

TARTALOMJEGYZÉK

Köszöntő

dr. Cserhalmi Zsuzsanna:

Úgy kell tudni mondani! 2

Neveléstudomány

dr. Arany Erzsébet:

Az integrált/inkluzív pedagógia – módszertani

javaslatok – 1. rész 5

Gönczöl Enikő:

„A távolságot, mint üveg golyót, megkapod...” 10

Szaktudomány

dr. Kelemen Péter:

Az olvasói emlékezet felmérése 32

dr. Gulyás Péter:

A magasztosság hiányában: a filozófiaoktatás

melankóliája 39

Tanórán kívüli foglalkozások

Hanák Erzsébet:

Kézműves foglalkozások a tavaszi hónapokra 59

DR. CSERHALMI ZSUZSANNA:

ÚGY KELL TUDNI MONDANI!

A tanárnak mindenképp előtte a szakmát kell tudnia – állította a huszadik század egyik nagyhatású professzora, amikor egy folyóiratban arról kérdezték, hogy mi mindent tart fontosnak a – szaktudományának alapvető ismereteit is közvetítő – iskolai nevelés folyamatában.

Aligha lehet vitatkozni a néhai professzor állításával. A *hogyan?* kérdés nem előzheti meg a *mit?* kérdését. A *mit?* azonban nemcsak tantervi kérdés, hanem a tanári, személyes felkészültség kérdése is. Aligha vitatható ugyanis, hogy az oktatási folyamat kulcsszereplője a tanár, ma is, amikor az információk könnyedén hozzáférhetőek lényegében mindenki számára. Amennyire könnyen fellelhetők az információk, annyira nehéz azokat a tudatos, módszeres tanulás szolgálatába állítani egy tanulóknak abban az életkorban, amelyben az ismeretek szintje nem teszi lehetővé a rendszerezést, a lényegkiemelést, az egymásnak ellentmondó állításokból az igazság melletti

érvelést. Nincs elegendő tudása az információhoz hozzájutónak ahhoz, hogy az ellentétekben az egymást kiegészítő és az egymást kizáró információkat felismerje, összekapcsolja, kizárja. Ehhez szakember kell, tanár, aki segíti az információk felhasználását. Olyan tanár tehát, aki jártas egy-egy szakterület, tudományterület kérdésében, és ismeret- és műveltségkövetítéssel, feladatokkal, gyakoroltatással és ellenőrzéssel segíti a konkrét céloknak alárendelt ismeretszerzést. A konkrét – és sokrétűen differenciált – céloknak alárendelt ismeretszerzés tanári támogatása mellett a tanár kulcsszerepe az egy-egy tudományterület iránti személyes elkötelezettségéből is fakad. Ez a személyes – ha tetszik: tantárgyi – elkötelezettség az iskolai munka során, az iskola interperszonalitás közegében motiváló erővé válhat, mégpedig a kölcsönöség jegyében. A tanári elkötelezettség hatására megszülető tanulói érdeklődés a tanárt is motiválja. Személyes

szakmai elkötelezettsége, folyamatosan bővített-bővülő szakmai tudása a tanári szerepbetöltés egyik legfontosabb eszköze. A szerepbetöltésnek e legfontosabb tanári eszköze sérül azonban, ha a tanár késznek, befejezettek tartja szaktárgyi tudását a pályára bármelyik szakaszában, vagy ha lemond szaktárgyi tudása egyetlen-letegeinek felszámolásáról.

Azok a karizmatikus tanár-egyénségek, akik nem vagy ritkán kerülnek szembe a *hogyan csináljam?* kérdésével, hasonlítanak arra a gyermekorvosra, aki – a kérdésre, hogy miképpen érte el, hogy az addig, más orvosoknál mindig síró, ellenkező gyermek szó nélkül engedte torkának megvizsgálását – azt válaszolta: *úgy kell tudni mondani.*

De hát hogyan kell úgy, jól mondani?

Folyóiratunk olvasói, szerzői és szerkesztői ezekre a kérdésekre keresik a választ. Valódi kérdésekre lehetséges válaszokat.

A tantárgyak metodikája, a szaktárgyak módszertana a mögöttük álló tudomány kutatási módszereinek alapján áll.

Az órákra tagolt tanítási folyamatban olykor nehéz ezt fölismerni is, nem-hogy fölismertetni, de a fel-felbukkanó (szak)tudománytörténeti adatok, ismeretek képesek ezt érzékeltetni.

Az ismeretekkel való találkozások, a megismerés, a megértés, a gyakorlás, az elsajátítás, az alkalmazás és a tárgyról való írás és beszéd csak néhány eleme a tanulási folyamatnak.

Azzal feltehetően minden kollegánk egyetért, hogy a közoktatás egyik szintjén sem jellemző, hogy a tárggyal, témával kapcsolatban semmiféle előzetes ismerete ne volna a tanulóknak. Az iskolában azonban a nem jellemző soha nem jelent kivételtelenséget: így – noha módszertani alapelvnek tekinthetjük az előzetes ismeretek mozgósítását –, ezzel egyenértékű alapelv, hogy – ha szükséges –, akkor a tanítási óra (ismereti vagy művelődési) anyagának jelentőségét és jelentőségét a tanárnak kell beláttatnia. A módszertani kérdések ezen a ponton – és a továbbiakban is – technikai kérdésekkel kapcsolódnak össze.

Metodikailag vitathatatlan, hogy a – bármilyen – témával kapcsolatos jelentésteremtés hatékonyabb, ha azt ráhangolás előzi meg. Ez lehet például az előzetes ismeretek feltárása, de akár egy-egy cím értelmezése, jelentéssé elemmé való – akár önkényes – alakítása is. A jelentésteremtés folyamata a tanulók számára többek között a saját – lecke- vagy óracím alapján történő – feltételezések korrigálását is jelenti, miközben ismereteket módosít, új ismeretet ad, megismertet. A tanítási órán megismert *új*nak a személyiségbe, a személyiség tudásába

való beépülését, beépítését, kompetencia-alakító szerepét szolgáló folyamatnak tekintjük a reflektálás, reflektáltatás műveleteit.

A metodikailag fontosnak tartott eljárások a tanítási órán sokféle technika alkalmazásával valósíthatók meg, de egyik technika sem helyettesíti, egyik sem váltja ki a tanári tudást, a tanári beszédet, a tanári mondanót. A tanári közléstől a pár- és csoportmunkán keresztül a projektmunkákig mindenféle technika eredményes lehet, ha a tanár is azonosulni tud a kipróbált munkaformákkal.

Folyóiratunk tárgya, témája tehát a közoktatás módszertana, célja a közoktatásban megvalósítható óravezetési, óratervezési technikáknak a megismertetése. Hisszük, hogy a tanárok számára ezeknek a kérdéseknek nem kizárólag szakmai jelentősége van: az objektív módszerek és az elsajátított vagy elsajátítandó technikák csak a tanári *személyiséggel* és *személyességgel* együtt képesek kapcsolatot teremteni a tanulók és a mindenkori, tantárgyi tudományos és művelődési anyag között.

Érdemes tehát a tanárnak kísérleteznie, új módszereket, technikákat is kipróbálnia, hogy szakmai, pedagógiai, eredményességi és személyes tapasztala-

latok alapján tudja a munkaformák megválasztásával is eredményesen velni a az egyes tanulókat, csoportokat és osztályokat.

A módszer nem minden, de nem is mellékes kérdése az oktatásnak. A tapasztalat azt mutatja, hogy bár a változatos módszerek a diákok számára érdekesekek, a viszonylag állandóak hatékonyabbak. Mivel szaktárgyi szempontból a rossz, de állandó módszerek is hatékonyabbak, mint a – jó vagy rossz – változatosak, a módszertani kérdésekről nem lehet hallgatni.

Felszabadító, szakmai szolidaritást erősítő fóruma lehet a kollegáknak az új módszertani *Iskolaszolga*: nem a kizárólagos megoldások, hanem a megoldások lehetőségeinek fóruma kíván lenni.

Ehhez kér tisztelettel bevált gyakorlatokról szóló írásokat a szerkesztőség, és módszertani kérdések és problémák felvetését is megértéssel várja. Mivel a kérdésekkel, problémákkal kapcsolatban a szerkesztőség feltételezi, hogy ezek nem önmagukban álló problémák, írásaink esetenként általános pedagógiai és szaktárgyi kérdéseket is érintenek majd.

Most: köszöntjük az olvasót!

DR. ARANY ERZSÉBET:

AZ INTEGRÁLT/INKLUZÍV PEDAGÓGIA – MÓDSZERTANI JAVASLATOK – 1. RÉSZ

A TANULÁS TANULÁSA

A tanulás

A tanulást mint didaktikai, pszichológiai, pedagógiai fogalmat sokféle módon definiálja a szakirodalom:

- Cselekvés, amelynek alapja a kommunikáció és interakció (Gerald A. Straka –Gerd Macke 2002),
- Tapasztalatszerzés, viselkedésváltozás (Kelemen L. 1997),
- Konstrukció, rekonstrukció, dekonstrukció, amely a tanár-diák kölcsönös kapcsolatára épül (Kersten Feish 2002),
- Cselekvéses tanulás-ikonikus tanulás-verbális tanulás (Bruner 1997),
- Információszerzés, feldolgozás, alkalmazás,
- Ismeretsajátítás, alkalmazás.

A tanulás erőfeszítést, aktivitást, értelmezést kívánó tevékenység, általa valamilyen változás jön létre a személyiségben, eredménye a tudás, viselke-

dés-magatartásváltozás, amelyet a tanulók előzetesen elsajátított, birtokolt tudása alapvetően meghatároz, sőt a tanulási folyamatot is befolyásolja.

Fontos a tanulók tanuláshoz – mint tevékenységhez – fűződő viszonya, attitűdje, mert ezek meghatározzák a tanulás eredményességét.

A tanulók elsajátíthatják a külső tanulásirányítás segítségével a belső önszabályozott tanulást. Az önirányított, önszabályozott tanulás feltétele: a belső motiváció, önismeret, tudatosság, tervezés, módszerek, technikák ismeretének és alkalmazásának képessége, a kitartás, a kognitív és metakognitív képességek.

Az önszabályozott tanulás lehet individuális, lehet kiscsoportos: együttműködésen alapuló kooperatív tanulás is.

- A tanulási orientáció, a tanulás szabályozása és feldolgozó stratégia alapján a következő egyéni tanulási mintázatokról beszélhetünk:

- » értelmezésre,
- » alkalmazásra,
- » reprodukcióra irányuló, illetve
- » nem irányított tanulásról.
- A tanulási stílusok lehetnek:
 - » konkrét tapasztaláson alapuló,
 - » absztrakt-elméletalkotó,
 - » reflektív-megfigyelő,
 - » aktív-kísérletező.
- A tanulási stratégia olyan mentális cselekvési terv, amellyel egy adott tanulási cél elérhető. Ebből a definícióból következik, hogy a tanulási stratégia a tanuló terve. Csak intenzív gyakorlással lehet elérni, hogy a stratégiák automatizálódjanak. A tervnek tartalmaznia kell, hogy a tanulónak mit kell tennie az adott tanulási cél elérése érdekében. Ehhez azonban a tanulónak képesnek kell lennie arra, hogy a célt helyesen határozza meg, és ennek tükrében a legmegfelelőbb eszközt válassza ki.

A tanulási stratégia funkciói:

- Autonómiára nevelés,
- Effektívebb tanulás,
- Magabiztosság fokozása, nagyobb és hatékonyabb motiváció, kompetensebb tanulási készség.

A tanulási stratégiák lehetnek: direkt és indirekt stratégiák.

- A *direkt vagy kognitív tanulási stratégiák* közvetlenül a tananyaggal és annak alkalmazásával függenek össze. Idetartoznak a *memóriát fejlesztő, és az adott nyelv*

struktúrájának elemzését elősegítő stratégiák.

- Az *indirekt stratégiák* nem közvetlenül segítik elő az eredményes tanulást, mégis elképzelhetetlen nélkülük a siker. Ide soroljuk
 - » az *affektív stratégiákat*, amelyekkel az érzelmeinket befolyásolhatjuk,
 - » a *szociális stratégiákat* (együttműködés),
 - » a *metakognitív stratégiákat*, amelyek segítségével megszerezzük, értékkeljük és figyeljük a tanulási folyamatot.

Az önálló tanuláshoz szükséges képességek:

- alkalmasság a tananyag elsajátítására,
- a tanulási program végrehajtására, vagyis
- önálló tudáskonstrukció képességével kell rendelkeznie.

Ennek feltétele:

- Alapvető kognitív és személyes kompetenciák megfelelő szintű fejlettsége,
- Kialakult metakognitív képességek, amelyek hatékony tanulási stratégiák alkalmazását teszik lehetővé.

A tanárnak ismernie kell azokat az egyéni tanulási foratókönyvek kialakítását elősegítő didaktikai eljárásokat, optimalizációs tanulási stratégiákat, amelyek az önálló tanulásra előkészítettek.

A tanulási stratégia (egyres szakirodalmakban „tanulási orientáció”) a tanulási tevékenységre vonatkozó tervek összessége, amelyek az információ gyűjtésére, feldolgozására, előhívására irányulnak (Tóth 2000).

A tanulási módszerek azok a tanuláshoz alkalmazott technikák, tényleges tanulási tevékenységek, gyakorlatok, amelyekből végső soron felépül a tanulási stratégia (Ollé 2010), (Kathyné 2013).

A TANULÁSI STRATÉGIÁK HÁROM FORMÁJA

- *Mélyreható tanulási stratégia:* A jelenségek, dolgok megértése, az összefüggések megragadására, az új ismeretek régiekhez való kapcsolására, széles áttekintésre esik a hangsúly. Rendszerben szemléli az anyagot, következtetéseket von le, kritikát fogalmaz meg. Jellemzője:
 - » a megértésre való törekvés,
 - » az új anyag kapcsolása az előzőekhez,
 - » saját tapasztalatok alapján önálló kritikai véleményalkotás,
 - » nagy összefüggések átlátása,
 - » széles áttekintés,
 - » gyors következtetés a tantárgy iránti érdeklődés,
 - » lelkesedés a tanulása iránt.
- Lépései:
 - » megfigyelés, olvasás, elemzés;
 - » megértés (kérdések, értelmezések, elképzelések);

- » megjegyzés (ismétlés, felmondás, kulcsszavak keresése, ellenőrzés);
- » alkalmazás.

- *A szervezett tanulásra* a rendszeresség, a jó munkaszervezés jellemző, kialakítja az egyéniségének és a tantárgynak megfelelő módszer kombinációt (sorrendiség, lényegkiemelés, az ismeretek feldolgozásának módszere).

