekekkel megismertessük az egészséges családmodellt, és az egyház által tanított abszolút értékeket állítsuk eléjük mércéül. Ez az óra nagyon sokat segít abban, hogy a gyerekek megnyíljanak, s miközben jövőbeli családjuk ideálját építgetjük, jelenbeli családjuk helyzetét is feltérképezhessék. Sok sérülés, fájdalom is színre tör ilyenkor. Az otthoni tevékenységekről esett szó az órán, ki mit végez, mivel tud szüleinek segíteni, hogy a család többet lehessen együtt. Szomorú tapasztalatom, hogy a diákok többségének semmit sem kell csinálnia otthon, nincs feladata, szülei nem is várják el tőle, hogy részt vegyen a házimunkában. Ennek következménye az az agyonkényeztetett, elkényelmesedett nemzedék, melyben már nagyon kevés a tartás, nem bírják a rájuk nehezedő iskolai feladatokat sem. Dani azonban, amikor az otthoni munkákhoz értünk, elmesélte társainak, hogy otthon a házimunka jelentős részét ő végzi. Felmos, porszívózik, ha kell, vasal, és még



sorolta tovább. Beszámolója nagyon őszintének tűnt, azt is elmondta, hogy ezeket anyukája nem csinálja meg, ezért neki kell. A történet valóságosságát megerősíti, hogy amikor kollégám családlátogatáson volt náluk korábban, olyan higiéniatlan körülményeket talált, amelyen nagyon elszörnyülködött. Dani háziasságát, segítőkészségét példaként állítottam társai elé. Az elismerésnek nagyon örült, és én magam is sokszor tapasztalhattam meg, hogy felajánlja szolgálatait cipekedéskor, osztálypakoláskor stb.

Dani sikertelen tanévében hanyagsága mellett a legnagyobb gondot az jelentette, hogy nem járt szentmisére. Év elején többször is feltételként szabtuk számára az iskolában maradásához, hogy ott kell lennie a diákmisén. Mindig igyekezett kijátszani azzal, hogy másik misére jár, a nagymamáját látogatta stb. Ellenőrizhetetlen volt a szentmise-látogatása. Már-már fel is adtam, éreztem, hogy nem tudom megfogni, a parancsszó pedig hatástalan. Következett az év vége. A tanévzáró után együtt szedtük le a díszítéseket. Dani mellé szegődtem, beszédbe elegyedtem vele. Szombati nap volt, a tanévzáró szentmise pedig még hátravolt másnap. Úgy gondoltam, ha egész évben nem tudtam elérni, hogy elmenjen a szentmisére, bizonyítványosztás után ez már biztos nem fog sikerülni. De a szívem mélyén annyira szerettem volna, ha eljön. Ezt mondtam hát neki: „Dani, holnap a hálaadó szentmisén meg fogom köszönni a Jóistennek, hogy ilyen derekasan helytálltál a tan-

évben, és jó eredménnyel végeztél. Te is ott leszel velem?” Dani meglepődve válaszolt: „Igen”. Eljött a másnap. A szentmisén hároméves kislánnyal elöl ültem, de a szememmel végigfigyelek a templomot, vajon eljött-e Dani. Nem láttam sehol. Csalódottságot éreztem, de közben Jézusra bíztam ezt a hányatott sorsú gyermeket. Áldozás után éppen imádkoztam, amikor egyszer csak előlépett az egyik mellékoltár mögül Dani, és amikor elhaladt mellettem, emelt fővel mélyen a szemembe nézett, mintha azt mondaná: „Látod, itt vagyok, ahogy megígérted”. Olyan boldogság töltött el, hogy a Te Deum sorait őszinte hálával énekeltem. Eszembe jutott a szentírás példabeszéd a száz juhról, amelyből egy elcsatangolt. A gazda ott hagyta a kilencvenkilencet, hogy azt az egy csavargót megkeresse. És milyen boldogsággal tér haza vállán az elveszett bárányal. Hasonló boldogságot éreztem én is.

Dani persze ettől az egy szentmisétől nem lett szent, s jövőre még mindig komoly küzdelmeink lesznek egymással, de talán jobb, ha úgy mondom, küzdelmeink lesznek *érte*, hogy szemben a család lehúzó hatásával mindent elkövessünk azért, hogy egyszer becsületes ember válhasson belőle.

### *A süti*

2. Egyik tanítványom az osztályomból nagyon gyenge tanuló, mellette sok magatartási problémája is van. Ezt már megszoktuk vele kapcsolatban, de az



elmúlt tanévben hatványozottan jelentkeztek a fegyelmezetlenségek, teljesen kifordult magából. Agresszív lett, társait rendszeresen piszkálta. Dolgozatok előtt jelentett, hogy nem tudott készülni: mert „otthon állt a bál”. Nem tudtam eldönteni, hogy kibúvót keres-e, vagy valóban gondok vannak otthon. Néhány héten belül családlátogatásra jelentkeztem, de nemcsak hozzájuk, hogy ne lássa szándékomat. Nagy szeretettel fogadtak, Pisti megmutatta a szobáját, és örömmel megkínált az általa készített süteménnyel, amit kifejezetten nekem sütött. Nem hízelgésnek éreztem a sütit, hanem a gyermek őszinte hálájának. Mintha azt mondta volna vele: „Köszönöm, hogy figyelsz rám, és érdekel a sorsom!” Valóban ezért mentem. Egy családlátogatáson sem beszéltem olyan keveset, mint akkor. Pedig az édesanya sóhajtván így szólt hozzám: „Sorolja csak tanárnő, milyen gondok vannak ezzel a gyerekkel.” Röviden és tömören ezt válaszoltam: „Hát akadnak gondok, de mi újság itthon, minden rendben van?” A látottak és a hallottak minden kérdésemre választ adtak. Az édesanyából kifakadt a fájdalom, és – engem kicsit kellemetlenül is érintett – részletesen elbeszélte házassági problémájukat. Kiderült, hogy a család: az édesanya és a két gyerek ruhái hetek óta bőröndben vannak, várakoznak a megfelelő pillanatra, amikor elindulnak a nagyszülőkhöz, és itt hagyják az agresszív apát, aki anyjához ragaszkodik és a család ellen fordul. A fiúknak – 13 és 16 évesek – nap mint nap végig kell

hallgatniuk a szüleik között zajló ordítózást, amelynek gyakran témái ők is. Ebben a létbizonytalanságban élni és közben iskolai teljesítményt produkálni emberfeletti feladat. Búcsúzóul biztosítottam az anyukát, hogy fia mellé állok és odafigyelek, hogy ne rontson túl sokat. Látogatásom után nem mondhatom, hogy megváltozott a fiú. De én egész más szemmel néztem rá. Minden rosszsága mögött megláttam azt a lelki sérülést, amit hordoz. Tudtam, hogy nem dorgálással kell a helyzetet megoldanom, hanem beszélgetésekkel és odafigyeléssel. A fiú néhány hét után lecsendesült, talán túltette magát a nehézségeken.

### *Az a rejtélyes ellenőrző*

A következő eseteket egy közös vonás köti össze. Mindhárom alkalommal pedagógusi „hatalmamnál” fogva az ellenőrzőt kértem el a diákoktól, de ez a szándékom többszöri próbálkozásra is meghíusult. Elég egyszerű diákcsínyeknek számít, hogy rossz jegy vagy beírás esetén a gyerek közli, hogy nincs itt az ellenőrző. Sokszor ez a fortély hatásosnak is bizonyul, hiszen 100-150 gyerek tanítása esetén ritkán jegyezzük meg, kinek nem került be az ellenőrzőjébe az elmaradt érdemjegy. De vannak esetek, amelyek már annyira feltűnőek, hogy nem tudunk szó nélkül elmenni mellettük, és ilyenkor mindig érdekes dolgok derülnek ki. Így történt ez a most következő három példában is.

3. Egyik délután a felső tagozatban kellett helyettesítenem az ügyeletes tanárt.





Ez a feladat elég fárasztó, össze kell szedni mind a négy évfolyam napköziseit, felügyelni rájuk, hogyan és hol töltik a szabadidejüket. Épp egy esős nap volt, így mind a harmincegynéhány gyerek a napközis teremben volt, elég nagy hangzavarban, hiszen mindenki mással foglalkozott, játszott. Nagyon jó alkalom ez a gyerekekkel való kötetlen beszélgetésre, közvetlenebbek, jobban megnyílnak ilyenkor, mint a tantárgyi órákon. „A szabad beszélgetés, az oktatástól eltérő helyzetek száma elenyészően kevés az iskolában a családi élethez viszonyítva. Talán az osztálykirándulás, táborozás az a lehetőség, ahol a diákok a tanárok »emberibb« oldalához is közelebb kerülnek.”<sup>11</sup> Véleményem szerint a szabadidő eltöltése is ilyen, emellett az együttjátszás szintén alkalom közelebb kerülni a gyerekekhez.

Szóval egy ilyen délutánon beszélgettem a gyerekekkel, meséltek élményeikről. Észrevettem, hogy a terem nagyon rendetlen, előtte rajzóra volt és a padló tele volt papírszeméttel. Kértem a gyerekeket, hogy mindenki fogjon meg egy darab szemetet, és akkor nagyon hamar végzünk, hisz egy lehajolás az egész. A gyerekek szó nélkül hallgattak is rám, vidáman szedgették a szemetet, volt, aki többet is, szinte versenyeztek a gyűjtésben, jó mókának találták. Csak egyetlen lány ült tovább a padjában, végezve korábbi elfoglaltságát. Kedvesen megszólítottam: „Kriszti, gyere, segíts nekünk!” A lány szemrebbenés nélkül ült tovább. Ekkor még mindig kedvesen így szól-

tam: „Gyere, Kriszti, vegyél fel te is egy szemetet, látod, mindenki megteszi.” A válasz hidegzuhanyként hatott rám: „Nem” – mondta, és fel se nézett. Hiúságom nem engedte, hogy szó nélkül hagyjam az esetet, közelebb mentem, és határozottan felszólítottam a lányt, hogy kövesse a tanári utasítást. Újból vállrántva tagadta meg a kérést, amely most már parancsá nőtte ki magát. Dühömben az egyetlen hatalmi eszközhöz folyamodtam, elkértem az ellenőrzőjét, amire ismét tagadó választ kaptam. Tehetetlenségemben kivonultam a teremből, hogy összeszedjem magam a nem mindennapi reakció miatt. Elmentem a nevelői szobába, elpanaszoltam az ott lévő kollégáknak a sérelmemet, majd elvonultam a mosdóba, hogy lehűtsem magam indulataimból. Ott bevillant valami. Néhány órával az eset előtt a kápolna csendjében a következő szentírásí mondatot olvastam Chiara Lubich igemagyarázatával: „Szeressétek ellenségeiteket!” (Máté 5,44) Itt volt a lehetőség, hogy éljem az Igét, hisz ez a pár perc nyilvánvalóvá tette számomra, hogy erre a kislányra ellenségként tekintek, aki harcba szállt velem, és jelen pillanatban én állok vesztesre. Visszaindultam a terembe azzal a szándékkal, hogy Isten akaratát keresem, és megpróbálom szeretni Krisztit a történetek ellenére. Odamentem hozzá, és beszélgetésünk, amely máig marandó élmény számomra, így kezdődött:

– „Kriszti, úgy döntöttem nem írok be az ellenőrződbe, mert tudom, hogy otthon biztosan kapnál érte (korábbi tapasztalataim mondták ezt velem).





De hát mondd meg nekem, olyan neheztem kértem, miért nem vetted fel azt a kis szemetet?

– Mert otthon is mindig nekem kell összeszedni a szemetet – válaszolta egyszerűen.

– Hát ez nem olyan nagy baj, hisz te már olyan komoly nagylány vagy, segíthetsz a házimunkában.

– De engem mindenki utál – bugygyant ki belőle az őszinte vallomás.

– Hogyan gondolhatsz ilyet, ki utálna téged, hisz egy kedves lány vagy – próbáltam vigasztalni.

– A szüleim, a testvéreim, az osztálytársaim... – úgy tűnt, talán véget sem ér a sor.

– Nem hiszem, biztosan szeretnek a szüleid és a többiek is.

– Nem, állandóan megvernek mindenért. A tesóim meg rendetlenséget csinálnak, amiért mindig én kapok.

Közben beszaladt az osztályba egyik kistestvére és a nyakába ugrott. Kriszti ellökte magától, és elzavarta.

– Nézd meg, Kriszti – mondtam –, látod, hogy ő is szeret, nem tehet róla, hogy milyen. (A kistestvér egyébként teljes magatartászavaros a fent megismert családi háttérnek is köszönhetően.) Tudom, hogy nagyon szeret a nagynénéd is, mindent megtenne érted. (Jól ismerem a családot, alkoholizáló, gondatlan szülők négy gyermekkel, és egy szerencsétlen enyhe értelmi fogyatékos nagynénivel, aki szinte egyedül viseli gondját a négy gyereknek.)

– Ő tényleg szeret.

– Na látod, és a tesóid is. Köszönd meg a Jóistennek, hogy olyan kedves,

aranyos nagynénéd van, aki mindent megtesz érted, elvisz kirándulni. Én is szeretlek, és bármikor, ha gondod van, szívesen meghallgatlak.”

Ebből a beszélgetésből minden világossá vált. Miért szomorú mindig ez a leány, miért haragszik rám, ha rossz dolgot írt, miért utálatos mindenkivel. Sanyarú sorsa nagyon megrázott. Minden haragom elszállt, és a szájalom lépett a helyébe. A szakirodalom szerint a nevelés elsődleges színtere a család, és a negatív hatások egy egész életre derékba törhetik a gyerekek sorsát. Hiába szólít fel bennünket az Oktatási Minisztérium az *Új tudás...* programjában, hogy minden diák eséllyel induljon neki a tanévnek, ha a családban olyan hátráltató mentális háttér veszi körül, amely megbénítja abban, hogy eredményt érhessen el. „De a jól megtervezett és irányított közösségi nevelő hatások terápiás jellegűek lehetnek.”<sup>12</sup>

Tanulságos az eset vége is. Az osztálytársak előtt is le akartam zárni az ügyet, akik persze semmit sem hallottak a beszélgetésünkből, ezért megkértem Krisztit nagyon kedvesen, hogy maradj még egy kis szemét a földön, vegye fel. Kriszti felállt, lehajolt a szeméért, és a kukához ment vele, mert úgy érezte, hogy valaki tényleg szereti. Azóta, akárhányszor az utcán találkozunk, mindig van hozzá néhány érdeklődő kérdésem, kedves szavam – és ami számomra legnagyobb ajándék –, hogy ilyenkor szomorú arcát mosolyogni látom.

4. Hetedik osztályban tanítottam hittant. Nagyon jó képességű, szorgalmas



osztályról volt szó, de a második félévben leeresztettek. Ezért kicsit gyakoribbá tettem a számonkérést. Egyik dolgozat után – ami osztályszinten viszonylag jól sikerült – be kellett írnom néhány elégtelent is. Volt az osztályban egy fiú, Zoli, aki vallásos családból jött (nagy-mama-édesanya), nagyon szorgalmas ministráns volt kicsi korától, hétköznap többször elment misére és rózsafüzérre is. De az utóbbi időben nem sokat tanult hittanra, pedig jó tanuló gyerek volt, hittanversenyre is rendszeresen küldtem. Ez a bizonyos dolgozat neki is egyes lett, és ahogy ez lenni szokott, nem volt ott az ellenőrzője. Nem csináltam belőle ügyet, de észben tartottam. Aztán újra és újra próbálkoztam a jegybeírással, de néhány hét múlva már azt a választ kaptam, hogy az ellenőrző elveszett. Nehezen hittem el a történetet, és az osztályfőnökhöz fordultam, aki értetlenkedve mondta el, hogy az előző órán írt be Zolinak egy jegyet. A gyerekeknek el szoktam mondani, hogy nem haragszom azért, ha valaki rossz jegyet szerez vagy nem tanul, de ha hazudik és a ferde utat választja, azon bemérgedek. Hát most is ez történt velem, nagyon nehezítettem azért, hogy „át akart vágni” – ahogy azt a diákszleng mondja. Már csak azért is, mert jó kapcsolatom volt a fiúval, régről ismertem, irodalmi színpadom egyik oszlopos tagja. Amikor szembesítettem Zolit a helyzettel, még mindig félrebeszélt és nem hagyta abba a hazudozást. Elpanaszoltam a bánatomat az egyik kolléganőnek, aki Zoli édesanyjának jó barátja. A csa-

ládi háttér ismerete fontos az eset megértéséhez. A fiú szülei a vallásos családi háttér ellenére két éve elváltak. Az édes-apa, aki egyébként nem volt vallásos, új társat talált, ezért bomlott fel a kapcsolat. Zoli abban a környezetben feleslegesnek érezte magát, ha tehetne, nem is ment láthatásra. A közelmúltban az édesanyjának is új udvarlója lett, akit Zoli kedvelt, de eléggé lefoglalta az anyukát. Kolléganőm, akinek elmeséltem a történeteket, hamar magyarázatot adott az okára. Kiderült, hogy az édesanya elég rossz módszert választott kamasz fia megnevelésére. Amikor rossz jegyet vitt haza, elővette a bőrdödöt, levágta az ágyra és kötelezte a fiút, hogy csomagoljon. Mehet az apjához, ha nem tud jól tanulni. Érthető hát a beteges rettegés a rossz jegyektől, hiszen létbizonytalanság alakulhatott ki benne: „már az anyámnak se kellek?” Hiszen az édesanya cselekedete feltételhez kötötte a szeretetét: „ha tanulsz, szeretlek, ha nem, akkor mehetsz!” Ezek után egyik irodalmi színpad után behívtam Zolit egy üres terembe beszélgetni. Szeretettel és megértéssel fordultam hozzá, és ezt mondtam neki:

– „Zoli, ennyire nagy baj ez az egyes? Hisz minden eszközt megragadsz, hogy ne tudjam beírni, megkeressem anyukádat és szóljak neki?”

– Nem, anyukám tudja – válaszolta zavartan.

– Figyelj ide, úgy is tudod, hogy ötöst adok hittanból év végén, de nekem sokkal fontosabb az, hogy őszinte légy. Jézust szolgálod az oltárnál nap



mint nap, ezzel nem fér össze a hazugság. Fel kell vállalnunk a cselekedeteinket.”

Ezután pedagógiai szempontból talán következtelen húzást követtem el, de emberileg mégis ezt éreztem helyesnek:

– „Nézd, Zoli. Felejsük el ezt az egyest. Nem írom be. De kérlek, legyél egyenes és őszinte, mert Jézus ezt várja tőled.”

A hátralévő néhány hónapban sosem kellett megfednem Zolit. Tanult, jelentkezett, rendesen viselkedett órán, mindig készített házi feladatot. Kivétel között abból a vállrángató, kamaszos magatartásából, tisztelettel és szeretettel fordult felém. Remélem hálából, félelemből biztos nem. Ebből az esetből értettem meg, amit már többször megtapasztaltam, hogy az elvált szülők gyermekei milyen lelki sérüléseket hordoznak magukban. Lehet az vallásos, jól szituált család, vagy más körülmények között élő egyaránt. Szüleik szétválásakor kettéhasad a tudatuk, a lelkük; és nagyon nehéz a keletkezett szakadékot a későbbiekben összeforrasztani. Ezt fogalmazza meg Barsi Balázs is: „Nagyon sok és egyre több gyerek sérülten kerül ki még a katolikus családokból is. Hogy mit él át az a fiú, akinek szülei elváltak, az iszonyatos. Ő egy világmindenség, egy új kozmosz, amelybe most beletörték, belezúztak.”<sup>13</sup>

5. A harmadik ellenőrzős esetem a nyolcadik osztályban történt. Nem tanítottam azt az osztályt, de ismertem mindenkit. Legfőképp hírből azt a lányt,

akivel minden tanárnak meggyűlt a baja. Fiatalkorú, gazdag, szabadelvű szülők egyetlen gyermeke. A lány saját elmondása szerint – és a körülményekből következően – mindent megkap, amit csak akar, és mindent megtehet, amihez kedve van. Az anyukáját inkább barátnőként kezeli, tekintélyt egyik szülő sem képvisel. Ha rossz jegyet vagy magatartási vétsége miatt beírást kap, a szülő azonnal érkezik az iskolába reklamációra. Ezek tudatában elképzelhető, hogy Cintia milyen kezelhetetlenné vált nyolcadik osztályra, hisz semmilyen tekintélyt és akarattal nem egyező dolgot nem viselt el, és nemtetszésének azonnal hangot is adott. Ezt tetézte, hogy nagyon jó eszű gyerekről van szó, aki meg volt győződve arról, hogy mindenkinél okosabb. Így történt ez azon a matematikaórán is, amelyen magyar szakosként helyettesítenem kellett. Mivel a középiskolában jó matekos voltam, emelt óraszámban tanultam, ezért örültem a lehetőségnek, hogy kipróbálhatom a matektanítást is. A gyerekek csodálkozva nézték, amikor levezettem a feladatokat, de Cintia szinte azonnal vitába szállt velem. Lenézően nyilvánította ki, hogy nem jól csinálom, és hangvételemből kiderült, hogy úgy gondolja, egyáltalán nem kellene a matematikába belefolyynom. Többszöri szemtelen megjegyzése után felszólítottam, hogy vezesse le a táblánál a saját megoldását. Valami egész sületlenséget talált ki, persze a jó megoldás nem jött ki vele. A többi gyerek is elszörnyülködött a viselkedésén, de miután helyre küldtem, legyintett





rám és nagyon sértően felelt nekem. Rendkívül kínos helyzet alakult ki, a gyerekek már maguk szóltak rá Cintia-ára, hogy fékezze magát, de nem tette. Ekkor – tehetetlenségemet és megaláztatásomat érezve – az egyetlen eszökhöz fordultam, ami a kezemben volt: elkértem az ellenörzöjt. Kaján vigyorral jelentette be, hogy nincs itt. Erös elhatározást tettem az ellenörzö megszerzésére. Nagyon nagy harcot kellett érte vívnom. Mindennap következetesen mentem, hogy behajtsam rajta, de hiába. Az osztályfönök is úgy nyilatkozott, hogy elvesztette. Aztán néhány hét után végre megkerült. Cintia ugyanazzal a kaján mosollyal az arcán nyomta a kezembe. Akkorra már rég elhatároztam, hogy nem adok neki szaktanárit, mert ilyen felfogású embernél az ügyis hatástalan. Ezért vettem egy kis papírt, és a következöket írtam neki: „Kedves Cintia! Ha majd felnösz, biztosan szeretnél egy kedves férjet és egy szép családot. De ezt a boldogságot csak akkor kaphatod meg, ha oda tudsz figyelni másokra, tiszteletben tartod mások akaratát, és nem gázolsz át mindenkin, hogy te gyözz. Ha le tudsz mondani önmagadról azért, hogy például férjed és gyermekeid kedvében jársz. Most talán nem érzed még, hogy ezek az értékek fontosak. De ha ilyen maradsz, nagyon egyedül leszel a világban, és sosem találod meg a boldogságot. Kívánom, hogy sikerüljön az életed. Szeretettel: aláírás.”

Áadtam az ellenörzöt, és megmondtam, hogy nem adtam beírást, hanem írtam inkább néhány sort neki személyesen. A lány másnap odajött, és azt

mondta: „Köszönöm!” Csak ennyit, de azután sosem volt velem tiszteletlen, és mintha a gög, ami állandóan sugárzott belöle, is alábbhagyott volna. Megértették öszinte szavaim. Az volt a szándékom, hogy szeretetböl figyelmeztessék valakit, hogy nem jó úton jár. Ha beírom a szaktanárit, valószínűleg a közöttünk lévö feszültség tovább erősödik, így pedig eltűnt egy szempillantás alatt – Istennek legyen hála ezért!

6. Újként került az ötödik osztályba egy fiú, Bence. Hamar kiderült, hogy nagyon gyenge képességű, szakértői vizsgálatra kellett elküldeni, de ami ennél is nagyobb problémát okozott, hogy rendkívül szorongó és gátlásos volt. Ezt tetézte még az iskolaváltás. Pszichológusnál is járt már, aki az apa-gyermek kapcsolatra vezette vissza a pszichés zavarokat, de ennél mélyebbet nem tudtunk meg. Nagy gondot jelentett Bence tanítása. Feleltetni szinte lehetetlen volt, dolgozatírásakor pedig teljesen leblokkolt, üres papírokat adott be. Elsö lépésként a legkisebb dolgokért is megdicsértem (például ha elolvasott egy mondatot). Aztán a korrepetálásokon külön figyelemmel kísértem, megpróbáltam a legalapvetöbb tudásanyagot megértetni vele, amit a következö óra elején visszakérdeztem, s mindjárt volt egy kis sikerélménye. Lassan-lassan kezdett kinyílni, és egyre jobban szerette a korrepetálásokat. Elég jó képességű osztályba került, így mindig csak néhány gyerek jött a korrepetálásra, azokat is úgy kellett összevadászni. Nem úgy Bencét, aki minden óra elött



már néhány perccel ott állt a nevelői szoba előtt, hogy elkérje a terem kulcsát. Egyszer, amikor Bence nem jött, nem tudtam elképzelni, mi történt; a többiek mondták el, hogy beteg lett. Ez a lelkesedése egész évben kitartott, s így sikerült néhány jobb jegyet is szereznie. Mosolygott, elkezdett beszélgetni – néha még órán a padtársával is –, pedig ez aztán nem volt rá jellemző. Nagyon büszkén húzta ki magát év végén, amikor az utolsó órán kiemelttem, hogy a legszorgalmasabb korrepetálásra járom: Bence, akit nagy dicséret illet ezért. Csoda volt látni, hogy mi lett abból a fiúból, aki év elején még minden felszólításkor a kezét tördelte, most pedig önfeledten tudott társai között lenni mind az órákon, mind a szabadidőben, és velem is kötetlenül elbeszélgetett.

7. Az osztályomban van két fiú, akik unokatestvérek. Képességre, mentalitásra is nagyon hasonlóak, a csínytevésekben szintén együtt vesznek részt, ezért csak úgy emlegetjük őket magunk között: a két Kovács. Elég gyenge tanulók, magatartásuk sem makulátlan. Van azonban valami, ami említésre méltóvá teszi őket. Bármilyen munkára kérem fel az osztályt, székpakolás, szemégyűjtés, könyvcipelés stb., egy biztos, a két Kovácsra mindig lehet számítani, mindig segítenek. Volt az iskolánkban tavasszal egy háromnapos országos sportverseny. Ez a két fiú reggeltől estig készenlétben állt, s bármi munka adódott, azonnal talpon voltak. Ezen hétfője után egy-egy osztályfőnöki dicsérettel

ismertem el a segítségüket (igaz, volt nekik már osztályfőnöki figyelmeztetésük is). Év végén, miután megvolt az iskolai tanévzáró ünnepély, ahol a kiemelkedő tanulmányi eredményt elérő diákok könyvjutalomban részesültek, minden osztály visszavonult a termébe bizonyítványosztásra, ahol jelen vannak a szülők is. Mielőtt a tanév végi értékelést megkezdtem volna, váratlan dologgal álltam elő. Ezt mondtam: „Szeretnék kiosztani még két könyvjutalmat az osztályomban. Talán, akik kapják, sosem fognak az iskola előtt tanulmányi eredményükért jutalmazásban részesülni, de amit az év során tettek, az a szememben legalább olyan értékes, mintha valaki szorgalmasan tanul. Mert önzetlenül és elvárás nélkül mindig kéznél voltak, ha segíteni kellett, legyen az tornaverseny vagy a legapróbb osztályrendezés. Ezért segítőkész, áldozatos magatartásáért jutalomban részesítem Kovács Pétert és Kovács Pált.” A két fiú olyan meghatottan, de büszkén vevő volt ki hozzám, mintha a diplomájukat kapták volna kézbe. Azt hiszem, egy katolikus iskolában, ahol a keresztény értékeket szeretnénk a diákokba plántálni, rendkívül fontos, hogy értékeljük azokat a törekvéseket, amelyekeken keresztül a diákok a krisztusi úton haladnak, és ne csak az eminens tanulókat jutalmazzuk, akik, mivel Istentől annyi talentumot kaptak, képesek a jó teljesítményre. Ez a két fiú jó példa rá, hogy se nem okosak, se nem igazán jók, de tudnak áldozni idejükből és erejükből, hogy a közösségükön segítsenek. Úgy hiszem, méltóak a kitüntetésre.





8. A Magyar Katolikus Rádió *Mesterek és Tanítványok* című egyik adásában hallottam egy ciszterci szerzetes atyáról, Ágoston Julián pap-költőről, aki az egri ciszterci gimnáziumban tanított. Dr. Kilián István irodalomtörténész, egykori tanítványa, emlékezett mesterére. Miközben a professzor visszarevédezését hallgattam, megérintett az élménybeszámolóból az a lelkesedés és csodálat, ahogy egykori osztályfőnökről beszélt. A mondatok mögül kirajzolódott a pedagógus sugárzó, gyermek-szerető egyénisége, amely magával ragadta diákjait, és életre szóló nevelő hatást tudott kiváltani bennük. A pap-költőről egyik jellegzetes pillanatkép maradt meg tanítványában: a szünetben a tanár úr cingulusa segítségével térdig felkötötte reverendáját, hogy fogócskázhasson diákjaival.<sup>14</sup> Ez a kép is jól érzékelteti, hogy a gyerekek mennyire értékelik, ha közöttük vagyunk, együtt örülünk velük. Kinyílnak és befogadóak lesznek a szeretetre, és ők is továbbadják azt. Ezzel kapcsolatos élményem rengeteg van. Diákjaim egyik kedvenc szabadidős elfoglaltsága a méta. Utolsó tanítási napunk egyik fő programja ez. Nyár elején, amikor már épp elég meleg volt a foci pályán délidőben, osztályunk akkor került sorra. A gyerekek pilledeztek, nem akartak játszani, könyörögni kellett nekik, hogy meglegyen a tízfős csapat. Gondoltam, én is beállok, hátha lelkesebbek lesznek. Valóban így történt. Annnyira értékelték a kezdeményezésemet, hogy mindig be akartak választani ütőjátékosnak. Ők is jöttek, már sorban kellett állni a

helyekért. Küzdöttek, s amikor rám került a futás, nagyon buzdítottak. Nem vagyok túl sportos, de azért megálltam a helyem a gyerekek között, és éreztem, hogy a diákjaim nagyon büszkéek rám.

Látva a lelkesedésüket, egyik hétvégén kibicikliztem velük a néhány kilométerre fekvő zarándokházba, s annak udvarán is métáztunk. Mellette játszottunk, együtt uzsonnáztunk, nagyon szép vasárnap délutánt töltöttünk együtt, és bár nem volt kötelező program, az osztály fele szívesen eljött.

9. A másik sportélményem hittantáborban történt. A gyerekek asztaliteniszeztek egymással. Figyelgettem őket, nagy nyolcadikos kamaszok voltak. Kihívtam a győztest, láttam, hogy megmosolyogtak. Aztán nyertem. A fiú – aki eddig levegőnek nézett – onnantól nagy tisztelettel fordult felém. Hallottam, amint lelkesen mesélte a társainak: „Tudjátok, milyen jól pingpongozik a hittantanárnök? Engem is megvert!” Ezek a közös játékok sok szempontból érdekesek. A gyerekek meglátják a pedagógus emberibb oldalát, egyenlők az erőviszonyok, és nagyon sok mindent mesélnek, elmondanak néha egészen bizalmas dolgokat is.

#### JEGYZETEK

<sup>1</sup> *Magyar Szókincstár*; Bp., Tinta Kiadó, 2001.