Jó munkaszervezéssel a legjobb eredmény elérése, törekvés a legjobb teljesítményre, az önértékelés fenntartására, a megkövetelt tökéletes végigvitelére, az élvezetéről való lemondás árán is.

- *A mechanikus (reprodukáló) tanulásra* a részletek megjegyzése jellemző, az ismeretek precíz, pontos rögzítését és reprodukcióját tekinti a tanulás céljának. A csak mechanikusan tanuló diák nem szereti azokat a feladatokat, amelyekben gondolkodnia kell, inkább szó szerint tanul mindent, akkor biztos önmagában. Gyakran olyan dolgokat is megtanul, amiket nem ért. A mechanikus tanulási stratégiának is van helye a tanulófolyamatában.

Jellemzői:

- mechanikus tanulás,
- részletek megjegyzése,
- a tényekre, részletekre, logikus kapcsolódásra koncentráció,
- a tiszta rendszer,
- a formális tanítás kedvelése (Ollé 2010).

A tanulási tevékenységet befolyásolja a *tanulási motiváció*:

- Énkép, önértékelés, önbizalom fenntartása (teljesítménymotiváció),
- Kíváncsiság és kognitív motiváció (tudásvágy, kutatás, felfedezés),
- Szociális motívumok (dicséret, elismerés, érzelmileg kielégítő kapcsolatok igénye).

A tanulási stratégiák az alábbi elemi tanulási technikákból épülnek fel Szitó (1987) szerint:

- *Elemi tanulási technikák*
 - » a szöveg hangos olvasása;
 - » némaolvasás;
 - » az elolvasott szöveg elmondása önmagának vagy másnak;
 - » elolvasott vagy elmondott szöveg felvétele és visszajátszása;
 - » ismétlés bármely módon;
 - » beszélgetés társakkal a tanult információról;
 - » áttekintés (előzetes vagy utólagos);
 - » aláhúzás: a fontosabb részek kiemelése céljából;
 - » átfogalmazás (parafrazeálás);
 - » kulcsfogalmak kiírása, definíciója;
 - » jegyzetelés (hallott vagy olvasott anyagból);
 - » a jegyzetelt anyag vizuális tagolása (aláhúzás, nyilak, betűk, számok, egyéni jelek, színek);
 - » tanári vázlat vagy ábra értelmezése;
 - » fogalmak közötti kapcsolatok megkeresése és ezek rögzítése;

- » fogalomtérkép;
- » mellérendelt viszonyban levő fogalmak;
- » ellentétes fogalmak;
- » ok/okozati kapcsolat;
- » összefoglalás készítése;
- » kérdések feltevése (Mit nem értek? Mire kaptam választ?);
- » saját vagy mások által feltett kérdésekre történő válaszadás;
- » ábra készítése (Kathyné 2013).

A *tanítás* elméleti megközelítései közül elsősorban a német és angolszász modellekről ír a szakirodalom:

- Stukturaelméleti modell,
- Cselekvés és szituációközpontú didaktika,
- Pszichológiai alapú modell,
- Viselkedésszabályozási modell,
- Humán interakciós modell,
- Caroll féle modell,
- Bloom optimalizációs modellje,
- Nagy Sándor–Falus Iván modellje,
- Kiss Árpád–Báthori féle irányzat,
- Nagy József–Cspó Benő elképzelés (Ollé 2010).

Tanítás (oktatás) a tanuló tanulásának direkt és indirekt szervezése, irányítása, segítése a tanuló sajátosságainak ismerete alapján:

- tanulási stílus,
- tanulási motiváció,
- kulturtechnikák szintje,
- érzelmi jellemzői,
- akaratú sajátosságai.

A tanulás-tanítás folyamata egy-egy, egymásra épülő struktúra. Az

adaptivitás és differenciálás nélkülözhetetlen eleme ennek a folyamatnak integrált/inkluzív pedagógiai keretek között.

A tanulás–tanítás folyamata:

- Pedagógiai diagnosztikus mérés (bemeneti – kimeneti) a mérési eredmények értelmezése, a probléma meghatározása, a probléma megszüntetésének adekvát fejlesztő rendszer kidolgozása, alkalmazása.
- A differenciált fejlesztést (egyéni és kooperatív csoportos) elősegítő tanulási–tanítási stratégiák bevezetése (mastery-learning, feladatrendszeres, kísérletező-felfedező, tanítási dráma, kooperatív, projekt, e-learning és így tovább).
- Az egyéni fejlesztési tervek, feladat és tevékenységrendszerek kidolgozása, alkalmazása, kontrollálása.
- Az értékelés során domináns szerepet kell kapnia a formatív vagy fejlesztő értékelésnek, a diagnosztikus és szummatív értékelés mellett.

Az integrált/inkluzív pedagógia figyelembe veszi a tanulócsoporthoz tartozó tagjainak sokszínűségét, különbözőségeit, törekszik felmérni a hiányokat, az elakadási pontokat, a tehetségdimenziókat, s ennek következményeként differenciáltan, egyénre szabottan szervezi meg a tanulás-tanítás folyamatát.

TANÍTÁSI MÓDSZEREK

Olyan eljárásmodok, amelyekkel a tanulók megtanulnak tanulni, illetve olyan technikák, amelyekkel a tanulók tanulási hatékonysága növelhető, továbbá olyan szervezési és irányítási módszerek, amelyekkel a tanulási folyamatot pozitívan befolyásolhatjuk. Aebli (1951) az alábbi módokat jelöli:

- Elbeszélés,
- Bemutatás, szemléltetés,
- Megfigyelés,
- Olvasás, olvastatás,
- Írás, szövegszerkesztés,
- Cselekvés,
- Műveltségtervezés,
- Fogalomalkotás,
- Problémamegoldás,
- Feldolgozás,
- Gyakorlás, ismétlés,
- Alkalmazás.

A hazai szerzők (Nagy Sándor, Falus Iván, Kiss Árpád, Báthory Zoltán, Nagy József, Csapó Benő) hasonló módon gondolkodnak a tanítás módszertanáról, bár különböző rendszer alapján dolgozzák fel.

Az alábbiakban minta-gyakorlatokat, eljárásokat, technikákat mutatunk be, amelyet tantárgyi tartalom alkalmazásával, vagy azokon kívül adaptívan lehet alkalmazni. Egyéni, csoportos fejlesztésre egyaránt alkalmassá tehető, figyelembe véve az életkori és egyéni sajátosságokat.

GÖNCZÖL ENIKŐ:

„A TÁVOLSÁGOT, MINT ÜVEG GOLYÓT, MEGKAPOD...”

Életpálya-tervezés és pályaaorientáció

KÖZÖS CÉLOK – KÖZÖS MEGOLDÁSOK

Az Európai Unió szakmatanuláshoz kapcsolódó, külföldi jó-gyakorlatok adaptálását támogató Leonardo Innovációtranszfer programjának keretében, 2012 októbere és 2015 januárja között került sor arra a projektre, amely a *Common goals – Common ways*, vagyis Közös célok – Közös megoldások címet viselte.

A projekt megvalósítását az *EDUNET Tananyag-fejlesztési Alapítvány* irányította. A 2000 óta működő civil-szervezet munkájának középpontjában tantervek, oktatási programok és segédletek, pedagógusoknak szóló képzések és módszertani útmutatók kifejlesztése, valamint az e területeken folyó kutatásokban és gyakorlati feladatok megoldásában való közreműködés áll. A projektben három külföldi partner vett részt – jó-gyakorlatok átadójaként és az adaptációs folyamat segítőjeként. A müncheni *Euro-Trainings Centre (ETC)*

több mint 20 éve működő, kereskedelmi és ügyviteli profilú, magánfenntartású szakképző iskola, amelynek tevékenységében kiemelt figyelmet kap a hátrányos helyzetű fiatalok szakmaválasztásának segítése, valamint alapkészségeik eredményes fejlesztése. A skóciai Stirlingből irányított *Train'd Up Railway Resourcing Limited* 2004 óta működő cég, amely szakképző tréningek fejlesztésére és szervezésére szakosodott, és tartalmi szempontból tevékenysége nagyobb részt a kötött pályás közlekedés témaköréhez kapcsolódik. A vállalkozás ugyanakkor fontos feladatának tekintti a munka és az oktatás világa közötti hidak építését is. A *Pedagogical University of Cracow* pedig a lengyel tanárképzés nagy tekintélyű központja, amelynek Földrajzi Intézete vett részt a projektben – megosztva a csoport többi tagjával azt a tudást, amelyet az egyetem munkatársai az etnikai kisebbségek munkaerő-piaci helyzetének javítása, valamint a vállalkozói készségek fejlesztése terén szereztek az elmúlt évek során.

A projekt hazai partneri körét ugyancsak három szervezet alkotta.

- A *Budapesti Kereskedelmi és Ipar-kamara Nonprofit Oktatási Kft.* szervezte azokat a szakmai műhelyeket, amelyek keretében különféle területek szakemberei vitatták meg a külföldi tapasztalatok és az elkészült adaptációk itthoni hasznosításának lehetőségeit.
- A *Csepel-sziget Általános és Szakképző Iskola, Speciális Szakiskola* pedagógusai voltak azok, akik alkotó módon kapcsolódtak be a külföldi jó gyakorlatok adaptálásába, és elsőik között próbálták ki a megszületett termékeket a gyakorlatban.
- A *T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt.* munkatársai pedig minőségbiztosítási szerepkörben követték végig a munka folyamatát, s végül kutatói visszajelzéseket adtak a fejlesztés első eredményeiről.

Az adaptációkat 11 különféle típusú oktatási intézmény mintegy 40 pedagógusa és 200 diákja próbálta ki. Az ő értékes véleményeik alapján nyerte el végleges formáját a projekt öt terméke:

- A bajor duális szakképzésben dolgozó, s a hátrányos helyzetű fiatalok szakmaválasztását segítő *képzéskísérő (Bildungsbegleiter)* szerepkörének leírása.
- *Ami segít, és ami gátol* – skóciai minta alapján kidolgozott kérdőívrendszer és útmutató a fiatalok tanulási és szociális problémáinak

feltérképezéséhez, valamint a személyre szabott támogató folyamat megtervezéséhez.

- A roma etnikai kisebbség oktatását támogató lengyel programot bemutató, *Hogyan tanítsuk a roma gyerekeket?* című tanulmány, valamint egy erre épülő, gondolatterelgető útmutató pedagógusok részére *Másképp kell? – Másképp kell!* címmel – a roma gyerekekkel és családjakkal való sikeres párbeszédhez.
- A bajor mintán alapuló, pályaorientációt segítő komplex *Tájékoztató-nap* programjának részletesen kidolgozott eszköztára.
- Az iskolák körüli helyi partnerségek kialakítását segítő útmutató, *Hatékony kapcsolatépítés iskolai környezetben* címmel – skóciai minták alapján.

Az alábbi ismertető a projekt negyedik termékéről, illetve annak bajor mintájáról ad részletes képet, felvillanva egyúttal azt is, hogy milyen szerepet játszhat a partnerségek kialakítása a Tájékoztató-napok sikeres megvalósításában.

EGY MINTAÉRTÉKŰ PROGRAM MÜNCHENBŐL

A bajor főváros körzetében a Munkaügyi Központ, immár több mint két évtizede, minden évben elkészíti azt a tartományi intézkedési tervet, amelynek célja a 25 év alatti szakképzetlen fiatalok szakmatanulásának előmozdítása.

A terv megvalósítására a szakmai képzésben érintett oktatási intézmények pályázhatnak – saját fejlesztésű programok kidolgozásával. A pályázóknak azt kell vállalniuk, hogy az intézkedés keretében hozzájuk kerülő fiatalok legalább 60 százalékát tíz hónapon belül munkahelyhez, vagy olyan gyakorlóhelyhez juttatják, ahol azok megkezdhetik szakmai tanulmányaikat. A nyertes pályázók csak abban az esetben kapják meg a támogatás teljes összegét, ha teljesíteni tudják a fenti elvárást, és tanulóiuk az elhelyezkedésüket követő negyedik hónapban még az adott cégnél találhatók. A Munkaügyi Központ e programja az érintett fiatalokat közvetlenül is segíti: havi 200 eurós ösztöndíjat és városi közlekedési bérletet ad nekik.

A München belvárosában működő Euro-Trainings Centre (ETC) (<http://www.etcv.de>) – négy-öt másik intézménnyel partnerségben pályázva – évek óta sikerrel vesz részt ezeknek az intézkedéseknek a megvalósításában. A különböző szakmai profilokat képviselő partnerintézmények jogi értelemben nem alkotnak konzorciumot, ám szoros együttműködésben dolgoznak. Munkatársaik közösen határozzák meg fejlesztési céljaikat és rendszeresen megbeszélik a programhoz kapcsolódó sikereiket, gondjaikat. Megosztják egymással tudásukat, és közösen keresnek kreatív megoldásokat a problémáikra. Eredetileg ennek az évek óta sikeresen működő felzárkóztató programnak a részeként született meg az a pályáorientációt segítő mérési

eszköztár és háromhetes gyakorlatfüzér, amelynek később számos rövidített változatát is elkészítették a bajor kollégák.

A program minden év szeptemberében kezdődik. A bekerülő fiatalok ekkor már rendelkeznek egy hozzávetőleges kompetenciaprofil-leírással, amit a Munkaügyi Központ készített róluk. A hatékony fejlesztési programokhoz azonban ezeknél részletesebb kiindulási pontokra van szükség. A felzárkóztató program kezdő szakasza ezért a résztvevők alaposabb megismerését szolgálja.

A képességek alapos felmérését célzó szakasz *első hetének* középpontjában egy olyan *információs rendezvény* áll, amelyen az ETC és partnerei által közösen fogadott valamennyi fiatal együtt vesz részt. Az egymással és a programmal való ismerkedés mellett, ekkor kerül sor az *érdeklődést vizsgáló tesztek* kitöltésére is. A partnerség intézményeinek munkatársai ezekre támaszkodva döntenek el, hogy melyik fiatal hová kerüljön. A döntés alapja az, hogy kinek az érdeklődése melyik partnerintézmény szakmai profiljához áll a legközelebb. Az első hét végén kerül sor a teljes létszám szétosztására, és ezután mindegyik iskola már csak saját növendékeivel foglalkozik.

Az ETC-ben maradók a *második hét* elején kapnak egy mappát, amelyben megtalálnak minden olyan iratot, ami a programhoz kapcsolódik: információk

anyagokat, a közlekedési bérletüket, valamint azt a szerződést, amellyel hivatalosan is a program részeseivé válnak majd. Ebben a szakaszban kitöltenek egy olyan általános pszichológiai tesztet, amelynek alapján a korábbinál részletesebb *pályaalkalmassági profil* rajzolható fel róluk. A tanárok ennek eredményeit mindenki esetében összevetik a fiatal által, az előző héten megfogalmazott pályaelképzeléssel. Különböző tevékenységek során ugyancsak ebben a szakaszban kerül sor *gyakorlati képességeik* felmérésére. A fiatalok egyénileg vagy kisebb csoportokban dolgoznak, és olyan feladatokat oldanak meg, amelyek révén bizonyos szakmaterületekhez való vonzódásuk, ügyességük érhető tetten. A látható tapasztalatokat megfigyelők rögzítik. A hét utolsó két munkanapján a résztvevők a *valóságban is kipróbálják* azokat a *tevékenységeket*, amiket az iskola kínál. Ezt követően – a tesztek eredményei, a tanári megfigyelések és a tanulói önreflexiók alapján – közösen értékelik a mögöttük hagyott hetet. Aki úgy érzi, vagy akiről a megfigyelők úgy látják, hogy nem a legjobb helyen van a partneri hálózaton belül, annak lehetősége van intézményt váltani.

A nyitó szakasz *harmadik hetének* középpontjában a munka-, illetve szakmai gyakorlóhely keresése áll. A résztvevők ízelítőt kapnak belőle, hogyan kell jó *motivációs levelet* írni, hogyan tudják minél jobban bemutatni saját értékeiket írásban vagy élőszóban. Megismerkednek a környéken elérhető

szakmai képzőhelyekkel, tanulási lehetőségekkel. Szituációs gyakorlatok keretében készülnek fel arra, miként kell különböző *ügyeket elintéznük* telefonon. Megbeszéljük, hogy érdemes felöltözni, illetve *viselkedni egy interjú*n, ha állást vagy gyakorlóhelyet keresnek. Itt már nem csupán elképzelt helyzetekről van szó, hanem sokak esetében valódi lehetőségekről is.

A harmadik hét letelte után a fiatalok egy része kikerül a felzárkóztató programból. Vannak ugyanis, akik ezen a ponton a munka világára felkészítő, egyéves képzésbe (*Berufsvorbereitung*) irányíthatók át, amelynek elvégzését követően bizonyos – alacsonyabb képzettséget igénylő – szakmai irányokban tanulhatnak majd tovább. Mások, akik sikerrel jelentkeztek valamilyen gyakorló helyre, a szakképzésbe léphetnek tovább.

A többiek számára viszont folytatódik a maximum *tíz hónapos támogatást jelentő felzárkóztató program*. Általános tapasztalat, hogy a résztvevők alapképességei hiányosak a szakmai képzés szempontjából legfontosabbnak ítélt három területen: a matematika, a német és az angol nyelv terén. A támogató programnak ezért mindenhol részét képezi az *alapképességek fejlesztése*, és persze a fejlődéshez szükséges tanulási motiváció erősítése is. (A német nyelvtudásra való odafigyelést az teszi különösen fontossá, hogy az utóbbi években növekszik a programban a migráns tanulók aránya.) A gyakorlati-szakmai

készségek fejlesztése az ETC-ben *ifjúsági vállalkozások (Junior Firmen)* keretében zajlik. Ezekből a valódi „cégek” működő szervezeti egységekből jelenleg három van az iskolában, és szabályos éves munkatervük szerint működnek. E vállalkozások az adott terület oktatási bázisai, de egyben az intézmény számára szolgáltatást nyújtó részlegek is. Közülük a legrégebbi az ügyviteli munka gyakorlását segítő *iroda*, amely elvégzi az iskolai beszerzéseket, kezeli a raktáron lévő eszközöket és anyagokat. Innen kapják az ellátmányt az iskola egyes részlegei, itt tartják nyilván az raktárkészletet, itt készülnek a leltárak. Az itt dolgozók szerzik be mindazt, amire az intézmény működéséhez szükség van. A *PR* egység tartja a kapcsolatot az intézmény partnercégeivel. Akik ebben a részlegben gyakorolnak, azok intézik a hivatalos telefonok egy részét, és szervezik a különféle rendezvényeket. Egyebek között például az évente megrendezésre kerülő cégnapokat, a találkozókat azokkal a vállalatokkal, amelyek gyakorlóhelyet biztosítanak az ETC tanulói számára. De a PR egységben dolgozók dolga az időnkénti bolhapiacok és az évenkénti karácsonyi bazar megszervezése is. Az iskola legfiatalabb, 2013-ban létrehozott ifjúsági vállalkozása egy *kereskedelmi egység*, amelynek profilja még alakul – a diákok és a tanárok ötletei alapján. Indulási sikerként könyvelheti azonban el az iskolai konyhában készült lekvárok értékesítését. És jó kezdeményezésnek bizonyult a reggeliző zsúrkocsi összeállítása is,

amivel az egység dolgozói az iskolát szokták naponta körbejárni.

Az alapképességeket fejlesztő és a gyakorlati munkatapasztalatokat kínáló tevékenységek mellett heti rendszerességgel vesznek részt a fiatalok *munkavállalói készségeket* fejlesztő tréningen, amelyek középpontjában az önéletrajzírás, az önbemutató, az önmegvalósítás, a munkaerőpiacon való sikeres megjelenés gyakorlása áll. A program *gazdasági* blokkja olyan ismeretek szerzését segíti elő, amelynek eredményeként a gazdaság működésére vonatkozó tudáshoz jutnak a fiatalok úgy, hogy abban el tudják helyezni saját életüket és munkájukat is. A program összes tagjának – tanároknak és diákoknak – a részvételével zajló *heti fórum* arra kínál lehetőséget, hogy megvitassák, mi volt jó, illetve mi okozott problémát a megelőző héten. Ha nehézségek támadtak, miként lehet azokat megoldani, illetve kinek milyen kreatív javaslatai vannak a működés javítása érdekében. A programban minden hét tevékenységét egy-egy *projekt nap* zárja, amelynek tartalmát a csoportok vezetői és tagjai közösen alakítják ki. Ennek lényege, hogy saját választásuk alapján valami számukra érdekes dolgot csináljanak közösen a fiatalok.

A felzárkóztató program tapasztalataira épül, s lassan már egy évtizedes múltat tekint vissza az a kéthetes, illetve *egynapos pályaorientációs program*, amelyet München általánosan képző iskolái (*Hauptschule, Realschule*) szá-

mára kínálnak az ETC munkatársai – a városi önkormányzat anyagi támogatásával. Az egynapos programban, amely a magyarországi adaptáció alapját képezte, már több mint ezer tanuló vett részt.

A PÁLYAORIENTÁCIÓ HELYZETE MAGYARORSZÁGON

A statisztikai adatok szerint – ellentétben az európai trendekkel –, hazánkban nem csökkent, hanem növekedett az úgynevezett korai iskolaelhagyók aránya az elmúlt években. A régiók között azonban jelentősek a különbségek ezen a téren, és úgy tűnik, hogy a távolságok folyamatosan nőnek is. Észak-Magyarországon 2014-ben volt a legmagasabb a korai iskolaelhagyók aránya (18,8 százalék), míg Közép-Magyarországon a legalacsonyabb (7,7 százalék). Az eltérés 11,1 százalékpont volt, ami csaknem hárommal haladta meg az előző évi értéket (8,2 százalékpont).¹ A korai iskolaelhagyók aránya különösen magas a szakiskolát megkezdő, és közöttük is leginkább a hátrányos helyzetű fiatalok körében. Ez utóbbiak között a lemorzsolódók aránya országos szinten eléri a 30 százalékot. Ez pedig nem csupán munkanélküliséggel fenyegeti az érintett fiatalokat, hanem a társadalomból való kirekesztődéssel és tartós szegénységgel is.

A szakemberek véleménye nem hagy kétséget felőle, hogy a lemorzsolódás csökkentésének egyik fontos eszköze a tanulási irány megfelelő kiválasztása, a sikeres pályaeorientáció lehet. A hétköznapi tapasztalatok ugyanakkor azt mutatják, hogy a mai Magyarországon, a családi hagyományok mellett, szinte csak a véletlen befolyásolja, ki merre halad tovább az általánosan kötelező tanulmányi időszak befejeződését követően. Ez a „gyengébb” és az úgynevezett „elit” iskolákba járókra egyaránt érvényes. Bár a téma évek óta meg-megjelenik a szakmai közbeszédben, és számos messzire tekintő elképzelés is körvonalazódott már e téren, szerkezetileg koherens, működőképes rendszer még nem jött létre az egymástól elszigetelt kezdeményezésekből. Sőt, egyelőre még a fogalmi keretek sem teljesen tiszták. Nem született szakmai közmegegyezés arról, hogy pontosan mi a tartalma annak a tevékenységnek, amit a mai Magyarországon pályaeorientációnak nevezünk.

Egyértelmű ugyanakkor, hogy a 21. század modern gazdaságában végleg lezárult az a korszak, amikor az emberek egy életre választottak szakmát maguknak. Ma már mindenki realitásként számol annak lehetőségével, hogy élete során többször kell pályát módosítania. Az élethosszig tartó tanulás gondolatával együtt született meg előbb a *pályaeorientáció*, majd az

1 Oktatási adatok 2013/2014. *Statisztikai Tükör*, 2014/39. KSH, Budapest, 2014. április 25. 2.

életpálya-építés fogalma. Ma pedig már, e két tartalmi terület összekapcsolásával, az *életút-támogató pályaorientáció (Lifelong Guidance)* szükségességéről beszélnek a téma szakértői. Az Európai Unió oktatáspolitikusai által 2004-ben megfogalmazott ajánlások definíciója szerint ez a kategória „*azon tevékenységek összességét fedile, amelyek az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszik az európai állampolgárokat arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat, érdeklődésüket, képzési és oktatási döntéseket hozzanak, és vezessék saját tanulási, munkavállalási életútjukat az így megszerzett életpálya-építési kompetenciáikkal.*”² Ezt az értelmezést tekintve munkája kiindulási pontjának a 2007-ben létrejött *Európai Pályaorientációs Szakpolitikai Hálózat* is, amelynek Magyarország is a tagja.³ Ezt a szemléletet tükrözi a jelenleg érvényes magyar szakképzési törvény és a témához kapcsolódóan a közelmúltban uniós támogatással megvalósult kiemelt projektek szerepfelfogása is. Ugyanakkor azonban nem érződik ez a szemlélet a hazai köznevelés / közoktatás normáit legmagasabb szinten meghatározó jogszabályokban.

A nemzeti köznevelési törvény⁴ teljes szövegében mindössze hét alkalommal fordul elő a „pálya” kifejezés – önmagában vagy szóösszetételben. Ez utóbbiak között a „pályaorientáció” fogalma három, a „pályaválasztás” pedig egy helyen jelenik meg. Az előfordulások többsége az alapfokú végzettséggel egyáltalán nem, vagy csupán azzal rendelkező fiatalok számára szervezett HÍD I. és HÍD II. programokhoz kapcsolja ezt a tevékenységet. Ugyanakkor – az érintett gyerekek/tanulók életkorának említése nélkül – a törvény a pedagógus általános feladataként rögzíti azt, hogy „tanítványai pályaorientációját, aktív szakmai életútra történő felkészítését folyamatosan irányítsa.”⁵ Ehhez azonban egyelőre sem az alapképzésben, sem a továbbképzés során nem kapcsolódik olyan kötelező tanulási modul, amely valamennyi érintett esetében megfelelő tudásbázisa lehetne a feladat jó minőségű ellátásának. Miként általában olyan szabad időkeret sincs az iskolákban, amit garantáltan fel tudnának használni erre a célra.

Első látásra úgy tűnik, hogy az 1–12. évfolyamon folyó, közismereti oktatás kötelező tartalmát legmagasabb szinten

2 Idézi: Borbély-Peczé Tibor Bors–Gyöngyösi Katalin–Juhász Ágnes: Az életút-támogató pályaorientáció a köznevelésben (1. rész) A pályaorientáció és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 2013, 5–6, 32–49. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00158/pdf/EPA00035_upsz_2013_05-06_032-049.pdf (letöltés: 2015. 01. 03.)

3 Angol nevén: European Lifelong Guidance Policy Network (ELGPN) <http://www.elgpn.eu> (letöltés: 2015. 01. 03.)

4 A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény

5 2011. évi CXCV. törvény 62. § (1) bekezdés l) pont.

szabályozó Nemzeti alaptanterv⁶ fontos szerepet szán a pályaaorientációnak. A dokumentumban három szinten is előfordul utalás erre a tevékenységre. Egyrészt az általános iskola 7-8. évfolyama, a középiskolák és a köznevelési hídprogramok általános feladatainak leírása során. Másrészt egy olyan önálló bevezetés-ként, amely a közös, keresztntantervi jellegű fejlesztési feladatokat és nevelési célokat foglalja össze intézménytípusról és tanulói életszakasztól függetlenül. S végül, esetleges formában egy-egy műveltségterület elvárásainak részeként.

Részlet a Nemzeti alaptantervből (Fejlesztési területek – nevelési célok)

„Pályaaorientáció. Az iskolának – a tanulók életkorához igazodva és a lehetőségekhez képest – átfogó képet kell nyújtania a munka világáról. Ennek érdekében olyan feltételeket, tevékenységeket kell biztosítani, amelyek révén a diákok kipróbálhatják képességeiket, elmélyülhetnek az érdeklődésüknek megfelelő területeken, megtalálhatják hivatásukat, kiválaszthatják a nekik megfelelő foglalkozást és pályát, valamint képessé válnak arra, hogy ehhez megtegyék a szükséges erőfeszítéseket. Ezért fejleszteni kell bennük a segítséssel, az együttműködéssel, a vezetéssel és a versengéssel kapcsolatos magatartásmódokat és azok kezelését.”

A fentiek megvalósulását azonban komolyan korlátozza, hogy az elvileg

rögzített keresztntantervi feladat nincs összekapcsolva az alaptanterv műveltségterületi elvárásaival. A cél így általában nem integrálódik az iskolák napi tevékenységébe. Konkrét érdemi tartalmakkal csupán az Életvitel és gyakorlat műveltségterület kapcsolódik a pályaaorientáció témaköréhez. E területnek azonban az iskolák döntő hányadában se önálló tantárgya, se egyéb formában biztosított időkerete nincs.

A megvizsgált három magas szintű szabályozó dokumentum közül a szakképzési törvény⁷ normái állnak legközelebb a pályaaorientáció modern európai értelmezéséhez. E jogszabályban önálló paragrafus értelmezi a pályaaorientációs feladatok rendszerét.