<sup>2</sup> SZÓKE-MILINTE Enikő, *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség*, Bp., Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2006, 24.

<sup>3</sup> SZÓKE-MILINTE Enikő, *i. m.*, 11.





- <sup>4</sup> Vö. *Fiatalk az Élet Küszöbén Tanári kézikönyv I.*, Bp., Timóteus Társaság, 2000, 169–187.
- <sup>5</sup> SZABÓ Éva, *Szeretettel és szigorral*, Bp., Akadémiai Kiadó, 2006, 75.
- <sup>6</sup> *Don Bosco kalendárium 2004*, Bp., Szalézi Tartományfőnökség, 2004, 19.
- <sup>7</sup> FASCIE Bertalan, *Don Bosco nevelési módszereiről – Források és magyarázatok*, Kiadó és évszám nélkül, 17.
- <sup>8</sup> *A fénygyújtogató; Bőjte Csaba atyával Benkei Ildikó beszélget*, Bp., Kairosz Kiadó, 2006, 5.
- <sup>9</sup> SZABÓ Éva, *i. m.*, 33.
- <sup>10</sup> VERES András, *A nevelés hatása a lelkiismeretre és a személyiség alakulására*, Bp., Öveges József Tanáregylet, 2006, 11.
- <sup>11</sup> SZABÓ Éva, *i. m.*, 30.
- <sup>12</sup> SZABÓ Éva, *i. m.*, 36.
- <sup>13</sup> BARSÍ Balázs, *Bosco Szent János*, Bp., EFO Kiadó, 1995, 14.
- <sup>14</sup> Elhangzott a Magyar Katolikus Rádió Mesterek és Tanítványok (szerk. Madocsai Bea) című műsorában 2008. július 22-én.
- BŐJTE Csaba OFM, *Hiszek a szeretet végső győzelmében*, Bp., Szent Gellért Kiadó és Nyomda, é. n.
- Don Bosco Kalendárium 2004*, Bp., Szalézi Tartományfőnökség, 2004.
- FASCIE Bertalan, *Don Bosco nevelési módszereiről – Források és magyarázatok*, kiadó és évszám nélkül.
- Fiatalk az Élet Küszöbén Tanári kézikönyv I–II*, Bp., Timóteus Társaság, 2000.
- Istennel a semmiből a végtelen felé, Bőjte Csabával beszélget Csengey Ágota*, Bp., Kairosz Kiadó, 2006.
- KORZENSZKY Richárd OSB, „Úton vagyunk...” (Nevelésről, kultúráról, egyházzól), Tihanyi Bencés Apátság, é. n.
- C. S. LEWIS, *A szeretet négy arca*, Bp., Harmat, 1995.
- Chiara LUBICH, *A szeretet művészete*, Bp., Új Város, 2006.
- Chiara LUBICH, *Az élet igéje*, Bp., Új Város, 2001.
- Magyar Szókincstár*, Bp., Tinta Kiadó, 2001.
- Család és iskola*, Mester és Tanítvány, főszerk. HOFFMANN Rózsa, PPKÉ BTK, 2005/7.
- RANSCHBURG Jenő, *Félelem, harag, agresszió*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, é. n.
- SZABÓ Éva, *Szeretettel és szigorral*, Bp., Akadémiai Kiadó, 2006.
- SZÓKE-MILINTE Enikő, *Konfliktuskezelés és pedagógusmesterség*, Bp., Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2006.
- VERES András, *A nevelés hatása a lelkiismeretre és a személyiség alakulására*, Bp., Öveges József Tanáregylet, 2006.

#### IRODALOM

- A fénygyújtogató; Bőjte Csaba atyával Benkei Ildikó beszélget*, Bp., Kairosz Kiadó, 2006.
- BARSÍ Balázs, *Bosco Szent János*, Bp., EFO Kiadó, 1995.
- BARSÍ Balázs, *Örökké megmarad*, Bp., EFO Kiadó, 1998.
- Henri BOULAD, *A szeretet dimenziói*. Bp., Ecclesia, 1995.





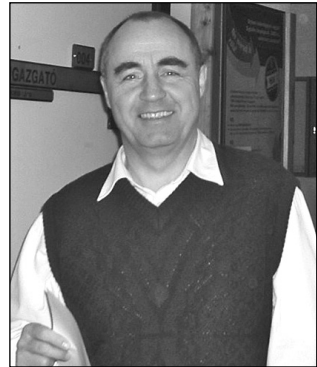
## Portré

### KIAKNÁZATLAN KINCSESBÁNYA: A SZAKKÉPZÉS INTERJÚ KORONKA LAJOS MÉRNÖKTANÁRRAL

---

CSERNÓCZKY JUDIT

*Koronka Lajos mérnöktanár. 34 éve az újpesti Kozma Lajos Faipari Szakközépiskola tanára, 1992 óta igazgatója, a Magyar Bútor és Faipari Szövetség társelnöke, 12 éven át a Fővárosi Önkormányzat képviselője volt. Munkája a hivatása, saját bevallása szerint a szakképzésnek kicsit talán megszállottja is, mert mint mondja; az élet szolgálat, és minden embernek kell, hogy legyen egy fontos ügy az életben, amit képvisel, amiért küzd. Meggyőződése, hogy a szakképzés minősége az egész ország és a nemzet szempontjából alapvető fontossággal bír, ennek ellenére méltatlanul keveset foglalkozunk mind a szakképzéssel, mind a szakképzés szereplőivel.*



– Mit gondol, mi lehet az oka, hogy kevesebb szó esik a szakképzésről, mint más középszintű végzettséget adó tanulási formáról?

– Ha megnézzük a statisztikai adatokat, nyilvánvalóvá válik, hogy a diákok mintegy kétharmada szakképzésben vesz részt. A szakképzésbe tartoznak azok a szakközépiskolások is, akik érettségi után egyetemre, főiskolára mennek, diplomások lesznek, azonban életük meghatározó szakaszát – értem alatta a serdülőkort – egy szakképző intézetben töltik. Hihetetlenül széles spektrumú és nagy kiterjedésű iskolahálózat a szakképzés, sokféle képzés és gyerek tartozik bele. A baj ott kezdődik, hogy az átlag magyar értelmiségi alig tud valamit a szakképzésről, nem tudják, mit jelent ez a fogalom, azt sem, hogy kik tartoznak e rendszerbe. Az, hogy valójában mi is a célja ennek az iskolahálózatnak, könnyebben megérthető, ha elmesélek egy történetet. Egy baráti összejöveten, ahol szóba került a szakképzés, megkérdeztem egy nagyon régi és nagyon jó barátomat – aki most egy multi cég mérnök végzettségű magyarországi vezetője –, szerinte mi a szakképzés feladata, célja. Megdöbbenésemre kapásból rávágta, hogy a szakképzésben azokból a gyerekekből, akik nem alkalmasak a felsőfokú tanulmányok elvégzésére, a nagy gépezet egy alkalmas kis csavarját faragják meg. Ez óriási tévedés, a szakképzésnek nem ez a feladata. Viszont, ha így gondolkodik egy értelmes, in-





telligens és nyitott ember, akkor mit gondolhat a társadalom döntő többsége? Ugyanis a szakképzésben tanuló gyerekek nem valamiféle szelekció útján kerülnek ide. Nagyon sok gyerekünk van, akik általános iskolai eredményeik alapján jó nevű gimnáziumokba is mehetett volna. Azonban érdeklődésük, egyéni adottságaik figyelembevételével (például az erős alkotási vágy) olyan iskolatípust kerestek, ahol az érettségi és a felsőfokú tanulmányokra való felkészítés mellett megtanítják arra, hogyan kell a szerszámokkal úgy bánni, hogy az alkotó energiája tényleg eredményes legyen. Jó dolog, ha az ember otthon barkácsol, de igazán szép dolgok akkor születnek, ha az ember a szakmai fogásokat, a szerszámok használatát is megtanulja. Ezek a gyerekek a felvételi szóbeli beszélgetésére magukkal hozzák mindazt, amit otthon próbáltak készíteni. Tudniillik az emberek nagy részében él az alkotás utáni vágy, és ezért hihetetlenül vonzó számukra, amikor az iskola honlapján látják, hogy mi mindent tudnak elkészíteni már kilencedikes korukban. Persze unalmas, amikor az első hetekben meg kell tanulni egyenesen fűrészelni, de néhány hét alatt olyan sikerélményeket érnek el, olyan motivációt kapnak, amit máshol nem. Ez pedig igen fontos pedagógiai lehetőség, amit a szakképzés tálcán kínál számunkra, mégsem akarjuk felismerni. Holott azoknak a nevelési problémáknak, amik a mai Magyarországon egyre gyakrabban megnyilvánulnak, egyik megoldási lehetősége lehetne, ha jól tudnánk alkalmazni a szakképzést. Tehát a szakképzés jóval több annál, minthogy faragunk egy szakembert, aki meg tudja csinálni mindazt, amit kérünk tőle és imigyen válik a társadalom hasznos polgárává. Ebben a korban még nem tudjuk megmondani, mi lesz a gyerekből. A tőlünk kikerülő gyerekek között van híres színész, történész, matematikus és ezer másféle. Sokan korai pályaválasztásnak tartják a szakképzésben való tanulást, mondván beszűkíti az ember életét, lehetőségeit. Pedig épp az ellenkezője igaz, mert ez az iskolaforma kitágítja a tudásukat, a lehetőségeiket, mivel az érettségi bizonyítvány megszerzése mellett egy mesterség alapjait is megtanulják. Ráadásul az itteni közismereti tantárgyak óraszámja sem kevesebb, mint a gimnáziumokban, mindössze az óraszámok struktúrája más.

– *Egész pontosan miben különbözik a szakképzés a gimnáziumi oktatástól?*

– A szakképzésnek két típusa van, a szakközépiskola és a szakiskola, ami a régi szakmunkásképzővel azonosítható. A két iskolatípus között lényeges különbségek vannak, mert a szakiskola nem ad érettségit és jóval hangsúlyosabb a szakmai képzés, ami négy, bizonyos esetekben öt évig tart, ezen idő alatt a diákok megszerzik a szakmát, szakmunkás bizonyítványt kapnak, de nem érettségiznek le. Kilencedik és tizedik osztályban közismereti tárgyakat tanulnak, a tizenegyedik és tizenkettedik osztályban pedig kizárólag szakmai tantárgyakat. Ennek ellenére ez sem zárt ága a magyar iskolarendszernek, hiszen onnan továbblépve is lehet érettségit és bármilyen más végzettséget szerezni továbbtanulással.



A szakközépiskola viszont minden esetben érettségire készít fel, ami ma már egységes. Tehát ez azt jelenti, hogy itt is pontosan ugyanazok az érettségi tételek magyarból és matematikából, mint egy gimnáziumban. Értelemszerűen, ha a feladat megegyezik, akkor megegyezik az értékelés is. Ebből következik, hogy a felkészítés sem lehet más. Ez persze csak a kötelező tantárgyakra vonatkozik. A szabadon választottaknál más a helyzet és iskolánként nagyok a különbségek. Az iskola pedagógiai programjában előzetesen meg kell határozni, hogy diákjait mely tárgyból készíti fel közép-, illetve emelt szintű érettségire. Ha mégis olyan tárgyat választ az érettségi előtt álló gyerek, amiből a pedagógiai program szerint az iskola nem készíti fel emelt szintű érettségire, akkor a szomszédos iskolával történő előzetes megállapodás alapján oda járhat az adott tárgyból felkészítő órákra és sikeresen le fog érettségizni. Ez azonban rugalmasság kérdése. Most nyolc gyerekünk készül biológia érettségire, szeptembertől a szomszéd utcában lévő iskolába járnak majd felkészítő órákra.

– *Jó dolognak tartja az egységesített érettségi követelményt? Nem megy ez a szakiskolákban történő szakmai oktatás rovására? Gondolom az óraszám ugyanaz, és abban kell megosztani a szakmai és elméleti tantárgyakat.*

– Teljesen jogos a kérdés. El kell döntenie, mi a szakközépiskola célja. Ha maximálisan képzett, kész szakembereket akarunk kinevelni ez alatt az idő alatt, nem jó megoldás, sőt mi több, elvi képtelenség ugyanazt az érettségit megcsinálni. A régi képzési rendszerben például nem kellett idegen nyelvből érettségizni, most azonban kötelező, ami jó és az utóbbi időben nagy kedvvel is tanulják a diákok, de innentől kezdve tudomásul kell venni, a szakiskola nem ugyanaz, mint volt. Nem ad szakmát, hanem csak érettségi és a megfelelő alapozás után következnek a szakmát adó képzések. Nálunk egy- vagy kétéves középfokú bűtoripari technikus, bútorműves és lakberendező OKJ-s képzésben vehetnek részt az ide jelentkezők, attól függően, tanulták-e már ezt a szakmát vagy még nem.

– *Sokan jelentkeznek ezekre az OKJ-s képzésre olyanok is, akik esetlegesen más iskolában érettségiztek?*

– Az érettségi utáni OKJ-s képzésre sajnos egyre kevesebben jelentkeznek, aminek az egyik okát abban látom, hogy előnyben részesítik a felsőfokú oktatást, másrészt viszont általában itt szembesülnek azzal, hogy nem is olyan könnyű ezeket az érettségi utáni technikus osztályokat elvégezni, ezeket a szakmákat kitanulni. Ahhoz, hogy valaki egy szakmát jól elsajátítson szorgalomra, kitartásra, kemény munkára van szükség és sajnos sokan vannak, akik nincsenek ehhez hozzászokva. Csodálkoznak az itteni munkán és azon, hogy sok esetben egy technikus képesítés megszerzéséhez sokkal több energiát és munkát kell befektetni, mint amennyit némelyik kényelmesen elvégezhető felsőoktatási szak igényel.

– *Tizenévesen, a középiskola választáskor el lehet dönteni, mi legyen egy gyerek foglalkozása, szakmája?*



– Nem lehet, és nem is kell eldönteni. Éppen ezért a szakközépiskolában szakmacsoportok szerint alapozás történik, mert például a faiparon belül is elég sok szakma van a csónakkészítőtől kezdve a faesztérgályoson keresztül az intarziakészítőig. Nálunk a faipari szakmai ismeretek alapelemeit tanulják meg, de elsősorban a bútorkészítés oktatásával foglalkozunk. Később lehet specializálódni az említett területek felé. De pontosan azért, hogy ne tizennégy évesen kelljen eldönteni, hogy csónak- vagy intarziakészítő lesz-e a végzett diák, úgynevezett széles alapozású képzést adunk. Így szükség esetén viszonylag rövid átképzéssel át lehet irányítani egy másik területre, ahol meglévő alapjához csak bizonyos speciális ismereteket kell még megszereznie, hogy végül egy másik munkakörben dolgozhasson. Ez lehetővé teszi, hogy ha az élet úgy hozza, 30-40 évesen is válthasson szakmát. A mi példánk nagyszerű ehhez. A faipari technikus bizonyítvány mellé adunk egy CNC gépkezelői végzettséget is, ami a számítógépekkel vezérelt gépek kezelésére jogosít fel. Ez nem kötelező, szabadon választható és a későbbiekben remekül hasznosítható, mert nemcsak a fémiparban van CNC gép, hanem a faiparban is. Ha tehát magas foglalkoztatottságot akarunk elérni, széles alapozottságú képzést kell adni a szakiskolákban, és ez az, aminek Magyarországon igazán nagy jövője van, mert a munkaerőpiac hihetetlenül dinamikusan változik.

– *Megragadva a pályamódosítás témakörét, Önre terelném a szót, hiszen végzettségét tekintve gépészmérnök, azonban pedagógusként dolgozik ugyanabban az iskolában több mint három évtizede. Régi vágya volt, hogy pedagógus lehessen?*

– Diákkoromban nem szerettem volna pedagógus lenni, nem ez volt az életcélom. A műegyetemre azért mentem, mert nagyon érdekelt a modern technika és a találmányok világa. De érdekelt a művészet, a filozófia és a közgazdaságtan is. Az egyetemi évek alatt filozófiai tárgyakat is hallgattam, mert egyedi engedéllyel bejárhattam a teológiára, ami akkoriban nagyon szokatlan dolog volt. Később jelentkeztem másoddiplomás képzésre a közgazdasági egyetemre, azonban egymás után négyszer utasítottak vissza azzal, hogy népgazdasági érdekek nem indokolják a felvételemet. Ekkor kezdtem tanítani először esti, majd levelező tagozaton másodállásban itt, az iskolában. Érdekes módon akkor még pénzt lehetett keresni a tanítással, ez hozott ide. Aztán egy idő után unszolni kezdtek, hogy vállaljak órákat a nappali tagozaton is, és végül az akkori igazgatónak sikerült átcsábítania. De még akkor sem akartam hosszú távon tanítani, szerettem volna több mindent kipróbálni, hogy majd bizonyossággal eldönthessem, mit is akarok valójában. Egy rövid ideig dolgoztam egy tervezőintézetben is, csakogy mégis itt ragadtam.

– *Hamarosan igazgatónak is megválasztották. Miben különbözik az ön által vezetett Kozma Lajos Faipari Szakközépiskola más hasonló iskolától?*

– 1992-ben lettem először igazgató a tantestület választása alapján, most a negyedik ciklusomat töltöm és nagyon büszke vagyok, hogy minden alkalommal egyre több szavazatot kaptam. Korábban a technikus szakképzés feladata a szocialista





nagyüzem középvezetőinek képzésére irányult. Amikor igazgató lettem, úgy gondoltam, ez nem jó, és az alapoktól kezdve teljesen átalakítottuk a képzési struktúrát. Szerencsére volt lehetőségünk az egyéni elképzelések kivitelezésére, az akkori képlékeny rendszerben. Láttuk, hogy a kis- és középvállalkozásoknak van jövője nem csak Magyarországon, hanem Európában is. Ennek érdekében az iskolát képviselve felvettem a kapcsolatot a kisvállalkozók akkori szakmai szervezetével és megbeszéltük, nekik mire van szükségük, mit szeretnének és ennek megfelelően alakítottuk át a képzést az iskolában. Kapcsolatunk elmélyült és az asztalosok szövetsége beköltözött az iskola egy használaton kívüli helységébe, és itt működött a szövetség budapesti és pest megyei központja. Teljes szimbiózis volt köztünk. Hétvégenként az iskolában tartották a szakmai rendezvényeiket, melyekre a diákjaink és a tanáraink is kaptak meghívót. Az utóbbi években a Magyar Bútor és Faipari Szövetség szervez továbbképzést a tagjainak az iskola épületében. Ezekon a rendezvényeken is részt vesznek a diákok, hogy megismerjék a szakma képviselőit és a legújabb szakmai eredményeket; és a tanárok is, hogy folyamatos szakmai képzésben vegyenek részt. De nem csak ez teszi egyedivé iskolánkat. Amikor átalakítottuk a képzést, akkor úgy döntöttünk, a hagyományos asztalos mesterséget is megtaníttuk a gyerekeknek. Ezután persze jön a modern szakmai rész, a gépi műveletekkel, amit már egész másképp kezelnek, mert ismerik az alapokat is. Ennek eredményeképp, ha majd diplomával irányítói szintre kerül, a munkáját egész más színvonalon fogja végezni, hiszen azon a területen bármelyik beosztottja helyére be tud állni és meg tudja csinálni a feladatát. Így másképp ad utasítást, tudja, mit várhat el az emberektől. A kis- és középvállalkozásokat azok viszik igazán sikerre, akiknek a diplomájuk mellett szakmai végzettségük is van.

*– Iskolai teendői mellett a Fővárosi Önkormányzat képviselője is volt. Mikor kezdett politikával foglalkozni?*

– Kamasz koromban megnyílt a szemem, azóta pontosan tudom, hogy az a rendszer, amibe beleszülettem, amiben éltem, emberhez méltatlan és számomra elviselhetetlen. Engem nagyon irritál, amikor politológusok, közemberek azt mondják, hogy tulajdonképpen a Kádár-rendszernek mindannyian részesei és bizonyos mértékben mindannyian cinkosai is voltunk. Ezt kikérem magamnak, és akik ismernek, tudják, soha egyetlen olyan szavam nem volt, ami a Kádár-rendszer legminimálisabb legitimációját biztosította volna. Egész személyiséggemmel szemben álltam az akkori rendszerrel. Ha ettől még keményebb kommunista rendszerben kellett volna kamaszként élnem, attól tartok, hogy olyan konfrontációba kerültem volna, amit valószínűleg nem éltem volna túl. 1966-ban, az 56-os forradalom tízéves évfordulóján középiskolás voltam. Amikor október 23-án reggel mentem a gimnáziumba, a kapuban várt a KISZ-titkár és közölte, aznap nem mehetek be az iskolatársaim közé. Hárman voltunk, akiket így elkülönítettek és az egész napot



– természetesen állandó felügyelet mellett – egy külön teremben töltöttük. Nem csináltam semmit, nem szervezkedtem, nem akartam senkit bántani, de pontosan tudták rólam, mi a véleményem, és nem tudták kiszámítani, hogyan fogok reagálni aznap. Megbüntetni sem tudtak soha, mert nem tettem semmi olyat, ami kiválthatta volna, de érezték a másmilyen voltomat, mely félelemmel töltötte el őket. Később se tettem semmi említésre méltót, azonban a felségem a mai napig állítja, hogy a házasságunk elején bizonyos időközönként átkutatták a lakást, amikor nem voltunk otthon. A rendszerváltáskor aztán, amikor 1988-ban az MDF megalakult, rögtön be is léptem, elmondtam ki vagyok, mihez értek, és ha szükség van rám, állók rendelkezésükre. Először az újratemetéskor szóltak, hogy rendezőként kellene segíteni, másodszor pedig 1990-ben az önkormányzati választásokkor, mert kiderült, hogy a szakképzéshez nem sokan értenek. Nem a személyes politikai ambíciók indítottak, hanem úgy gondoltam, hatalmas változásokat hoz a jövő, új lehetőségek tárulnak fel az ország előtt, nekem pedig erkölcsi kötelességem, hogy amit a saját szakterületemen megtehetek, azt meg is tegyem.

– *Sikerült elérni a szakképzés területén olyan változásokat, amik miatt eredményessé vált a munkája?*

– Nem. Egyértelműen nem. Nagyon tanulságos volt a kezdeti időszak az MDF-ben, akkor sodródtam bele a politikába, a fővárosi önkormányzatban voltam képviselő. A 90-es évek elején a fővárosba koncentráldott a szakképzés harmada, ami nagyon magas arány. Mind a mai napig a fővárosi önkormányzat az ország legnagyobb iskolafenntartója. Rengeteg gyerek jár fel vidékről tanulni, Budapest egy óriási iskolaközpont. A változások központjának kellett volna lennie. Voltak is erre irányuló kezdeményezések, melyek igazából mégsem valósultak meg. Se a hangulat, se a politikai akarat nem volt olyan, hogy keresztül lehetett volna vinni a terveket. Sok minden változott ugyan, de nem úgy, ahogy én szerettem volna.

– *Hogyan képzelte el a változásokat, mi lehetne a megoldás, hogy jobb, hatékonyabb legyen a szakoktatás?*

– Konkrét példát mondok, mert ezek hitelesebbek, mintha elméleti fejtegetéseket sorolnék. Az első képviselőválasztások után, 1992 környékén fővárosi képviselő minőségemben számos külföldivel találkoztam, hiszen nagyon nagy volt az érdeklődés Magyarország iránt. Talán angol volt az az illető, aki egy megbeszélés szünetében arra figyelmeztetett, vigyázzunk, mert a multinacionális cégek, amilyen gyorsan és hirtelen bejöttek az országba, ugyanolyan hirtelen 10-15 év múlva olcsóbb munkaerőt keresve tovább fognak menni Romániába, Oroszországba, Ukrajnába. Emlékszem, az akkori illetékes miniszternek, akivel MDF-es képviselőként találkoztam, elmeséltem ezt a beszélgetést és mondtam, hogy ezért fontos a szakképzés. Hiszen mikorra ez a jóslat valóra válik, addigra nekünk olyan szakembergárdát kell kinevelni, akikkel egy más típusú, saját lábán megálló gazdaságot



is lehet működtetni. Most pedig, húsz évvel később, amikor mindez valóban bekövetkezett, nemhogy olyan szintű szakembergárdánk nincsen, akikkel a gazdaságot magasabb szinten tudnánk működtetni, hanem még az a színvonal sincs meg, ami a rendszerváltáskor volt. Ezért mondtam én a nemet.

– *Mi lehet az oka, hogy a húsz évvel ezelőtti színhez képest is visszaesett a szakképzés?*

– Szerintem a legfontosabb ok az, hogy az ország vezetői – pártoktól függetlenül – igazából soha nem látták be a szakképzés fontosságát. Amikor az oktatás szóba került, azzal érveltek, hogy az oktatás hosszú távú beruházás, ami 10-15 évvel később térül meg. Először az ország gazdasági helyzetén kell javítani, majd utána invesztálunk az oktatásba. Csakhogy az ország soha nem került abba a gazdasági helyzetbe, hogy az oktatásra is lehessen sok pénzt fordítani. Mostanra pedig kritikus állapotba került, ezért ebben a pillanatban kellene áldozni rá, mert már rövid távon sem működtethető másképpen. És hiába hosszú távú befektetés az oktatás, nagyon gyorsan is eredményt, hasznot hozhat, különösen a szakképzés. Ahogy korábban említettem, érettségi után két évvel már egy jól fizető munkahelyre mehetnek a végzett tanulóink. Például egy CNC gépkezelő kezdő bérként kétszázötvenezer forintot keres és ennek megfelelő adót, tb-t fizet. Ilyen típusú munkahely szinte korlátlan számban található itthon, és nem kell arra várni, ha majd a tőke idejön, teremt új munkahelyeket, mert ez fordítva is működik. Ha van jól képzett munkaerő, akkor idejön a tőke. A Magyar Bútor és Faipari Szövetség társelnökéeként a vállalkozói szférával elég jó kapcsolatban állok. Látom, hogy a német, az osztrák, a svájci munkaadók, a kis- és közepes vállalkozások szívesen együttműködnének hasonló érdekeltségű magyar cégekkel. Ennek egyetlen feltétele, legyen itt olyan munkaerő, amivel világszínvonalon lehet dolgozni. Igazából tehát a jól képzett munkaerő az, ami vonzza a tőkét. Csak ez egy másik típusú tőke. Magyarországra a multi behozza a tőkét, felépít egy gyárat, ahol aztán minimálbérért borzasztóan primitív munkafolyamatokat végeztet el az emberekkel. A jól képzett munkaerőt viszont elcsábítják külföldre. Ha kicsi a kínálat, akkor elviszik, de ha nagy, akkor idehosszák a céget. És ez nem mindegy az országnak. Ha kint dolgozik, ott fizeti az adót, ha itthon dolgozik, akkor itthon.

– *Ezek szerint ez volna a szakképzés lényege. Minőségi munkát produkálva, új munkahelyeket teremtve itthon tartani a képzett fiatalokat.*

– És Magyarország óriási, ugyanakkor egyetlen lehetősége. Mondok is erre még egy példát. Féléve az iskola fennállásának 125 éves évfordulója alkalmából tartott ünnepekre régi diákjaink is eljöttek. Egyikőjük 4-5 éve alapította meg vállalkozását, és Dubajba, az Egyesült Arab Emírségek egyik legnagyobb városába gyárt konyhákat. Megrendelik nála ott kint a konyhát, itthon legyártja, elemekre szedve elszállíttatja, majd amikor megérkezik, két alkalmazottjával repülőre ül, és beépítik a megrendelőnek. Persze a szomszédasszony rögtön megirigylti és ő is rendel egy komplett konyhát magának. Esetünkben nem átlagos konyha-



bútorról van szó, mert egy ilyen konyha teljes anyag- és munkaköltsége 2-3 Mercedes árával vetekszik. Másik tanítványom Angliába gyárt komplett házbelsőket ugyanilyen módon. Egy 300 asztalost foglalkoztató keceli cég pedig Litvánia legújabb szállodájának készítette el teljes berendezését néhány hónappal ezelőtt. Ez már az EU-s piac, hiszen egy magyar középvállalkozás nyerte el a munkát. Tehát ma az európai piacon kis- és középvállalkozónak lenni nem azt jelenti, hogy valaki a pincében vagy a garázsban dolgozik primitív körülmények között, hanem világszínvonalú termékek termelését is jelentheti, aminek hatalmas vásárlói piaca van. A lényegi különbséget abban kell látni, hogy ha idejön egy multi, akkor minimálbérért dolgoztatja ugyanazt a magyar munkást, aki egy hazai cégnél ennek többszörösét is megkeresheti. Mindehhez csak szaktudás és szorgalom kell, mert egy ilyen vállalkozást ezekkel lehet elindítani. A tőke pedig, amit be kell fektetni szinte minimális összegű.

– Van a fiatalokban igény arra, hogy szakképzésben vegyenek részt és kiaknázzák az ebben rejlő lehetőségeket?

– Azt, hogy ezen a területen milyen lehetőségek vannak, sajnos sem a szülők, sem a pályaválasztás előtt álló fiatalok nem ismerik, mert a magyar média nem reklámoz bennünket. Pedig kellene, mert ez nagyon szép és nagyszerű dolog, mert a szakképzés felkarolása egy reális kiút ebből az országot uraló reménytelenségből.



Öreg vigasztaló





## Aktuális

### KONZÍLIUM

---

HOFFMANN RÓZSA

*Az új tanév kezdetén tíz újságírói kérdésre válaszolunk. A kilencedikre adott válasz helyett Baumann József vallomását közöljük a szakképzés állapotáról.*

*Milyen állapotban van ma a magyar oktatás?*

– Mélyponton van, mint Magyarország egésze. Sokáig ellenállt a külvilágból érkező támadásoknak és romlásnak, de mára legyengült, súlyos kortüneteket mutat. Idegileg-lelkileg-egészségre leromlott állapotú gyerekek tömegeit hasonló sorsú pedagógusok sokasága próbálja megmenteni a jövőnek, kiszolgáltatva egy képmutató, téveszmék és pedagógiai utópiákat kergető, szakmailag dilettáns oktatásirányításnak. Esztelen pazarlás az oktatáspolitikai divatirányzatainak és holdudvarának javára, méltatlan pénzhiány és szegénység a másik oldalon. Romló tanulói fegyelem, amely már súlyos agresszióban nyilvánul meg, egyre hanyatló teljesítmények. Túlszabályozott bürokratikus intézményi működés – akár egy hadiipari üzemből –, a lényegét, az emberi minőség fejlesztését tekintve viszont az elemi fogódzók hiánya. Öntömjénező melldöngetés a kormányzó erők részéről, a szülők vagy az utca emberének lehangelő tapasztalatai ugyanarról a jelenségről. Csupa ellentmondás tehát, amely elvisel még néhány üdítő szigetként virágzó műhelyt. Azonban az egész iskolarendszer egységes: az általános rosszkedvben, elégedetlenségben és egy jó fordulat mind türelmetlenebb várásában.