Részlet a Szakképzési törvényből

A pályaaorientáció

85. § (1) Az életpályaa-tanácsadási (pályaaorientációs) szolgáltatás magában foglalja a pályaainformáció-nyújtást, a pályaaválasztási tanácsadást, a továbbtanulási tanácsadást, a professzionális pályaa tanácsadást, a foglalkoztatási és munkába állási tanácsadást, a pályaa korrekciós tanácsadást és a kompetenciák fejlesztését, amely segíti a szolgáltatást igénybe vevő pályaa választását, továbbtanulását, az egész életen át tartó tanulását és a munka világába történő bekapcsolódását

6 A Kormány 110/2012. (VI. 4.) kormányrendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról

7 A szakképzésről szóló 2011. évi CLXXXVII. törvény

az alapfokú iskolába történő felvételtől a munkaerőpiac elhagyásáig.

(2) Az iskolai rendszerű szakképzésbe történő beiskolázást az életpálya-tanácsadói szolgáltatás segíti.

(3) Az életpálya-tanácsadói szolgáltatás megvalósulhat egyéni tanácsadás, csoportos tanácsadás, távtanácsadás, valamint elérő program formájában.

(4) Az életpálya-tanácsadás feladatainak ellátásában részt vesz az alapfokú iskolai oktatást nyújtó intézmény, a szakképző iskola, az iskolafenntartó, a gazdasági kamara, a munkaadói és munkavállalói érdekképviseletek, a megyei fejlesztési és képzési bizottság, valamint a nemzeti foglalkoztatási szerv. Az életpálya-tanácsadói szolgáltatást valamilyen nyírt érintett részére elérhetővé kell tenni.

(5) Az iskolai rendszerű oktatásban és szakképzésben tanulók – kiskorú tanuló esetén a szülő (gyám) – részére egyenlő hozzáférést kell biztosítani az életpálya-tanácsadói szolgáltatásokhoz. Ennek keretében biztosítani kell, hogy a tanuló az iskolai előmenetele során, a továbbtanulási, iskolaváltási, iskolatípus-váltási, továbbá szakmaválasztási vagy szakmaváltási döntését megelőzően legalább egyszer személyre szabott életpálya-tanácsadói szolgáltatásban részesüljön.

(6) Az életpálya-tanácsadói szolgáltatás a pályakövetési rendszer által szolgáltatott adatokon, valamint az alapfokú iskolai oktatást nyújtó intézmények és a szakképző iskolák pályorientációs feladatellátásán alapul.

(7) Az életpálya-tanácsadói szolgáltatás feladatainak ellátását a nemzeti foglalkoztatási szerv koordinálja.

(8) Az életpálya-tanácsadói szolgáltatás feladatainak ellátásának részletes szabályait kormányrendelet állapítja meg.

A törvény hatálya „kiterjed az alapfokú iskolai oktatást nyújtó iskolában, a szakiskolában és a szakközépiskolában folyó pályorientációra, a pályorientációs, életpálya-tanácsadói szolgáltatásban résztvevőkre és a pályorientációs tanácsadást nyújtókra...”⁸ E bekezdés, valamint az a tény, hogy a fenti gondolatok a szakképzésről szóló törvényben kaptak helyet, a következő jogalkotói szándékokat sugallja:

- A pályorientáció témakörében szerves kapcsolatnak kell kialakulnia az alapfokú oktatási intézmények és a szakmai képzést nyújtó középfokú intézmények között.
- A pályorientációs tevékenység – bármilyen életkorú és intézménytípusba járó fiatalok alkotják is a célcsoportját, és bárhol valósul is meg a gyakorlatban – alapvetően a szakmai képzés és a munka világának, a munkaerőpiac igényeinek nézőpontjából értelmezendő.
- A még iskolába járó fiatalok és a formális oktatásból már – vagy aktuálisan, esetleg átmenetileg – kikerült személyek pályorientációjának segítése egyetlen vagy legalább is elemeiben szervesen

8 2011. évi CLXXXVII. törvény 3. § (4)

egymáshoz kapcsolódó rendszert alkot.

A törvény 2011-ben felhatalmazta a kormányt arra, hogy *rendeletben* határozza meg „a pályaeorientációval és az egész életen át tartó életpálya-tanácsadással kapcsolatos szolgáltatások részletes szabályait, valamint a pályaeorientációval és az egész életen át tartó életpálya-tanácsadással kapcsolatos szolgáltatásokat koordináló szervezetet, továbbá az életpálya-tanácsadást nyújtó szervezetek feladatait.”⁹ Ez a kormányrendelet azonban egyelőre még nem született meg. Országos szinten ugyanakkor érzékelhetően bővülni kezdett a pályaeorientációs tevékenységekért felelős szakemberek köre, amelyből feltétlenül érdemes kiemelni az alábbiakat:

- A köznevelésről szóló 2011. évi törvény a „pályaeorientáció” helyett a „továbbtanulási és pályaválasztási tanácsadás” kifejezést használva, a *pedagógiai szakszolgálatok* feladatai között is azonosít egyfajta támogatói szerepkört. E rendszer fejlesztése jelenleg a „*Sajátos nevelési igényű gyermekek integrációja (Szakszolgálatok fejlesztése), TÁMOP 3.4.2.B*” kiemelt projekt keretében folyik, amelynek részét

képezi a *továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadási szakszolgálati tevékenység protokolljának* kidolgozása is. A készülő dokumentum, a korábban megjelent rendelet¹⁰ előírásaival, valamint Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótárának definícióival¹¹ összhangban határozza meg az új hálózat feladatait és működési módját. Ennek értelmében a szakszolgálatok – az életút-támogató, átfogó pályaeorientációs rendszer egyik elemeként –, a folyamat korai szakaszában nyújtanak segítséget a fiataloknak, az oktatás és a képzés során meghozandó döntéseket támogatva. Elsősorban olyan helyzetekben, amelyek valamilyen okból speciális tudást igényelnek, szakpszichológus bevonását teszik indokolttá.

- Az új szakképzési törvény értelmében – a szakképzés formálódó duális rendszerében nekik szánt szerepkörrel összhangban –, a *kereskedelmi és iparkamarák* is kiemelt szerepet kaptak a pályaeorientáció támogatásában. Ennek megfelelően a kamara megyei tagszervezetei 2013-tól *pályaeorientációs referenseket* alkalmaznak, akik a munka világa felől igyekeznek

9 2011. évi CLXXXVII. törvény 88. § (3) g) pont

10 15/2013 (II. 26.) EMMI-rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről

11 Johnson, Charles szerk. *Az Európai Pályaeorientációs Szakpolitikai Hálózat (ELGPN) Szakszótára.* (2013) Budapest, 2013. (http://eletpalya.munka.hu/c/document_library/get_file?uuid=3819a188-6e0e-400c-ac64-e2a5894a3ad0&groupId=43711) (letöltés: 2015. 01. 04.)

„kaput nyitni” az oktatás irányába. Üzemlátogatásokat szerveznek, megyei pályaválasztási kiállítások és egyéb rendezvények keretében népszerűsítik a gyakorlati készségeket igénylő szakmákat. De személyes lehetőségeik függvényében, szívesen részt vesznek egy-egy osztályfőnöki órán vagy szülőkkel folytatott beszélgetésen is.

- Egyelőre kevésbé konkrét formában, de feltűnt a köznevelés átalakuló rendszerében egy harmadik elem is. Feltételezhető, hogy a *pedagógiai szakmai szolgáltatásokról* szóló minisztériumi rendeletben¹² szereplő *tanulótájékoztató, tanácsadó szolgálat* a jogalkotói szándék szerint „a köznevelés rendszerét érintő kérdésekben” való „információk közvetítése” során magában foglalhatja pályaaorientációs információk nyújtását is.

Bár jól látszik, hogy kialakulóban van a pályaaorientációs tevékenységek hazai rendszere, az ma még egyáltalán nem világos, hogy melyik szereplőnek pontosan mi lesz az övét a többiekétől megkülönböztető, sajátos feladata. Mikként az sem, hogy a különböző szereplők hogyan fognak majd együttműködni, hogyan egészítik ki kölcsönösen egymás munkáját egy-egy földrajzi körzeten belül – az érintett fiatalok minél sikeresebb támogatása érdekében.

Bizonyos azonban, hogy jó lenne, ha a formálódó szervezet tagjai építenének azokra az eredményekre, amelyek a pályaaorientációhoz kapcsolódóan különféle uniós projektek részeként születtek meg az elmúlt években.

BÁZISISKOLAI PROGRAM

Az „*Ifjúság.hu a sikeres nemzedékért – Átfogó szolgáltatásfejlesztés a köznevelésben tanuló diákok esélyegyenlőségének növelése érdekében*” (TÁMOP 3.3.12.) című kiemelt projekt részeként jött létre az úgynevezett Bázisiskolai Program, amelynek egyik fontos feladata a 12–20 éves fiatalok életpályaaépítésének támogatása. A 40 iskola bevonásával megvalósuló pilot program az Európai Pályaaorientációs Szakpolitikai Hálózat által kidolgozott alapokra támaszkodik. Úgy alakította ki támogatási eszköztárát, hogy az stílusa által is vonzó és megszólító erejű legyen a fiatalok számára. Az ennek részét képező, foglalkozásokat bemutató kisfilmjeik a program honlapján, a „*Helló, meló*” menüpontban (<http://ujnemzedek.hu/hellomelo>) található. A program másik fontos sajátossága az a törekvés, hogy az életutat támogató komplex tevékenység keretében *össze-kapcsolja egymással a pályaaorientációt* és a szociokulturális nehézségekkel való személyes megküzdés segítségét,

12 1248/2012 (XII. 12.) EMMI-rendelet a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokról, a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokat ellátó intézményekről és a pedagógiai-szakmai szolgáltatásokban való közreműködés feltételeiről (9. §)

az esélyteremtést – roma és nem roma, hátrányos helyzetű fiatalok esetében.

PÁLYASÚGÓ

Európai uniós források felhasználásával született meg, az MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpontjának Közgazdaság-tudományi Intézete által irányított, „Munkaerő-piaci előrejelzések készítése, szerkezetváltási folyamatok előrejelzése” (TÁMOP 2.3.2.) című kutatás keretében a Pályasúgó nevű honlap (<http://www.palyasugo.hu>). Ebben a nagy adatbázisban 10 ágazatra és 200 foglalkozási csoportra vonatkozóan található információkat az érdeklődők – pályaválasztó tanulók, álláskereső és munkáltatók egyaránt. Több mint tíz év munkaerő-piaci trendjeinek elemzésére és prognózisaira támaszkodó adatok segítségével, a honlap felhasználói mérlegelni tudják, hogy adott foglalkozás választása mellett milyen keresetre számíthatnak, milyen az egyes álláshe-lyek stabilitása – országos szinten, illetve megyénként. Az interaktív portál segítségével saját adataikra épülő diagramokat rajzolhatnak fel maguknak az érdeklődők.

NEMZETI PÁLYAORIENTÁCIÓS PORTÁL

A témakör szempontjából a legjelentősebb uniós finanszírozású program talán „A pályorientáció rendszeré-

nek tartalmi és módszertani fejlesztése” (TÁMOP 2.2.2.) című projekt volt. Ennek keretében született meg a Nemzeti Pályorientációs Portál (<http://eletpalya.munka.hu>), amely sokoldalú segítséget nyújt a tanulás és a munka világában való tájékozódáshoz és a pályaválasztást segítő önismeret megszerzéséhez. Kiindulási pontokat kínál a továbbtanuláshoz: egyaránt beleértve ebbe a középiskola, az első szakma, a felsőoktatási intézmény vagy a felnőttkori tanulás irányának megválasztását. A munka világhoz kapcsolódó információkat élethelyzetek szerint rendszerezve ajánlja fel a honlap – annak megfelelően, hogy felhasználója most kezd-e dolgozni, pályaváltás vagy vállalkozás indítása előtt áll-e, vagy éppen a munkahelynek elvesztése fenyegeti. Az adatbázis többféle egyéni pályacél szerinti kérés-teszt lehetővé. Számos, önállóan kitölthető és automatikus kiértékelést biztosító kérdőívet tartalmaz, amelyek segítségével a használók különböző szempontú visszajelzéseket kaphatnak saját képességeikről, erőforrásaikról, érdeklődési irányukról, foglalkoztat-hatóságuk lehetőségéről.

A PÁLYAORIENTÁCIÓT SEGÍTŐ TÁJOLÓ-NAP

A közelmúlt fejlesztéseit áttekintve, megállapítható, hogy számos korszerű támogatási forma és eszköz jött létre, amely mind értékes eleme lehet a pályorientáció komplex országos rendszerének.

Látható ugyanakkor az is, hogy a *Common Goals – Common Ways* Innovációtranszfer projektben, bajor minta alapján megszületett *Tájéoló-nap* – a maga gyakorlatközpontúságával és komplex, személyre szabott visszajelző rendszerével –, *hiánypótlónak* tekinthető e sokszínű palettán.¹³

A program abból a tényből indul ki, hogy a tanulói életpálya-tervezés támogatásának egyik sarokköve, hogy a fiataloknak – *saját élményekre és tapasztalatokra támaszkodva* –, világos képe legyen arról, milyen tevékenységekben tudnak jó teljesítményt nyújtani. Mi az, amit szívesen végeznek, milyen kihívások bosszantóak a számukra és melyek azok, amelyek esetében örömet jelent nekik az erőfeszítés. Ennek a tudásnak a kialakulását bizonyos mértékig a környezet visszajelzései is támogatják. Arra azonban ritkán van mód, hogy a saját élmény és a külső visszajelzés pontosan ugyanarra a folyamatra vonatkozzon, ráadásul olyan helyzetben, amikor az érintett diákok tudatosan és tervezetten reflektálnak az adott folyamatra. A *Tájéoló-nap* éppen ezt a lehetőséget kínálja. A program a saját érdeklődés és a képességek tudatosítását kapcsolja össze a valós teljesítmény élményével és az arra való reflektálással.

A mindössze egy *tanítási napot igénylő program* természetesen nem ad kellően stabil alapot arra, hogy a végén

valamilyen konkrét szakma mellett köteleződjének el a diákok. A *Tájéoló-nap*, miként elnevezése is sugallja, az orientálódást támogatja. Annak eldöntését segíti, hogy milyen irányba érdemes szűkíteni a leginkább megfelelő továbbtanulási irány keresését. A nemzetközi és a magyar tapasztalatok alapján egyaránt elmondható, hogy a *Tájéoló-nap* 13-16 éves korú fiatalok körében bármilyen iskolatípusban sikerrel megvalósítható. A jelenlegi magyar oktatási rendszerben azonban talán *az általános iskola 7. évfolyamos tanulóinak körében* töltene be leginkább fontos funkciót.