*Mi ennek az oka?*

– A rendszerváltozással kiépült fogyasztói társadalom értékrendje, amelyet a „Szerezd meg, fogyaszd el, élvezd, csak magaddal törődj, mert megérdemled!” jelzőszavak szimbolizálnak, gyökeres ellentmondásban áll a magyar neveléstörténet klasszikus értékeivel. Ez utóbbiakat a legszebben Kölcsey Ferenc fogalmazott meg – persze nem csak az iskola számára – a „hass, alkoss, gyarapíts!” hármassával. A 90-es évek kezdetén jelentkező társadalmi és értékrendbeli változásokkal szemben az iskola is felkészületlen volt. Azonban meg tudta volna őrizni erős várgellegét, ha a politikától megkapta volna a szükséges segítséget. Mint például Trianon után, amikor Magyarország éppen a klebelsbergi oktatás- és kultúrpolitika eredményeképpen a halálos ágyából is képes volt talpra állni. Ám ennek éppen az ellenkezője történt. Az állandósult pénzkivonást olyan oktatáspolitikai kísérlet kísérte, amely következetesen kiszolgáltatta a globális piacérdekeket és kiszolgáltatta az iskolát az





egyedül modernnek kikiáltott értékrelativista ideológiáknak. A hagyományok erősségére építő szerves fejlődés útja helyett reformmámorban úszva, követhetetlen gyorsasággal kényszerített olyan változásokat az iskolára, amelyekkel az „iskolaszolgák” nem tudtak azonosulni. Az ellenállás kezdetben csak passzívan, mára nyíltabban mutatkozik meg. Legszembetűnőbb jele az elfáradás és kiábrándultság.

*Hogyan lehetne javítani az oktatás helyzetén (színvonalán)?*

– Több pénz okos elosztással, a tradíciókra és szakértelemre épülő szerves fejlesztés, pedagógusbarát oktatáspolitikai – ebben a hármásban látom a helyzet javításának kulcsát. A három egymás nélkül nem, csak együttesen hozhat eredményt. Ám az elsőbbség mégis a pedagóguspolitikáé. Mára már nemcsak a szakmabéliek tudják, hanem komoly nemzetközi kutatások eredményei is alátámasztják azt a tényt, hogy a jó iskola legfontosabb kritériuma a jó pedagógus. A kiválasztás, a korszerű képzés, az állandó továbbképzés, a jogosan elvárható szintű bérezés, a szellemi embernek kijáró tisztelet és megbecsülés, a munka szakszerű ellenőrzése és értékelése mind ebbe a gondolatsorba kívánkozik. Égető szükség van emellett az értékőrzést és a progressziót egyaránt szolgálni tudó tantervekre és tankönyvekre, a minőséget a talmi fölé helyező oktatáspolitikai döntésekre minden téren. Öszintén és hatékonyan kell végre cselekedni a cigány gyerekek és minden hátrányos helyzetű fiatal tényleges fejlesztése érdekében, és sorolhatnám napestig az oktatás helyzetében valódi javulást hozó szükséges lépéseket.

*Érték-e a tudás a mai társadalomban?*

– Igen, persze, csak éppen a tudás tartalma változott meg. Ma érték például a nyelvtudás, az informatikai tudás, a jó kommunikáció. Meg kell azonban emlétenem egy lényeges összefüggést. A mai társadalom több klasszikus értéket elvetett, hogy csak néhány példát mondjak: a zenetanulás, a testet-lelket-akaratot edző igazi sport, az antik kultúra ismerete, az istenhit és vallásgyakorlás, az antikvitás alapereinei, mint erkölcsi kincsek, a nemzeti és a világirodalom nyomon követése, vagy éppen a természetjárás, a vidám társastáncok... A művelt ember évezredek óta tudja, hogy a felsoroltak és más „haszontalanságok” az emberi élet minőségét emelik magasabb szintre, tehát szükségesek akkor is, ha materiális értelemben nem termelnek semmit. Ezért a társadalom szolgálatára szegődött politikus oktatásirányítónak egyebek mellett abban mutatkozik meg a felelőssége, hogy nem hagyja kiveszni ezeket az értékeket az iskolai életből. Akkor sem, ha a fogyasztói társadalom bűvkörében élő egyik-másik külföldi oktatási rendszer nem preferálja ezeket.

*Hová tűnt a tekintély és a tisztelet?*

– Elvitte a hamisan liberalizmusnak nevezett értékrelativizmus. Vissza kell őket hozni, amennyire csak lehet. Rend, fegyelem és a mindenki által tiszteletben





tartott szabályok nélkül nem működhet sokáig az emberi társadalom. Ezek pedig megkövetelik a tekintélyt és az annak kijáró tiszteletet. No nem a születési előjogokból származó tekintélyre gondolok, amellyel számtalanszor visszaéltek uralkodók és politikai gengszterek vagy tisztulú percmemberké a történelem során. Hanem a tudáson és az emberi minőségen, a teljesítményen alapuló tekintélyre. Az a társadalom, amely megfelel a negyedik parancsról („atyádat és anyádat tiszteljed”), halálra van ítélve. Az ember pedig élni akar. Így tehát nem tehetünk mást, mint hogy visszaadjuk a tekintély és a tisztelet rangját.

*Mi a feladata ma az iskolának?*

– Ötezer év óta ugyanaz a kettős feladata van. Egyrészt megfelelő szelekcióval továbbadni az ifjú nemzedéknek az emberiség által felhalmozott értékeket. Ez az értékőrző, idegen szóval *konzervatív* funkciója. Másrészt feladata, hogy képessé tegye az ifjakat arra, hogy maguk is értékeket teremtsenek, hozzájárulva a világ fejlődéséhez, túlhaladva apáik örökségén. Ez a megújító, más szóval *progresszív* funkciója. Ideális esetben a kettős arculat egymással egyensúlyban jelenik meg. Manapság erősen kibillent a mérleg az utóbbi irányba: ezért is beteg az iskola. A harmónia visszaállítása a következő oktatásirányítás feladata lesz.

Ha konkrétan kell fogalmaznom: az erkölcsi és képességfejlesztési dimenzióval átítatott egyéni és közösségi nevelés és a tudásgyarapodás együttes megvalósításában látom az iskola dolgát. Előre kell menekülni a nevelésben. Ha nem akarunk erkölcsi analfabéták laza halmazából álló társadalmat gyermekeinknek, unokáinknak, akkor bizony az iskolának a jövőben nagyobb részt kell vállalnia a nevelésből, amit a családok mára fájdalmasan elhanyagoltak.

*Mi a szerepe a pedagógusnak?*

– Hogy megvalósítsa mindazt, ami az iskola feladata. A pedagógus tizenöt éven keresztül heti 20-30 vagy annál több órában van együtt a gyerekekkel. A hatása tehát akkor is óriási, ha ezt nem lehet patikamérleggel mérleget mérni. Konkrét feladatai annak belső arányait tekintve persze változnak aszerint, hogy éppen óvodapedagógusról, tanítóról, közismereti tanárról, szakoktatóról, egyetemi professzorról vagy éppen másról van szó. Ám a lényeg mindig ugyanaz: *hatást gyakorolni* a gyermekre vagy fiatalra annak érdekében, hogy fejlődjen, azaz növekedjen. Megjegyzem, a növekedésből ered a nevelés és a nevelő szó, ami kiválóan mutatja a pedagógus igazi szerepét.

*Európához mérve milyen a magyar oktatás? Hiszen régen nagy tudású emberek, Nobel-díjasok kerültek ki kis hazánkból. Ma van-e ennek realitása? Vagy mindez csak legenda már?*

– Közismertek a nemzetközi mérési eredmények, amelyek jelentős lemaradásunkról szólnak. Ezek azonban csak egyetlen területre, a tizenöt évesek gyakorla-





ti tudására vonatkoznak. A tapasztalat viszont azt mutatja, hogy a magyar iskolából kikerült fiatal szakember még ma is kelendő a világ vezető cégeinél. Mi több, nemzetközi versenyeredményeink is változatlanul kiválóak. Kész csoda, hogy még megmaradtak, de vannak szép számmal nagyszerű tanítóink, tanáraink. Nem látom tehát lehetetlen feladatnak visszaállítani a magyar oktatás európai rangját. De ehhez sok és minőségi változásra van szükség az oktatásirányításban és a közpolitika egészében. Ennek ma megvan a realitása.

*Mi az oktatásügy leggyengébb láncszeme?*

– A szakképzés. A következő személyes hangvételő írás éppen erről szól.

*Mit hoz az új tanév?*

– Jelentős változást. Erősödő reményt, hogy ki fogunk lábalni a gödörből.



Várva-váró







## VALLOMÁS A SZAKKÉPZÉSRŐL

---

BAUMANN JÓZSEF

**N**éhány alkalommal leírtam már észrevételeimet, tapasztalataimat a szakképzést illetően, de sajnos mindezidáig nem történt pozitív változás, sőt a helyzet azóta csak romlott! Sok fórumon mondtam el aggályaimat, észrevételeimet, de az mindenütt süket fülekre talált. 35 évet dolgoztam a szakképzésben, és ezen idő alatt mindvégig azt láttam, hogy a szakképzés a közoktatás mostohagyereke! Ez talán abból következett, hogy a hetvenes években a szakmunka elvesztette a presztízsét, a fizikai munkát lenézték! Pedig az országot soha nem a politológusok vagy a történészek vitték előre (ezzel senkit nem akarok megsérteni, rájuk is nagy szükség van), hanem a kétkezi munkások és parasztok. Ami számunkra, magyarok számára még igazán fontos terület lenne, az a kutatásfejlesztés (a sokat emlegetett szürkeállomány), de itt ugyanaz a helyzet, mint a szakképzésben.

A hatvanas évek elején a szakközépiskolai képzések beindítása jó elképzelés volt, mert az érettségi mellé használható szaktudást is adott, ami alkalmassá tette az itt végzeteket arra, hogy néhány év szakmai gyakorlat után nagyon jó és értelmes középvezetőkkel legyenek, illetve szakmunkásként is jól megállták a helyüket. A legjobbak pedig továbbtanultak műszaki főiskolákon, egyetemeken. Én 1973-tól dolgoztam szakoktatóként, 19 éven keresztül egy szakközépiskolában, ottani tanítványaim ma kvalifikált, jól kereső szakemberek, középvezetők, mérnökök. Számomra is megadatott a lehetőség, hogy tovább képezsem magam, és diplomát, diplomákat szerezzek. Sajnos ebben az időben is nagyon alacsony volt a pedagógusok, főleg a szakoktatók megbecsültsége, de a végzett munka eredményessége lendületet és értelmet adott munkámnak. Sajnos ma már ezt sem lehet elmondani. Akkor még gyakori volt, hogy a tanítványok sikereiket megosztandó felkerestek azzal, hogy „köszönöm tanár úr mindazt, amit értem tett”! Ez volt a legnagyobb elismerés, amit egy tanárember kaphatott, sajnos mára már ez is elkopott, jó, ha a volt tanítvány az utcán egyáltalán köszön, és nem fordítja el a fejét! Szomorú, hogy ma a pedagógushivatást legalább annyira lenézik, mint a szakmunkást.

Sajnos a rendszerváltás után rengeteg jól képzett szakmunkás vált munkanélkülivé, lett esetleg kényszervállalkozó! Az akkori kormányzat részéről elhibázott lépés volt, hogy a megszűnt szocialista nagyüzemek tanműhelyei helyett inkább a szakmunkásképzés tudatos leépítésébe kezdtek, és nem a megváltozott körülményeknek megfelelő fejlesztésekbe és modernizálásokba. A Horn-kormány idején még az az eretnek gondolat is felvetődött, hogy meg kell szüntetni a szak-





munkásképzést! Szerencsére a szakközépiskolák és szakmunkásképzők nagy része mindenféle trükkökkel igyekezett saját tanműhelyeit életben tartani kisebb-nagyobb sikerrel. Míg 1990-ben még 225 000 tanuló járt szakmunkásképzőbe, ez a szám 2006-ban mindössze 134 000.

Véleményem szerint a bajokat fokozta a hat-, majd később a nyolcosztályos gimnáziumok tömeges megjelenése. Ez a folyamat az általános iskoláknak sem tett jót, hiszen a nyolcosztályos gimnáziumok már negyedik osztályban elveszik a húzóerőt, vagyis a legjobb tanulókat, amit aztán hatodikban folytatnak a hatosztályos gimnáziumok! Végül 8. osztályban megindul a harc a négyosztályos gimnáziumok és a szakközépiskolák részéről a jobb tanulók megszerzéséért. Bizony sok esetben meg kell elégedniük közepes vagy még gyengébb eredményt produkáló tanulókkal, ami nagyon komoly színvonalcsökkenéshez vezet. De ez még a kisebbik baj, a nagyobb az, hogy ezen gyerekek nagy része egy-két év után kibukik, éveket vesztegetve el. Ez viszont már bűn! Ugyanis ezek a gyerekek a sok kudarcélmény hatására már a szakiskolákban sem állják meg a helyüket. Mindezek ismeretében el lehet képzelni, hogy a nyolcadik év után milyen tanulók maradnak a szakiskolák számára!? Jószerivel a képezhetetlenek, a renitensek, a magatartászavarosak stb.! A gondokat tetézi, hogy időközben átalakultak a szakközépiskolák is, amelyek már inkább gimnáziumok, hiszen négy éven keresztül szinte csak gimnáziumi képzés van, majd erre jön valamiféle szakmai képzés még legalább két évig, ami nem ad igazi szakképesítést. Az itt végzeteknek eszük ágában sincs szakmunkásként dolgozni (nem is igazán tudnak), inkább elmennek a felsőfokú képzésekbe, ahol az alapképzéssel ugyancsak nem tudnak mit kezdeni, de ez már megint egy másik történet!

Maradjunk inkább a szakiskolákban. Mindig elszörnyülködöm azon a dilettantizmuson, amit „okos, hozzáértő” szakemberek írnak, hogy „az országnak jól képzett, nyelveket beszélő, csúcstechnikát üzemeltetni tudó szakmunkásokra van szüksége”. Ez mind nagyon szép, de állítom, hogy akik ezt leírták, még életükben nem jártak szakiskolában, vagy legalábbis nem Magyarországon! A fent említett 35 évből 14-et töltöttem szakiskolában, ebből 9 évet igazgatóként! Lássunk néhány tény, melyekkel az elmúlt évek alatt minden hozzáértő kolléga egyetértett, de változás mégsem történt.

Az elmúlt évtizedekben jó sok miniszter ténykedett a „művelődési, oktatási” minisztériumban. Közülük, csupán egy volt, aki kimondta, hogy a közoktatás állami feladat! Tehát nem önkormányzati! Egyébként a pedagógusok több európai országban állami alkalmazottak, komoly közalkalmazotti védelmet élveznek, bérüket az állam fizeti, presztízsük, megbecsültségük sokkal jobb, mint nálunk. (Mellesleg szólva az említett miniszter is csak a gimnáziumok kérdését kezelte kiemelten, a szakképzéssel sajnos ő sem foglalkozott érdemben.)

A szakképzési támogatást a cégek, vállalkozások fizetik a szakképzés fejlesztésére, az összeg mértéke a bértömeg másfél százaléka, melynek felét az adott cég





közvetlenül az általa kiválasztott szakiskolának fizetheti, fizethette! Az összeg másik fele a decentralizált szakképzési alapba ment, amelyre szakiskolák, szakközépiskolák pályázhattak évente, elsősorban tanműhely-korszerűsítésre, illetve eszközfejlesztésre! A dolog több sebből is vérzik! Az egyik nagy baj ezzel, hogy a közvetlenül az iskolák számára adható összeg teljes mértékben kapcsolatfüggő. Vagyis akinek jó kapcsolatai vannak, az sok pénzhez jut, akinek nincsenek, az nem. Egyes gimnáziumok csak azért indítottak például számítógépes képzéseket, hogy ezekből a pénzekből ők is részesülhessenek!

Ennek megfelelően egyes iskolák akár százmilliós nagyságrendű pénzekhez jutottak, míg mások, akiknek esetleg jobban kellett volna a támogatás, nem kaptak semmit. Nagyobb előnyt élveztek az iparosodottabb települések iskolái is. Idővel a pályázati lehetőségeket is megnehezítették. A kezdeti egy-kétoldalas pályázati kiírásokat, melyeket a megyei munkaügyi központok kezeltek, felváltották a 40-50 oldalas kiírások, megnehezítették a lebonyolítást, a feladatot az alapkezelő, majd az OKÉV, illetve a minisztérium vette át. Bizonyos összeghatár felett közbeszerzési eljárást írtak elő, a nyerteseket öt éven keresztül monitoringozzák stb. A közvetlenül adható pénzt már nem az iskola, hanem a fenntartók vagy a TISZK-ek kaphatják meg.

Véleményem szerint az lett volna az igazságos elosztás, ha ezt a pénzt kizárólag a szakképző iskolák kapják meg, tanulóarányosan elosztva, hiszen erre lett kitalálva! A legszomorúbb az, hogy a szakképzési támogatásra hivatkozva tartják alacsonyan a szakiskolai normatívákat, mondván, hogy más forrásokhoz is hozzájuthatnak. Csakhogy ezek a pénzek erősen pántlikázottak, működésre nem fordíthatók, illetve egyes intézmények aránytalanul sokat kaphattak, míg mások alig, vagy éppen semmit! Természetesen az iskolarendszeren kívüli képzők és a tanulót foglalkoztató vállalkozók is pályázhattak. Jószerivel most ott tartunk, hogy ezek a pénzek már a legkevésbé kerülnek oda, ahová eredetileg szánva voltak.

Iskolarendszeren kívüli szakképzés. Sokan mondják, hogy kevés a pénz az oktatásban! Én ennek az ellenkezőjét állítom! Nagyon sok pénz van az oktatásban, csak nem ott ahol igazán kellene, illetve egy hatalmas része nem hasznosul, hanem kézen-közön elvész! Na, pont ilyen terület az iskolarendszeren kívüli képzés! Nem tudom, hogy vizsgálták-e már komolyan, hogy mekkora az erre fordított összeg, illetve mekkora ennek a hozadéka!? Szerintem az összeg óriási, a hasznosulás minimális! A munkaügyi központok rengeteg pénzt fizetnek ki ezeknek a képzőknek anélkül, hogy valaki vizsgálná annak hasznosulását. Mint ahogy az sem számít, hogy egy szakiskolai jól képzett, tapasztalt tanár óradíja 1500-2000 forint, míg egy ilyen képzőhelyen nem ritka az 5-8000 forintos óradíj sem. Amíg egy szakiskolában 3-4, sőt ma már 5 év alatt kap valaki szakmunkás-bizonyítványt, addig ezeken a helyeken néhány hónap alatt lehet bizonyítványt szerezni. Ráadásul igen gyakran gyakorlóhely nélkül működnek, vagy csak minimális gyakorlati képzést adnak. Sokszor szembesültem azzal, hogy tanulók mentek el tő-





lünk, mondván, hogy X helyen sokkal kisebb erőfeszítéssel, sokkal rövidebb idő alatt megkapom ugyanazt a bizonyítványt, mint itt. Rendkívül tanulságosak a munkaügyi központok jelentései is, amelyeket volt szerencsém megkapni a volt iskolámban. Érdekes, hogy az általuk túlképzésként publikált szakmákkal tele vannak az álláshirdetések!? Ebből adódóan igencsak kétséges számomra, hogy miként jelölik meg az úgynevezett hiányszakmákat, illetve mennyire igazak a statisztikai adatok? Úgy gondolom, hogy érdemes lenne ezen a területen alaposan szétnézni és rendet tenni. Ezzel nem azt akarom mondani, hogy nincs szükség át- és továbbképzésekre, csak nem ilyen módon, és nem ilyen áron!

Nézzük sorra az elmúlt 15 évben a szakképzésben (a fentiekén kívül) elkövetett hibákat!

Az első nagy tévedés a 9-10. osztály bevezetése volt – melynek elsődleges magyarázatául a munkanélküliség szolgált –, mondván, tartsuk tovább a gyerekeket az iskolában, ezáltal később kerülnek a munkaerőpiacra. Az elképzelés nem rossz, csak nem így! Ugyanis azok a tanulók, akik szakmát szeretnének, soha nem a legjobbak közül kerültek ki, nem célravezető tehát, ha még további két éven keresztül közismereti tantárgyak tanulásával frusztrálják őket. Arról nem is beszélve, hogy a gyakorlati képzés is sérült, mivel a szakmai évfolyamok száma háromról kettőre csökkent. A jó megoldás szerintem – melyet kísérleti jelleggel 1994–95-ben ki is próbáltunk – az volt, hogy a Kolping iskolák mintájára a hároméves úgynevezett OSZJ-s szakmunkásképzés elé egy nulladik évfolyamot iktattunk be. Ez alatt az egy év alatt heti háromnapos gyakorlati foglalkozásokon hat-nyolc szakmában próbálhatták ki magukat a gyerekek, megkönnyítve számukra az amúgy nem könnyű szakmaválasztást. Ugyanis az év leteltével a tanuló, a szülők és a szakoktatók közösen döntötték el, hogy melyik szakma lenne jó számára. A fennmaradó két napon pedig elméleti felzárkóztató képzésben részesültek, főleg matematika, fizika, magyar, idegen nyelv és szakrajz tantárgyakból, valamint testnevelés óráik voltak. Ezt követte a hároméves szakmunkásképzés, ahol a képzés erősen gyakorlatorientált, a közismereti tantárgyak anyaga pedig a szakmához kötött, vagyis szakmai számítás, természetismeret – ami szakmánként eltérő módon foglalja magába a fizika, kémia, biológia tantárgyakat –, magyar, idegen nyelv, testnevelés és informatika, szintén szakmaspecifikusan. Ily módon a tanuló négy évet tölt a képzésben, sokkal előbb kerül a szakma közelébe, könnyebb a szakmaválasztás (nem csalódik), nem tömjük a fejét felesleges ismeretekkel, lényegesen több a gyakorlati óraszám! A első évfolyam gyakorlatát kizárólag iskolai tanműhelyekben végeznék, ahol a jól képzett szakoktatók vezetésével elsajátíthatnák a szakma legfontosabb alapjait, a fennmaradó két év gyakorlati részét pedig gazdálkodó szervezeteknél töltenék! Ezen az úton elkerülhettük volna a szakképzést jelenleg uraló káoszt! Évfolyamonként eltérő szakmai programok, amelyeket milliárdokért készítettek. Az öt évesre emelt képzési idő teljesen nonszensz.



Egyes szakmáknál késett a programok kiadása, így ezek egyéves lemaradásba kerültek! A programokban sok a hiba, a kapcsolódó tankönyvek hiányoznak vagy késnek, gyakran nem egyeznek a szakmai program tananyagával, előfordult, hogy a központi szóbeli vizsgakérdések egy része nem szerepelt a tananyagban stb. Mindezt hiába jeleztük az illetékesek felé, válaszra sem méltattak! A 18 évre emelt tankötelezettség szintén egy időzített bomba, melynek hatása még csak most kezd jelentkezni!

Néhány szó a TISZK-ekről. Az elmúlt 35 évben megéltem néhány oktatási reformot, amelyek többnyire arról szóltak, hogy okos emberek elmentek külföldi tanulmányútra, és ottani tapasztalataikról azt gondolták, hogy majd nálunk is jók lesznek. Persze pénzhiány miatt ezeket csak részben vették át, magyar viszonyokra alkalmazva, de előfordult az is, hogy senkit sem érdekelt, hogy az elgondolás a magyar környezettől teljesen idegen. Hát valami ilyesmi lett ez a TISZK-es játék is. Átvettünk valamit, ami másutt már bebizonyosodott, hogy nem működik. Számomra már a beharangozásakor nyilvánvaló volt, hogy ez nem fog működni! Félelmem később be is igazolódott (lásd a *Szakképzési Szemle* és a *Szakoktatás* régebbi számait), ennek ellenére kidobtak rá első körben 16 milliárdot. A vereséget nehéz elismerni, ezért most kitalálták a TISZK II. programot, ami ugyanúgy fog megbukni, mint ahogy a kompetencia-alapú modulrendszerű szakképzés is. A franciák is rájöttek arra, hogy a nagy létszámú mamutintézmények nehezen áttekinthető, lélektelen monstrok. Ezért szerepel oktatási programjukban az a kitétel, hogy ne legyenek 400 főnél nagyobb létszámú iskolák. Sajnos az a tapasztalatom, hogy a nevelés-oktatás kettős funkciója közül az általam fontosabbnak tartott nevelés valahol elveszett!

A szakmai programokat megnézve rögtön látszik, hogy ma hazánkban a vállalkozások nincsenek felkészülve arra, hogy a tanulókat úgy foglalkoztassák, ahogyan azt a programokban elvárják tőlük! (Csak egy apró példa: melyik szobafestő fogja megtanítani tanulóját mondjuk a plakátragasztó rész-szakképesítésre?) Érdekes módon ezt a kamara szakemberei is elismerik! A mai napig senki nem tudja megmondani, hogyan bonyolítják majd a vizsgákat? Ugyanis az elképzelés szerint független vizsgabizottság előtt, kijelölt vizsgaközpontban, több napig vizsgáznak a tanulók a modulokból. Hol lesznek ezek a központok, hogyan jutnak el oda a tanulók, hol fognak lakni a vizsgák alatt stb.? Érdekes kérdések ezek annál is inkább, mivel már az új programok szerint folynak a képzések!

Mindezek után beszéljünk arról, ami a tantestületeket frusztrálja (és most nem a bérekre gondolok). Évek óta ígéretik az adminisztráció csökkentését, mégis épp az ellenkezője történik. Nem is tudom megmondani, hogy az elmúlt 10-15 évben hányszor kellett új pedagógiai programot, SZMSZ-t írni, hányszor kellett új alapító okirat és működési engedély? (Egy apró példa: minden iskolában minden évben készül év elején egy alapos munkaterv. Miért kell – feleslegesen – fél-éves bontásban feladat-ellátási tervet készíteni, ami egyébként még a legnagyobb



igyekezet mellett is betarthatatlan, hiszen menet közben mindig vannak előre nem tervezhető események! Ilyen a munkaidő nyilvántartás is.) A régi iskolában egy munkaterv néhány oldalnyi anyag volt, ma 25-30 oldal. A házirend elért egy A/4-es papíron, ma ez is legalább 25 oldal, kivonatos rövidített változatát oda kell adni a szülőknek, de soha, senki nem olvassa el. Kilószám gyártjuk az értelmetlen szabályzatokat, a szekrény számára, amiket – büntetés terhe mellett – évente felül kellene vizsgálni. Nem hiszem, hogy egy iskolában azon múlik a minőségi munka, hogy van-e MIP. Persze mindez nagyon jó bevételt jelent egyes cégeknek, az iskolának viszont súlyos teher. Vagyis állandó fenyegetettségben élünk, hiszen hibát mindig lehet találni, ráadásul jogszabályaink is kinek-kinek a szája íze szerint értelmezhetőek. Senki nem tudja megmondani, hogy mi értelme van az oktatási azonosítóknak? Az OKÉV egyszer részben azért büntetett, mert az iskola prézese számára, aki heti két órában ellenszolgáltatás nélkül hittant tanított, elfelejtettünk oktatási azonosítót kérni!

Nem vitatom az információs társadalom fontosságát. Elhiszem, hogy a számítógép egyre inkább része az életünknek – hiszen ezt az értekezést is számítógépen írom –, de nem hiszem, hogy egy iskolában az interaktív tábla a legfontosabb kellék. Ez olyan, mintha egy romhalmazt körbevennénk csillogó színes lámpákkal és azt mondanánk, hogy: íme, milyen szép, emberek, lássatok csodát! Lehet villogni néhány felturbózott cifra intézménnyel, ugyanakkor a legtöbb iskolában a legalapvetőbb dolgok is hiányoznak, mállik a vakolat, fáznak a gyerekek vagy éppen életveszélyes az épület. Lehet butítani az embereket azzal, hogy néhány év múlva minden gyerek lappal a hóna alatt jár majd iskolába, és a szülők interneten kapják a tájékoztatást gyermekük előmeneteléről. Mindezt akkor, amikor sok helyen még áram sincs a lakásokban. A mi iskolánkban van három interaktív tábla, de a kihasználtságuk minimális. Hasonló a helyzet a mobil nyelvi laborral, aminek kezelése nehézkes, a kollégák félnek elővenni, hiszen mire kipakolják, elmegy az óra fele. Arról nem is beszélve, hogy ezek az eszközök igen gyorsan amortizálódnak, és pótlásuk borzasztóan sok pénzbe kerül.

Úgy vélem, hogy a magyar oktatásügynek még soha senki nem ártott annyit, mint az elmúlt évek oktatásirányítói. A vetés beérni látszik: a művelten, bulváron nevelkedő, dróton rángatható emberek tömege egyre nő.

Időnként elgondolkodom azon, hogy talán velem van a baj, én látom rosszul a dolgokat, koromnál fogva nem tudok lépést tartani a fejlődéssel, lemaradtam. Igaz, hogy igyekeztem és műszaki vénám ellenére sem tudok úgy megbarátkozni a számítógéppel, mint ahogyan kellene. Túlságosan konzervatív felfogású vagyok, képtelen vagyok azonosulni a liberalizmussal. Ezért gondolom úgy, hogy vissza kell vonulni, sokkal jobban érzem magam a családom, az unokáim körében. Legalább pótolhatom a sok munka miatt elmaradt olvasmányaimat, és talán a számítógéppel is több időm lesz ismerkedni.





## BEMUTATKOZIK AZ EMESE KIS CSILLAGA KULTURÁLIS ALAPÍTVÁNY

Alapítványunk segítségével szeretnénk életre hívni a *Népmese Múzeumát*, amely országos központja lehetne a népmesék alapján történő oktatásnak és nevelésnek. A múzeum állandó kiállítás keretében, élő mesemondás kíséretében mutatná be a népmesék jellegzetes tárgyait, jeleneteit, figuráit. Nem pusztán látványosság kíván lenni, hanem háttérként szolgálna programunk megvalósításához, amely a magyar kulturális hagyományokra építve jelentős változást hozhat életünkben.

*Népmese programunk* a legkisebbeket szólítja meg, s innen halad a fiatalokkal tovább, de a gyerekeken keresztül azonnal eléri szüleiket is. A népmesék által bemutatott világ az emberi élet egészét átöleli, s e világ ismeretében helyreállítható, vagy legalábbis kiigazítható a megbomlott egészség ember és környezete között.

Céljaink, hogy a gyerekek megismerjék:

- a magyar népmesekincs gazdag tárházát, ezen keresztül az olvasás megszerettetése;
- a magyar hagyományokat (ősi kultúra, vallási motívumok, néprajz, népművészet);
- a magyar nyelv gazdag szókincsét (annak logikáját és, struktúráját, a benne rejlő életfilozófiát);
- a természet szépségeit, hiszen a népmesékben mindig jelen van az élővilág tisztelete (környezettudatos magatartásra nevelés);
- az alapvető morális értékeket (az adott szó tiszteletben tartása, egymás megbecsülése – számos népmesei értéknek a nevelésben történő felhasználása).

Törekszünk továbbá arra, hogy a külföldön élő magyar gyerekek is megismerhessék anyanyelvüket, a magyar hagyományokat és kultúrát.

A *Népmese Központ* (múzeum, mesepark és játszótér) épületegyüttesének tervét Makovecz Imre készítette el. Céljainkat helyi, kistérségi és országos rendezvények segítségével, kézműves foglalkozások, nyári táborok szervezésével kívánjuk elérni. Már elkészült a *Világgá megyek a magyar népmesék vándorútján* című társasjáték, melyet hároméves kortól ajánlunk.

Fontos, hogy gyermekeink a próbatételek elé értékes útravalóval induljanak, hiszen az egészséges nemzetet a lelkiileg-fizikailag-szellemileg egészséges emberek alkotják, akik képesek tenni saját magukért, családjukért, országukért. A Népmese Múzeum segítené egy életerős generáció felnevelését, amely amellet, hogy felvállalja a jelen társadalmunk által ráhagyományozott nagy terheket, nemzetünk felemelkedését is meg tudja valósítani.

Kérem, hogy gondolja át a leírtakat, s lehetőségéhez mérten nyújtson segítséget a program megvalósításához.

### ***Emese Kis Csillaga Kulturális Alapítvány***

*Elnök: Farkas L. Rozália*

*Elérhetőségünk: [www.nepmesemuzeum.com](http://www.nepmesemuzeum.com)*

*E-mail: [loxiasz@gmail.com](mailto:loxiasz@gmail.com)*





## Műhely

### AZ ÉRTÉKKÖZPONTÚ ERKÖLCSI NEVELÉS KONSTRUKTÍV RENDSZERE III.

A SZOCIOMORÁLIS FEJLESZTÉS ÚJ SZEMLÉLETŰ PEDAGÓGIAI  
KONCEPCIÓJA – LELKIISMERET VAGY MORÁLIS KONSTRUKCIÓ?

---

PÁLVÖLGYI FERENC

**A**z erkölcsi nevelésről szóló cikksorozatunk harmadik részében a belső világunkban kiépülő ismeretstruktúra természetét és ennek a modern pedagógiai hatásrendszerek segítségével történő fejlesztési lehetőségeit vizsgáljuk. Érdekes kérdések vehetők fel például arra vonatkozóan, hogy miként szerveződik és működik tudatunkban az a ránk individuálisan jellemző ismereti-tapasztalati rendszer, amelynek segítségével képesek vagyunk ésszerűen és felelősen cselekedni, s így végső soron erkölcsi döntéseket is hozni. Nem tisztázott többek között az sem, hogyan lehet ezt a „belső univerzumot” kellő hatékonysággal formálni úgy, hogy a gyermekkel közösen végzett pedagógiai munkát mindig a szabadság és a humánus egysége jellemezze. Mivel e kérdések mélyen érintik az erkölcsi nevelést, ezért érdemes röviden áttekinteni a problémakört érintő újabb tudományos eredményeket. Témánk vonatkozásában érdekesnek tartjuk „az individuális ismeretrendszer mint egyedi konstrukció” típusú megközelítéseket és többek között a személyre jellemző attitűdök formálásának pszichológiai elméleteit is. Így behatóbban kívánunk foglalkozni a konstruktivista szemléletű pedagógiával és a szociálpszichológia attitűdváltásokkal kapcsolatos felismeréseivel.

#### **A konstruktivista tanulásméлет**

A múlt század elején Jean Piaget francia pszichológus a gyermek értelmi fejlődésében döntőnek tartotta azoknak a műveleteknek fejlődését, amelyek meghatározzák a gyermek gondolkodását. Szerinte ezek az értelmi műveletek rendszert alkotnak a fejlődő tudatban, vagyis határozott struktúrával rendel-

keznek. Tehát a mentális rendszer az, ami fejlődik, méghozzá jól elkülöníthető szakaszokban. Az újabb kutatások viszont rámutattak arra, hogy az egyik területen sokkal szervezettebb tudással rendelkezünk, mint a másikon. Valószínű tehát, hogy a gondolkodásunkban az információk mennyisége és annak szervezett feldolgozása meghatározóbb







szerepet játszik képességeink alakulásában, mint az általános értelmi műveletek. A modern kognitív pszichológia érdeklődésének középpontjába azok az *információfeldolgozó* egységek kerültek, amelyek a tudatunkban egy-egy tudás-terület-specifikus szférában működnek. A problémával manapság egy újabb ismeretelméleti paradigma, a konstruktivizmus foglalkozik.

A konstruktivista felfogás szerint az emberi tudás mentális *konstrukció* eredménye, vagyis a megismerő ember felépít magában egy világot, amely tapasztalatainak szervezője, befogadója, értelmezője lesz. Ennek a belső világnak, *világmodellnek* nagyon fontos funkciója a megismerő embert érő információk feldolgozása, értelmezése, rendszerbe való beépítése. Ez pedig nem más, mint a tanulás. *A tanulás tehát egy állandóan működő konstruáló tevékenység, a belső világ folyamatos építése.* Amikor tanulunk, akkor az elsajátítandó információt értelmezni próbáljuk. Ez az értelmezési folyamat a korábban már elsajátított ismeretek bázisán zajlik, ezért a konstruktivista szemléletben kritikus szerepe van a *megelőző tudásnak*. Ha a megelőző tudás kellően mozgósítható, akkor az információ értelmezése sikeresen lejátsszódik és a tudat mintegy leborgonyozza a meglévő rendszeréhez az új tudást. Mindez azt jelenti, hogy *a tanulás nem lehet induktív folyamat*, nem elég csak „találkozni” az ismerettel. Az új információ fölött mindig ott van az értelmező kognitív struktúra, a befogadó tudásrendszer, amely megérti, értelmezi a tapasztalatokat, az empirikus

tényeket és a szociális tanulás vagy kommunikáció útján közvetített információkat. A gyerekek „mindig mindent tudnak a világról”. Ez a meglepő állítás azt jelenti, hogy a megismerő tudat mindig rendelkezik olyan *értelmezési keretekkel*, amelyek képesek gyakorlatilag bármilyen információ adott szintű feldolgozására. A pedagógiának tehát azzal kell számolnia, hogy a gyerekek tudatában kognitív struktúrák, értelmezési keretek szolgálnak az egész kognitív tevékenység, s benne a tanulás irányítására is, s ezek a struktúrák egyben a tárgyai is a tanításnak.<sup>1</sup>

A konstruktivista tanulásemélet egyértelműen tagadja az induktív elsajátítási folyamat létezését. Ezt azért teszi, mert nézete szerint a tanulás folyamata *értelmezés*, vagyis az új információ egy tágabb kognitív rendszer segítségével méretik meg, ezért a tanulási folyamatban a deduktív elemek játsszák a döntő szerepet. A gondolkodás és a tanulás nem légtüres térben zajlik, hiszen a kognitív folyamatokat jelentősen befolyásolják, sőt irányítják a gyermek birtokolt tudásának elemei. A gyermek önálló értelmezéseket konstruál meglévő tudása segítségével, s ez jelentősen különbözhet attól, amit tanítani szeretnénk. Sok empirikus vizsgálat bizonyítja, hogy a gyermeki elképzelések sajátos „gyermektudományt”, „gyermeki ontológiát” alkotnak, s ezek életkori sajátosságokat is mutató egyéni, belső konstrukciók eredményei. A gyermeki konstrukciók változásának törvényszerűségeiből akár az életkori sajátosságok új rend-





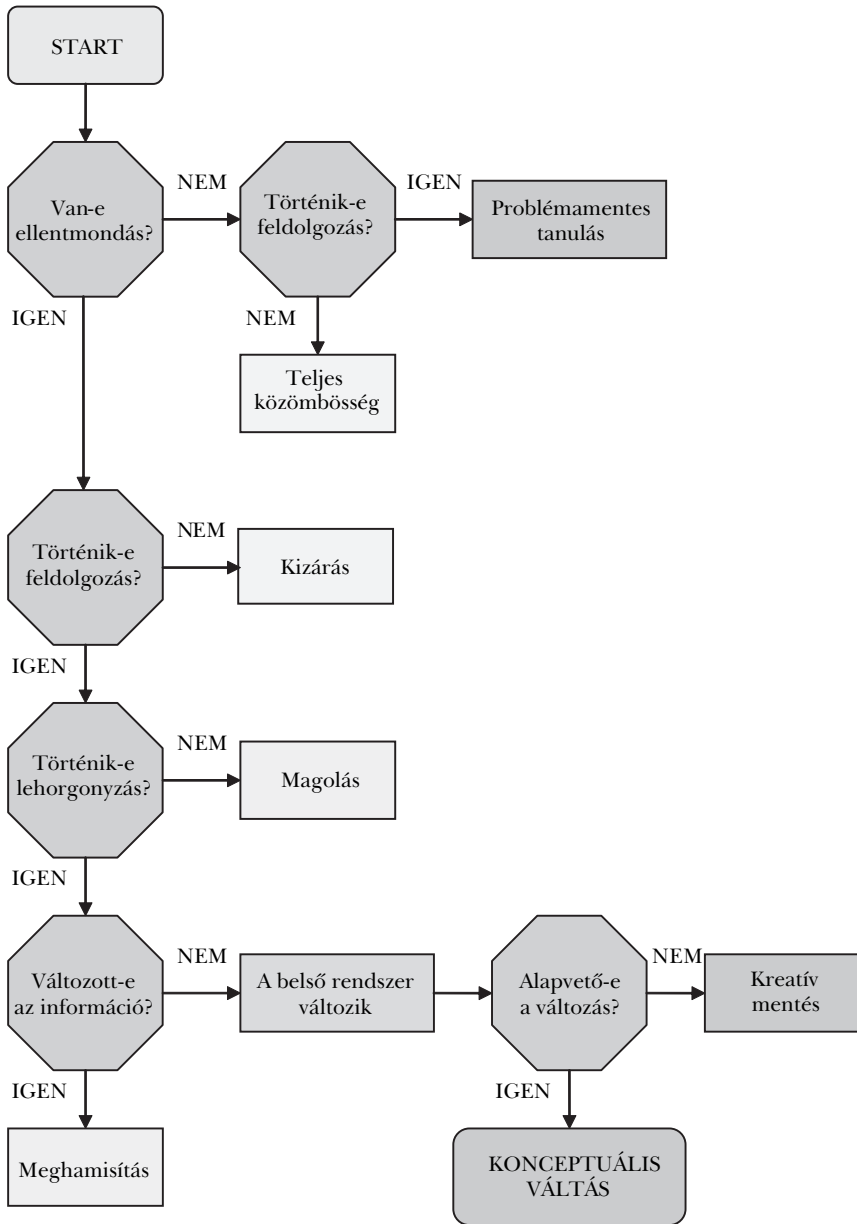
szerét is megalkothatnánk. Ennek a számtalan empirikus vizsgálatban kimutatott jelenségnek a létezése is azt a konstruktivista meggyőződést húzza alá, hogy ugyan a tanulás folyamata az új tapasztalatok és a belső értelmezési rendszer közötti kölcsönhatás keretében formálódik, de az utóbbiaknak az irányításával.<sup>2</sup>

A kívülről jövő új információk feldolgozásának hatására a belső „világmodell-konstrukciók” megerősödhetnek, de meg is változhatnak. Azt a mozzanatot, amikor a belső konstrukcióban jelentős változás történik, „konceptuális (fogalmi) váltásnak” nevezzük. A konceptuális váltás a konstruktivista paradigma egyik központi fogalma. Fogalmi váltás például annak megértése, hogy nem a csillagképek vándorolnak felettünk, hanem a Föld fordul el velünk együtt tengelye körül. De az is fogalmi váltás, amikor ráébredünk erkölcsi értékeink fontosságára vagy életünk igazi céljaira. A konceptuális váltás bekövetkezhet a meglévő alapelvek fogalomrendszerének fokozatos *differenciálódásával* is. Fontos lehet továbbá a tudásterületek közötti *keresztterképezés*, vagyis az a folyamat, amelyben egy adott terület ismereteit egy másik terület alapelverendszerének felhasználásával építjük ki. Mindezek alapján látható, hogy a konceptuális váltások sorozatának létrehozása kulcsfontosságú mozzanatot képez a konstruktivista pedagógiában, hiszen egy-egy tantárgy vagy műveltségi terület teljes tantervi rendszerét fel lehetne építeni a konceptuális váltások hálójaként.

A tudás megszerzése a *gyermek* kognitív rendszerének alapvető tevékenysége. A gyermek úgy tanul, hogy állandóan értelmezi a világot, működteti belső képeit, s mindegyre ütközteti azokat a külvilágban zajló folyamatokra épülő tapasztalataival. A konstruktivista tanulásszemlélet szerint a belső értelmezési rendszerek, valamint a „tananyag” találkozásakor *dinamikus folyamatok* zajlanak le, melyek az 1. ábra blokkvázlatán jól érzékelhetők.

Nahalka István folyamatábrája szerint<sup>3</sup> a feltett kérdések olyan logikai elemzésre adnak lehetőséget, amelyben pontosan azonosíthatjuk a tanulás típusait, s egyben azt is megadhatjuk, hogy melyik típusba tartozik egy-egy konkrét tanulási aktus. Látható, hogy az elemzés eredményeképpen két olyan viselkedésmódot is kapunk – a „*közömbösséget*” és a „*kizárást*” –, amelyek nem tekinthetők tanulásnak, mert semmilyen változást nem hoznak létre a megismerő tudatban. Ha az információ nincs ellentmondásban belső konstrukcióinkkal és a feldolgozás sem akadályozott, akkor „*problémamentes tanulásról*” beszélhetünk. „*Lehorgonyzás*” alatt az új információnak valamely kognitív struktúrához történő rögzítését értjük, ez akkor jöhet létre, ha az információfeldolgozás során az új ismeret egyértelműen kapcsolható a meglévő struktúra valamely részéhez. Ha ilyet nem találunk, akkor csak egyszerű „*magolásról*” beszélhetünk. A bemagolt anyag kapcsolatok nélkül se nem értelmes, se nem tartós. Viszont ha ellentmondásos információt akarunk





1. ábra. A tanulástípusok blokkdiagramja (Nahalka István, 2002)



lehorgonyozni, akkor az ellentmondást vagy „meghamisítással” tudjuk feloldani, vagy el kell kezdenünk a belső értelmező rendszer megváltoztatását. Ha nem alapvető strukturális változásról van szó, akkor az információt ismerethálónkban „kreatív mentés” útján tudjuk elhelyezni. Viszont ha az erős kognitív disszonanciák miatt így sem lehet elmenteni az információt, akkor belső világunkat úgy kell radikálisan átalakítanunk, hogy értelmezőrendszerünk harmóniája helyreálljon. Ekkor történik meg a „világmodellben” bekövetkező tartós és adaptív változás, vagyis a „konceptuális váltás”. A tanulói aktivitás tehát döntő jelentőségű a konstrukciók belső kiépítésében. De a konstruktivizmus aktivitásfogalma nem azonos a reformpedagógiák kommunikatív és cselekvéses aktivitásával, mert a konstruktivista paradigma sokkal nagyobbra értékeli a koncentrált figyelem és a gondolkodás jelentőségét. Tudatosan szervezi meg ugyanis annak feltételeit, hogy az érdekesítő, okosan és logikusan felépített, a gyermek nyelvén szóló magyarázat komoly szellemi aktivitást váltson ki a tanulóban.

A konstruktivista pedagógia nemcsak az oktatásban nagy jelentőségű, hanem a nevelésben is. A világszemlélet belső konstrukciója a világ értelmezésének viszonyítási alapja, vagyis kulcsa. *Az ember legszélesebb értelemben felfogott gondolati-erkölcsi világa ugyanis szintén személyes konstrukció, az egyén önépítő, önmegvalósító tevékenységének eredménye.* Ez a belső, ismeretekből és tapasztalatokból álló „épület” nagyobb és bonyolul-

tabb, mint amit az iskolai tantárgyak megértése kíván, de létrehozásának módja és szabálya a konstruktivista pedagógia elveire is felépíthető. Az erkölcsi nevelés tehát konstruktivista nézőpontból is elgondolható.

### ***A konceptuális váltás pszichológiai háttere***

A konceptuális váltás pedagógiai előkészítése mögött leginkább az attitűdök formálhatóságának pszichológiai kérdései állnak.<sup>4</sup> Az attitűdök – mint személyre jellemző vélekedések – az erkölcsi értékek hordozói is lehetnek, hiszen mögöttük az egyén értékfelfogása, értékekhez való kötődése áll. Az *attitűd* a szociálpszichológia legközpontibb fogalma. Az attitűdök lényegük szerint pozitív és negatív viszonyulások: fizikai tárgyak, jelenségek, személyek, mozzanatok, eszmék stb. iránti vonzalmak és tőlük való idegenkedések formájában jelennek meg. Attitűdjeinket gyakran *véleményként* fogalmazzuk meg. Az attitűdök egy *kognitív*, egy *affektív* és egy *viselkedéses* összetevő együtteseként foghatók fel. Például a kisebbségekkel szembeni negatív attitűdök *sztereotípiákból* (gondolat), *előítéletekből* (érzelem) és *diszkriminációkból* (cselekedet) állnak. A különböző attitűdök között egyénre jellemző összefüggés, úgynevezett *kognitív konzisztencia* (gondolati állandóság, következetesség) figyelhető meg, amelynek háttérében az egyén *értékrendje*, *értékítélete* áll.<sup>5</sup>

Az attitűdök között *személyre jellemző konzisztencia*, sajátos *konzonancia* (harmónia) figyelhető meg. Leon Festinger





kimutatta, hogy az egymással inkonzisztens vélekedések, érzések vagy viselkedések kellemetlen belső feszültséget hoznak létre, amit *kognitív disszonanciának* nevezett. Ez a disszonancia a személyt arra motiválja, hogy *attitűdváltással* küszöbölje ki az inkonzisztenciát, és így hozzon létre *új harmóniát*. Mint láttuk, az attitűdök három komponensből állnak, bennük mindig *gondolati, érzelmi és cselekvéses* összetevők vannak jelen. Kognitív disszonancia akkor keletkezik, ha az attitűd egyik alkotóeleme külső ok hatására megváltozik. Ezt a nevelés folyamatában *tervszerűen alkalmazott* rádöbbsentő erejű *érveléssel*, vagy a kívánt attitűdváltás irányába ható *tudatos érzelmi befolyásolással*, vagy a helyes erkölcsi döntést reprezentáló és/vagy kiváltó *cselekvéses szituációk előidézésével* lehet elérni. Például a nemzeti kisebbségekkel szemben kialakult negatív attitűdöt (1) e néprétegek történetének, társadalmi szerepének és helyzetének tényszerű, dokumentumerejű feltárása (kognitív komponens), vagy (2) e kisebbségek (emberi vagy művészi) értékeinek és életvalóságának bemutatása (affektív komponens), vagy (3) a velük való érintkezés, kapcsolatépítés és munka gyakorlati megvalósítása (cselekvéses komponens) útján lehet meggingatni. Bármelyik irányban indulunk is el, biztos számíthatunk arra, hogy ha az új tapasztalatok következtében az egyik attitűdkomponensben előidézett kognitív disszonancia kellően erős lesz, akkor a nevelt csak úgy tud a bizonytalan és kellemetlen érzéstől megszabadulni, hogy az atti-

tűd másik két összetevőjét kényszerűen – nagy valószínűséggel a kívánt pozitív irányban – hozzáigazítja a megváltozottéhoz.<sup>6</sup> Ekkor azonban a régi attitűd funkcionálisan megsemmisül és szerencsés esetben az új, már a kisebbségeket elfogadó pozitív viszonyulásként jelenik meg. *Az erkölcsi nevelés tehát akár attitűdváltások láncolataként is felfogható.* Az attitűdváltás annál biztosabb, minél kevesebb nyomással váltható ki a disszonanciát okozó viselkedés.<sup>7</sup> Pedagógiai vonatkozásban tehát az attitűdváltás eredményesebben oldható meg szelíd érveléssel, mint goromba tiltás útján. Amíg az ésszerű és bizonyítható érvek belátása és igazságuk szabad elfogadása a kognitív harmónia irányába mutató feszültségcsökkentő hatású, addig a kényszerítő eszközök növelik a tanárral szemben megnyilvánuló unszimpatiót és a személyi ellenállást. A jó tanár-diák viszony azért fontos, mert az erkölcsi elvekkel való azonosulás területén igazi eredményt, vagyis a kívánt irányban történő határozott konceptuális váltást csak a nevelt szimpatiójának megnyerésével, szabad akaratának tiszteletben tartásával és aktív, személyes közreműködésével lehet elérni. *Véleményünk szerint a Festiger-féle kognitív disszonancia-elmélet az erkölcsi nevelésben alkalmazandó pszichológiai eszköztár egyik legfontosabb eleme.* Az erkölcspedagógiában ugyanis a nevelési hatásrendszerek működtetése által bizonyos erkölcsi szituációkhoz kapcsolódó viszonyulásokat, tehát ilyen tartalmú attitűdöket kell megváltoztatnunk. Az attitűdök akkor változtatha-





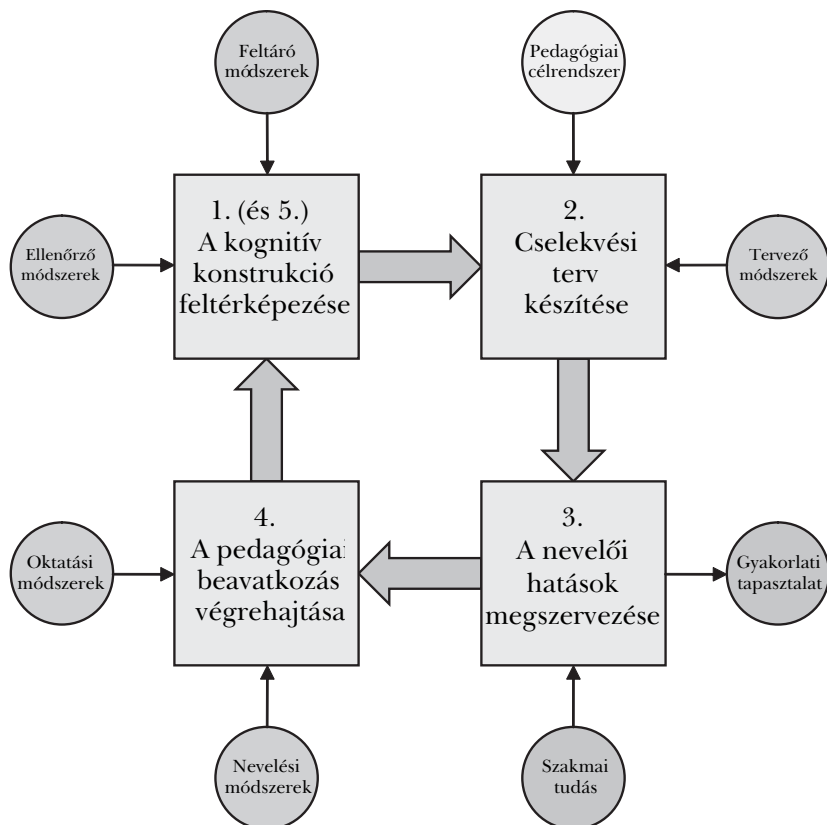
tók meg, ha pedagógiai eszközökkel *tudatosan inkonzisztenssé tesszük őket* és ezzel mintegy „kikényszerítjük” azt, hogy a gyermekek attitűdváltással küszöböljék ki a keletkező kognitív disszonanciát. Természetesen az attitűdformálás és a konceptuális váltás előidézésére irányuló pedagógiai tevékenység soha nem lehet kampányszerű: lassú, türelmes, gondosan tervezett és előkészített nevelőmunkát igényel. Ezért nem szabad az erkölcsi nevelést csak néhány kiemelt életkori szakaszra korlátozni, hanem a konzekvens pedagógiai munkának a tankötelezettség egész ideje alatt – természetesen tárgyszerű keretek között – kell működnie.<sup>8</sup>

### ***Konstruktivista nevelési alafolyamatok***

A konceptuális váltások pszichológiai hátterének elemzése kapcsán bemutattuk, hogy az emberi személyiség belső világmodellje nem csak ismeretekből és a velük kapcsolatos formális következtetésekből áll, hanem a viselkedést befolyásoló személyiségbeli komponensek is a modell fontos részét alkotják. Az *ismereteken* kívül ide tartoznak az öröklött *adottságok*, a komplexebb cselekvést lehetővé tevő *jártasságok* és automatizálódott *készségek*, az alkotómunkát támogató *képességek* és a mindezeket integráló szélesebb értelmezésű *kompetenciák*, továbbá a külvilághoz való viszonyulást meghatározó *attitűdök*, a viselkedés és cselekvés mozgatórugóit reprezentáló *értelmi, érzelmi és akarati megnyilvánulások*

ugyanúgy, mint a fentiek háttérében álló sejtésszerű *vélekedések* vagy a már kikristályosodott *értékek*. A nevelésnek valamennyi felsorolt személyiségkomponensre ki kell terjednie, és a nevelés folyamatában figyelembe kell vennie azokat. Ebből a tágabb, az egész embert átfogó neveléseméleti nézőpontból a személyiségbeli világmodell a szubjektum olyan individuális produktumának tekinthető, amely részben mások által is érzékelhető, és amely magán viseli a személyiség legfontosabb ismertetőjegyeit. Az nyilvánvaló, hogy a személyiség belső univerzuma nem ismerhető meg teljes mélységében, de erre a pedagógiának nincs is szüksége. A nevelés szempontjából éppen elegendő, ha a tudati konstrukció azon részei feltérképezhetők, amelyekben a személyre jellemző ismeretháló, a beépült legfontosabb társadalmi alapértékek, valamint a kialakult személyes értékek kölcsönhatása és működése nyomon követhető. A gyermeki világmodellről nyert információk alapján a pedagógiai cselekvés *megtervezhető*, a terv *végrehajtható* és az eredmény *ellenőrizhető*. Az így születő *konstruktív nevelési ciklus* újabb és újabb célok kitűzésével számtalanszor lefutatható, ismételhető, finomítható. A *spirálisan* előrehaladó nevelési körfolyamatok keretében a közbülső pedagógiai célokat mindaddig korrigáljuk és aktualizáljuk, amíg a kitűzött végcélokat el nem érjük. A pedagógia konstruktivista szemlélete alapján tehát a nevelés alapvető folyamata a következő blokkvázlaton látható (2. ábra):





2. ábra. A konstruktív fejlesztés ciklikus pedagógiai alapfolyamata (CPA)

A fenti ábra a konstruktivista nevelési koncepció folyamatának elemi lépéseit ábrázolja. A továbbiakban részletesen bemutatjuk a négy alapvető és jól elkülöníthető tanári feladatkör finomszerkezetét. A konstruktív *ciklikus pedagógiai alapfolyamat* (CPA) lényegében hermeneutikai értelmezési kör, melyben a pedagógus feladata a *gyermek világmodelljének megértése*, számára célirányos és adaptív *fejlesztési programok*

*kidolgozása*. A négyfázisú nevelési körfolyamat mindegyik szakasza összetett szakmai tudást, alkotói, „társszerzői szemléletet” és gyermekközpontú pedagógiai gondolkodást igényel. Az első pedagógiai alapeladat a *gyermek aktuálisan érvényes belső kognitív konstrukciójának feltérképezése*. Ez két okból válhat szükségessé: vagy a kiinduló primer modell diagnosztikus vizsgálata, vagy a pedagógiai eszközökkel már módosított



konstrukció ellenőrzése lehet a közvetlen cél. Az aktuálisan zajló konstruktív alapfolyamatok spirális láncolatában azonban összemosódik e két funkció, hiszen az előző ciklus vége egyben a következő kezdete is. A megoldott nevelési részfeladat eredményére épül az újabb kitűzött cél megvalósítása mindaddig, míg a tervezett konceptuális váltásokat el nem érjük.

A CPA *első fázisában* tehát a gyermek konkrét és egyedi világmodelljének megismerése a legfontosabb feladat. A megoldás több irányban képzelhető el. Támaszkodhatunk például egyes kommunikatív oktatási és nevelési módszerek alkalmazásakor keletkező „járulékos” információkra, a pedagógiai és pszichológiai kutatásban alkalmazott eljárásokra vagy a szociológiában is használatos statisztikai feltáró módszerekre. Ide tartoznak tehát a pedagógiai munka során tükröződő gyermeki ismeretek, személyiségvonások és értékek: a gyermek spontán személyes megnyilvánulásai, a tudatos tanári megfigyelés, a tanulói munkákra irányuló dokumentum- és tartalomelemzés, valamint a pszichológiai és tudásszintmérő tesztek eredményei. További nagyon fontos információk forrásai például a szociometriák, a környezet- és esettanulmányok és az értékpreferencia-vizsgálatok.

A konstruktív ciklus *második fázisában* a megismert világmodellnek és a kitűzött pedagógiai céloknak megfelelően az aktuális cél elérése érdekében *cselekvési tervet* kell készítenünk. Ehhez megbízható *információkkal* kell rendelkez-nünk a gyermeki világmodellről, pon-

tosan kidolgozott nevelési *célrendszer* szerint kell az aktuális tennivalóikat kijelölnünk és megfelelő *tervezőmódszereket* kell alkalmaznunk az adekvát pedagógiai cselekvés kidolgozásához. Az aktuális pedagógiai cselekvési terv elkészítését megelőzően – az információk komplex elemzése útján – képet kell alkotnunk a gyermek aktuális világmodelljéről, tudatosan figyelve az óhatatlanul bekövetkező értelmezési hibák és torzítások csökkentésére. Ezt követi a stratégiai tervezés, majd az aktuális tennivalók kidolgozása. Ne feledjük azonban, hogy a kívánt konceptuális váltás kizárólag a kölcsönös bizalom, az egyetértés és a közös munka platformján jöhet létre.

A konstruktív ciklus *harmadik fázisában* történik a pedagógiai hatásrendszerek megszervezése. A hatékony pedagógiai fejlesztés érdekében egyetlen korábban használt érvényes módszer-ről sem mondhatunk le. A konstruktivista pedagógia „csak” szemléletében új, minden más területen a korábbi didaktikai-metodikai elemekre támaszkodik, ezért szerves folytatása a több ezer éves pedagógiatörténeti fejlődésnek. Alkalmazható az intellektuális- és a naturalisztikus hatásszervezés minden lehetősége, beleértve az általános tankönyvi információkat, a frontális és/vagy a gyermek személyes aktivitását kiváltó módszereket, a heurisztikák különböző változatait, a logikus érvelés, a vitatkozás és a meggyőzés valamennyi formáját. A konstruktív hatásszervezési feladat lényege tehát az, hogy a *szükséges pedagógiai eszközök fókuszált alkalmazásával*







a gyermeki világmodell megváltoztatandó pontján erős kognitív disszonanciát igyekezzünk létrehozni. Ehhez a nevelt bizalma, nyitottsága is szükséges, hiszen a gondolkodásában és attitűdjeiben keletkező feszültségeknek egy új személyiségbeli harmóniába oldása már elsősorban az ő feladata.

Végül konstruktív nevelési ciklus *negyedik fázisában* a tervezett aktuális pedagógiai beavatkozást hajtjuk végre. Ezt a feladatot a cselekvési tervben megszabott területen, a pedagógiai hatásszervezésben kijelölt módszerek alkalmazásával tudjuk szakszerűen elvégezni. A gyakorlati alkalmazásban ismét nagy szerepe van a pedagógus adaptív szemléletének, a gyermeket „belülről látó” és megértő képességeinek ugyanúgy, mint a határozott, célirányos és adekvát pedagógiai cselekvésnek. E negyedik feladatkör középpontjában a *nevelési és az oktatási módszerek* problémaközpontú alkalmazása áll. Itt már pontosan meghatározott pedagógiai feladatok vannak kijelölve, és ezek hatékony megoldása a cél. Természetesen a pedagógus cselekvési repertoárjába tartoznak a tradicionális nevelési módszerek, például a szokásformálás, az értékközvetítő modellek alkalmazása és a direkt meggyőződésformálás ugyanúgy, mint a modern nevelési módszerek, tehát a változatos kölcsönhatások előidézése, a kortárs interakciók segítése és a különböző feladatok megszervezése. A kítűzött nevelési célok elérésében nyilvánvalóan az oktatási módszerek is segítségünkre vannak. A hagyományos didaktikai módszerek közül nagy jelentősége van

a módjával alkalmazott memoriternek, hiszen a gyermekkorban kívülről megtanult gondolatok szinte „beleégnek” a személyiségbe, irányt adva a gondolkodásnak és a cselekvésnek. A jó nyelvi képességeket, a vitakészséget és érveléstechnikát az ókortól kezdve nagyra értékelték, s így van ez mai információközpontú verbális-kommunikatív világunkban is. A modern oktatási módszerek a *tevékenységet* állítják a hatásszervezés középpontjába, melyek számtalan kortársi interakcióra adnak alkalmat. Kulcsfontosságú a megbeszélés, a vita, a kooperáció és a projekt. A közös gondolkodás és a közös értékelés módszereiben olyan lehetőségek rejlenek, melyeket az erkölcsi nevelésben maradéktalanul ki kell használni.