A TÁJÉOLÓ-NAP TANULÓ PROGRAMJA

A program megvalósítása – nem számítva az előkészítést, és az eredmények kiértékelését –, hat tanítási órát igényel. Segítségével a munka világában alapvetőnek számító, *gyakorlati készségeiről* kaphat sokoldalú visszajelzést egy-egy osztálynyi tanuló, elsősorban az erősségekre koncentrálna. A nap tevékenységei *hat nagy területet fognak át*:

- a műszaki,
- a kereskedelmi,
- az üzleti ügyintézői,
- a kézműves,
- a turisztikai-vendéglátói és
- az egészségügyi-szociális típusú foglalkozások igényei szerint.

13 A *Tájéoló-nap* hazai segédleteinek kifejlesztését dr. Katona Nóra és Kovács Anikó végezte.

A *forgószínpad* jelleggel megszervezhető esemény minden helyszínén egy-egy szakmai irányt képvisel. Az egyes állomásokon 40 percet töltenek a tanulók, 4–5 fős csoportokban. Mindenhol *5-10 perces időtartamú, változatos*, egyénileg és/vagy csoportban elvégezendő elméleti, gyakorlati és/vagy szerepjáték jellegű feladatokat oldanak meg. A gyakorlatok után írásban formálnak véleményt arról, hogy érezték magukat az egyes helyzetekben, és mennyire tekintik sikeresnek a megoldásaikat. Az előzetes *értékelő lapok*, a gyakorlatokhoz kapcsolódó *reflexiók*, valamint az egyes helyszíneken rögzített *tanári megfigyelések* együttesen képezik az alapját annak a személyre szabott értékelésnek, amelyet a program részeként, a Tájékoztató-napot követő két hétben kapnak meg a résztvevők.

Az EDUNET Alapítvány által adaptált program három pilléren nyugszik. Az első a *tanulók munkához kapcsolódó szokásait vizsgáló kérdőív*, amit a diákok a Tájékoztató-nap előtt töltenek ki önmagukról. Ugyanazt a kérdőívet kitöltik róluk szüleik is, őket jól ismerő más felnőttek és esetleg kortársaik is. A személyes jellemzőket négy szempontból – a szervezés, a munkastílus, az együttműködés és az adottságok – dimenziójában kell megítélniük a válaszadóknak. A kérdőív 30 rövid állítást tartalmaz, amelyekhez egy négyfokú skála kiválasztott értékeit kell kapcsolni aszerint, hogy az adott állítás mennyire tekinthető jellemzőnek az érintett diákra vonatkozóan. A kitöltés átlagosan 5-8 percet igényel. A különböző személyek által adott válaszok egybevetése – a személyes vonások feltárása mellett – arra is rávilágíthat, hogy mennyire esik egybe az adott tanuló énképe azzal a képpel, amely másokban él róla.

Néhány példa a tanulói kérdőív állításaiból	+2	+1	-1	-2
SZERVEZÉS				
Jól be tudom osztani az időmet (pl. házi feladat készítésekor).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mielőtt elvégzek egy feladatot, átgondolom a lépéseket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
MUNKASTÍLUS				
Fontos számomra a rend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Az írásbeli munkáimat gyorsan és áttekinthetően végzem el.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
EGYÜTTMŰKÖDÉS				
Jól tudok csoportban dolgozni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Szívesen és könnyen teremtek kapcsolatot új emberekkel.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ADOTTSÁGOK				
Könnyen és gyorsan fel tudok fogni összefüggéseket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Szívesen és gyorsan olvasok szövegeket.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

A program második pillérét a *tanulói tevékenységekhez kapcsolódó segédletek* (különböző összesítők, feladatleírások, információs lapok, feladatok eredménylapjai), valamint azok a *megfigyelési lapok* alkotják, amelyeket minden egyes feladathoz kapcsolódóan minden tanuló teljesítményére vonatkozóan kiöltönek a forgószínpad egyes helyszíneinek megfigyelő tanárai.

A program eszköztárában mind a hat fenti területhez kapcsolódóan 7-9 változatos feladat található, amelyek közül – bizonyos mértékig a helyi igényeknek és lehetőségeknek igazodva –, a felhasználó intézmények maguk állíthatják össze a Tájéoló-nap programját. A forgószínpad minden helyszínén összesen öt feladatot kell megoldaniuk a tanulóknak. A tevékenységek között minden esetben egy *csoportos* és négy *egyéni* feladat kap helyet. Közöttük

elméleti, inkább elméleti, inkább gyakorlati és *gyakorlati* jellegűek egyaránt találhatóak. Azokon a területeken pedig, ahol ez fontos, az egyéni feladatok között megjelenik a *szerepjáték* is. Minden tanulói tevékenységhez tartozik egy-egy helyi szervezést segítő útmutató is.

A fejlesztők odafigyeltek arra is, hogy a Tájéoló-napot megvalósító, befogadó iskolák „szokásos” napi tevékenységciklusát a lehető legkisebb mértékben zavarja meg a program. Ez az oka annak, hogy minden tartalmi terület 45 percet igényel, és a helyszínek közötti váltásokra a szünetekben kerül sor.

Fontos azonban megjegyezni, hogy a lebonyolítás zökkenőmentességéhez gondos előkészítésre, az időhatárok pontos betartására és a résztvevők szoros együttműködésére van szükség.

Néhány példa a Tájéoló-nap tevékenységeiből

Seb kötözése

A tanulónak el kell képzelnie, hogy egy sebészeti ambulancián dolgozik, ahová épp egy beteg érkezik. Egy otthoni háztartási balesetben megsérült a keze. Szerencsére, nem túl nagy a baj. Nincs szükség a seb összevarráásra, csak be kell kötözni azt. Előbb sebhintőport kell tenni rá, aztán 2-3 mullapot. Ezután (a feladat leírása és a mellette látható kép szerint) körben gézzel bepólyálni, majd a kötést a csuklón rögzíteni. (Egészségügyi-szociális terület, egyéni feladat.)

Díszcsomagolás készítése

A tanuló elképzeli, hogy eladóként dolgozik egy édességboltban. A vevő díszcsomagolást kér egy általa választott bonbonhoz. Egy középkorú

férfinak akarja ajándékba adni. A csomagolás elkészítésére öt perc áll rendelkezésre. (Kereskedelmi terület, egyéni feladat.)

Fali polc szerelése

Az állomáson lévő tanulók, létszámuktól függően, egy vagy két kis csoportban megkapják egy fali polc összeállításához szükséges elemeket, eszközöket és a szerelési útmutatót. Ezek felhasználásával tíz perc alatt kell közösen elkészíteniük a tárgyak. Majd ezt követően szét is kell szedniük azt, és minden részt vissza kell tenniük oda, ahol a munka kezdetén találták azt. (Műszaki terület, csoportos feladat.)

Utazási ajánlat összeállítása

A tanulók, kis csoportban dolgozva, elképzelik, hogy egy utazási iroda munkatársai. Egy fiatal házaspár jön be az irodába, és elmondja, hogy Görögországba szeretne utazni. Főszezonon kívüli, de ahhoz közeli időpontban tervezik az utat. Kétágyas szobát szeretnének, s fontos számukra, hogy a szállás, az utazás és az étkezés együtt ne kerüljön többé 300 ezer forintnál. Nem ragaszkodnak a repülőhöz. Minimum 7 éjszakát szeretnének eltölteni, lehetőleg valamelyik nagyobb szigeten. A csoport feladata az, hogy a lehető legkedvezőbb ajánlatot állítsa össze a pár számára a rendelkezésükre álló prospektusokból és egyéb információs anyagokból. (Turizmus-vendéglátás terület, csoportos feladat.)

A Tájékoztató-nap párhuzamosan megvalósuló tevékenységeinek minden helyszínén, előre megadott szempontok szerint *megfigyelők rögzítik* minden tanulóra vonatkozóan, hogy *milyennek látták a teljesítményüket* a különböző feladatok végzése során. Minden megfigyelő egységes elvek szerint ad visszajelzést, minimálisan csökkentve az értékelés szubjektivitását. A megfigyelők lapja részben ugyanazokat a szempontokat tartalmazza, amelyek a tanulók előzetes értékelő lapjain jelentek meg. Másrészt pedig a konkrét helyszín, konkrét feladataihoz kapcsolódnak.

Részlet a Megfigyelői értékelő lapból

Az Egészségügyi-szociális terület – Sebkitőzés feladatához kapcsolódóan

1. Sebhintőpor

Mellé is megy (0) A szükségesnél jóval szélesebb körben szóródik / a kézhez ütődik a doboz (1) A teljes sebet befedi / nem megy mellé / nem ütődik a kézhez a doboz (2)	___ / 2-ből
---	-------------

2. Mull-lap

A mull-lapot pontosan helyezi el, a sebet teljesen befedi Nem (0) Igen (2)	___ / 2-ből
--	-------------

3. Kötözés

Pólyázásnál túl szoros vagy túl laza a kötés (0) Pontos és biztonságos a kötözés (1) Az előzőek mellett a rögzítés is megfelel az előírásnak (2)	___ / 2-ből
--	-------------

4. Előre vetítő megfogalmazás

Nem beszél az ellátandó beteghez (0) Oda nem tartozó dolgokat mond, a betegnek kell kitalálnia, mit kell tennie (1) Pontosan megfogalmazza, hogy a beteg miként tudja segíteni a munkáját (2)	___ / 2-ből
---	-------------

5. Együttérzés

Nem kommunikál (0) Igyekszik szavakban is kifejezni az együttérzését (2)	___ / 2-ből
---	-------------

Összes pontszám: ___ / 10-ből

A program harmadik fontos pillérét a *tanulói önreflexiók* alkotják. A gyakorlatok végeztével, a résztvevők minden helyszínen kitöltenek egy-egy olyan lapot, amelynek segítségével a feladatok érdekességéről, a különböző helyzetekben megélt élményeikről adnak visszajelzést. Ugyanakkor lehetőségük van arra is, hogy más tanulók csoportmunka során tanúsított viselkedésére reflektáljanak.

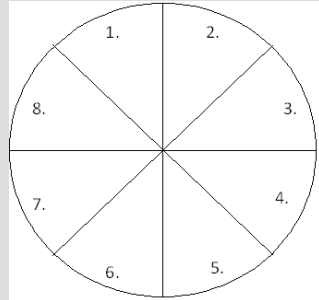
Részlet az Egészségügyi-szociális terület tanulói reflexiók lapjából

Írd be a rajz megfelelő cikkelyeibe a véleményed tükröző feladat betűjelét!

1. A legérdekesebb feladat volt.
2. A feladat, amiből a legtöbb új ismeretet szereztem.
3. A feladat, amelyikben a legjobban tudtam dolgozni.
4. Az a feladat, amiből a legtöbb ismeretet szereztem önmagamról, a saját képességeimről.
5. Ezt a feladatot legközelebb másképp oldanám meg.
6. Ilyen feladatot máskor is szívesen végeznék.
7. A feladattól nagyon feszült lettem.
8. Számomra unalmas volt.

Az egyéni feladatok betűjelei:

- A – Születésnap zsűri
- B – Gyógyszerosztás
- C – Sebkitőzés
- D – Élettörténet



Ennek az önreflexió feladatnak fontos jellemzője, hogy a tanulóknak strukturált feladat keretében kell mérlegelniük élményeiket, szubjektív érzéseiket. Más szavakkal: a röpké benyomásokon túllépve, a tisztán érzelmi megnyilvánulás helyett, kognitív erőfeszítést kell tenniük. Az egyes feladatok szubjektív kedvelése és a megfigyelők által értékelt tényleges teljesítmény összevetéséből a motivációs tényezők súlyára és szerepére lehet következtetni: Milyen mértékben befolyásolja a tanulói teljesítményt az adott feladathoz kötődő motivációs állapot? Mivel a tanulók nem csak magukról, hanem – a csoportos feladatokra vonatkozóan – társaikról is véleményt nyilvánítanak, mindenkiről születik mások által megfogalmazott visszajelzés is. Az önmagukról

megfogalmazott gondolatok és a társak véleményeinek összevetése jól segíti az önismeret megalapozottságának megítélését.

A Tájékoztató-nap programja a különféle forrásokból származó visszajelzések tanulónkénti feldolgozásával, majd a személyre szabott *összegző értékelés* átadásával ér véget. Ez utóbbira egy-egy olyan *beszélgetés* részeként kerül sor, amelyek az érintett tanuló, a szülők és az osztályfőnök vesznek részt – s amelynek középpontjában a továbbtanulási irány közös mérlegelése áll.

A program minden részletre kiterjedően kidolgozott *eszköztárban* a különféle gyakorlatok leírásai, sokszorosítható segédletei, valamint az értékelő

és megfigyelői lapok mellett megtalálható a megvalósítást segítő valamennyi útmutató is. A felhasználók rendelkezésére állnak a pedagógusoknak és a szülőknek szóló tájékoztatók, az egyes helyszínek tartós és fogyó eszközeinek leltárai, a konkrét feladatok kiválasztását segítő útmutató, a folyamat egészének részletes forgatókönyve, az értékelő lapok adatainak feldolgozását és az eredmények grafikus ábrázolását segítő, programozott Excel tábla, valamint a személyre szabott tanulói értékelés részeként felhasználható panelmondatok tára.

A TÁJOLÓ-NAP KIPRÓBÁLÁSÁNAK ELSŐ TAPASZTALATAI

A programot elsőként kipróbáló tanulók körében a T-TUDOK Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt. munkatársai 2014 folyamán felmérést végeztek. A vizsgálat egy-egy azonos tartalmú *bemeneti és kimeneti adatfelvételtől* állt.¹⁴ A kutatók arra voltak kíváncsiak, hogy mi jellemzi a gyerekek továbbtanulási elképzeléseit, hogyan vélekednek saját erősségeikről és fejlesztendő képességeikről, s milyen szakmában képzelik el magukat tíz év múlva. A kérdéseket a pályáorientációs nap előtt és azt követően is feltették nekik.

A kipróbálásban és a felmérésben 11 általános és szakiskola közel 200 tanulója vett részt, az ország különböző térségeiből. A 13-15 éves gyerekek *szo-ciokulturális háttérét* az alábbi sajátosságok jellemezték:

- a megkérdezett tanulók 67 százalékának édesapja kereső tevékenységet végzett a vizsgálat idején, az édesanyáknak pedig 52 százalékuk volt állásban;
- a gyerekek 92 százalékuk mondta azt, hogy a családnak vannak otthon könyvei, és 80 százalékuk saját könyvvel is rendelkezett; 87 százalékuknak volt saját íróasztala;
- egyötödük említette, hogy egy vagy több alkalommal osztályt ismételtek;
- 88 százalékuk családjában volt otthon internettel is rendelkező számítógép;
- háromnegyed részük élt nagycsaládban (legalább negyedmagával).