A nevelési módszerek rövid bemutatásánál a figyelmes olvasónak feltűnhetett, hogy az egyes nevelési módszerek alkalmazásának időigénye jelentősen eltérő lehet. Míg egy sajátos viselkedés preferálása vagy szankcionálása a legtöbb esetben azonnali és adekvát nevelői beavatkozást jelent, addig a szokásformálás folyamata akár hosszú éveken keresztül is eltarthat. Lehet-e így a konstruktív nevelési ciklusok egymást követő spirális rendszerét fenntartani? A kérdés megválaszolásához feltétlenül ki kell bővítenünk a „konstruktív ciklus” fogalmát. Ennek jelentése ugyanis nem csupán egy pillanatnyi, aktuális probléma megoldására irányuló prompt nevelési aktus lehet, hanem a lassú, konzevens pedagógiai munkával végrehajtott magatartásbeli vagy kognitív változások előidézése – mint például a szokás- és





a meggyőződésformálás folyamata – szintén konstruktív ciklusnak tekinthetők. Így természetesen az is előfordulhat, hogy egyszerre több ciklust működtetünk, sőt inkább ez az állapot tekinthető kívánatosnak. *Az erkölcsi nevelést valójában több eltérő „órajelű”, különböző részcélok megvalósításáért működő konstruktív nevelési ciklus szimultán alkalmazásának kell értelmezni.* Egyes nevelési periódusok a megoldandó probléma igényei szerint *augmentálódnak*, míg mások rövidülnek, de a pedagógiai alkotó alapfolyamatok eredője mindig a végcélok megvalósítása felé halad.

A konstruktív nevelési alapfolyamatokkal kapcsolatban feltétlenül ki kell emelnünk, hogy a modern erkölcs-pedagógia olyan komplex elméleti és gyakorlati koncepciókat igényel, ahol a nevelés és az oktatás módszertani szempontból tökéletes harmóniában egyesül. A gondolkodás minősége és a tett egysége, vagyis személyes *kongruenciája* jellemzi a *hiteles* embert, aki egyéni és közösségi dimenziókban egyaránt hasznos életvezetést képvisel. Csak a minden oldalról megerősített erkölcsi-ség állja ki az élet próbáit, és csak az ilyen ember képes adaptív módon alkalmazkodni a valóság igényeihez úgy, hogy értékeit megőrizze. Ahhoz viszont, hogy ilyen erkölcsiséggel rendelkező polgárokat neveljünk, mind az alapvető elvekben, mind a pozitív viselkedésmintákban meg kell erősítenünk őket. Álláspontunk szerint ez a szakmai törekvés a fent említett komplex pedagógiai szemlélet alapján eredményesebben valósítható meg.

### ***Az erkölcsi nevelés univerzális értékközpontú modellje***

*Szabadság és demokrácia* a polgárok biztos erkölcsé nélkül elképzelhetetlen. Európa pedig e két fontos rendező elvre alapozta jövőjét, amelynek hatása természetes módon az állampolgárok egyénileg eredményes és a társadalom szempontjából hasznos életvezetésében nyilvánulhat meg. Egyén és társadalom egymást erősítő harmóniája nem vásárolható érték, hanem az erkölcsi nevelésben megjelenő folyamatos *párbeszéd, közös gondolkodás, morális egyezkedés és artikuláció* eredménye. Az új Európa új erkölcsének olyan alapokra kell épülnie, amelyek kiállták az évezredek próbáját, és amelyek az emberi társadalmak közös szellemi örökségét képezik. Ezeket a szóban forgó alapokat minden gyermeknek „zsigeri szinten” kell elsajátítania, s a minőségi közvetítésre csak a hatékony, tudományos alapokon álló intézményes nevelés képes. A korszerű *etikai nevelés* nem morál, vagyis nem csoporterkölcs, nem ideológia és nem egy meghatározott erkölcs igazolása, hanem *modern érvelési forma*, amely az erkölcsi tradíció korlátlan nyilvánosság előtti vizsgálata céljából az ész egyetemes igényének van alávetve.<sup>9</sup> Ezért látszik az új feladatra minden korábbi nevelési és oktatási elképzelésnél alkalmasabbnak a konstruktivista pedagógia, mert ez a paradigma kognitív jellegénél fogva alapvetően támogatja a szükséges kommunikatív alapfunkciót. *Ha a nevelést a világról szóló belső konstrukció építéseként*





fogjuk fel, akkor a fejlesztés domináns folyamataiban le kell játszani azokat a morális egyezkedési játékokat, amelyek a megfelelő értékek helyét stabilizálják a gyermeki kognitív világmodell szerkezetében. Ehhez a munkához pedig olyan nevelési koncepció szükséges, amely megalapozza ezt a tevékenységet, s amelyet mi az erkölcsi nevelés univerzális modelljének nevezünk el. Az „univerzális modell” olvasatunkban általánosan alkalmazható, a különböző morális és pedagógiai elképzelések között összhangot kereső, a nevelés szereplőinek döntő többsége számára ajánlható és elfogadható neveléseméleti koncepciót jelent.

Az erkölcsi nevelés univerzális modelljének – az összes korábbi fejtegetéseinket összegezve – az *autoritás* és a *pluralizmus*, vagyis az értékörzés és a felette történő egyezkedés dualizmusa között kell pedagógiai kapcsolatot létesítenie. Annak a neveléseméleti modellnek, amellyel ez a probléma megoldható, feltétlenül *kettős kritériumrendszer* szerint kell működnie. A duális kritériumrendszer értelemszerűen két elemkészletet igényel. A modell egyik (A) elemkészlete az értékek *deklarálására* és *interiorizálására* alkalmas, a másik (B) elemkészlet pedig a *kommunikáció* és a morális artikuláció igényeit megalapozó nevelési kritériumait definiálja. Az elemkészletek szukcesszív és/vagy szimultán kombinálásához, a helyes arányok összehangolásához és konkrét pedagógiai szituációkban történő alkalmazásához a pszichológiai felismerések adnak segítséget. Ezek szerint a kisgyermekkor inkább tekintélyelvű, a kamaszkor pedig

inkább meggyőzőeselvű pedagógiát kíván. A pszichológiai eredmények is támogatják azt a logikus elvet, miszerint előbb meg kell ismerni az alapértékeket ahhoz, hogy később eredményesen lehessen őket artikulálni. A közös értékalap létezése a morális kommunikáció lehetőségi feltétele.

Az eddigiekben azt fejtegettük, hogy az erkölcsypedagógiában alkalmazható elméleti modell szükségszerűen egy deklarátor és egy kommunikáló elemkészletet tartalmaz. A gyermek életkori sajátosságaitól függő, szükségszerűen „Janus-arcú” nevelési koncepció sajátos két elemkészletének jellegzetességei a következők:

Az „A” *értéktételező* deklaratív nevelési eljárás karaktere *interiorizáló*, vagyis beépítő jellegű. A *tradicionális* értékforrásokra támaszkodik, melyek érvényességi köre egyetemes, vagyis *univerzális*. Stílusa általában *autoriter*, módszere pedig főként *deklaratív*, vagyis közlő jellegű. Alkalmazása főképpen a nevelés kezdeti szakaszaiban indokolt, amikor a gyermekben még nincsen biztosan működő belső értékrend és a tipikus életkori sajátosságok is megkívánják a határozott pedagógiai vezetést és irányítást.

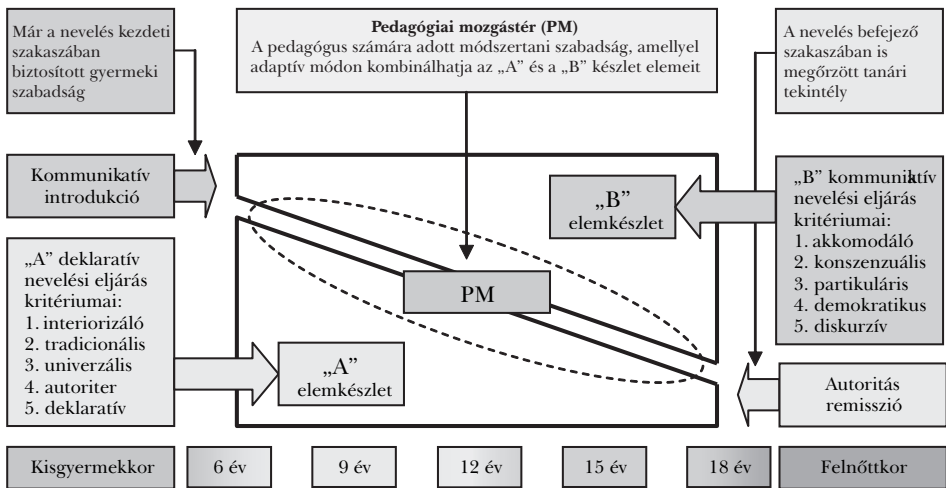
A „B” *egyezkedő* kommunikatív nevelési eljárás karaktere *akkomodáló*, vagyis az aktuális társadalmi igényekhez rugalmasan alkalmazkodó. Értékforrása a társadalmi konvenciókat figyelembe véve *konszenzuális*, érvényességi köre *partikuláris*, tehát rétegre vagy csoportra jellemző. Stílusa *demokratikus*, módszere közös gondolkodásra és tanulói aktivitásra építő, vagyis *diskurzív*. Alkalmazása főképp





pen a nevelés befejező szakaszaiban indokolt, amikor a felnőtté válás szabad és önalkotó individualizációs folyamata a tanár háttérbe vonulását követeli meg.

A kétféle nevelési eljárás harmonikus kapcsolódásának és adaptív összeolvadásának vázlatja az alábbi (3.) ábrán látható:



3. ábra. A pedagógiai koncepciók adaptív váltásának modellje

A két különböző funkciójú pedagógiai koncepció alkalmazásának és adaptív keverésének egyik fontos új eleme a „kommunikatív introdukció”, amely a kisgyermek számára már a nevelés kezdetén bizonyos fokú szabadságot, választási és önértékesítési lehetőséget ad. Ugyanilyen fontos az „autoritás remisszió” is, hiszen a nevelői (vezetői) tekintélyt soha nem szabad teljesen kiiktatni a nevelésből, mert akkor alapjaiban szűnik meg a pedagógiai viszony. Az ábra központi eleme a szaggatott vonallal jelölt „pedagógiai mozgástér”, amely a pedagógus alkotó szabadságának kibontakoztatásához feltétlenül

szükséges szimbolikus terület. A pedagógus az embertudományok komplex képviselője, aki nevelői hivatása alapján alkotó módon alkalmazza mindazokat az eszközöket, melyek a gyermek harmonikus fejlődését szolgálják. Az adaptív szemlélet arra kötelezi a tanárt, hogy minél differenciáltabb pedagógiai módszerekkel foglalkozzon a gondjaira bízott individuumokkal. Éppen az erkölcsi nevelés az a terület, ahol a kényszer csak hamisságot és képmutatást szül. Az értékekkel való azonosulás őszinte belső meggyőződést kíván, amit csak a konceptuális váltás teljes szabadságát támogató metodikák alkalmazásával lehet elérni.





A duális kritériumrendszer és az adaptív módszerváltás elveinek rögzítése után a harmadik probléma, amivel foglalkoznunk kell az a konstrukció, amely összefoglalja és szemléletesen ábrázolja a pedagógiai munka komplex fázisait. Ezzel válik teljessé az erkölcsi nevelés univerzális modellje. A most bemutatásra kerülő nevelési koncepcióban csaknem mindaz megjelenik, amit eddig apró részeredményekként bemutathattunk.

*Az erkölcsi nevelés univerzális modelljének középponti törekvése annak a pedagógiai folyamatnak a leírása, amely a plurális környezet ellenére stabil és ésszerű értékrendet képviselő, s értékeit a mindennapi élet problémáinak kritikus és alkotó módon történő megoldására fordító ember nevelését teszi lehetővé.* A feladat megoldásához először globális célként meg kell határozni a személyiségfejlesztés modellbeli szintjeit, majd a különböző szinteken kitűzött részcélokat és a hozzájuk kapcsolódó pedagógiai feladatokat. Az eddigi eredményeink és a szakmai tapasztalataink alapján – s részint a tradíciókra támaszkodva – az alábbi személyiségfejlődési szinteket különítjük el:

– 1. szint: *normaelsajátítás.* A *normatív szinten* a 6-10 éves gyermek *erkölcsi kodifikációjának* elvégzése a legfontosabb nevelői feladat. Ekkor történik az *alapkódok elsajátítása*, s ezzel párhuzamosan az *alapkódok megkerülése* is. Erkölcsi tapasztalatokat szerezni ugyanis csak a különböző megoldási lehetőségek választása és azok eredményeinek alapos elemzése és értékelése útján lehet. Ezért nevelési szempontból a ne-

gatív jelenségek is fontosak, sőt a virtuális vagy valós normaszegések és azok sajátos következményeinek vizsgálata a kodifikáció egyik lényeges eleme. Az elsajátítandó alapkódok centrumát a FET 1–3 és a PES 1–7 képviselik. A nevelési eljárások inkább az „A” modell elemkészletéből vehetők.

- 2. szint: *identifikáció.* Az *identifikációs szinten* a 10-14 éves gyermek természetes módon adott szociális környezetének megfelelő *világnézeti és társadalmi kompetenciák átadása, fejlesztése* és a fölöttük való *morális egyezkedés* irányítása a legfontosabb nevelői feladat. Az értékekkel és az életpaszta-  
latokkal kapcsolatos közös gondolkodás csak a megelőző normatív szinten elsajátított alapkódok figyelembevételével történhet. A nevelői módszerek az „A” és a „B” elemkészlet adaptív kombinálásával választhatók meg.
- 3. szint: *perszonalizáció.* A *perszonalizációs szintjén* a 14-18 éves fiatal személyiségének *beavatás* és *kritika* által történő indirekt fejlesztése a feladat. Ekkor történik a morális tapasztalatok finomítása. az önálló és felelős erkölcsi döntésképesség kialakítása. A morális egyezkedést tehát a *morális artikuláció* követi, amikor a fiatal előbb vagy utóbb „megtalálja önmagát”. A nevelői módszerek inkább a „B” elemkészletből vehetők.
- 4. szint: *érett személyiség:* A negyedik *szubjektív* szint már kívül esik a közoktatás gyakorlatán. A személyiség további fejlesztése a társadalmi környezetre figyelő *önnevelés* formájában folytatódik.







Az erkölcsi nevelés univerzális modelljén jól láthatók a *fejlesztési szintek*, a *nevelési célok* és a *pedagógiai feladatok*. A fejlesztési szinteket már fentebb bemutatottuk, de kiegészítésképpen hozzátesszük, hogy a fejlesztés *normatív* szintjén kifejezetten *értékközpontú* a pedagógiai munka: a legfontosabb feladat a tradicionális alapértékek megbízható beépítése. Az *identifikációs* szint nevelőmunkája már sokkal inkább *értékkompatibilis*, ami annyit jelent, hogy fokozottan kell figyelembe vennünk a gyermek szűkebb szociális környezetének – elsősorban a családnak és az iskolának – sajátos értékeit. Ismernünk kell továbbá annak a tágabb közösségnek, népcsoportnak, nemzetiségnek, vallásnak vagy világnézetnek jellemző értékeit is, amelyhez a gyermek tartozik. Az identifikációs folyamatban először tudatosítjuk az alapkódok és a különböző világnézeti értékek kapcsolódási pontjait, majd a gyermek gondolkodásában összeépítjük ezeket. Az így kialakuló erkölcsi kompetenciák és szerzett tapasztalatok jó alapot adnak a morális egyezkedéshez. A *perszonalizációs* szint végén már közvetlenül nem avatkozhatunk be az értékképződés folyamatába. Ha ezt mégis megtennénk, akkor csak látszateredményt érnenk el, amelyet nyilvánvalóan hazugság és képmutatás kísérne. A teljesen kiépült mentális konstrukció működtetése már nem a mi feladatunk. Dolgunk csupán a felnőttre jellemző életvezetésbe való *beavatás*, a *baráti támogatás* és az *őszinte kritika*. Az előző, 4. ábra az erkölcsi nevelés univerzális modelljének működését szemlélteti.

Az erkölcsi nevelés univerzális modellje *alapvetően nyitott minden pozitív értékrend felé*. Fejlesztési logikája szerint az érvényes erkölcsi kódokra felépíthető bármi, ami az egyén, a társadalom és a kultúra alapvető érdekeit szolgálja, legyen az történelmi-keresztény, polgári-demokrata, pragmatista-liberális, kollektivistá-szocialista, vagy egyéb partikuláris értékrend. A pedagógia szerepe és feladata ebben az értelmezésben egyetemes: a társadalom felhatalmazásával tudományos igényű emberalakító és személyiségfejlesztő munka végzése. Nem morálként, hanem a morál médiumaként kell viselkednie, mert csak ilyen minőségben artikulálja mindig új formában az embert és világát harmonikussá tevő erkölcs igényeit.

Tanulmánysorozatunk következő, s egyben utolsó részében a módszertani kérdésekről, s ezen keresztül a gyakorlati alkalmazásról lesz szó. Ide tartozik többek között a közös erkölcsi értékek katalógusa, az etikai nevelés és oktatás tartalma és szervezése, valamint az adaptivitás és az értékelés problémája. S végül választ igyekszünk adni a cikksorozat alcímeiben fölvetett, s eddig megválaszolatlan kérdésekre is.

#### JEGYZET

- <sup>1</sup> NAHALKA István, *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I*, Iskolakultúra, 1997/2, 23–25.
- <sup>2</sup> FALUS Iván, *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2003, 122–123.





- <sup>3</sup> NAHALKA István, *Hogyan alakul ki a tudás a gyermekben? – Konstruktívizmus és pedagógia*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 2002, 55.
- <sup>4</sup> *Pszichológia pedagógusoknak*, szerk. N. KOLLÁR Katalin, SZABÓ Éva, Bp., Osiris Kiadó, 2004, 368–392.
- <sup>5</sup> Rita L. ATKINSON, Richard C. ATKINSON, *Pszichológia*, Bp., Osiris Kiadó, 1997, 522–525.
- <sup>6</sup> Néhány pszichológus véleménye szerint a kognitív disszonancia feloldásánál alternatív magyarázatok is elképzelhetők. Bem (1972) önértékelési elmélete szerint az attribúciós logikát követve a feszültséget belső okokra is visszavezethetjük, míg Tedeschi és Rosenfeld (1981) úgy látja, hogy az embereket nem a nézeteik közötti ellentmondás zavarja, hanem csupán az, ha olyan színben tűnnek fel, hogy nincsen a gondolkodásukban koherencia. A kísérletek zöme azonban Festingert igazolta.
- <sup>7</sup> Lásd Festinger és Carlsmith (1959) híres „1-20 dolláros” kísérletét, továbbá Aronson és Carlsmith (1963) és Freedman (1965) gyerekekkel végzett újabb kísérleteit (ATKINSON, 1997, 527).
- <sup>8</sup> Jelenleg (2008) az etika tárgy csak a közoktatás 7. és a 11. évfolyamán tanítható, de ott sem kötelező!
- <sup>9</sup> Jürgen OELKERS, *Nevelésetika*, Bp., Vince Kiadó, 1998, 10.



*Apáról fiúra*







## PÁZMÁNY PÉTER ÉS FINÁCZY ERNŐ A VALLÁS ÉS A PEDAGÓGIA EGYMÁSRA VONATKOZTATOTT CÉLJÁRÓL

KORMOS JÓZSEF

**A**vallás és a pedagógia célja önállóan értelmezve is kapcsolódhat egymáshoz, például az etika, a társadalmi szolidaritás, a szocializáció témájában. Amennyiben a két terület célját egymásra vonatkoztatjuk, vagyis a valláspedagógia esetében, egy érdekes kettőséggel találkozhatunk. Ugyanis minden olyan tudománymegnevezésnél, ahol két, önállóan is értelmezhető fogalom szerepel – vallásfilozófia, biokémia, szociálpszichológia – nehéz a szóösszetétel meghatározását megadni. Így van ez a valláspedagógia esetében is. Vajon a vallástudományok vagy pedig a pedagógiai tudományok közé sorolható? Melyik oldalról történő meghatározás a helyes, érvényes? Melyik célja a meghatározó? Az alábbi írás ezeket a kérdéseket vizsgálja meg két kiemelkedő magyar gondolkodó – Pázmány Péter és Fináczy Ernő – esetében.

Bevezetésként meg kell említeni, hogy a valláspedagógia fogalma itt az európai értelmezésben használatos, tehát erőteljesen a keresztény-keresztýén értelemben. A valláspedagógia kezdetei a bibliai időkbe nyúlnak vissza, mivel a keresztény hit továbbadása a következő nemzedéknek kezdettől fogva hozzátartozott az egyház lényegéhez. Erre a tevékenységre talán a katekézis, a hitoktatás a megfelelő elnevezés. A mai értelemben vett valláspedagógia kifejezés először 1889-ben jelenik meg egy Max Reischle nevű teológusnál. A valláspedagógia szó használata szorosan összefügg a XX. század eleji reformpedagógiai mozgalmakkal. E mozgalmak egyik fő vonása a pszichológiai és pedagógiai ismeretek integrálása az oktatásba. A vallástanítást nem annyira a dogmatikai ismeretek teológiai szempontú továbbadásaként, hanem nevelésként értelmezték, tanításánál a pedagógiai és pszichológiai szempontokat hangsúlyozták.

Érdeemes megnézni az alapvető meghatározásokat a valláspedagógiával kapcsolatban. A vallás felőli értelmezéseknél a valláspedagógia a teológia – kiemelten a gyakorlati teológia – résztudománya, amely a pedagógiából vesz át módszereket, eszközöket, vagyis formákat. Teológiai tudomány, amely pedagógiai módszereket, eszközöket, formákat használ. Feladata a következő nemzedék bevezetése a vallási életbe, a vallás világfelfogásának, életgyakorlatának, erkölcsének továbbadása. A vallás történetével és tanításával is meg kell ismertetnie a tanulókat. A kinyilatkoztatás, a *Biblia* értelmezése is a feladata, amennyiben annak továbbadására törekszik. Ebben az esetben a valláspedagógia legfontosabb se-





gédtudományai teológiai tudományok (erkölcsteológia, dogmatika, liturgika, pasztorális...)

A pedagógia felőli értelmezésnél a valláspedagógia a neveléstudomány – kiemelten a didaktika – egy rész tudománya, amely a vallásból (teológiából) vesz át témákat, tárgyalandó tanokat, vagyis anyagot (tananyagot). Pedagógiai tudomány, amely vallási témákat, tanokat, tananyagot használ. A valláspedagógia feladata a vallásos tapasztalatot és fantáziát megalapozni a tanulóban, az objektív vallást szubjektívvé tenni a tanuló életében. Célja hogy a tanuló felelősen viszonyuljon a világhoz, társaihoz, saját magához, kész legyen etikai ítéletalkotásra. A valláspedagógia terapeutikus jellegű, stabilizálni és emancipálni akarja a tanulót. Ebben az esetben a valláspedagógia legfontosabb segédtudományai pedagógiai tudományok (nevelélmélet, didaktika, pedagógiai pszichológia, nevelésszociológia...)

A magyar neveléstörténetben többek közt Pázmány Péter (1570–1637) és Fináczy Ernő (1860–1935) munkásságában figyelhető meg ez kétféle megközelítés. Mindkét szerző alapos társadalom- és emberismeretről tesz tanúbizonyosságot. Filozófiai szempontból Pázmány Péter a racionalizmus és a korai felvilágosodás eszméire, Fináczy Ernő pedig a német idealizmus és a neokantiánus iskola gondolataira épít. Pázmány Péter a vallást szeretné „előbbre vinni” és ehhez a nevelést tartja a legalkalmasabbnak. Fináczy Ernő szerint a nevelés célja a „jobbátétel” és ennek eléréséhez a vallást tartja a legalkalmasabb eszköznek.

Pázmány Péter (1570. október 4., Nagyvárad – 1637. március 19., Pozsony) a magyar művelődéstörténet kiemelkedő alakja, esztergomi érsek, bíboros, a magyarországi ellenreformáció vezető alakja, a magyar nyelvű irodalom meghatározó írója, a magyar iskolaügy fontos személye. 1583-ban katolizált (szülei reformátusnak keresztelték). Bécsben bölcséletet, Rómában teológiát tanult, majd a grazi egyetemen tanított. Prédikátorként is nagy sikereket ért el. 1616-ban esztergomi érsekké, 1629-ben bíborossá nevezték ki. 1619-ben Nagyszombaton, 1623-ban Bécsben az ifjúság számára nevelőintézetet és papnevelőt alapított. Pozsonyban a jezsuitáknak kollégiumot és iskolát, Érsekújvárot és Körmöcön a Ferenc-rendieknek kolostort, 1635-ben Nagyszombaton egyetemet alapított teológiai és bölcsészeti karral.<sup>1</sup> Pázmány Péter célja a katolikus vallás megerősítése, a nemzet egységesítése, felemelése a katolikus vallás által, a katolikus vallás megerősítéséhez pedig a nevelésen, a tanításon keresztül szeretne eljutni. Prédikációgyűjteményében két írás foglalkozik a fiúk és a lányok nevelésével.<sup>2</sup> *A fiaknak istenes neveléséről* című írásában arra hívja fel a figyelmet, hogy a nevelés alapvető voltára már Krisztus is példát adott azzal, hogy őt magát is nevelték, tanították „Mert noha Krisztusnak nem volt szüksége arra, hogy valakinek birtoka alatt neveltessék, és egyebek rendelkezésével igényesíttessék erkölcsre; de hogy életének zsengejét és ifjúságának nevedékenységét a gyermekek nevelésének oktatására például adná; azt akará, hogy anyjának



gondviselése alatt lenne, attúl vitetnék templomba, az által vezettnék az isteni szolgálatok gyakorlására.”<sup>33</sup> A nevelés alapvető feladata az isteni szolgálatok gyakorlásába való bevezetés, a vallási életre való felkészítés. Pázmány Péter szerint négy szempont szükséges a gyermek jó neveléséhez:

1. A jó példa. *„Nem elég, hogy valaki jóra igazgassa gyermekét szavaival, hanem akit jól akarnak nevelni, példával tanítsák, hogy azt mondhassa üdövel az ő gyermekek, amit Salamon mondott: Példából tanultam a tekéletes erkölcsöt.”<sup>34</sup>*
2. A vallásos magatartás normáinak gyakoroltatása, tudatosítása. *„Aki hivataljának eleget akar tenni és jól akarja nevelni gyermekét, ne elégedjék azzal, hogy jó példát ad és meg nem botránkoztatja: hanem idején isteni szolgálatra, ájtatosságra, lelki dolgokra szoktassa és oktassa kisdied gyermekét.”<sup>35</sup>*
3. Az erkölcsös és művelt tanító. *„Nem elég a fiak neveléséhez a szülék példája és jóra tanítása; de arra is gondjok legyen, hogy jó tanítómesteri, jó társai légyenek a gyermeknek: és oly emberektől neveltessenek, olyakkal nyájaskodjanak, kik el ne oltás az a jó szikrát, melyet a szülék oktatása beléjük oltott.”<sup>36</sup>*
4. A kellő szigor. *„A jó szülék tisztli az, hogy fiokat szájokon hordozzák, megrántsák néha a zabolát, fenyítékben neveljék: és mikor megérdemlik, ne kedvezzenek, ne engedjenek, hanem dorgálják és ostorozzák őket.”<sup>37</sup>*

*Mint kell a keresztyén leányt nevelni* című írásában felveti, hogy a fiúk nevelésével még csak-csak foglalkoznak az szülök *„de a leányok nevelésében nagy gondviseletlenség vagyon, mert csinogatás, ruhacifrázás, gangosan lépés, azaz kevélységre való tanítás minden nevelések.”<sup>38</sup>* Arisztotelészre hivatkozva megjegyzi, hogy a nők nevelése nemcsak azért fontos mert az állam lakosainak fele nő, hanem azért is mert a fiúk nevelését is (a legmeghatározóbb gyermekkorban) nagyrészt az asszonyok végzik. A lányok nevelésében fontos szerepe van a női tevékenységek (varrás, főzés) és az öltözködés tanításának, a házasságra való felkészítésnek. A kor véleményével szemben hangsúlyozza, hogy a lányokat is tanítani kell írni és olvasni, mert a tökéletesedésüket az olvasmányok is segíthetik. A lányok nevelésénél a vallási, erkölcsös szempont a meghatározó. Végül a szülök szeretetből eredő felelősségét hangsúlyozza *„Azért ne legyetek olyanok, mint akiket Isten Szű [szív] nélkül való galamboknak nevez. [...] a galamb távul nézi; feléje se mégyen, mikor látja, hogy fiait fészkeből szedegetik: és mihent azokat a konyhára viszik, mindjárt azon helyre tojik; mert nincs szíve és szerelme fiaihoz. Távul légyen ez a vadság a keresztyénektől!”<sup>39</sup>*

Fináczy Ernő (1860. május 10., Buda – 1935. február 26., Budapest) pedig a magyar neveléstörténet kiemelkedő alakja, pedagógus, egyetemi tanár, az MTA tagja. 1880-ban klasszika-filológia szakból tanári, 1881-ben bölcsészdoktori oklevelet nyert. 1880–81-ben a budapesti gyakorló gimnázium 1881–84 között a pancsovai, 1885-től a budapesti állami gimnázium tanára. 1901-ig a Közoktatásügyi Minisztérium középiskolai ügyosztályán működött. 1901–30 között a budapesti tudományegyetem bölcsészeti karán a pedagógia tanára. 1919-ig másfél év-



tizeden át az Országos Közoktatási Tanács ügyvezető elnöke. A Magyar Pedagógiai Társaság alapító tagja, majd elnöke. Kezdetben filológiai munkákkal foglalkozott, az 1890-es évektől munkásságának területe a pedagógia, ezen belül elsősorban a neveléstörténet.<sup>10</sup>

Fináczy Ernő szerint a nevelés feladata, hogy jobbá tegye az embert, egy ideális eszmény elérésében segítse az embert, nála is fontos a nemzet felemelése (inkább tökéletesítése). A nevelésről vallott gondolatait *Elméleti pedagógia* című műve alapján lehet leginkább megismerni, mely mű 1937-ben jelent meg tanítványai gondozásában.<sup>11</sup>

A vallás és a pedagógia (nevelés) kapcsolódása nála a nevelés céljának a tárgyalásánál figyelhető meg a leginkább. Történeti érdeklődésének megfelelően a nevelési cél meghatározása először egy történeti összegzést ad. A görögnel a nevelési cél a kalokagathia, vagyis a jónak és a szépnek az együttes megvalósítása, a jó és szép ember; a rómaiaknál az erős, a hatalmas ember; a zsidóknál az istenfélő ember; a kereszténységnek az egyház parancsai szerint élő szent ember; a reneszánsz és humanizmusnál a szép életet élő egyéni ember; a XVI–XVII. században a nevelési célt a felekezeti szempontok határozták meg; a felvilágosodás korában a cél a jó állampolgár; a XIX. században fogalmazzák meg Fináczy Ernő szerint azokat a célokat amik ma is hatnak és amelyek alapján kell megfogalmazni a mai célokat. (Schleiermacher szerint a cél a tökéletes egyéniség; Herbart szerint az erkölcsi, jellembeli szilárdság; Comte szerint a társadalmi életre való felkészítés; Spencer szerint a tökéletes életre való felkészítés, ami nem más, mint az aktív élet.)

Fináczy ezután meghatározza, hogy milyen nem lehet a nevelés célja. A cél nem lehet többágú, differenciált, hanem hierarchikusan egy fő cél kell, hogy legyen, mert különben megszűnik a nevelés egysége, rendszere; nem lehet csak részleges vagy egyoldalú, például nem lehet csak egy felekezetnek vagy egy politikai irányzatnak megfelelő; nem lehet utilitárius vagy eudaimonisztikus (a cél nem lehet az önzésre nevelés); a nevelési cél nem vezethető le abból ami ténylegesen van, a célnak állandónak kell lennie; nem vezethető le a neveléstörténetéből (ezt minden irányzat másképpen értelmezi); nem vezethető le az emberi természetből, mert ez csak biológiai támpontokat adna.

A nevelésnek eszményi céllal kell rendelkeznie, itt Kantra hivatkozik, aki szerint az eszményeknek bár nincs tárgyi realitásuk, de azért korántsem agyrémeek. „A nevelés célja az egyént és általa a társas közösséget (nemzetet és emberiséget) az erkölcsi tökéletesítésre képessé tenni.”<sup>12</sup> A jó, a szép, az igaz tökéletes értékek, de az előbb említett szempont miatt hierarchiát kell köztük felállítani. A tökéletes embereszmény a jó ember, aki a jót saját szabad akaratából teszi. „A tökéletes embereszmény megközelítésének lehetősége gyakorlati vonatkozásban bizonyos erények összehatásából áll elő.”<sup>13</sup>





A legkiemelkedőbb erények:

1. Az önuralom erénye: „*ezt teszem első helyre, mert ennek az erénynek a birtoklása különbözteti meg leginkább az embert minden más lénytől. Ez az erény ugyanis jelenti a szellemiség uralmát az érzékiség fölött.*”<sup>14</sup> Ez az erény az akarat erénye.
2. Az igazságosság erénye: „*mely azt jelenti, hogy mindenkinek megadom azt, ami megilleti.*”<sup>15</sup> Ez az erény az értelem erénye.
3. A szeretet erénye: „*mely azt jelenti, hogy tudok felebarátaim iránt emberséges érzülettel viselkedni, saját földi jólétem rovására tudok irántuk áldozatos lenni, nemes önmegtagadással le tudok mondani a magam érdekeinek kielégítéséről embertársaim javára.*”<sup>16</sup> Ez az erény az érzelem erénye.

Fináczy Ernő szerint „*mindezek az erények a vallásban gyökereznek. Márpedig a mondottakból könnyű megállapítani, hogy az a vallási és erkölcsi ideál, mely ezekben az erényekben érvényesül, legközelebb áll ahhoz, melyre utólérhetetlen példát adott Krisztus a maga életével és halálával az egész emberiségnek, társadalmi faji és nemi különbség nélkül.*”<sup>17</sup>

A két szerző esetében közös lehet teleologikus szemlélet (fontos a cél), az erkölcs, a szeretet hangsúlyozása, a nemzet tökéletesítésének eszméje. Pázmány Péter „valláspedagógiája” tekintélyelvű, a jó példát, a megértést, a gyakoroltatást (szoktatást), a kellő szigort és a szeretetből fakadó felelősséget hangsúlyozza. A nevelés célja a vallás előbbre vitele. E cél elérésében a pedagógia „segíti ki” a vallást. Fináczy Ernő „valláspedagógiája” pedig teleologikus, idealista, a mindenki számára elfogadható erkölcsiségre, az erényekre helyezi a hangsúlyt. A nevelés célja az ember jobbá tétele. E cél elérésében a vallás „segíti ki” a pedagógiát.

Ma is fennáll ez a kettőség: a vallásnak célja a saját tanításának a továbbadása, a vallás gyakorlása, élése, ehhez fontos a pedagógiai eredményei figyelembevétele (stratégiák, módszerek, eszközök...). A pedagógia célja a személyiségfejlesztés, a szocializáció elérése, és ehhez fontos lehet a vallás eredményeinek a figyelembevétele (élmények átélése, feldolgozása, szolidaritás...). A szóösszetételből eredő kettőség úgy tűnik feloldhatatlan.

#### JEGYZET

<sup>1</sup> Fontosabb művei: *Felelet az Magyarai István sárvári prédikátornak az ország romlása okairul írt könyvére* (Nagyszombat, 1603); *Keresztyéni imádságos könyv* (Graz, 1606); *Alvinci Péter uramhoz írt öt szép levél* (Pozsony, 1609); *Isteni igazságra vezérlő kalauz* (Pozsony, 1613); *Vásánapokra és egynehány ünnepekre rendelt evangéliumokról prédikációk* (Pozsony, 1631).

<sup>2</sup> *A fiaknak istenes neveléséről; Mint kell a keresztyén leányt nevelni* = Pázmány Péter művei, Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó, 1983, 649–668, 1021–1042.

<sup>3</sup> *Uo.*, 650.

<sup>4</sup> *Uo.*, 655.





- <sup>5</sup> *Uo.*, 658.  
<sup>6</sup> *Uo.*, 661.  
<sup>7</sup> *Uo.*, 665.  
<sup>8</sup> *Uo.*, 1022–1023.  
<sup>9</sup> *Uo.*, 1042.  
<sup>10</sup> Főbb művei: *A magyarországi közoktatás története Mária Terézia korában I–II*, 1899–1902; *Az ókori nevelés története*, 1906; *A renaissancekori nevelés története*, 1919; *A újkori nevelés története*, 1927; *Herbart élete és pedagógiája*, 1932; *A középkori nevelés története*, 1914; *Neveléstudományok a XIX. Században*, 1934; *Didaktika*, 1935; *Elméleti pedagógia*, 1937.  
<sup>11</sup> FINÁ CZY Ernő, *Elméleti pedagógia*, Bp., Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1995.  
<sup>12</sup> *Uo.*, 39.  
<sup>13</sup> *Uo.*, 40.  
<sup>14</sup> *Uo.*, 40.  
<sup>15</sup> *Uo.*, 40.  
<sup>16</sup> *Uo.*, 40.  
<sup>17</sup> *Uo.*, 40.

#### IRODALOM

- CSANÁD Béla, *A keresztény nevelés általános alapjai*, Bp., Jel, 2004.  
ERICH FIEFEL, ROBERT LEUENBERGER, *Handbuch der Religionspädagogik 1-3*, Köln, Benziger, 1977–78.  
FINÁ CZY Ernő, *Elméleti pedagógia*, Bp., Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 1995.  
FODOR László, *Vallási nevelés = A neveléstudomány alapkérdései*, szerk. DOMBI Alice, OLÁH János, VARGA István, Gyula, APC-Stúdió, 2004, 138–152.  
*Pázmány Péter emlékezete*, szerk. LUKÁCS László, SZABÓ Ferenc, Róma, 1987.  
*Mester és Tanítvány*, 2004/1.  
MÉSZÁROS István, NÉMETH András, PUKÁNSZKY Béla, *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*, Bp., Osiris, 1999.  
NÉMETH András, EHRENHARD Skiera, *Reformpedagógia és az iskola reformja*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1999.  
*Pázmány Péter művei*, Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó, 1983.  
PUKÁNSZKY Béla, NÉMETH András, *Neveléstörténet*, Bp., Nemzeti Tankönyvkiadó, 1998.  
ZRINSZKY László, *Neveléstudományok*, Bp., Műszaki Könyvkiadó, 2002.





## KÉPZŐTÁRSASÁGOK, ÖNKÉPZŐKÖRÖK A MÚLTBAN

TÖRTÉNELMI MOZAIKOK A KEZDETEKRŐL

DÚCZ MIHÁLY

**T**avaly májusban lehetőséget kaptam, hogy a Műhely hasábjain bemutassam iskolánk Izsák Imre Képzőtársaságát. Akkor így írtam: „Családi kapcsolatok hatására kezdtem vizsgálni a Pápai Református Kollégium tanárának, Tarczy Lajosnak munkásságát, és akarva-akaratlan sokszor találkozom a nevével sokáig összefonódó, Pápai Képzőtársaság írásos emlékeivel. Nem volt nehéz felfedezni a képzőtársaság sokszínűségét, eredményeit, amelyek bizonyos időszakokban túlmutattak az iskolai tananyag elsajátítását segítő szerepkörön. Érdeklődésem a képzőtársaságok felé fordult, és rácsodálkoztam a – még napjainkban sem igazán ismert – több évszázados, változó, fejlődő, szervezeti forma kialakulására, működésére, kapcsolataira, a bennük dolgozó diákok történeteire.”<sup>1</sup>

Sok-sok tapasztalat gyűlt össze mire eljutottam, eljutottunk odáig, hogy iskolánkban képzőtársaságot alapítsunk. Akkori írásom ennek rövid történetét foglalta össze, azzal a nem titkolt szándékkal, hogy felkeltse az érdeklődést e szervezeti forma iránt. Ott nem kerülhetett sor – terjedelmi korlátok miatt – az előzmények vázlatos bemutatására sem. Talán áttekinthetőbb képet ad erről a témáról, ha egy jelenleg is működő szervezet bemutatása után, leírom a hozzá kapcsolható történeti előzményeket is.

P. Miklós Tamás írja, hogy a magyar nevelés- és pedagógiatörténet kevésbé vizsgált területe a tanórán kívüli nevelés; közöttük is a gyermek- és ifjúsági szervezetek, egyesületek, mozgalmak világa. Tanulmánya bevezetőjét így folytatja: „A nevelési és szocializációs folyamatok e színtereinek megjelenése a polgári társadalomfejlődés kísérőjelensége szerte Európában. Hazánkban a gyermek- és az ifjúsági szerveződések létrejöttét és elterjedését a XIX. század utolsó harmadától bekövetkező társadalmi, gazdasági és életmódváltozás hatásaira adott vallásideológiai, (állami) oktatáspolitikai és pártpolitikai válaszként ér-

telmezhetjük. Előzményei és gyökerei azonban visszanyúlnak a magyar nevelés XVII. századi történetéig, egyrészt a katolikus – jezsuita – ifjúsági hitbuzgalmi szerveződések, másrészt a protestáns kollégiumok önkormányzati szerveinek tevékenységéig.”<sup>2</sup>

Egyetértve következtetéseinek lényegével, annyival egészíteném ki gondolatmenetét, hogy e szerveződések „válaszadási” jelzései már a XVIII. század végétől is kitapinthatók, azaz nemcsak a dualizmus kori Magyarországon meghatározó szerveződés a diáktársaság.

Bodolay Géza *Irodalmi Diáktársaságok 1785–1848*, e témában alapműnek





tekinthető, munkájában így ír: „Hosszabb, meg-megszakított kutatás eredményeként első ízben kísérlem meg itt, hogy összefoglaló képet adjak az önképzőkörök őseinek, a magyar felvilágosodás és reformkor irodalmi diáktársaságainak az életéről.”<sup>3</sup> A szerző jelzi, hogy az önképzőkörök őseinek tekinti a diáktársaságokat, amelyek első hírnökeit az 1780-as években lelte fel az általa felkutatott tekintélyes forrásanyag alapján. (Ez az anyag kéziratokat, nehezen hozzáférhető, az egykorú sajtóban, emlékezősekben, iskolatörténetekben található leírásokat jelent.) Majd így folytatja: „A felvilágosodás korának irodalmi diáktársaságairól kevés pontos adatunk van. Időrendben a központi szemináriumok rövid életű társaságai voltak az elsők”<sup>4</sup> Itt is, könyvének mellékletében is, ahol összegyűjti a szervezetek taglistáit a jegyzőkönyvek, illetve a névsorok a társaság szót használják. Fontos momentum az is, hogy a központi szemináriumok társaságait említi. Egyértelműen megállapítható, hogy a gyökerek a katolikus és a protestáns iskolákhoz nyúlnak vissza. Az 1783-tól fennálló pozsonyi központi papnevelő intézetben működő kispapok társasága az első kézzelfogható bizonyíték az 1785-ös jegyzőkönyvi dátummal. A tagok névsora Bodolay írásának *Társaságok tagjai* című fejezetében található.<sup>5</sup>

„A felvilágosodás kori diákság számos tagja látogatója volt az olvasókabineteknek, kölcsönkönyvtáraknak és iskoláik könyvtáraiban is hozzájuthattak könyvekhez, de szellemi arcukat alakításában legnagyobb szerepük azoknak a rendszerint

»magyar társaság« névvel jelölt iskolai diáktársaságoknak volt, amelyek több protestáns és katolikus iskolában: kollégiumban, líceumban, papnevelőben s a pesti egyetemen is keletkeztek a XVIII. század végétől.”<sup>6</sup> – írja monográfiájában Fülöp Géza, aki az irodalmi diáktársaságok kialakulása kapcsán megjegyzi: „Jelentőségük – ahogy Bodolay Géza róluk írt összefoglaló munkájának előszavában megfogalmazza – nemcsak abban rejlik, hogy műveltebb olvasóközönséget neveltek, hogy sok író, költőt indítottak el az irodalmi pályán, hogy a magyar nyelvű irodalom alkotásait ismertté tették szélesebb körök előtt..., hanem abban is, hogy ezekben a társaságokban nőtt fel a magyar polgári átalakulás és haladás harcok követelője, a Fiatall Magyarország nagyszerű gárdája.”<sup>7</sup>

Tehát az elnevezések vizsgálata során a társaság, társaságok szóból indulhatunk ki. Ugyanakkor megkülönböztetve saját szervezeteiket a felnőttektől a diákok, illetve felnőtt segítők társították hozzá a „diák” előtagot, amihez aztán „irodalmi”, illetve a „magyar” jelző kapcsolódott még a XVIII. században. A XIX. században a „társaságok” szóalak, néhány kivételtől eltekintve, meghatározó az elnevezésekben. Ezt kiegészítendő találkozhatunk még: az „ifjúsági kör”, az „Ifjú Egyesület”, a „Nyelvgyakorló Egyesület”, a „kör”, az „Olvasó Társaság”, a „Szépműegylet”, az „Olvasóegyesület”, az „olvasó kör”, a „Nemes Kompánia”, az „Irodalmi Kör” elnevezésekkel, illetve Pápán és Sopronban a „képzőtársaság” összetétellel.

1867 után jelenik meg az „önképzőkör” kifejezés, amely nem csak az elne-





vezésben, de a tartalmakban: a tevékenységkörben, a célokban is lényegesen eltér az előző évtizedek diáktársaságaitól.<sup>8</sup> A Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium vezetőjének 1868. évi rendelete szerint a középiskolában a „két legfelsőbb osztály tanulói magánszorgalmuk és munkásságuk gyarapítására önképzőkört is alakíthatnak”.

„Tanórán kívüli szervezeti forma (tanórán kívüli tevékenység), amelyet a tanulók érdeklődése, szükségletei, igényei figyelembevételével szervez meg az iskola, vagy a kollégium. Az önképzőkör célja, hogy a tanulók különböző irányú tehetségeit alkotásaik bemutatásával, elemzésével, vitájával kibontakoztassák, képességeiket kiteljesítsék. Az önképzőkör programjának kialakításában kezdeményező szerepe van a diákoknak. A múltban számos (főleg középiskolai) önképzőkör adott először teret, lehetőséget később híressé vált művészeknek, tudósoknak.”<sup>10</sup> – fogalmaz a Pedagógiai Lexikon.

Érdekes, hogy hasznossága, eredményessége, esetleges politikai töltése sok vitát indukált a pedagógusok, a közoktatás vezetői között a következő évtizedekben, a következő évszázadokban. Mégis, kisebb-nagyobb változásokkal a huszadik század negyvenes éveinek a végéig, az ötvenes éveinek az elejéig fennmaradtak.

### **Diáktársaságok, képzőtársaságok, önképzőkörök**

„Napjaink nevelés- és művelődéstörténeti kutatásai arra utalnak, hogy a XVIII. században, már a modernkor kibontakozását megelőzően gyökeres változások kezdődtek a pedagógiai gondolkodásban és a nevelés

gyakorlatában is. A modern európai államok kialakulása, valamint a feudális rend egyre jobban elmélyülő válságának időszaka megteremtette a társadalmi nyilvánosság hagyományos rendi társadalom reprezentációs és szabályozási elemein túlmutató formáit és kereteit, amelyek háttérben egyrészt a közösségi és magánszféra fokozatos elkülönülésének folyamatai, »háznép« átalakulása, illetve a »famille« megjelenése, másrészt az ekkor kialakuló gazdasági, politikai és kulturális »küzdőtér« új elemei állnak. A társas élet új formáinak ápolására létrehozott társaságok, páholyok és szalonok, amelyek a hagyományos nemesi reprezentáció elemeit is felhasználva teremtik meg a polgárság és nemesség felsőbb rétegeiből kialakuló új elit kulturális arculatát.”<sup>11</sup>

Az 1785-ös dátum meghatározó. Létrejön egy sajátos, rugalmas szerveződési forma, amely az iskolákhoz kötődik, és amely nélkül szegényebb lenne az elmúlt századok neveléstörténete.

### **A kezdetek: 1785–1795<sup>12</sup>**

Abból indulok ki, hogy az első irodalmi diáktársaságnak a pozsonyi kispapok által 1785-ben alapított szervezet nevezhető. A Fejér György körül szerveződő kör iskolavezetői támogatással működött. A Kazinczyval évekig levelező kispapok ugyanúgy lelkesedtek a kor eszményeiért, mint a világi pályára készülő diáktársaik. A tagok névsorát nézve több, később a magyar irodalomban és sajtóban is fontos szerepet játszó, irodalmár-pap neve tűnik fel. Az 1788-tól már intenzíven működő társaság célja a nemzeti nyelv és irodalom megismerése



és művelése volt. A tagok ünnepélyes fogadalmat tettek egymásnak, hogy életüket és tehetségüket a nemzeti nyelv és a hazai tudományosság felvirágoztatására fogják fordítani.

1790-ben, Sopronban alakítottak olyan szervezetet, amely már sok vonatkozásban a későbbi társaságok jellegzetességeit mutatja fel. Magyar Társaságnak hívták. Első jegyzőkönyvéből kiolvasható, hogy a társaságot alapító diákok igyekeztek magukévá tenni Bessenyei nyelv művelő tudományos társaság felállítását célzó törekvését. 1791-ben Nagyenyeden, 1792-ben ismét Pozsonyban, a kilencvenes évek elején, Pesten és Debrecenben alakultak különféle diáktársaságok.

Ekkor már körvonalazódnak azok a tevékenységi körök, szerveződési formák, ismeretközlő, tehetséggondozó módszerek, amelyek tovább fejlődve a huszadik század ötvenes évtizedéig alapjaiban meghatározzák életüket. „A szervezetek tagjait a felvilágosodás problémái és a korabeli politikai, társadalmi, irodalmi és művelődési kérdések érdeklik és foglalkoztatják. Kapcsolatban állnak neves írókkal, könyvtárakat gyűjtenek, megszervezik és olvassák a kor magyar irodalmi termését, folyóiratait és hírlapjait, összejöveteleiken saját műveiket olvassák fel és vitatják meg, sőt több helyen közös kiadványban teszik közzé, színi előadásokat és irodalmi esteket rendeznek. A forradalmi, jakobinus eszméig nem jutnak el, a szervezkedéssel sincsen kapcsolatuk, Martinovicsék pere után a minden társulást gyanúsnak tartó kormányzat mégis betiltja őket, egyedül a soproni társaság működhet tovább.”<sup>13</sup>

## **Nehéz évek: 1796–1816<sup>14</sup>**

Működésük mozgalmasabb és csendesebb éveket hozott a politikai-társadalmi környezet változásait tükrözve. Az 1800-as évek elején hatalmi szóval, elsősorban tiltással próbálják a működésüket megakadályozni.

A XIX. század második évtizede újra a pezsgés évtizede. Két meghatározó feladat a magyar nyelv ápolása, fejlesztése és az ország korszerűsítése.

A tízes években működő társaságok a következő évtizedekben megszaporodtak. A magyar nyelv 1844-ig háttérbe szorult, hiszen eddig az államilag támogatott katolikus gimnáziumokban, felsőfokú intézményekben a latin volt az oktatás nyelve. Ha kiderült, hogy valahol magyarul tanítottak, a főhatóságok bizottságot rendeltek ki és visszaállították a latin nyelvű képzést.

## **Terjeszkedés, kitérülködés: 1818–1837<sup>15</sup>**

1817-től újból fellendülés tapasztalható az irodalmi diáktársaságok életében. Ugyanebben az évben, Pozsonyban újjáalakul a magyar társaság, az 1820-as években Selmeccen, Eperjesen és Késmárkon is megindul a szervezkedés, sőt a szombathelyi katolikus líceumban is létrejön diáktársaság. „Debrecen diákélete ebben az időszakban kevésbé mozgalmas, mint pataki kortársaiké. [...] 1832-ben a tógás diákok egy csoportja Olvasó Ifjak néven titkos diáktársaságot szervezett, melyben – a korabeli jegyzőkönyv szerint – az ifjak »összve állottak oly célból, hogy bizonyos mennyiségű



pénzt tévén össze, s néhányat az új magyar könyvek közül megszerezvén: azoknak együtt-olvasása s észrevételeiknek egymással közlése, végre erejüknek némely apró munkácskák készítésébeni próbálgatása által magokat formálni s tökéletesíteni igyekezzenek« [...] Péczeli József pedig pályadíjat létesített magyar nyelvű irodalmi és grammatikai pályamunkák jutalmazására, tanítványainak legsikerültebb alkotásait Lant címen adta ki; sokat segítve mondanivalójuk, nyelvük, stílusuk megformálásában, szépítésében. A Lantban láttak először napvilágot Szűcs István, Szabó Károly és Kuthy Lajos írásai.<sup>16</sup>

Az érezhető fellendülés átvezet a reformkorba, amikor a nyelvkérdés mellett a társaságok programjában ismét helyet kapnak a politikai, a társadalmi és gazdasági élet kérdései is. „A kolozsvári unitárius kollégiumban a Kriza János körül csoportosuló baráti társaság 1833-ban szerveződött irodalmi körre. Itt is, akárcsak a többi iskola hasonló társaságaiban, sok időt fordítottak a politikai lapok tanulmányozására. Az »újságolvasó« fontos tisztség volt mindenütt. »A hírlapokat egy értelmes társuk olvassa s magyarázza, de hallgatók is tehetnek észrevételt és kérdéseket« – emlékezik vissza egy régi tag. Serdület, majd Virulat címen maguk is adtak ki kézíratos újságokat, de az országos hírt a Remény című, 1838-ban kiadott zsebkönyv szerezte meg a kolozsvári unitárius kollégiumnak.<sup>17</sup>

### **Egy diadalmas korszak: 1838–1949<sup>18</sup>**

A pesti evangélikus gimnáziumban, 1839-ben alakult meg a Magyar Oskola, melyet 1843-ig Vajda Péter vezetett,

majd pedig Tavasi Lajos. 1844-ben a tanév végén kirándulást szerveztek „a visegrádi vár romjaihoz”, egy másik alkalommal „tavaszünnepet”, végül pedig évváró „örömnünnepet” rendeztek. Ebben a tanévben 39 ülést tartottak.

Időrendben ide illeszthető a Pápai Képzőtársaság megalakulásának története is. „A fiatal Tarczy Lajos ösztönzésére 1840-ben alakult a kollégiumi olvasókör, amely a következő évben Képzőtársasággá alakult át. Bár a politikai légkör nem kedvezett a diákegyesületeknek, a kollégisták 1844-ben megszervezték a maguk Jótékony Egyletét, amelynek a betegápolás volt a fő célja, de néhány könyvvel is rendelkezett.<sup>19</sup>

Gombamód szaporodnak, újra alakulnak, bővülnek a diáktársaságok. Mindez az újságok tudósításaiból olvasható ki. Akkoriban ez ad lehetőséget a kapcsolattartás bizonyos formáira, az ismertségük növelésére. Pesti Hírlap, Jelenkor, Athenaeum, Életképek, Regélő Pesti Divatlap és még más lapok is írnak beszámolót, adnak helyet írásoknak, leveleket közölnek. Hírt kaphatnak az érdeklődők a már ismert társaságokról, újakról, átalakulásokról. A teljeség igénye nélkül a Felvidékről: Késmárkról, Lőcséről, Losoncra, Rozsnyóról. Az Alföldről: Szarvasról, Kecskemétről, Nagyőrös-ről. Erdélyből: Nagenyedről, Marosvásárhelyről. A kispapok társaságairól: Nyitráról, Egerből, Nagyszombatról, Kalocsáról, Székesfehérvárról. Akadémiai és egyetemi ifjúság társaságairól: Pozsonyból, Győrből, Pestről, Egerből; gyakorlatilag minden magyarlakta területről.



## 1848–1849

Az egyre több helyen alakuló szervezete-  
tekre válaszként újabb tiltások érkeztek  
a hatóságok részéről. A márciusi forra-  
dalom előtt sok társaság szüneteltette  
munkáját vagy tiltás következtében  
megszűnt. A forrásanyagokból megállá-  
pítható, hogy a polgári átalakulás, a  
márciusi forradalom és a szabadságharc  
sok résztvevőjét adták a társaságok.

A március 15-i forradalom megha-  
tározó alakja volt többek között Petőfi  
Sándor, Vasvári Pál, illetve Nyáry Al-  
bert. Oroszhegyi Szabó Józsa, Jókai  
Mór, Irinyi József, Irányi Dániel neve  
is a tagnyilvántartásokban olvasható.  
Ugyanakkor a jegyzőkönyvek listáiban  
szemlélve látható, hogy még nagyon  
sok név köthető 1848–1849-hez.

A forradalom kulturális vonatkozá-  
saira jó példa, hogy 1848-ban jött létre  
az első jelentős szakkönyvtárunk, a  
Műegyetem könyvtára, melyet az új kor-  
mány is támogatott. A műegyetemi di-  
ákok egyik követelése az volt a forra-  
dalomban, hogy könyvtárat hozzanak  
létre, s azt ők is használhassák!<sup>20</sup>

1849-ben, illetve utána felelősségre  
vonták a szabadságharcban részt vevő  
pedagógusokat, diákokat, a társaságok  
megszűntek.

## Túlélés, újjászületés: 1850–1867

A társaságok, a kulturális egyletek a  
szabadságharc bukása után nem mű-  
ködhattak tovább. Ugyanakkor az  
1850-es években, ha lassan is, de ismét  
megindul a szervezkedés.

Vannak dokumentumok, melyek azt  
bizonyítják, hogy például Pápán,  
1853-ban titokban újraalakultak. 1855  
után aztán lassan-lassan újra fellendült  
a társasági munka. A reformkor politi-  
kai töltése a múlté. Ami megállapítha-  
tó, hogy őrizték 1848 emlékét, keresték  
új helyüket a megváltozott körülmé-  
nyek között. Bodolay Géza lemondóan  
írja: „Úgy tűnik, hogy az iskolai társaságok  
haladó jellegüket ebben a korszakban álta-  
lában még megtartották, bár többet foglal-  
koztak az elveszett nemzeti függetlenség kér-  
désével, mint a társadalmi haladás ügyével.  
Az az ellaposodás, versfaragó önképzőkörre  
alakulás, amely a század végén már ijesztő-  
en jellemző, valószínűleg csak 1867 után  
következett be.”<sup>21</sup>

Lehet szomorúan jellemezni a kö-  
vetkező évtizedeket, mégis hangsúlyoz-  
nám, hogy a megváltozott körülmények,  
a központosított közoktatás már nem  
engedte meg a szabad szerveződést, a  
politikai hatalom ellenőrizetlen kriti-  
káját, nem beszélve arról, hogy – első-  
sorban a felnőttek fejében – élt még az  
1848–1849 utáni megtorlások emléke.

## **Önképzőkörök (volt diáktár- saságok) az oktatási intézmények szolgálatában: 1867–1919**

A kiegyezés korának sok ismert tanár-  
egyénsége nagy hévvel vitatta az újon-  
nan alakuló önképzőkörök szükségsé-  
gét. Lubrich Ágost, a pesti egyetem  
pedagógia professzora például élesen  
elítélte ezeket: „Folytonos tisztválasztások,  
meddő vitatkozások és meddő czivakodások  
közt fecsérlik az önképzőkörökben a drága



időt. E közben elszilajodnak önhittségükben elsvárulnak s legfőlebb kortes szerepre alkalmas szájhősökké fejlődnek. Sokan az önképző körök miatt lettek pályatévészett selejtekké.”<sup>22</sup> Mások, a középiskolai tanárok többsége, elfogadta, támogatta a körök iskolán belüli, bizonyos szabályok szerinti működését. „A jogi háttérrel a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium (VKM) minisztere 1868. évi rendelete biztosította, amely szerint a középiskolákban »a két legfelsőbb osztály tanulói magánszorgalmuk és munkásságuk gyarapítására önképzőkört is alakíthatnak«. Ekkortól terjedt el az önképzőkör elnevezés a diáktársaság helyett. A magyar oktatásügyben az önképzőkörök működését az 1876-ban kiadott állami középiskolai rendtartás pontosította, majd 1887-ben Trefort Ágoston vallás- és közoktatásügyi miniszter az ifjúsági (tanintézeti) egyesületek részeként elrendelte, hogy »csakis önművelődési, önszegélyezési, test-edzési és szórakozási célokra alakulhatnak, s feltétlenül kizáróan a politikai vagy ilyen jellegű nemzeti egyesületek.”<sup>23</sup>

Egyre fontosabbá válik az ifjúsági köröket segítő tanár szerepe. Egy tanáregyéniség jelentős pezsgést, mozgást hozhat a szervezet életébe, indíthat új társaságot. Ezt támasztja alá a következő szemelvény: „1868–69-től a felügyelő tanári tisztséget az a Balogh Ferenc fiatal hittanár kapta, aki az 50-es évek közepén nagy szerepet játszott az egyesület újraélesztésében.

1870-től az Olvasó Egyesület alapító tagja lett a Kísfaludy Társaságnak és a Corvina Társulatnak. Ettől kezdve rendszeresen kapta az általuk megjelentett munkákat is. [...] Továbbra is nyomon követ-

hető az a törekvés, hogy könyvkiadással is foglalkozó társulatoknál tagságot szerezzen az egyesület. Így 1874–75-ben a Történelmi Társulatnál és a Természettudományi Társulat Könyvkiadó Vállalatánál, 1877–78-ban a Magyar Tudományos Akadémia és a Petőfi Társaság könyvkiadó vállalatánál szerzett tagságot, valamint pártoló tagja lett a Petőfi Társaságnak. 1885–86-ban pedig Zoltai Lajos indítványára egy 100 Ft-os részjeggyel belépett az Erdélyi Magyar Kultúr Egyesület alapítóinak a sorába.”<sup>24</sup>

Nem készült átfogó értékelés a diáktársaságok több évszázados tevékenységéről, erre több szerző is utal (Bodolay Géza, P. Miklós Tamás, Németh László), ugyanakkor sok esetben előfordult, hogy egy adott intézmény szervezeteinek történeti feldolgozása több szerzőtől is napvilágot látott. Az már néhány publikáció alapján is megállapítható, hogy hatásaiban az 1849-ig működő körök egészen más minőséget produkáltak. Tegyük hozzá más társadalmi, történeti környezetben, más oktatási rendszerben.

Ugyanakkor, pontosan a fentiekben leírtak alapján, az 1867 utáni önképzőköröket (az 1850-es, 1860-as évek újrakezdő próbálkozásai, mint átmeneti szakasz, érdemben nem befolyásolják az összevetést) nehéz összevetni a szabadságharcot megelőzőkkel.