Arra a kérdésre, hogy *milyen szakmában képzelik el magukat tíz év múlva*, a leggyakoribb válaszok a következők voltak: szobafestő, szakács, rendőr, autószerelő, állatorvos, cukrász, pincér, konyhai kisegítő, logisztikus, informatikus, fodrász, kozmetikus, orvos, tanár, színész, mérnök, író/költő, pszichológus, tolmács, operatőr. A kutatók az e szerepkörökön való elhelyezkedéshez szükséges

14 Németh Szilvia–Máthé Dezső: *Tanulói kérdőívek elemzése (bemeneti-kimeneti mérések)*. T-Tudok Tudásmenedzsment és Oktatókutató Központ Zrt., Budapest, 2014. (Kézirat).

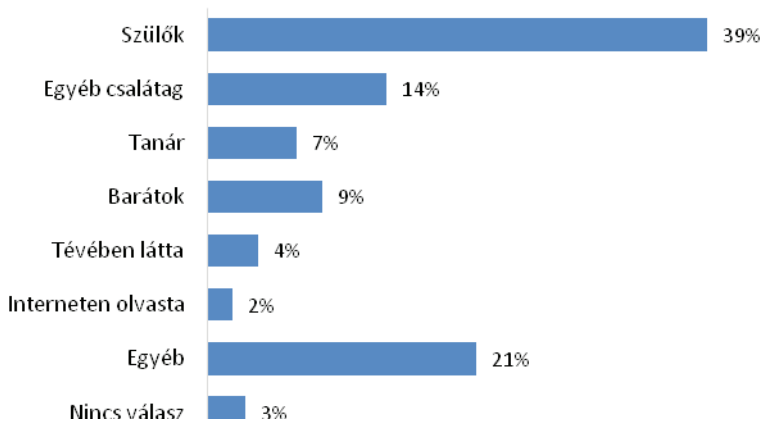
iskolai végzettségek szerint kategorizálták a gyerekek által megjelölt szakmákat.

A tanulók 55 százaléka azzal *indokolta* a választását, hogy tetszik neki a foglalkozás, érdekesnek találja azt. 9 százaléuk az adott szakma segítő jellegét emelte ki. 4 százaléuk utalt arra, hogy családjukban hagyomány van a választott foglalkozásnak. S ugyanennyien érveltek azzal, hogy ügyesnek érzik magukat a megjelölt területen. A további magyarázatok között jellemzően a következő választástípusok jelentek meg: jól lehet keresni vele, könnyű csinálni,

jó szakma, hiányszakma, el lehet menni vele külföldre.

Arra a kérdésre, hogy kitől hallott először az általa választott szakmáról, a tanulók 53 százaléka mondta azt, hogy a *családjától*, 21százalékuk pedig más ismerőstől. Kisebb arányban egyéb információforrások is megjelentek a válaszokban. Ezek között azonban csupán 7 százalékkal szerepeltek az őket tanító tanárok. A gyerekek 80 százaléka ugyanakkor azt mondta, hogy iskolájában is megvan a lehetősége rá, hogy *tanácsot kapjon* valakitől a pályaválasztásához.

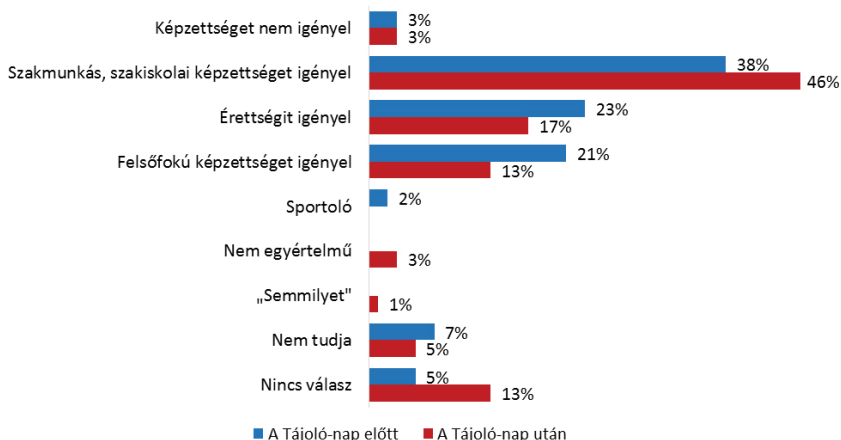
Kitől hallottál erről a szakmáról?



A vizsgálat legérdekesebb tapasztalata az volt, hogy a Tájékoztató-napot követően csökkent az érettségis és még inkább csökkent a felsőfokú végzettséget igénylő

foglalkozást megjelölők aránya. Nőtt viszont azoknak a köre, akik szakiskolában elsajátítható szakmát választottak leendő foglalkozásukként.

Milyen szakmát képzelsz el magadnak?



Elképzhető, hogy a változás csupán a gyakorlatközpontú pályaeorientációs nap közeli élményével magyarázható. De az is lehet, hogy a Tájékoztató nap fényében a tanulók reálisabban látták saját helyzetüket, jobban értékelték a képességeiket, illetve tapasztalatokat szereztek arról, hogy miben mennyire sikeresek. A felmérés utolsó kérdése arra vonatkozott, hogy a résztvevők hogy ítélték meg a programot. A gyerekek háromnegyede nagyon hasznosnak vagy elég hasznosnak ítélte a Tájékoztató napot, és 64 százalékuk azt is mondta, hogy öt személy szerint segítette a mérlegelésben. 70 százalékuk nyilatkozott úgy, hogy örülne, ha lenne még lehetősége részt venni valamilyen tanácsadáson. A kipróbáló tanulók 82 százaléka azt jelezte vissza, hogy másoknak is ajánlaná az ilyen foglalkozást.

A PÁLYAEORIENTÁCIÓ HELYI PARTNERSÉGEI

Az elmúlt évek fejlesztései, jogszabályi változásai és a feladattal megbízott szakemberek körének bővülése jelzi, hogy egyre növekvő figyelem irányul Magyarországon a diákok sikeres pályaválasztásának elősegítésére – ami indokolt is, ha tekintetbe vesszük, hogy évente mintegy 90 ezer gyerek lép ki az általános iskolákból. Jól érzékelhető ugyanakkor, hogy a megyénként jelenleg rendelkezésre álló három szakszolgálati és egy kamarai pályaeorientációs szakember csak akkor tudja eredményesen ellátni a feladatát, ha szorosan együttműködik a körzetébe tartozó iskolák fenntartóival, igazgatóival és osztályfőnökeivel. Másfelől, erre a partnerségre a pedagógusoknak is

nagy szükségük van, hiszen ők maguk – bár a törvény előírja ezt számukra –, egyelőre még nincsenek felkészülve arra, hogy megfelelően tudják irányítani tanítványaik pályaválasztását. S ugyanígy, a diákok érdekében indokolt a folyamatos, élő kapcsolattartás az alap- és a középfokon működő iskolák között is. Összességében tehát a sikeres pályaelemző tevékenység zálogának az együttműködés, a feladatok összehangolása és megosztása látszik egy-egy térségben belül.

De ugyanígy a helyi partnerségek kialakítása kínálja a legjobb kereteket a fent bemutatott általános iskolai Tájékoztató-napok szervezéséhez is. Egyáltalán nem szükséges ugyanis minden intézményben összegyűjteni és tárolni az évi egy-egy rendezvényhez szükséges eszközöket. A tevékenységek tárgyi bázisa úgy is kialakítható, hogy az eszközök a szakszolgálatoknál, a kamaráknál vagy a tankerületi igazgatóságokon vannak leltárban, s több intézmény közösen használja azokat – alkalmanként csak

a fogyó anyagokat szerevezve be a foglalkozásokhoz.

Arra sincs feltétlenül szükség, hogy egy Tájékoztató-nap 10-12 felnőtt közreműködője egyetlen iskolából kerüljön ki. A különböző szervezetekben és intézményekben dolgozó szakemberek kölcsönösen segíthetik egymást ebben a munkában, amelynek legjobb koordinátorai talán a szakszolgálatok és a kamarák képviselői lehetnek. De – bár mintára –, akár a szakmai képzést nyújtó iskolák tanárai is kézbe vehetik a program megvalósítását. Hiszen ők erősen érdekeltek abban, hogy megtalálják a gyakorlati tevékenységekben legügyesebb tanulókat. S végül, ahol erre alkalmasak a körülmények, bevonhatók a programba a helyi munkaadók, vállalkozások és civilszervezetek képviselőit is. Az EDUNET Alapítvány pedig szívesen rendelkezésére bocsátja a program sokszorosítható segédleteit minden olyan helyi partnerségnek, amely vállalja a közös felkészülést annak szakszerű használatára.



DR. KELEMEN PÉTER:

AZ OLVASÓI EMLÉKEZET FELMÉRÉSE

„A kötelező irodalom érdekes dolog. Mindenki szeretné, ha olvasta volna, de senki sem szeretné elolvasni” – idézi Mark Twain bonmot-ját a Ráday Antikvárium honlapja.¹ Egy, a kötelező olvasmányokról szóló, tavaly ősszel megjelent tanulmány is leírja azt a közkeletű megfigyelést, hogy az általános- és középiskolai tanulók gyakran szívesebben tanulmányozzák a regények tartalmi kivonatait, mintsem magát a művet olvasnák el.²

Ennek a rövid írásnak a terjedelmét jócskán meghaladná, ezért nem is kívánok belefogni annak a kérdésnek a kifejtésébe, miért nélkülözhetetlen a regények elolvasatása és azután közös elemzése az irodalomtanítás gyakorlatában, és miként lehet annak pedagógiai feltételeit megteremteni, hogy a tanulók ténylegesen és szívesen el is olvassák a kijelölt műveket. Ezúttal csak egy részletkérdésen szeretnék eltűnődni.

Magam már kisdíák koromban is szenvedélyes olvasó voltam, eszembe

sem jutott volna, hogy az Egri Csillagokat vagy a Kőszívűt elblicceljem. Magyartanárnom szemében is gyanún felül álltam, s nem nekem tette fel a keresztkérdést feleléskor: „Mi volt Kopereczky családi beceneve?”, pedig én sem tudtam volna rá válaszolni, bár bizony isten olvastam a Nosztyt, s mivel igen tetszett, akkorra már éppen másodszor.

Elsős egyetemistaként kis színjátékok rögtönöztem, mikor a tanszékvezető docens asszony megkérdezte, mi volt Odüsszeusz kutyájának a neve. Töprengő arcot vágtam, s hangosan morfondíroztam: „...Valamilyik félsziget... nem Peloponnészosz... nem is Attika... na persze, Argosz!” – vágtam ki diadalmasan, hála annak a listának, amelyet a kollégisták vezettek a tanárnő ellenőrző kérdéseiről.

Amikor átkerültem a katedra túlsó oldalára, s aztán időnként magam is szükségét éreztem annak, hogy tanulóim olvasási motivációját ellenőrzéssel

1 <http://antikvarium-konyv.com/altalanos-iskolai-kotelezo-olvasmanyok/>

2 http://konyves.blog.hu/2015/01/09/milyen_kotelezo_olvasmanyokra_van_szukseg Apró Annamária és Rostás Eni cikke

is erősítem, nem feledkezhettem el korábbi tapasztalataimról. Nyilvánvaló volt, hogy az előbb idézett furmányos kérdések kiötlői olyan csapdát akartak állítani, amelybe mindenki beleesik, aki csupán befírlázott egy tartalmi kivonatot, és azt feltételezték, hogy aki viszont tényleg elolvasta magát a művet, az minden apróságra emlékezni fog, ha az kellőképpen érdekes vagy különleges. Ez a megfontolás logikusnak látszik, de a magam tapasztalata (legalábbis számomra) cáfolhatatlan érvet jelentett e megfontolás hibás volta mellett.

A regénybeli főispánt Kétinek hét alkalommal nevezik, a 26 fejezetből álló regény első három fejezetében, a trencsényi kaland leírásában, amely tulajdonképpen az előtörténet egyik szála. S bár ez a becenév összefüggésben áll a dzsentrí család históriájával, konfliktus nem kapcsolódik hozzá, és éppen akkor tűnik el a regényből, amikor a báró, immáron főispánként a főcselekmény két alapvető cselsorozatában (az álruhás csábítás és a kompromittálás történetében) a főszerepek egyikét játssza.

A Tróját vívó hellén sereg tagjait az elbeszélő argosziaknak nevezi, ez a név az Odüsszeiában 59-szer szerepel, hogy az ithakai király kutyája is ezt a nevet viseli, mindössze két helyen fordul elő, a 17. ének 292. és 300. sorában. E megnevezéshez semmilyen kommentár nem tartozik, nem függ össze semmilyen

cselekményelemmel, nem kapcsolódik egyetlen hős sorsához sem.

A szövegismeret ellenőrzésének ez a módszere a mai pedagógiai gyakorlatban sem ismeretlen. Magam leginkább az Arany János Irodalmi Verseny feladatai közt találkozom ilyenekkel évről-évre.³ Ennek a versenynek éppen az a hitvallása, hogy a szenvedélyesen olvasni szerető gyerekeket jutalmazza, akik rövid idő alatt szívesen olvasnak el hét, köztük egy-két igen nagy terjedelmű regényt, figyelmesen és alaposan. Az első forduló feladatait az a cél vezérli, hogy ezt az alapos figyelmet ellenőrizze. Ennek két módszerét alkalmazza:

- a legtöbb esetben a cselekmény részletező felidézését kívánja meg,
- néhányszor pedig a bevezető példámhoz hasonló „érdekes apróságokra” kérdez rá.

Az Interneten fent lévő feladatlapok közül a 2005. évit választottam. Szabó Magda: Az ajtó című regényével kapcsolatban a cselekmény részleteire kérdez rá:

„– Milyen esemény kapcsán kerül Emerenc rendszeres kapcsolatba a rendőrséggel, s személyesen kivel?

– Kinek milyen örökséget, illetve feladatot szán Emerenc a végrendeletében?

– Sorolja fel, kiket bújtatott Emerenc, s mi történt velük!

– Mi az oka annak, hogy Emerenc, aki semmitől nem fél, retteg a vihartól?”

3 <http://www.eotvos-tata.sulinet.hu/versenyek/AJlverseny/feladatok.htm>

Karinthy: Tanár úr kérem című kötet kapcsán viszont a második módszer dominál:

- a novellák címlistáját kell kiegészíteni a fel nem sorolt öttel,
- öt tanár nevéhez kell hozzárendelni a tantárgyukat (köztük olyanét is, aki történetben nem is szerepel, csak a Naplóm című írás egy önálló, folytonos cselekményt nem építő bekezdésében fordul elő) és
- meg kell nevezni az egyik elbeszélésben megemlített két foci csapatot.