A középiskolákban elsőként 1868-ban kiadott rendelettel az önképzőkörök működésének szabályozására került sor. Ezt pontosította az 1876-ban kiadott állami középiskolai rendtartás és ez maradt lényegében kisebb változtatásokkal egészen 1948-ig érvényben.



Feltételezhetjük – erre is utaltam már –, hogy a hatalom, elsősorban a közoktatást irányító politikusok, szakemberek félték a szervezetek esetleges politikai szerepvállalástól, nyilván ezért is akarták szabályozni életüket, munkájukat. Ugyanakkor szakmai szempontok is felmerültek a rendeletek készítése kapcsán, hiszen az egységesülő oktatási rendszer működésének minden területére figyelmet kívántak fordítani. Ennek eredményeként a régebbi diák-társaságok, a későbbi önképzőkörök beintegrálódtak az oktatási rendszerbe. Egyre inkább előtérbe kerültek azok a pedagógiai funkcióik, amelyek többek között a tehetséggondozást, az önképzést, az ismeretterjesztést szolgálták.

### **Rövid fellángolás után kialszik a tűz: 1919–1948<sup>25</sup>**

Amíg a volt tagok, több szakember a szürkülésről, a nevelési-oktatási tevékenység kiszolgáltatásáról értekezik, egészen más aspektusból, többen felfutásnak, új dolgok létrehozásának tartják a XX. századot megelőző éveket, illetve a XX. század első évtizedeit e tekintetben. Sokan a gyermek- és ifjúsági szervezetek részeként tartják számon az önképzőkört. P. Miklós Tamás írja: „Összegezve az elmondottakat, a XIX. századvég felgyorsult polgári fejlődésének következtében a monarchiabeli Magyarországon kialakuló lázas egyesületi élet új mintával szolgált az ifjúság nevelésével, tudatformálásával foglalkozóknak. Az egyesületi formát, mint új nevelési színteret az állami közoktatásügyi

vezetés az iskolai nevelés kiegészítő tényezőjeként, illetve iskolai képzést követő, a rendszeres oktatásból tömegesen kikerülő ifjúság formálására, további »nevelésére« is fel kívánta használni.”<sup>26</sup>

A következő kiemelhető periódus a harmincas éveké. Olyan működési területeket, új irányvonalakat láthatunk, amelyek segítségével úgy lépnek ki az intézmények falain túlra, hogy társadalmi, politikai színezetet is mutatnak. A társadalmi haladást, a fejlődést elősegítendő tevékenységkörük fontos, kiemelhető része a falukutatás.

Az önképzőkörök valószínűleg 1944 márciusáig (tavaszáig) működtek. Ennek oka a németek márciusi bevonulása lehetett, mert utána egy miniszteri rendelet a tanítást berekesztette.

A háború után a következő négy, esetleg hat évben az emberi, anyagi, szervezeti veszteségek mellett a talpra állás jeleit látjuk, persze jóval kevesebb helyen, mint a háborút megelőzően. De ez rövid életű folyamat. A politikai átalakulás egyre kisebb teret engedélyez az önképzőköröknek, amelyek csökkenő létszámban próbálnak dolgozni, tevékenykedni. Végül a kialakuló kommunista hatalom véget vet a százhatvanegynéhány évet felölelő korszaknak. „1944–45-ben az önképzőkör természettudományi szakosztálya önálló természettudományi önképzőkörre lett. Ez az átszerveződés már az előző évben folyamatban volt, amikor külön tanárelnökkel működött. 1946–47-ben, mint természettudományos önképzőkör megszűnt, helyette az ötödik és hatodik osztályok vegytani kört alakítottak. Ugyancsak ebben az évben mű-





ködött még tárgyalt időszakunkban utoljára az irodalmi önképzőkör, melyben a hetedik osztályosok dolgoztak.”<sup>27</sup>

A forrásanyagok is jelzik a változást, hiszen a vizsgált korszakot átfogó történeti áttekintések (katolikus, református intézményekről van elsősorban szó) egyre kevesebb híradást tartalmaznak. 1948 utáni időkről – alig valamit – például a valamikori Pápai Képzőtársaság esetében letem utalásokat: 1952-ig működött.

## Összegzés

A rendelkezésemre álló anyagok lehetőségként kínálták, hogy táblázatban gyűjtssem össze a képzőtársaságok főbb tevékenységi köreit. Ez, egy gyors áttekinthetőség mellett, további forrásanyagok vizsgálataihoz, könnyen elvégezhető formai elemzést rendelhet hozzá. (A mai fogalmak szerinti korosztályos felbontás ebben az esetben nem mindig vezetne eredményre.)

A kiemelhető, főbb tevékenységi körök a nagyobb gyakoriságtól indulva a következők:

- tantárgyi ismeretek tanóra utáni tanulmányozása;
- könyvek beszerzése, kezelése, kölcsönzése („könyvtári” tevékenység);
- irodalmi alkotások, elemzése, készítése, előadása;
- diákszínjátás;
- kiadványok, újságok készítése, olvasása;
- tudományos előadások hallgatása;
- tudományos (nem irodalmi) előadások készítése, előadása;

- zeneművészeti alkotások meghallgatása, elemzése, készítése;
- vizuális művészeti alkotások megtekintése, elemzése, készítése;
- kirándulások, természeti megfigyelések.

(További kutatások során a táblázatba összegyűjtött tevékenységi jellemzők finomíthatók.)

Végezetül ismét utalni szeretnék a tavaly májusi (18.) lapszámban megjelent írásomra. A fenti tevékenységkörekről egyfajta programot jelöltek ki számunkra képzőtársaságunk alapításakor. Minden érdeklődő kollégát arra szeretnék biztatni, hogy vágjon bele, alapítson ilyen formációt! Mi lehet szebb egy olyan vallomásnál, amit a vándorló Petőfi tett képzőköri tevékenysége kapcsán. 1841-es sikeres képzőtársasági bemutatkozása után (ekkor járt Pápára iskolába), 1842-ben még egy rövid időre visszatért a városba. Ekkor írta Domanovszky Endre lakásán Szeberényi Lajosnak azt a levelét, amelyben így ír a képzőtársaságról: „*Nem tudom hallád-e már; hogy tavaly a pápai képzőtársaság egyik pályadíját (balladán) én nyerém meg; azonkívül a másik balladám s két líráram (többet nem is adtam be) dicséretet nyertek. Ez is elég egy obsitos-logicusnak.*”<sup>28</sup>

## JEGYZET

<sup>1</sup> DÚCZ Mihály, *Képzőtársasági jelen a múlt tükrében – Az Izsák Imre Képzőtársaság vázlatos története*, Mester és Tanítvány, 2008/18, 96–105.

<sup>2</sup> P. MIKLÓS Tamás, *Magyar gyermek- és ifjúsági szervezetek a dualizmus kori Magyar-*





- országban (1867–1918), Neveléstörténet, 2004/1–2, 23.
- <sup>3</sup> BODOLAY Géza, *Irodalmi diáktársaságok 1785–1848*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1962, 9.
- <sup>4</sup> BODOLAY, *i. m.*, 117.
- <sup>5</sup> BODOLAY, *i. m.*, 761.
- <sup>6</sup> FÜLÖP Géza, *A magyar olvasóközönség a felvilágosodás idején és a reformkorban*, Bp., Akadémiai Kiadó, 1978, 21.
- <sup>7</sup> FÜLÖP, *i. m.*, 21.
- <sup>8</sup> P. MIKLÓS, *i. m.*, 25.
- <sup>9</sup> VKM 15.501/1868. számú rendelet, közli: BERECZY Imre, *A középiskolai önképzőkörök*, Gyakorlati Paedagógia, 1906–1907, 9–10, 408.
- <sup>10</sup> HEIMANN Lászlóné, *Önképzőkör = Pedagógiai Lexikon, III. kötet*, szerk. BÁTHORY Zoltán, főszerk. FALUS Iván, Bp., Keraban, 1997, 105.
- <sup>11</sup> NÉMETH András, *A magyar neveléstudomány fejlődéstörténete*, Bp., Osiris, 2002, 32.
- <sup>12</sup> A forrásanyagok meghatározható, egyeztethető időszakaszokat jeleznek és nagy többségük Bodolay munkájára hivatkozva teszi ezt. Így én is az általa felállított korszakokat veszem át 1848-ig.
- <sup>13</sup> FÜLÖP, *i. m.*, 21.
- <sup>14</sup> Bodolay Géza alapján.
- <sup>15</sup> Bodolay Géza alapján.
- <sup>16</sup> BAJKÓ Mátyás, *Diáktársaságok = A magyar nevelés története, I. kötet*, szerk. HORVÁTH Márton, KÖTE Sándor, Bp., Tankönyvkiadó, 1988, 324–325.
- <sup>17</sup> MÉSZÁROS István, *A magyar nevelés története 1790–1849*, Bp., Tankönyvkiadó, 1968, 185.
- <sup>18</sup> Bodolay Géza alapján.
- <sup>19</sup> HUDI József, *A pápai Köztársasági Egylet 1848–1949-ben*, <http://freeweb.hu/civilhaz/narancs.html> (2004. 06. 06.)
- <sup>20</sup> MÓRA László, *A műegyetemi könyvtár alapítása 1848-ban*, Magyar Könyvszemle, 1964, 150–151.
- <sup>21</sup> BODOLAY, *i. m.*, 112.
- <sup>22</sup> P. MIKLÓS, *i. m.*, 25.
- <sup>23</sup> P. MIKLÓS, *i. m.*, 25.
- <sup>24</sup> BARCZA Józsefné, *Diáktársaságok és diák-egyesületek = A Debreceni Református Kollégium Története*, főszerk. KOCSIS Elemér, (15. fejezet). <http://digit.drk.hu/?m=lib&book=2&p=15> (2006. 03. 11.)
- <sup>25</sup> A pápai szervezet 1952-ig működött.
- <sup>26</sup> P. MIKLÓS Tamás, „Ifjúsági szerveződések évszázada!?” *Gyermek- és ifjúsági szervezetek a XIX–XX. századi Magyarországon*, Új Pedagógiai Szemle, 1997/11. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=1997-11-mk-P-Miklos-Ifjusagi#top> (2006. 03. 14.)
- <sup>27</sup> BARCZA, *i. m.*, 15. fejezet.
- <sup>28</sup> PETÓFI Sándor, *Összes prózai műve és levelezése*, Bp., 1960, 289–290, (Kelt 1842. nov. 2-án Pápán.)







## Iskola

### VOLT EGYSZER EGY SZAKISKOLA

---

VÉGVÁRI GYÖRGYI

**A** vezetésem alatt álló nagymarosi szakiskola tíz éven át sikeresen működő rendszerét szeretném megosztani az olvasókkal. Sajnos, pénzühiány és főleg joghézagok okán, a kis szakiskola bezárt, működését szüneteltetik. Pedig nagyszerű helye volt az oktatásban, sőt – miután a mai napig figyelemmel kísérem a növendékek életpályáját – látom és tudom, hogy többségüknek van munkája, nem ácsingóznak segélyekért, találkozásaink alkalmával pedig tisztelettel tudóan számolnak be az azóta eltelt időről.

A szakiskola fő célja az volt, hogy Nagymaroson ne legyen csellengő fiatal, és elejét vegyük a fiatalkori bűnözésnek. Olyan lehetőséget kínáltunk a fiataloknak, ahol megtanulhattak dolgozni, saját sorsukat jó irányba alakítani, és megpróbálták nemet mondani a kísértésekre. Az iskola tanulóit hátrányos helyzetük miatt nagyon sok mindenre kellett megtanítani; a mindennapos munkára, a szabadidő helyes eltöltésére, az ünnepekre való felkészülésre. A legfontosabbnak a megelőző tevékenységet tartottuk, és olyan légkör megteremtésén fáradoztunk, hogy a súlyosan veszélyeztetett fiatalok *az iskolában* érezzék jól magukat. Nagy kérdés volt a város oktatási stratégiájának kidolgozásakor, hogy mit kezdünk a halmozottan hátrányos helyzetű, veszélyeztetett gyerekekkel, hogyan lehet őket olyan praktikus dolgokra megtanítani, amelyek segítik további sorsuk alakulását.

1992-től működött ez a szakiskolai osztályunk, ahová olyan fiatalokat vettünk fel, akiket minden más intézmény elutasított, illetve eltanácsolt vagy kibuktak onnan. Bár addigi életük azt mutatta számukra, hogy nem képesek az iskola vagy a szüleik elvárásainak megfelelni, az intellektusukban jelentkező nehézségeik, néhol pedig a tanulásra való motiválatlanságuk miatt. Pedagógusainknak sikerült bebizonyítaniuk, hogy az őket ért sok kudarc ellenére sok mindenre képesek. Úgy láttuk, hogy sokkal jobban vonzódnak a gyakorlati munkához és a tevékeny, gyakorlatias tanulási-tanítási módszerhez, mint az elméleti oktatáshoz. Valljuk be végre, nem mindenkinek lehet 18 éves koráig elméleti tárgyakkal terhelni az agyát. S gondolják el, ezeket a fiatalokat dolgozni is meg kellett tanítani, hiszen kitől lesték volna el a munka szeretetét? A rokkantnyugdíjas szülőktől? A csellengő nyabácsiktól? A segélyért sorban állóktól?





Termükben Konfuciusztól való bölcsélet állt: „Ha olyan szakmát választasz, mely örömet okoz, egész életedben nem fogsz dolgozni.” Az volt a cél, hogy legalább betanított munkás szintjéig eljussanak tizenkét-tizenöt szakmában, a tehetségesebbje pedig felkészülhessen arra, hogy szakmunkásképzőben folytathassa a tanulmányait. Nagyon szerettük volna, hogy a munkaerőpiacon való érvényesülés szempontjából „karbantartói

munkára” tegyük alkalmassá őket. Ehhez pedig a következő szakmákban való jártasság volt szükséges: kőműves, rézcsöves, hálózatszerelés, villanyszerelési, lakatosipari alapok, asztalosság, csőhálózat-szerelés, kéménybélés, parkettacsizolás, festés, mázolás, szőnyegtisztítás, kertészeti munkálatok.

Miközben a két nagyszerű mérnök-tanár-ezermestertől a heti háromnapos gyakorlati tevékenység során elsajátították ezen szakmák alapjait, értéket hoztak létre a városban. Munkaterületeik voltak: az önkormányzat intézményei, köztük az iskola, a rászoruló családok, a város közterületei. Jellemző a tevékenységükre az a példa, hogy a város egyik félmillióra becsült beruházását úgy oldották meg, hogy az a városnak nem került egy fillérjébe sem, sőt kerestek vele annyi pénzt, hogy együtt lemehettek belőle néhány napra a Balatonra. Sok nehézsorsú marosi család köszönhette tevékenységük áldásos jótéteményeit, vakolások, meszelések, új fürdőszobák fémjelezték munkájukat. A hét másik két napján elméleti oktatást is kaptak a fiúk. Matematikából, magyarból, fizikából, kémiából azokat a tudnivalókat sajátították el, amelyek a mindennapokban való eligazodáshoz elengedhetetlenül szükségesek. Csekkfeladás, hivatalos levél írása, hivatalos ügyek intézése, a szakmákhoz kapcsolódó tudnivalók voltak az elméleti órák tananyagai. Beiktattunk hit- és erkölcsstan órát is, de a háztartás pénzügyi megszervezése, a helyes viselkedés, öltözködés szabályai mind-mind szerepeltek a napirenden. A tantervbe felvettük a DADA-programot is.

Az elméleti és gyakorlati oktatáson kívül kollégáim szervezték a fiatalok szabadidejét is. A Balatonra jártak, mindenkinek volt hálóztsákja, korcsolyája, síléce, télire leszedték maguknak az almát a „szedd magad” akció keretében. Gyűjtötték





a vasat és a papírt a városban, jártak a BNV-n, a Közlekedési Múzeumban.

Ezek a fiatalok, akik korábban bizony sosem voltak az iskola büszkeségei így vallottak a bennük zajló változásokról: „Végre valamit elérhetek az életben.” „Ha nem ide járnék, biztosan csak csavarognék, legfeljebb néha-néha egy kőműves mellett keccsöl-nék.” „Jó, hogy itt nem kell annyit tanulni. Dolgozni szeretek, de tanulni, azt nem.” „Amióta ide járok, lekoptak a csavargó haverjaim.”

Nem mondom, hogy könnyű műfaj ez. Kelltt hozzá két pedagógus, akik mindenféle csinnadratta nélkül, de nagyon határozott nevelési és oktatási eszközökkel, szerető szigorúsággal megteremtették azt a letisztult helyzetet, hogy nem maradtak csellengő, sorsára hagyott fiúk a városban.

Segítettünk nekik munkát találni, szemmel tartottuk őket fiatal felnőtt korukban is. Rendszeresen fordultak hozzánk, ha megoldhatatlannak tűnő gondjaik akadtak.

Emlékeztetném a kedves olvasót Mécs László papköltő soraira: „Szétkürtölöm minden égi tájra, hogy vannak züllött ifjú emberek, kikből nem lesz se szent, se honfi hős, És e fiúkért valaki felelős!” A költő jól fogalmazott. Nem a hárítás, nem a gondok elkerülése, hanem a felelősség felvállalása vezet a megoldáshoz.

Ez az oktatási forma a szakképzési törvény és a NAT bevezetésétől kezdve jogilag sajnos a levegőben lógott. Pedig az oktatásért felelős szakembereknek tudomásul kell venniük, hogy vannak olyan fiatalok, akik munkára foghatók, de elméleti ismereteik nem fejleszthetők. Bár be kell látnunk, hogy nem mindenki menthető meg, és időnként kudarcokkal kellett szembenéznünk, ez az iskolamodell kitörési lehetőség volt sok fiatalnak.

A működtetés másik fő akadályozója természetesen a pénzhiány volt. Az idejárók – 10-12 fő – képviselték a város legveszélyeztetettebb korosztályát, akiket nevelni és oktatni csak nagyon optimális tárgyi és pedagógiai feltételek mellett lehetett. Az önkormányzat munkaruhát és napi háromszori étkezést is biztosított számukra. De ha végiggondoljuk, hogy milyen érték teremtdött, és hogy ezek a fiatalok nem a segélykérők és a bűnözők számát gyarapították, akkor ki kell mondanunk, hogy busásan megtérült a befektetett pénz és energia.

A szakiskola pedagógiai programja, dokumentációja, az összegyűjtött tapasztalatok a fiókban pihennek. Biztosan megérné feléleszteni őket, megteremteni ennek az oktatási formának a törvényi és pénzügyi feltételeit.



## Lapismertetés

### BEMUTATKOZNAK A SZAKKÉPZÉSI SZEMLE, A SZAKOKTATÁS ÉS A FELNŐTTKÉPZÉS CÍMŰ LAPOK

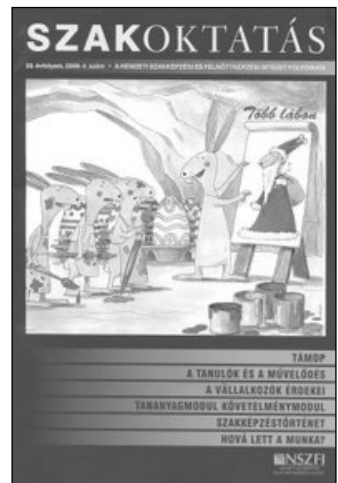
#### *Szakképzési Szemle*

A Szakképzési Szemlét 1984-ben alapította a Nemzeti Szakképzési Intézet és a Magyar Szakképzési Társaság. Az évente négy alkalommal megjelenő, országos terjesztésű oktatási-képzési folyóirat első-sorban szakképzéshez kapcsolódó elméleti írásokat tartalmaz.

A tudományos, elméleti tanulmányok a szakképzésben folyó aktuális kérdésekről, az iskolakísérletekről, a gazdasági folyamatok és a szakképzés kapcsolatáról tájékoztatják az olvasókat. A folyóiratban számos olyan munkaerő-piaci képzéssel kapcsolatos értekezés szerepel, amely közvetlen segítséget ad a tervezőmunkához, és hasznos háttérismeretként szolgál az oktatóknak is. A szakképzést érintő törvényi változásokról, a kutatásokról és innovációs törekvésekről igyekszünk naprakészen beszámolni. Bemutatjuk a külföldi tapasztalatokat, s azok magyarországi adaptálási lehetőségeit is. „Terepet” biztosítunk a doktoranduszok kutatásainak közzétételére. A folyóirat minden száma tartalmaz idegen nyelvű (angol, német, francia) összefoglalót.

#### *Szakoktatás*

A Szakoktatás a szakképzés egyetlen országos terjesztésű, évente tíz alkalommal megjelenő folyóirata. Legfontosabb feladatának tartja a korrekt, elfogulatlan, szakmai tájékoztatást a szakképzést érintő eseményekkel kapcsolatban. Ennek keretében feladatának tekinti a programfejlesztéssel, szakmastruktúrával, az





Európai Unióban zajló szakképzési és munkaerő-piaci programokkal, elképzelésekkel, eseményekkel kapcsolatos információk közzétételét; a jó gyakorlatok bemutatását, amelyek multiplikálhatók, és segítenek a pedagógusok „legújabb kori” gondjainak megoldásában. Szeretnénk a hátrányos helyzetű tanulók – külön rovatban is megjelenített – problémáinak enyhítéséhez módszertani segítséget adni. Különösen a 9-10. osztályokat érintő tanítási-tanulási kérdésekre keressük a választ. *Hírek–Információk* rovatunk továbbra is helyt ad valamennyi aktualitásnak, pályázatnak, álláshirdetésnek. *Fórum* rovatunkban igyekszünk minél több egyéni észrevételnek, helyi kezdeményezésnek nyilvánosságot biztosítani.



### ***Felnőttképzés***

A 2003-tól megjelenő lapot eredetileg a Nemzeti Felnőttképzési Intézet jelentette meg, 2007-től kiadója a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Intézet. A *Felnőttképzés* című folyóirat Magyarországon az egyetlen olyan – négy alkalommal megjelenő – periodika, amely a 18 év feletti korosztály képzésével, munkaerő-piaci esélyeivel foglalkozik.

Elsősorban az iskolai rendszerű szakképzés és a felnőttképzés integrációjával, a forrásokhoz jutás lehetőségeivel szeretnénk megismertetni olvasóinkat. Elméleti háttérismeretként kívánjuk közzétenni az összehasonlító andragógia néhány fontos, a gyakorlatban közvetlenül is hasznosítható területét:

a fejlődési, módszertani lehetőségeket, illetve a magyarországi és a nemzetközi folyamatokat. Jelentős szerepet szánunk a munkaerő-piaci helyzetelemzéseknek, a piac és az oktatásügy párbeszédének. Fontosnak tartjuk, hogy az érintettek minél pontosabb képet kapjanak az iskolai rendszerű szakképzés és a felnőttképzés integrációjával járó eredményekről és gondokról.





## Utánpótlás

### HALÁLTUDAT ÉS ALKOTÁS

A SZUBJEKTUM EGZISZTENCIÁLIS HATÁRHELYZETE

KOSZTOLÁNYI DEZSŐ *JÁTÉK ELSŐ SZEMÜVEGEMMEL* CÍMŰ VERSÉBEN

---

ÉRFALVY LÍVIA

**A** *Játék első szemüvegemmel* című vers nem csupán formai szempontból, hanem egzisztenciális problémafelvetéséből adódóan is érdeklődésre tartóhat számot. Kosztolányi e versében ugyanis a létezés dimenzióinak vers-témává avatása, valamint a saját elmúlásával szembesülő létező határhelyzetének tudatosítása egy eszményi mögöttes világ létezésének lehetőségét is fölveti. A Számadás verseinek a semmihez közelítő halálélménye tehát a Kosztolányi-versektől oly kategorikusan megtagadott túlvilági létezés gondolatával válik árnyalhatóvá.

„Ha félsz, a másvilágba írd át...”<sup>1</sup>

Kosztolányi *Játék első szemüvegemmel* című verse a recepcióban kitüntetett helyzetű *Számadás* kötet darabjaként, a szerző ritkán említett, kritikai érdeklődést nem keltő versei közé tartozik.<sup>2</sup> A versalakzatok sokaságát felvonultató gyűjtemény befogadástörténete egyértelműen a lazább szerkezetű, rapszodikus menetű, hosszabb költemények (*Hajnali részegség*, *Halotti beszéd*, *Marcus Aurelius*) leírása és értelmezése felé toldott el, ami a rövidebb terjedelmű, de formai szempontból hermetikusabb versek – Bárdos László terminológiájával élve: „kisszerkezetek” – interpretációját háttérbe szorította.<sup>3</sup> Az emberi egzisztencia határhelyzeteit a búcsúzás gesztusában megragadó versek (*Harsány kiáltások tavaszi reggel*, *Őszi reggeli*,

*Ha negyvenéves...*, *Vörös hervadás*) főbb jellemzője a szűkszavú, sűrítetten komponált, redukált anyagfelhasználású írásmód, a rímtelenség, valamint a strofikus tagolás hiánya.<sup>4</sup> A kötet verseit vizsgálva feltárható azonban egy harmadik, a korábbi kutatás érdeklődési körén kívül eső verstípus is, mely szokatlan strofászerkezetével hívja fel magára a befogadó figyelmét. Az *Életre-halálra*, a *Játék első szemüvegemmel*, illetve a *Litánia* című versekben a strofikus felépítés alapját adó versmondatok közös jellemzője a hangsúlyozottan dichotomikus tagolás, mely az egyszavas verssorok redukált formájával szembeállítja az értelmezőt. A nyelvi ökonómiából következő zártság tehát e verseknek is jellemzője, a versszöveg létesülését rím-





helyzetükből adódóan aktívan irányító egyszavas sorok hatására azonban felerősödnek a szavak közötti szimbolikus megfelelések, illetve a motivált rím teremtetten jelentéspárhuzamok, miközben a soráthajlások keltette szétagoltságból adódó disszonáns vershangzásban a sorvégi összecsengések a Kosztolányi-rím harmóniateremtő szerepét teszik explicitté.

A *Játék első szemüveggel* című vers azonban nem csupán formai szempontból, hanem egzisztenciális problémafelvetéséből adódóan is érdeklődésre tarthat számot. Kosztolányi e versében ugyanis a létezés dimenzióinak verstémává avatása, valamint a saját elmúlásával szembesülő létező határhelyzetének tudatosítása egy eszményi mögöttes világ létezésének lehetőségét is fölveti. A *Számadás* verseinek a *semmihez* közelítő halálélménye tehát a Kosztolányi-versektől oly kategorikusan megtagadott túlvilági létezés gondolatával válik árnyalhatóvá.<sup>5</sup>

A vers címe alapján a gyerekkori tárgy az emlékek felidézésének médiuma, mely az én aktuális helyzetéből adódó analóg szituáció megjelenítőjeként (a szemgyengeség, a „*vaksi hályog*” miatt újból szemüveget kell viselnie) az öregség és elmúlás tényével szembesít. A verskezdet még utal a távollátás betegségére („*Messze / lát már szemem*”), a konkrét térbeli messzeség azonban szakrális jelentésvonatkozással kiegészülve („*áldott ködökbe veszve*”) a végtelenség felé tágitja az emberi szemmel belátható teret. A szem tükre a hori-

zontálisan és vertikálisan kitágított tér kozmikusá növelt távlatait egy pontba sűríti, és a versbeszélő *ént* avatja a tér centrumává.<sup>6</sup> A messzeség versbeli megjelenítése eltér alapvető térérzékelésünktől, ami jelzi, hogy nem testi, hanem tudati működést határoz meg. A tudat vonatkozási pontja azonban még így is felülírja hétköznapi léttapasztalatunkat: ahelyett, hogy a föld volna a középpont, hirtelen az éghez kapcsolódunk („*Nem mer / közelbe nézni, rút a föld, az ember.*”). A messzeségben felsejlő világ megjelenítői az égitestek, melyek az istenekre jellemző attribútumokból adódóan a földöntúli, szakrális szféra képzetét idézik fel a befogadóban.<sup>7</sup> A hegy szimbolikája felerősíti az égitestekhez kapcsolható asszociációt, amennyiben feltételezett központi helyzetéből és égbe törő látványából adódóan ég és föld találkozási pontjaként, az istenek lakhelyeként és a misztikus felemelkedés lehetőségeként értelmezhető.<sup>8</sup> A hegységhez kapcsolódó fogalmak (*hús tisztaság; csillagos, nagy egység*) a tökéletesség formáiként egyfajta idilli állapotot jelenítenek meg, és a lírai alanyt az örök dolgok vonatkozásrendszerébe állítva szembesítik saját elégtelenségével („*rút a föld, az ember.*”). Előttünk áll tehát az örök isteni fényében értelmezett véges ember, abban az egzisztenciális határhelyzetben, amikor saját végességét, mulandóságát tudatosítja („*Fájóbb / ami valóság, mint e vaksi hályog*”). Ez a tapasztalat az én korábbi pozíciójának újragondolását teszi szükségessé („*Ottan / fut a világ. Vágy tőle én futottam?*”), ami a múltbéli





tapasztalatok értelmezését kettős meghatározottságban – égi és földi szféra viszonylatában – teszi lehetővé. A kérdésfelvetés az én mozgásának irányára vonatkozik, az *ottan* határozószó versbeli többértelműsége azonban a kiindulási pontot is relatívvá teszi. Amennyiben az *ottan* lexémát a legközelebbi versbeli referensre, a „közle”, és nem a messzeségre vonatkoztatjuk, a lírai alany tudati tevékenysége a földi valóságtól (rútságtól) elszakadó és az *idilli állapothoz közelítő* magatartásként, a haláltudat kifejeződéseként válik interpretálhatóvá.<sup>9</sup>

Kosztolányi e versében azonban a halállal való szembesülés a Számadás korszakának más verseitől eltérően a gyerekkora való emlékezés ellentmondásosnak tűnő formáját veszi föl. A vers szerkezete bár retrospektívnek tűnik, valójában proleptikus, előretekintő; a magát hangsúlyozottan *énként* aposztrofáló versbeszélő látszólag emlékezik, valójában azonban a „jövőbe” tekint: „*Lássam / a régi képet rajtad égi másban.*”. A látás tehát valamilyen jövőbeli eseményre vonatkozik, a gyerekkor képei ennek értelmében a létezés egy későbbi formájának megsejtését teszik explicitté. Az *égi más* kifejezés kettős és széttartó jelentése azonban nemcsak az analógiát mondja ki a *más* szó ’másolat, hasonmás’ értelmén keresztül, hanem eredeti ’nem ugyanolyan, nem ugyanaz a dolog’ jelentései által a lírai én korábbi tapasztalatára, a földi és égi világ között fennálló lényegi különbségre is utal. A *más* szó melléknévi használatának jelentése (’múlt,

elmúlt’) nyelvileg teszi motiválttá a *régi kép* és az *égi más* versbeli összetartozását, a szó belső formája által megerősítve a *régi* – *égi* jelzők részleges hangalaki egyezését.<sup>10</sup> A vers második felét tehát az időbeli messzeség kettős – egyszerre múltba és jövőbe tekintő – irányultsága szervezi. A szóismétlés („*meGLELED-e messze-szállt szerencsém*”) létrehozza a tematikus kapcsolatot a szöveg két része között, a térbeli és időbeli messzeség közös jellemzőjére, a tökéletességre irányítva a befogadó figyelmét: „*Tiszta / gyermekkorom reggeljét hozd te vissza.*”. Noha mind a reggelhez, mind a gyermekkorhoz a *kezdet* szemantikája kapcsolható, Kosztolányinál a gyermek-lét elsősorban nem az emberi élet kezdeti szakaszaként és a felnőtté válás kiindulópontjaként értelmezendő, hanem sokkal inkább létállapotként, amin keresztül a *teljesség* ideálja fogalmazódik meg. A gyermekkor, ami Kosztolányi e versében a romlatlanság képzetét aktivizálja,<sup>11</sup> a *tiszta* jelzővel egészül ki, ami a térbeli messzeségben megteremtődő harmóniára utal vissza (*hegység hús tisztasága*). Nemcsak a távolban regisztrált világnak, hanem a gyerekkori tájnak is jellemzője a tökéletesség, amit egyfelől a drágakő-metaphora („*Kristály / gyémánt-havat, melytől gyöngyös a friss táj.*”), másfelől a hóhoz kapcsolódó pozitív asszociációk (fehérség, tisztaság, szépség) keltenek életre. A gyermekkorhoz a versben a teljesség egyéb formái, a *béke*, a *rend* és a biztonság („*apám kezét, mely engem el nem enged*”) kapcsolódnak, az anya alakja pedig a túlvilág képzetével kapcsoló-







dik össze („*Békét, / anyám szemének túlvilági kékét.*”), amit nemcsak a szóforma versbeli megjelenése, hanem a kék színhez kapcsolódó szimbolika is jellemz.<sup>12</sup> A szem tehát a végső dolgok szemlélésének metaforája a szövegben: mindkét előfordulása a transzcendensre irányultságot teszi nyilvánvalóvá („*Messze / lát már szemem áldott ködökbe veszve*”; „*anyám szemének túlvilági kékét*”). Az anya alakjának versbeli megidézése ennek értelmében ismételtén saját végességével és mulandóságával szembesíti a lírai alanyt. A gyermekkor (múlt) így a versbeli én számára saját haláláról való előzetes tudásként artikulálódik („*Ablak, / mutasd nekem, hol az a boldogabb lak?*”), hiszen a *boldogabb lak* a végtelen tér és idő „realizálódásaként”, a túlvilági szféra szinonimájaként értelmezhető. Ezt támasztja alá a szöveg egyik intertextusaként az *Aranysárkány* befejező mondata is: „De aztán [az asztal] egyik lába hatalmasan magasba lendült, úgyhogy majdnem feldőlt, s a szellem [ti. Novák Antal szelleme] erősen, határozottan kettőt koppantott, ezáltal közölve leányával, hogy ott, ahol most van, a *végtelen térben és időben*, a világűrben és semmisségben, valahol a Vénusz és Szíriusz között, *már boldog.*”<sup>13</sup> (Kiemelés É. L.)