Hogy az olvasó emlékezete nem feltétlenül olyan módon működik, mint az ilyen típusú ellenőrző kérdések kiagyalói azt feltételezik, ez utóbbi kérdéssorból is kitetszik: ugyanis egyáltalán nem biztos, hogy maga a kérdező helyesen emlékezett mindenre. Hogy Schwicker, akiről a megoldókulcs azt állítja, hogy történelemtanár, melyik tárgyat tanítja, az expressis verbis nincs kimondva a szövegben: a Röhög az egész osztály című novellában viszont Kőkörcsinnek hívják a történelemtanárt, a Magyarázom a bizonyítványomban előfordul még egy helyettes történelemtanár is, akinek a neve Mangold. Persze Kőkörcsin lehetne a gúnyneve Schwickernek, de ez azért egy ellenőrizhetetlen feltételezés. Ha megnézzük a szöveget, a következőt találjuk: „Én akkor, igen, ön tudja mikor, mikor azt mondtam, hogy Nyolcadik Henrik, magam is tudtam, hogy nem Nyolcadik Henrik, hanem Harmadik Richárd s

már a következő pillanatban ki is igazítottam volna, mert Nyolcadik Henrik csak úgy kicsúszott a szájamon.” (A bukkott férfi) Azon aztán elmeditálhatunk, hogy 1900 körül egy magyar reálgimnáziumban a Rózsák háborúját (történelemből) vagy Shakespeare életművét (irodalomból) tanulták-e ennyire részletezve (az én ismereteim szerint egyébként egyiket sem), de azt hiszem, hogy egy mai középiskolás, a saját tanulmányaiból kiindulva inkább irodalomtanárnak gondolhatja Schwickert.

Tényleg azt várjuk el az olvasótól, hogy fel tudja idézni emlékezetében egy novelláskötet tartalomjegyzékét? Össze tudja állítani a benne szereplő virtuális tantestületet? Van köze az irodalomértéshez annak, hogy egy novellahős éppen a Műegyetemi Athletikai Club focistáról ábrándozott?

A Karinthy-művel foglalkozó blokk ötödik kérdése mintha a másik végletet képviselné. Így hangzik: „Melyik óra/tantárgy jut eszébe ezekről? Heron-labda, Leclanché-elem, Torricelli-féle űr?” Nyilvánvaló, hogy ennek a kérdésnek a megválaszolásához nem feltétlenül a novelláskötet elolvasására van szükség.

(Kötelességem megjegyezni, hogy az Arany János Irodalmi Verseny feladatlapjaiból célirányosan péceztem ki ezeket a két típusba sorolható kérdéseket, a tesztfeladatokban megszerezhető pontszámok nagyjából egyharmadát szövegértelmezési kérdések helyes megválaszolásával lehetett megszerezni.)

Ha tehát praktikus alkalmazható, és súlyos méltánytalanságokhoz nem vezető módszert keresünk annak megállapítására, hogy tanítványaink valóban elolvasták-e a kijelölt regényt, arra kell alapoznunk, amit az olvasói emlékezet természetéről tudhatunk. Ez a kérdés első pillantásra inkább a pszichológusok asztalára kívánkoznék, tapasztalataim szerint azonban megoldása elsősorban mégis az irodalomtudomány felől remélhető.

Tisztázni kell legelőször is, hogy itt az olvasó rövidmemóriájának a feltérképezésére van szükség. Egy regény esetében különösen szembeötlő, mekkora különbség van a hosszú távú emlékezet és a rövidmemória között. Hogy évek távlatában mi marad meg egy regényből, azt nagyon nehéz körülírni, igen nagyok az egyes olvasók közötti különbségek is. Kosztolányi, aki talán elsőként tűnődött el ezen a kérdésen, így ír erről: „A mesét elfelejtettem. Mindig az érdekel a legkevésbé, s leg hamarabb kipárollog fejemből. Megmarad azonban utolsó, döntő értékül egy életérzés, mely más színben tünteti föl a világot, embereket, s átcikázik idegrendszeremen, valahányszor rá gondolok.”⁴ Hogy a cselekmény mennyire esendő az emlékezet számára, az a múlt század közepe táján rendkívül szentségtörő megállapítás lehetett, főleg az irodalomtanárok számára, a mi jelenlegi szempontunk perspektívájából azért

nem releváns vitakérdés, mert a cselekmény ismeretének számonkérése az adaptációk és a tartalmi kivonatokat közlő kiadványok miatt amúgy is nyilvánvalóan kontraproduktív, ezzel általában nem is szoktak kísérletezni.

Amikor azt igényeljük, hogy tanítványaink felkészülve érkezzenek a műelemzésével foglalkozó órára, akkor nem elégszünk meg az „életérzés”, a hangulat vagy egyéb, nehezen körülírható benyomások felidézésével, de még a cselekmény részletes ismeretével sem, olyan fokú tájékozottságot követelünk meg, amely lehetővé teszi az értelmezéshez szükséges információk belehelyezését a mű egészébe. Hogy mi a jelentősége az olvasói rövidmemóriának, azonnal kiderül, ha egy régen, több éve olvasott regénybe belelapozunk, és egy találmányra felütött helyen kezdjük el olvasni a szöveget.

Babits Kármayvár című regényét választottam, amelyet hosszú szünetekkel olvastam, ezért gyakran kellett elmentült kutatómunkát folytatnom az elfelejtett előzmények kibányászása érdekében. Több év távlatából most először ütöm föl a kötetet, s véletlenül éppen ezen a ponton:

„Ampenzán fecsegett, az óra ismét ütte recsegett: »Botrány – panama«: mintha ezt recsegné. Már az öreg Pacóka is hazakészülődött, a spriccerpárt még mindig együtt ült, várta a bűvös hírt:

4 Kosztolányi Dezső: Árvalányok. Nyugat, 1924. 02.16. In. *Egy ég alatt*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1977. 270.

»Hogyan szavazott a polgármester?« Kovács azonban mindjobban múltjába mélyedt. Milyen izgatott reggel volt az. Pórást már nem találta... Szaladt a kávéházba levelet írni neki... postára... expressz ajánlva... vonta volna vissza a lemondását... de Madár hozza ám a Budapesti-t: a tanügyi rovatban megkékcseruzázva a neve, nagy dicséretekkel: önfeláldozása a felekezeti béke érdekében! Ah, mintha ma lett volna! Fut a minisztériumba: a protektora szabadságon; Csobánnál előszobáz vagy két óra hosszat: végre hidegen kitesseki: ó, hogyha rágondol! Most már világos előtte a dolog: ez a fecsegő ember is orrot kapott elharmarkodott intézkedéséért, ezt az orrot adta neki tovább...»⁵

Bizony, csak három név jelent nekem valamit, a polgármesteré, a kárpitosé és a tanítóé, a hős egykori iskolatársáé. Pósa, Pacóka, Csobán – semmit nem mondanak, az iskolatárs múltjából felködlő epizódot sem tudom felidézni, a spriccepárt és a polgármester szavazatának háttere viszont elég tiszta, hiszen ezek közvetlen összefüggésben állnak a regény fő konfliktusával. Amire most nem emlékszem, az akkor, amikor olvastam a regényt, világos volt, ellenkező esetben nem tudtam volna tovább haladni az olvasás során. Ha viszont a regényt nem olvastam volna, csak a tartalmi ismertetését vagy elemzését, akkor biztos nem tudnám elmagyarázni, mire

kellett szavaznia a polgármesternek, vagy kiből állott a spriccepárt és mi volt a jelentősége a cselekményben.

Mindez a szépirodalom kétdimenziós felépítésének a következménye, hogy tudniillik a mindenki számára szembeötlő időbeli szerkezetbe (ennek hordozója a cselekmény), beépül a térbeli szerkezet, az előre- és visszautalások hálózata, amely nélkül a jelentés nem képződhet meg. Minden újabb cselekménymozzanat magához vonzza azokat az előzményeket, melyek indokoltá teszik, és utal azokra a következményekre, amelyek majd értelmezik.

Az olvasó tudatosan a mű időbeli szerkezetét követi nyomon, észre sem veszi, hogy az utalásrendszer, a térbeli szerkezet állandóan át- meg átszövi a szöveg percepcióját, nem tudatosan állandóan ugrál vissza, az előzmények felé, s feltételezések képződnek meg benne a lehetséges következményekről.⁶ A most következő példák alapján képet fogunk kapni ennek a rendszernek a funkciójáról is (bár jelen dolgozatomnak nem ez a témája). Mostani szempontunkból az a lényeges, hogy ha ebbe a hálózatba kérdezzük bele, akkor nagyon egyértelműen kiderül: megvannak-e tanítványainkban azok az információk, amelyet az olvasás közbeni rövid távú emlékezetben feltétlenül meg kell őrizni ahhoz, hogy értelmes egészként, folyamatosan tudjuk olvasni a regényt.

5 Babits Mihály: *Kárvavár*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1982. 6. §, 164.

6 Az előre- és visszautalások kérdéskörének a nemzetközi tudományosságban is egyik első felvetése Gerlötei Jenő: Az irodalmi mű végső eseményeinek előkészítése. Debreceni Szemle, 1936. január, 1–15.

Két olyan példát mutatok be, amelyet egyáltalán nem véletlenül emeltem ki egy-egy műből, hanem az adott regény sok-sok kínálkozó szöveghelye közül gondosan választottam ki azt a néhányat, amelyet erre a tesztre alkalmasnak találtam.

Az első az *Úri muri* 21. fejezetéből való:

„- Űgye, Zoli bácsi, magának sincsen pénze – mondta Rozika sírva.

Zoltánnak nagyra nyílt a szeme, s újra fellobbant benne minden érzése, hogy ez egy hetéra, s valami vad dűhben nyúlt a zsebébe. Kivette a fekete bőrtárcáját, s belenyúlt. Nem volt benne semmi, csak apró papírforintos s a százforintos, amit a zsidótól kapott.

– Nesze – mondta, s odaadta a százpengőt.⁷

Két kérdést teszek fel az idézethez: „Mire szánta a pénzt Zoltán?” „Mire fogja használni Rozika?”

Az első kérdésre a 18. fejezet elején és a 19. fejezet végén, mintegy húsz, illetve tíz lappal korábban lelhetni fel a választ: a summásoknak kellene, akiknek hónapok óta nem fizette ki a munkáját. A második kérdésre a 15., a 23. és a 26. fejezet alapján lehet válaszolni, ezekből rakhatjuk össze, hogyan szökteti meg Lekenczei Muki a lányt. Az idézet első mondatában a „sincsen” épp arra utal, hogy Zoltánnak Rozika feltételezése szerint ugyanúgy nincs pénze, mint a hajdan jobb napokat látott grófnak.

Az epizód, melyből a szöveget idéztem, igen lényeges a regény értelmezése szempontjából, hiszen drámaian mutatja be, a reformtervek hogyan válnak a hős ösztönvilágának áldozatává, a racionalitás hogyan fordul kétségbeesett önpusztításba.

A másik kiválasztott idézet *Az arany ember* második könyvének negyedik fejezetéből való:

„És végig valamennyi hivatalszobán, ahol még tízféle expeditionalis tortúra várakozik a halandó emberre, mindenki sietett Timárnak azonnal szolgálatára lenni, s amit más hetekig nem bírna keresztülkergetni a hivatallabyrinthon: ő átrepült vele egy óra alatt.

Az orsovai tisztító vizeskorsó ott volt láthatatlan alakban.

Este volt, mire a rendbe hozott szerződési okiratokat mind a bőrtáskájába csomagolta.”

A kérdés magától értetődő: „Mi történt Orsován a vizeskorsók körül? Magyarázd meg a célzást!”⁸

A visszaalálás az első könyv ötödik fejezetének egy epizódját idézi föl,⁹ s egyben metaforikusan általánosítja a modern világ korrupt voltáról szerzett olvasói tapasztalatot, s ambivalensnek mutatja be a főhős evilági rátermettségét (szemben a sziget metafizikai világában megnyilvánuló erkölcsi tisztaságával).

7 Móricz Zsigmond: *Úri muri*. Magyar Hírlap – Maecenas Kiadó, Bp. 1993. 130.

8 Jókai Mór: *Az arany ember*. Móra Kk. Bp. 1980. 149.

9 Im. 39.

Nyilvánvaló persze, hogy az olvasó rövidmemóriájában ott kell lennie a több mint száz oldallal korábban olvasott jelenetnek, legalább olyan mértékben, hogy lehetővé tegye a két szöveghely összefüggésének azonnali, és nem is feltétlenül tudatosodó megértését.

Természetesen a Noszty is tele van előre- és visszautalásokkal. Az utolsó fejezet például bemutatja a familia készülődését a menyegzőre:

„A főispánné magyar díszbe öltözik, s pillangós főkötőjén állítólag rajta lesz a legendás fekete gyöngyökből az utolsó legnagyobb kettő.” Természetesen nem pusztán arra célszerű rákérdezni, hogy milyen gyöngyökről van szó, ennél sokkal lényegesebb a hozzá fűződő jóslat, amely a hatodik fejezetben olvasható, hiszen a történet végső fordulata éppen ezek miatt olvasható a dzsentrí végzetének beteljesedéseként.¹⁰

Ha lenne a Nosztyban olyan szöveghely, amely valahonnan visszautalna a főispán becenevére, s azt valamiképpen összefüggésbe hozná dzsentrí életforma válságával, akkor érdemes lenne rákérdezni. Ennek híjával azonban ez a – kétségtelenül, érdekes, különleges – adat nem alkalmas az olvasói rövidmemória tesztelésére.

Az irodalmi művet a mai tudományosság éppen azért tekinti önálló, öntörvényű világnak, mert szövege saját

értékrendet alakít ki. Egy-egy motívum csak a műegész összefüggésrendszerében nyeri el jelentőségét, érdekességét, különlegességét. Az olvasó rövidmemóriájába is csak jelentésével együtt fészkel be magát, és előhívni is csak azzal a kontextussal lehetséges, amelyben ez a jelentés megképződik. Ebből aztán az is következik, hogy ha a regényszövegnek ezt a tulajdonságát az olvasás ellenőrzésére kívánjuk felhasználni, akkor feltétlenül az eredeti szöveghelyet kell szó szerint megadnunk, s a kínálkozó részek közül olyanokat kell választanunk, amelyből rekonstruálható a szövegösszefüggésből kibontakozó jelentés.