A megnyilatkozás „tétje” tehát a versbeszélő számára az ismeretlenről való tudás megszerzése (és nem az ismeretlen létezésének igazolása, amit a *hol van?* kérdés feltevésével egyidejűleg már eleve létezőként fogad el), amit a vers első sora a *ködbe vész* kifejezés által tesz nyilvánvalóvá. A verssor a

szó másodlagos ’homály’ jelentését előhívva a ködhöz a *láthatatlanság, az elrejtés* szemantikáját kapcsolja. A lírai alany tevékenysége tehát kezdettől fogva valami rejtett, nem látható dolog felfedésére irányul, ami meglátásom szerint a létezés jövőbeni dimenzióját érinti.

A vers időszerkezetét a jelen idejű igealakok határozzák meg, az egyetlen múlt idejű igealak (*futottam*) mindkét idősíktól független, nem köthető sem a „messzelátás”, sem a gyermeki múlt állóképekben ábrázolt jelenéhez. A költői képzelet saját nyelvének terén belül tehát összetett temporális struktúraként a kezdetet és a véget egyaránt magába foglalja. A címben megjelölt szemüveg ennek értelmében egyszerre a múltba tekintés és a jövőbe látás médiuma. Az időbeli messzeség kettős irányultságú, a jelen dimenzióját kitágítva folyamatos, a múltat és a jövőt egyszerre – sőt egymáson keresztül – szemlélő, megszakítás nélküli időtartamot vezet be, ami kívül áll a hétköznapi időtapasztalaton. Egy olyan folyamatos jelenel van tehát dolgunk, amit időtlenségként ragadhatunk meg. Ezt teszi nyilvánvalóvá a vers harmadik szakasza is a két égitest együttes megjelenése által („*nap tündököl neki és hold világo!*”), ami nemcsak a tér, hanem a nappal és az éjszaka folytonos körforgásán keresztül az idő végtelenségét is jelzi. Ennek az időtlen jelennek versnyelvi felépülését az aposztrophé biztosítja: a felszólító módú igealakok (*mondd, hozd te vissza, lássam, mutasd*





nekem) a megszólítottat (*lencsém, ab-lak*) a versben megjelenített jelen idő-től független, időtlen jelenben helyezik el, „egy speciális temporalitásban, amely helyszíne minden olyan pillanatnak, amelyben az írás *'most'*-ot mondhat. Ez inkább a diskurzus, mint a történet ideje”.<sup>14</sup> Az aposztrophé ideje, mely csakis a *kimondás jelenére* vonatkoztatható, képes arra, hogy a múlt eseményeit a jelen számára hozzáférhetővé tegye oly módon, hogy az aposztrofikus költemények „a temporális oppozíciót egy fikcionális, non-temporális oppozícióval cserélik fel, azaz a referenciális temporalitást a diskurzus temporalitásával helyettesítik”.<sup>15</sup> Kosztolányi versében a különböző idősíkok – a látás jelene (*fény vetül, tündököl, világol, fut*), a futás múlt ideje (*futottam*), a *messze-szállt* gyermeki múlt jelenként ábrázolt képei (*gyöngyös a friss táj; apám kezét, ki engem el nem enged; ráde-reng szobámra*), melyek jövőbeni tapasztalatként artikulálódnak – az írás *most*-jában, az aposztrophé jelenében összegződnek. Azok a versszakok, melyekben nincs ige, a nominális ábrázolás révén szintén egyfajta időtlen jelenlétet hordoznak („*Hegység / hús tisztasága, csillagos nagy egység.*”, „*Bé-két, / anyám szemének túlvilági kékét.*”). A szöveg valójában többféle idősíkbeli kép időtlen egymás mellé rendelése, amit az aposztrophé jelenlétként idéz meg. A valaha jelen-, de most már eltűnőben lévő gyerekkor tehát a kimondás (írás) idejébe helyeződik át, ami közel s távol oppozíciójának

megszűnését eredményezi, szükségképpen átértelmezve és átalakítva ezáltal a múltbéli tapasztalatot. „Az ilyen lírában probléma vetődik fel: valami egykor jelenlévő veszve vagy eltűnőben van; ez a veszteség elbeszélhető, de az időbeli szekvencialitás visszafordíthatatlan, akárcsak maga az idő. Az aposztrophé kimozdítja ezt az irreverzibilis struktúrát azzal, hogy kitörli a jelenlét és távollét közötti oppozíciót az empirikus időből és a diskurzív időbe helyezi át. Az A-tól B-ig való temporális mozgás az aposztrophé internalizációja által A és B közti visszafordítható váltakozással válik: a jelenlét és a távollét játékát immár nem az idő, hanem a költői hatalom irányítja.”<sup>16</sup> Ez teszi lehetővé a lírai alany számára a retrospektív szituáció proleptikus értelmezését, a kezdet szemantikai terén keresztül a végső dolgok megértését.

Culler a költészetben kétféle, *narratív* és *aposztrofikus* erő működését konstatálja, és úgy véli, hogy a lírai műveket jellemzően az aposztrofikus erő szervezi. Ha a versben élőlényekkel és tárgyakkal találkozunk, hajlamosak vagyunk arra, hogy narratív struktúrában helyezzük el őket. Ám ha ezek vocatív formában vannak jelen a lírai szövegben, azzal asszociálódnak, amit időtlen jelennek nevezhetünk, és „ellenszegülnek annak, hogy elbeszélhető eseményekként szerveződjenek meg, mivel úgy kerülnek a versbe, mint annak az eseménynek az elemei, amivé a költemény lenni kíván”.<sup>17</sup> *Történet helyett* tehát *létesülésről* beszélhetünk az aposzt-





rofikus erő által vezérelt versekben. „A vers invokálhat tárgyakat, embereket, formákkal és erőkkel rendelkező időtlen teret, amelyeknek múltjuk és jövőjük van, de amelyek potenciális jelenként vannak megszólítva. Semminek sem kell történnie az aposztrofikus költeményben [...], hiszen magának a versnek kell történésé válnia”.<sup>18</sup> Az aposztróphé így nem reprezentációja egy eseménynek, hanem megteremt egy fiktív, diszkurzív eseményt. Kosztolányi verse úgy idézi meg a múltat és a jövőt, hogy az időbeli jelen-, illetve távollétet az invokáció által (*lencsém, mondd; ablak, mutasd nekem*) egy aposztrofikus jelenléttel helyettesíti, magára a versszöveg létesülésére helyezve ezzel a hangsúlyt.

A vers címe ennek következtében új értelemvonalakozásokkal telítődik. A játékcselekvés ösztönösségét, öntudatlanságát kifejező *játszadozik, babrál valamivel* jelentés<sup>19</sup> a költői tevékenység metaforájává válik. Mivel a címben jelölt szemüveg a szövegben az emlékképek felidézésének és a látomások előhívásának egyaránt médiuma, a címbeli *játék* a verset tér és idő, múlt és jövő, közel és távol dichotómiái által irányított gondolatjátékként, a fantázia játékként is értelmezhetővé teszi, amit az alkotás sajátos formájaként interpretálhatunk. A versszövegben azonban a szemüveg nem referencializálható tárgyként vagy önálló szóformaként, hanem metaforaként van jelen (*lencsém, ablak*), ami a szemüveggel való játékot magával a versírással teszi azonosítha-

tóvá. A metaforizált szemüveg a többszöri invokáció által („*Lencsém, / mondd, megleled-e messze-szállt szerencsém?*” ; „*Ablak / mutasd nekem, hol az boldogabb lak?*”) az írás most-jába helyeződik át, ami a versszöveg létesülését a szemüvegtől – helyesebben annak transzformációjától – elválaszthatatlan folyamatként mutatja be. Ezt a folyamatot teszi explicitté a vers címének – *Játék első szemüvegem/mel* – versszöveggé történő anagrammatikus szétírása is.<sup>20</sup> A vers címében aktivizált *-em- / -me-* hangszekvencia első versszakbeli tükrös szerkezetű rekurenciája (*Messze / lát már szemem áldott ködökbe veszve*) a vers címének grafémák szintjén történő újraírásaként értelmezhető. A három versszaknyi szünet után ismét megjelenő hangkapcsolat-ismétlődés az első versszakbeli előfordulás variációjaként realizálódik: két szótag ismétlődik az első sorban, egy pedig a másodikban (*Nem mer / közelbe nézni, rút a föld, az ember*). Az újabb – immár csak két versszaknyi – szünet után ismét felszínre törő szekvencia a hangkapcsolat új variánsát (*-ém*) vezeti be (*Lencsém, / mondd, megleled-e messze-szállt szerencsém*), miközben a címben és az első sorban egyaránt aktivizálódó *-sze-* anagrammát is újraírja. A szemüveget metaforizáló és invokáló első szöveghelyen tehát minden más versszaknál szembetűnőbben történik meg a *szemüveggel* folytatott „nyelvi játék”, a szóforma anagrammatikus újraírása. A következő hét strófában egy kivételtől eltekintve mindenütt feltűnik a hangkapcsolat





valamely formája, az ismétlődés számának csökkenésével egyidejűleg megjelenik továbbá a -má- / -ám- hangkapcsolat, mely a gyermekkor emlékeinek szavait jelöli ki: *gyémánt, anyám, apám, ámbra, szobámra, másban*. Az új hangkapcsolat megjelenésének első szavaként a *gyémánt* a korábbi hangkapcsolatot is aktivizálja. Az -ém- / -má- hangkapcsolat-együttes a közös *m* hang által a kiinduló szekvencia transzformálódásaként, átváltozásaként válik értelmezhetővé. A következő versszakokban a két domináns hangkapcsolat variánsai együtt vannak jelen, kivéve az utolsó előtti szakaszt, ami éppen a kiinduló szekvencia eltűnésével szólít fel értelmezésre (a hangkapcsolatok szövegbeli előfordulását összefoglalva a tanulmány végi függelék mutatja). A *Lássam / a régi képet rajtad égi másban* versmondattban a *má-* szekvencia önálló megjelenése éppen az értelmezés szempontjából kulcsfontosságú *más* szót jelöli ki. Amennyiben a *régi képet a szemüveg* szó írásképeként, illetve a vers címének grafémikus megjelenéseként azonosítjuk, annak „mását” a kezdeti litterális kapcsolatot szétíró, majd átalakító versszövegben jelölhetjük meg. A költői tevékenység ennek értelmében *egy másik világba való átírásként, átíródásként* válik értelmezhetővé, ami az átíródás tereként a szöveg szakrális vonatkozásai által, valamint a fejezet mottójául választott intertextuson keresztül („*Ha félsz, a másvilágba írd át...*”) egyszerre tartja fenn a költészet világának és a túlvilágunk más-világ-

ként történő asszociálását. A versszövegben a két értelemvonatkozás kölcsönösen fenntartja egymást, ami azt jelzi, hogy a versbeli szubjektum számára a költői tevékenység, az írás lehetőség a haláltudatból fakadó egzisztenciális határhelyzet tudatosítására és feldolgozására.

A *Játék első szemüveggel* című vers referencializálható témájának költői témává avatása, illetve a hozzá kapcsolható egzisztenciális problémakör felvetése az életműben először prózaszöveg formájában *Szemüveg* címen látott napvilágot.<sup>21</sup> Az életművön belüli intertextuális kapcsolatot a cím és a témaazonosság mellett számos szövegrészlet bizonyítja. Mivel az első szemüveg „valóságtapasztalatként” és szövegen kívüli referenciával bíró témaként a *Szemüveg* című novellában jelenik meg, a vers címében jelölt „játéknak” az intertextuális olvasat felől nézve már nem az első olvasóeszköz, hanem az azt témájává tevő novellaszöveg lesz a jelöltje. Ennek értelmében a vers az első szemüveggel mint szöveggörpusszal, vagyis a *Szemüveg* című novellával folytatott intertextuális játékként is értelmezhetővé válik, tovább árnyalva a versszöveg címe kapcsán feltárt értelmezési lehetőségeket.<sup>22</sup> Úgy vélem, hogy a versszöveg számos intertextusa nyomán megengedhető, hogy a Culler-féle írás „most”-ját a versalkotás szövegre reflektáló, a saját szerzői korpuszt folytonosan szem előtt tartó és azt alakulásában bemutató autopoétikus szövegak-tusként interpretáljuk a *Játék első szemüveggel* című vers esetében.





## Függelék

### *Játék első szemüveggel*

Messze

lát már **szemem**, áldott ködökbe veszve.

Tükrén

csak tengerekről, ormokról vetül fény.

Távol

nap tündököl neki és hold világol.

Hegység

hús tisztasága, csillagos, nagy egység.

**Nem mer**

közelbe nézni, rút a föld, az **ember**.

Fájóbb

ami valóság, mint e vaksi hályog.

Ottan

fut a világ. Vagy tőle én futottam?

Lencsém,

mondd, **megleled-e messze**-szállt szerencsém?

Tiszta

gyermekkorom reggeljét hozd te vissza.

Kristály

gyémánt-havat, melytől gyöngyös a friss táj.

Békét,

anyám szemének túlvilági kékét.

Rendet,

apám kezét, ki engem el **nem** enged.

Ámbra

zsarátnokot, **mely** rádereng szobámra.

Lássam

a régi képet rajtad égi **más**ban.

Ablak,

mutasd nekem, hol az a boldogabb lak?

## JEGYZETEK

\* A tanulmány anyaga *Az irodalom „tudománya”*: a műértelmezés lehetőségei című irodalomtudományi és műértelmező workshop műelemző szemináriumán formálódott, melynek S. Béres Bernadettel közösen voltam moderátora. A műértelmező workshopra *A Magyar Tudomány Ünnepe – „A tudomány iskolája”* című akadémiai rendezvénysorozat keretében került sor a Pázmány Péter Katolikus Egyetem Bölcsészettudományi Karának szervezésében. Ezúton is köszönöm S. Béres Bernadettnek a szöveginterpretáció megszületéséhez nyújtott segítségét.

<sup>1</sup> KOSZTOLÁNYI Dezső, *Ének a semmiről* = *KOSZTOLÁNYI Dezső összegyűjtött versei*, Bp., Szépirodalmi Könyvkiadó, 1980, 460.

<sup>2</sup> A vers szövegére a következő kiadás alapján hivatkozom: KOSZTOLÁNYI Dezső, *Játék első szemüveggel* = *KOSZTOLÁNYI Dezső összegyűjtött versei*, i. m., 434–435.

<sup>3</sup> Vö. BÁRDOS László, *Változatok a búcsúzásra, Kosztolányi kisszerkezeteiről a Számadás három verse alapján* = *A rejtőző Kosztolányi, Esszék, tanulmányok*, szerk. MÉSZ Lászlóné, Bp., Tankönyvkiadó, 1987, 130.

<sup>4</sup> E verstípus részletes leírásával kapcsolatban lásd: BÁRDOS László, i. m., 129–139.

<sup>5</sup> Szegedy-Maszák Mihály hívta fel a figyelmet arra, hogy az istenhit az író világnézetének döntő tényezője, Kosztolányi fő művei pedig a vallásosság sajátos változatát képviselik: „Kosztolányi fő művei – *A szegény kisgyermek panaszaitól a Számadás korszakának költészetéig, az Aranysárkánytól az Esti Kornélig* s általában a legjobb elbeszélésekig – a vallással küszködésnek olyan változatát képviselik, melyeket csakis gondolkodástörténeti szempontok





figyelembevétel, így Nietzsche hatásának alapos mérlegelése után lehet majd pontosan jellemezni”. SZEGEDY-MASZÁK Mihály, *Nézőpont és értékszerkezet A véres költőben = A rejtőző Kosztolányi, i. m., 65. (Kiemelések az eredetiben.)*

- <sup>6</sup> A *tükrén fény vetül* hiányos birtokos szerkezet birtokosa grammatikailag az előző szakasz *szemem* lexémája lehet, ami a *szem a lélek tükré* elkoptatott (halott) metafora megfordításaként interpretálható. A szakasz a két tag felcserélésével megújítja és átértelmezi a sablonossá vált trópust (a szemem tükrén, vagyis a lelken csak tengerekről, ormokról vetül fény), így a verssor a belső látás, az intellektuális-spirituális megvilágosodás lehetőségeként interpretálható. A következő versszak igéi (*tündököl, világol*) belső formájukban szintén a *látás* szemantikáját hordozzák: a *tündököl* szó a 'látszik, szembeötlik' jelentésű *tűnik* ige származékaként, míg a *világol* ige a 'fény' és a 'látóképesség' jelentéselemeket hordozó *világ* szó képzett szavaként. A vizsgált szavak jelentésével kapcsolatban mondottakat vö. a TESz megfelelő címszávaival: *A magyar nyelv történeti-etimológiai szótára I–III*, főszerk. BENKŐ Loránd, Bp., Akadémiai Kiadó, 1967, 1970, 1976. (III. 1012; 1144.)

- <sup>7</sup> A nap szinte minden vallás számára a legfőbb istenség szimbóluma, a hold köztudottan az átváltozás, a halál és az újjászületés, míg a csillagos ég számos mitológiában a túlvilági élet jelképe.

- <sup>8</sup> Vö. *Jelképtár*, szerk. HOPPÁL Mihály, JANKOVICS Marcell, NAGY András, SZEMADÁM György, Bp., Helikon Kiadó, 1994, 93–94.

- <sup>9</sup> A haláltudat kifejeződése – a vers egyik intertextusának bevonásával – a szemüveg-

hez kapcsolható konnotációkon keresztül is megerősítést nyer. A *Meztelenül* kötetben megjelent *Régi pajtás szemüveggel* című vers a szemüveghez az *elmúlás* szemantikáját kapcsolja, amit a szövegben az élettelenység képzetét involváló jég-hártya-metaforával helyettesít:

„Virgonc szemedem is üveg van,  
vékony *jég-hártya* rajta,

[...]

Én nézem egyre, nézem a szemed most,  
az ismerős, víg,  
régii szemed, *befagyva* ott a *jégben*,  
a *jég alatt* lenn.

Milyen nyugodt és *távoli*, milyen bölcs,  
majdnem *hideg* már.”

- <sup>10</sup> (Kiemelések É. L.)

A fiatalkori elevenségétől (virgonc szem) az öregkor jelképévé váló szemüvegen (jég-hártya) keresztül az öregkori mozdulatlanságig (szemed befagyva) jut el a szöveg úgy, hogy a hidegség és élettelenység képein keresztül mindvégig a halál szemantikáját hordozza. Kosztolányi e versében is jelen van a *távolság*, ám itt nem a messzeségben feltáruuló végtelen, hanem az emberi lélek mélységének értelmében. Noha a szemüveg még nem a lírai alany személyéhez kötődik, közvetett módon mégis önreflexióhoz, az elmúlás tényének felismeréséhez vezet: „*De az enyém [ti. szemem] az forró, cimborám, lásd, / csorog a könnytől*”. (KOSZTOLÁNYI Dezső *összegyűjtött versei. i. m., 379–380.*)

- <sup>11</sup> A *más* szó jelentésével kapcsolatban mondottakat vö. a TESz megfelelő címszávaival. (II. 852.)

- <sup>12</sup> Kosztolányi költészetében a *gyermekkor* és a *tisztaság* képzetének összekapcsolása





korántsem evidens. *A rút varangyot véresen megöltük* című versben például a gyermeki gonoszság, míg a *Kís Mariska* című költeményben a gyermeki romlottság jut kifejezésre. Vö. KOSZTOLÁNYI Dezső *összegyűjtött versei, i. m.*, 129; 206.

<sup>13</sup> A keresztény mitológiában a kék szín az ég, a levegő és a víz színe, ami a tisztaságot, az igazságot és a hűséget jelképezi. A magyar népi hagyományban éppúgy, mint az antik világban csak elvétve jelenik meg, ami arra enged következtetni, hogy mint az *égnék és a végtelenségnek a színe*, szent lehetett. Vö. *Jelképtár, i. m.*, 205.

<sup>14</sup> KOSZTOLÁNYI Dezső, *Aranysárkány = Kosztolányi Dezső összes regényei, i. m.*, 464. A regény egy másik részlete – melyben Hilda és Novák Antal egy messzelátón keresztül a távoli csillagokat szemlélnek – szintén a vers egyik intertextusának tekinthető. A jelenet Novák kijelentésével zárul: „Jobb nekünk itt lenn a földön”. (*i. m.*, 356.) Úgy vélem, hogy a szöveg szimbolikáját figyelembe véve, levonható az a következtetés, mely szerint égi és földi boldogság kérdését tekintve – a versszöveghez hasonlóan – a regény is a túlvilági boldogság kitüntetettsége felé mutat. Novák álláspontjának változása-ként az a szövegrészlet jelölhető meg, melyben a zsidó és keresztény hagyomány különbözősége fogalmazódik meg evilág és túlvilág kérdését tekintve: „Az ő öröksége más volt. Egy optimizmus, hogy már szabad, s az áldott vértől megváltottan élhet, szegényen és igénytelenül a hivatásának, s egy pesszimizmust, hogy a változhatatlan világ a siralom völgye marad most és mindörökké.” (*i. m.*, 403. – Kiemelés É. L.)

<sup>15</sup> Jonathan CULLER, *Aposztrophé*, (ford. SZÉLES Csongor), Helikon, 2000/3, 383.

<sup>16</sup> *Uo.*, 383.

<sup>17</sup> *Uo.*, 383–384.

<sup>18</sup> *Uo.*, 383.

<sup>19</sup> *Uo.*, 383.

<sup>20</sup> A *játék* 'babrál' jelentését éppen a szemüveg kapcsán a szöveg egyik intertextusa teszi explicitte: „Babrált valamit. Kezében sárgaréz szemüvegvázat tartott, melybe különböző üvegeket lehetett rakni”. KOSZTOLÁNYI Dezső, *Szemüveg = Kosztolányi Dezső összes novellája*, szerk. RÉZ Pál, Bp., Helikon Kiadó, 1994, 1301. Hasonlóan értelmezhető a *játék* Babits Mihály *Játszottam a kezével* című versének címében.

<sup>21</sup> Ehhez hasonló folyamatot demonstrál a *Csaci rímek között hátrahagyott Játék egy magyar író nevére* című rímjáték is, melyben az író nevének hangformája irányítja a rímképzést a hangforma tagolásától (szétírásától) függően új és új jelentéssel telítve azt: „**Tömörkény!** / Van írásában némi vad, / **tömör kény!** / S úgy zeng szava, mint az ágyú, / melyet **töm Örkény!**”. KOSZTOLÁNYI Dezső *összegyűjtött versei, i. m.*, 619. (Kiemelés É. L.)

<sup>22</sup> KOSZTOLÁNYI Dezső, *Szemüveg = Kosztolányi Dezső összes novellája, i. m.*, 1300–1303.

<sup>23</sup> A vers címében jelölt *játék* szöveginterpretáció során feltárt jelentésrétegeit tehát így foglalhatjuk össze: 1. öntudatlan játéktevékenység, babrálás, 2. tudati működés, fantáziajáték, 3. költői tevékenység, azaz metaforizálás és invokálás által véghezvitt nyelvi játék, 4. a *szemüveg* szó hangformájával végzett anagrammatikus játék, 5. a *Szemüveg* című novellával folytatott intertextuális játék.





## Névjegy

Egy nyugalmas bakonyi faluban telt gyermekkorom. Szelíd, jószívű szüleim sokat dolgoztak a mezőn és a közeli erdőkben. Mindig magukkal vittek, velük járva ismertem meg a természetet, szépségét, változosságát, a végtelen teret, a munkát a szabad ég alatt, ahol még a fáradtság is jóleső érzés. Átélttem, hogy a természet része vagyok, azóta is erősen kötődöm hozzá, éltet és sok mindenre tanít.

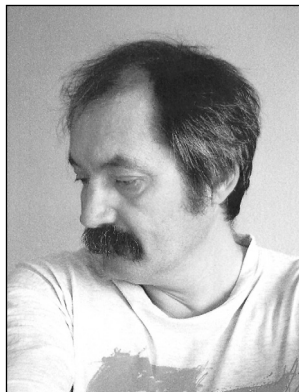
A 70-es évek elején jövőmet illetően még bizonytalankodtam, idősebbek ösztönzésére egy kőművesmester mellé álltam inasnak. Minden nehézsége ellenére tetszett a munka, itt is felfedezhettem a természet és az ember viszonyát; ahogy az ember beleköltözik a természetbe, a fellelhető anyagokat kihasználva – akkor még javarészt kőből építkeztek –, alkalmazkodik, védelmet talál, otthont terem.

A szakmunkásképző iskola egyik lelkes tanára a második év végén bejuttatott a győri szakközépiskolába, ahol egyszerre kinyílt számomra a világ, ezer szépségére csodálkoztam rá. A tanulás lehetősége, az építészet történetének egyre mélyebb megismerése – különösen az antik világé – magával ragadott. Mind többet és többet tudtam meg erről az ősidők óta fejlődő emberi alkotótevékenységről.

Mindig is szerettem rajzolni, így tanulmányaim befejeztével egy veszprémi tervezőirodában helyezkedtem el, ahol könnyen megtaláltam a helyem, és néhány évig lehetőségem nyílt egy belsőépítész tervezővel is dolgozni. Az emberi környezet alakítása nagyon érdekes és lényeges.

Most a Veszprémi Érsekség építészeként műemlék épületek sorsát egyengetem, s közben a Bakonyt és a Balaton-felvidéket járom és csodálom. Sajnos a modern világ hagyja elveszni a múltat. Sok régi szakma megszűnt, az alkotások, épületek, tárgyak tönkrementek, eltűnnek. Évek óta törekszem arra, hogy valami módon mentsem, amit lehet. Egyre többet fotózok. A téma izgalmas, sok épületet; házat, malmot, pincét, ősi templomromot fedezek fel. Ezek közül néhány már csak képeimen létezik, így üzen a múltból. Ezekben nem csupán elhagyott romokat látok, mindnek története van: örömmel építették, bennük éltek, otthont adtak, emberi sorsokat rejtenek. És ahogy a benne élők eltávoztak, mintha velük haltak volna, a természet újra bekebelezte őket, a kőhalmokon bodzabokor terebélyesedik.

Fantáziát mozgató minden részlete a múltnak. Sok ügyes szakember keze nyomát, alkotókedvét őrzik. Kötődöm hozzájuk, bele tudom képzelni magam a régi mesterek életébe, s az idő távolából kifejezem feléjük nagyrabecsülésem.







## Eggyéb

### Előzetes a *Mester és Tanítvány* huszonnegyedik (2009/4.) számáról

**HUSZONNEGYEDIK SZÁM:** Címe: *Művészeti nevelés*  
A kéziratok megküldésének végső időpontja:  
2009. szeptember 30.  
Megjelenés: 2009. november 25.

Köszönettel vesszük, ha javaslatokat kapunk a *későbbi számok témáira*.

Huszonnegyedik, *Művészeti nevelés* című számunkkal arról a káros tendenciáról számolunk be, amely szerint az iskolák többsége a szaktárgyi tudást helyezi az oktatás középpontjába, a zenei, vizuális és egyéb kulturális értékeket sokszor teljesen háttérbe szorítva. Mindannyian érzékeljük, hogy mára a közoktatás intézményeiben a művészeti nevelés elismertsége leértékelődött, funkciója, pedagógiai szerepe megváltozott. Kodály Zoltán 1966-os amerikai tapasztalata sajnos már Magyarországon sem utópia: „...Amerika a világ iparilag legfejlettebb országa, mely ezért nagyobb mértékben függ a technológiától, mint más országok. Ez káros lélektani-érzelmi jelenségekben mutatkozik az amerikaiaknál: a dehumanizáció, az erőteljes neurózis jeleiben. Ez tükröződik az énekórára jövő gyerekek közönyös, érdektelen, unatkozó, gyakran ellenséges magatartásán is. Hiányzik belőlük a tanulási kedv: hiányoznak azok az érzelmi élmények, melyek képessé tennék őket a zene befogadására.” Fontosnak érezzük, hogy a művészetoktatás jelenlegi állapotán javítsunk.

Várjuk és köszönettel vesszük, ha írásaikkal megtisztelik szerkesztőségünket a fent jelzett határidőig. Elektronikus címünk: [nagy.agnes@btk.ppke.hu](mailto:nagy.agnes@btk.ppke.hu)



# Mester és Tanítvány

## SZAKKÉPZÉS

Évek óta halljuk, mondjuk, tapasztaljuk, hogy nincs elég jól képzett szakmunkás – de a hiány mégsem csökken. Ha elromlik a mosógépünk, vagy éppen házépítésbe, -felújításba kezdünk, bizony, csak jó szerencsével találunk megbízható, korrekt szakembert. Aki határidőre elkészíti vállalását. Aki nem csap be. Akiről látszik, hogy ért ahhoz, amit éppen tesz, sőt, szereti is a szakmáját. Néhány évtizede még méltán lehetünk büszkéek a magyar szakikra. Mára ennek (is) vége.

Hogyan állt elő ez a helyzet? Erre és a lehetséges megoldásokra keressük a választ a *Mester és Tanítvány* 23. számában, amelyet az oktatási rendszerünk legproblematisabb szelvényének, a *szakképzésnek* szenteltünk.



Pázmány Péter Katolikus Egyetem  
Bölcsészettudományi Kar  
Piliscsaba

Ára: 1100 Ft