Annak ellenőrzése, hogy a tanuló elolvasta-e a kijelölt olvasmányt, az oktatás adminisztratív oldalához tartozik, kényszerűség, amit magam is csak szükség esetén végezek el, pályafutásom alatt eddig mindössze egyetlen osztályom volt, amelyben rendszeresen kellett ehhez az eszközhöz nyúlnom. Ám maga a módszer, amellyel ezt az ellenőrzést végzem, egyáltalán nem formális, azt az adatbázist, amellyel a vizsgálatot folytatom, az olvasmány feldolgozása során amúgy is fel kell használni, hiszen a mű értelmezését az előre- és visszautalások hálózatának felfejtése nélkül nem lehet elvégezni. A rövidmemória fejlesztése hozzátartozik a műértő olvasás képességeinek kiműveléséhez, annak vizsgálatával tehát a szükségből kovácsolunk erényt.

10 Mikszáth Kálmán: *A Noszty fiú esete Tóth Marival*. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1960. 496., illetve 105.

DR. GULYÁS PÉTER:

A MAGASZTOSSÁG HIÁNYÁBAN: A FILOZÓFIAOKTATÁS MELANKÓLIÁJA

„De miért olyan bizonyos, hogy óriási?”
(Dosztojevszkij: *Bűn és bűnhődés*)
Patonai Nikolett emlékének

Négy éven keresztül abban a megtiszteltetésben volt részem, hogy filozófiát taníthattam a tanév minden pénteki napján a Csokonai Vitéz Mihály 12 Évfolyamos Gimnázium végzős tanulói számára. Az azóta eltelt másfél évben a munkahét utolsó napja mindig hiányérzetet hagyott bennem, mert bár az ország talán joggal legkiválóbbnak nevezett egyetemén végeztem graduális és doktori tanulmányaimat, a legtöbbit mégis azoktól a diákoktól és kollégáktól tanultam eddigi életem során, akikkel ezeken a pénteki napokon hozott össze a sors. Tartozom nekik és magamnak azzal, hogy összefoglaljam, miért múlhatatlan a pénteki napok hiányérzete.

AZ ELITIZMUS KORLÁTAI

Különösnek tűnhet az analógia, de a magyarországi filozófiaoktatás bizonyos szempontból pontosan ugyanazokkal a

problémákkal küzd, mint a természettudományos tárgyak oktatása. Mindkét esetben az figyelhető meg, hogy számos, nemzetközi szinten is kiváló eredményt ér el középiskolásaink egy töredéke, miközben a többség számára a fizika és a filozófia ugyanolyan homályos és életidegen diszciplínának tűnik. Arról nincs elképzelésem, hogy a természettudományos tárgyak kapcsán mi magyarázza mindezt; úgy sejtem ugyanakkor, hogy a filozófiával már születése óta együtt járt egyfajta elitizmus, amit korábban legalább kiparodizáltak azok, akiknek el kellett szenvedniük a filozófusok felsőbbrendűségi komplexusának következményeit. Ma viszont ez a típusú arisztokratizmus még elutasító válaszra sem lel (különösen nem osztálytermi körülmények között), ugyanis tudomást sem vesznek róla. A filozófiát (a tudományok királynőjét, aki olykor a teológia szolgálólánya volt, máskor pedig a grammatikai hibák kiküszöbölésének

eszköze és tárgya egyszerre) rengeteg méltatlan támadás érte a közelmúltban, de számomra kétségtelen, hogy nem ezek a támadások teszik gyanakvóvá a tantárggyal szemben azokat a diákokat, akiknek a közéleti érdeklődése egyébként nem terjed az ilyen típusú botrányok részletes tanulmányozására. A problémát a következő jelenti: nevezzük akár közoktatásnak, akár köznevelésnek, azt, amivel foglalkozunk, egy olyan jelentéssűrítő szóösszetétellel jelöljük, amelynek első tagja a *köz*. Ez azért lehet így, mert a közoktatás / a köznevelés a *köz által* van (ugyanis közpénzből finanszírozzák) és a *köz érdekében és szolgálatában* létezik; a *köz* pedig jelentősen tágabb kategória, mint az elit (bár mindkettő ugyanolyan homályos fogalom). Ennek megfelelően a filozófia nem csak azoké, akik filozófusokká akarnak válni vagy annak nevezni magukat, ahogyan a matematikát sem azért oktatjuk, hogy mindenkiből matematikus legyen.

Ha tehát eleve úgy definiáljuk a filozófiát, hogy annak alapvetően nincs vonatkozása arra a mindennapi létezésre, amelybe a középiskola diákjai illeszkednek, és csak azoknak szól, akik fel akarják szívüket és elméjüket emelni az autentikusnak beállított létezés magányos csúcsaihoz, akkor egyrésztől egy rendkívül kontraproduktív gyakorlatot alapozunk meg (értsd: senki sem fog odafigyelni arra, amit mondunk), másrésztől pedig elfeledkeznünk arról, hogy miért szerepel az említett összetételekben a *köz* szó. Az oktatási folyamat ilyen típusú értelmezése talán bosszantónak tűnhet (Condorcet-t például egyebek mellett ehhez hasonló nézetei miatt üldözték a jakobinusok),¹ de legnagyobb szerencsémre az én középiskolai tanárain egy jelentős részét ugyanez a meggyőződés vezérelte, amikor még nekem is ugyanolyan türelemmel tanítottak matematikát, vagy magyarázták el sokadszorra a háromnyomásos földművelés lényegét, mint azoknak, akik értették is, hogy miről beszélnek.²

- 1 Condorcet, aki, szemben Robespierre-rel és elvbarátaival, az *Emberi és polgári jogok nyilatkozatának* elkötelezett híve volt, a közoktatásról szóló tervezetében ezt írta: „Sem a francia Alkotmány, de még maga az *Emberi jogok nyilatkozata* sem tárható úgy a polgárok bármely csoportja elé, mintha azok égből aláhullott táblák lennének, amelyeket imádni vagy hinni kell.” (Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat: Rapport et projet décret, Sur l’organisation générale de l’Instruction Publique, Présentées a l’Assemblée National, au nom du Comité d’Instruction Publique. In: Dumazedier, Joffre (éd.): *La leçon de Condorcet*. Paris, 1994, L’Harmattan. 131–204. 146.) Ha röviden össze kellene foglalnom, hogy szerintem mire jó egyáltalán a filozófiaoktatás, akkor vélhetően erre a mondatra hivatkoznék. Sajnos Condorcet terveit a konvent meg sem tárgyalta, mert addigra kizárták őt a soraik közül, Robespierre pedig ezt követően nem sokkal vehemensen képviselni kezdte Michel Lepelletier de Saint-Fargeau ötleteit, amelyeket olvasva néha az a benyomásunk támadhat, hogy a szerző és vele együtt még a lélek halhatatlanságát is rendezetlenben kinyilvánító Robespierre nem a nevelés, hanem az állami szintű terror elveit körvonalazza.
- 2 Számomra tehát nehezen tűnik elfogadhatónak minden olyan típusú álláspont, amely szerint a filozófiaoktatás célja valamely „szellemi arisztokrácia” képzése vagy megteremtése. Érzésem szerint az arisztokrácia fogalma kizáró és elnyomó gyakorlatokat feltételez (még ha eredendően nem is feltétlenül a kizárás és az elnyomás szándékával alkalmazzuk), ráadásul minden típusú arisztokrácia

Ez a rövid gondolatmenet számos következményt hordoz. Először is, önmagában teljességgel felesleges azoknak a középiskolás diákoknak filozófiatörténetet tanítani, akik nem kívánnak érettségit tenni a tárgyból. Ez különösen igaz akkor, ha összesen heti egy órában tanulják a tárgyat egy (csonka) tanéven keresztül (hozzávetőlegesen 28–30 tanóráról beszélünk); az arra irányuló kísérlet, hogy megértsük velük az európai gondolkodás történetét a preszokratikus kortól Wittgensteinig, nem tesz jót sem nekik, sem az európai gondolkodásnak.

Bár filozófiatörténészként én is nehezen láttam be, a nem érettségi előkészítőként funkcionáló órákon kizárólag a probléma-centrikus filozófia-megközelítés az, ami valamennyire működőképes. Itt kimondottan azokra a problémákra kell gondolnunk, amelyek gyakorlati vonatkozásai nemhogy egyértelműek, de hűsbavágóak is. Az, hogy hány kő kell ahhoz, hogy kövek halmáról és ne csupán néhány kőről beszéljünk, kevés diákot szokott érdekelni. Az, hogy mikortól tekinthetjük a fejlődő magzatot emberi lénynek, akit ugyanazok a jogok illetnek meg, mint amikor majd az anyaméhén kívül létezik, már

annál többet. Ugyanígy: a kötelességetika és a boldogságetika legpontosabb szembeállítás sem vezet szenvedélyes vitákhoz, ha nem társulnak hozzá olyan problémák, hogy vajon elmulaszthatjuk-e a családunkkal szembeni kötelezettségek teljesítését önmagunk boldogságának érdekében.

Ezek a kérdések ráadásul világosan mutatják, hogy a filozófia nem csak elitizmust hordoz, de ugyanakkor, szerencsésebb esetben, alázatot is. A filozófiai problémákban az a csodálatos, hogy előttük mindannyian egyenlők vagyunk, mert egyikünk sem birtokolja a végső és a tovább nem gondolható megoldásukat. Előfordulhat tehát, hogy én mint oktató sokkal több megoldási lehetőségét ismerem például a bioetika egyes problémáinak, sőt, akár állásponttal is rendelkezhetem bizonyos ügyekben, de ettől még nem feltétlenül lesz igazabb, amit én állítok a kérdésről, mint az, amit akár egy tizennégy éves diák gondol (különös módon az előnyöm legfeljebb *retorikai*, de semmiképpen sem *logikai* természetű). A mai középiskolai filozófia-oktatás nem veheti arrogáns módon magára a platóni barlang hasonlat zárlatának tanulságait; nem arról van szó, hogy méltóztattunk visszamenni a barlangba (értsd: a középiskolába), hogy

a különbségek újratemelésére, tehát önnön státuszának folytonos biztosítására törekszik. Még ha el is tekintünk ezektől az ellenérzésektől, könnyű belátni, hogy az ilyen és ehhez hasonló fogalmak feltételezik egy velük opponáló párfogalom létezését: amint azt állítjuk tehát, hogy szellemi arisztokráciát képzünk, egyben azt is állítjuk, hogy létezik szellemi köznép, proletariátus, netán jobbágyság. Ennek állítása még akkor is gyökeres ellentmondásban állna a közoktatás vagy a köznevelés eszméjével, ha valaki őszintén igaznak hinné e tarthatatlan hipotézist.

kiszabadítsuk a lent rekedt szerencsétleneket; hanem arról, hogy a tantárgyak között egyedülálló módon a nemtudás által teremődik közösség a diákok és a tanár között.

Másodsor: e közösségteremtődés feltételei közé tartozik, hogy túllendüljünk azon az oppozíción, amelynek egyik elemébe a bölcsészettudományok képviselői mindmáig hajlamosak kapaszkodni, ha udvariatlanul arról faggatjuk őket, mivel is foglalkoznak; ez pedig nem más, mint az elitkultúra és a tömegkultúra szélsőséges szembeállítása. Hajlamosak vagyunk úgy képzelni, hogy nekünk van kultúránk, a diákoknak meg nincs. Tapasztalataim szerint ez ebben a formában nem igaz: nekik is van kultúrájuk, csak más, mint a miénk.

Nem kívánok amellet érvelni, hogy Stephenie Meyer vagy Stephen King írói munkássága ugyanolyan természetű, mint Jane Austen vagy Fjodor Mihajlovsz Dosztojevszkij alkotói tevékenysége volt (jóllehet, erre is találunk érveket). Azt azonban látunk kell, hogy ha eleve hulladéknak bélyegezzük azt, amit diákjaink olvasnak és néznek, akkor nagyon nehéz nyitottá tenni őket arra, amit mi olvasunk és nézünk (és valljuk be: mi magunk sem kizárólag Krasznahorkai László műveit tanulmányozzuk). Ráadásul nem lesz senki sem bakteriális fertőzés áldozatává, ha elolvassa a *Twilight*ot. Én magam megettem, és bár elmulasztottam sírni azokon

a részeken, amiken kellett volna, rájöttem, a szöveg, bármilyen színvonalatlan is, rengeteg olyan filozófiai problémát hordoz, amiről nem árt filozófiaórán is beszélni (például arról, hogy vajon létezik-e olyan típusú szerelmi elköteleződés, ami még azt is megkockáztatja, hogy kárhozzatra jusunk miatta). Az *éhezők viadala* című negatív utópián keresztül pedig a középiskolában egyszerűen hatékonyabban vagyunk képesek felvetni az állam, az egyén és a média kapcsolódásainak kérdését, mint ha megpróbáljuk Habermas és Derrida vitáit rekonstruálni azok számára, akik erre nem mutatnak igényt. Ez nem jelenti azt, hogy meg kell rekednünk a populáris kultúra termékeinél; azonban eléggé világosnak tűnik, hogy könnyebben eljutunk a *Bűn és bűnhődés* problematikájáig, ha a *Hannibal* és az *Amerikai Psycho* felől kezdjük, és fokozatosan haladunk, nem pedig kultúrharcot hirdetünk az ellen, ami a diákokat elsődlegesen foglalkoztatja. Emellett, ahogyan a fenti példák is mutatják, eleve úgy gondolom, hogy paradox módon nagyon nehéz olyan szövegekkel kezdeni a filozófia oktatását, amelyek argumentatív jellegűek. A diákok narratív természetű kulturális produktumokon nőttek fel (ahogyan egyébként az emberek többségének sem *A tiszta ész kritikáját* olvasták fel esti mese gyanánt), így célszerűbb a történetértelmezés felől közelítenünk a problémák megértéséhez és az azokhoz csatlakozó érvek

kialakításához és ütköztetéséhez, mint eleve a Russell-paradoxonnal kezdeni a munkát.

Sajnos azonban nem mindenkinek olvastak esti mesét. Kezdő pedagógusként megrázó volt tapasztalnom, hogy diákjaim egy részének szociális és gazdasági helyzete katasztrofális. Bizonyos értelemben ironikus, hogy a pedagógiai kézikönyvek a válás révén létesülő csonka családokat tartják a családi helyzet szélsőséges eseteinek; nyilvánvaló módon nem általánosítható tapasztalataim szerint ugyanis ez csaknem alapszituációvá vált az évek során, a szélsőséges esetek pedig sokkal riasztóbbak ennél. Egy másik szempontot alapul véve pedig azt tapasztalhatjuk, hogy még a teljes családok egy jelentős részét is olyan mértékben sújtotta a gazdasági és hitelválság, hogy a diákokat lakhatási problémák fenyegetik. Azt pedig, hogy milyen mértékű az alkoholizmus vagy éppen séggel a családon belüli erőszak jelenléte ezekben a családokban, hivatalosan nem tudhatjuk; aki azonban odafigyel a diákok elbeszéléseire, az többet nem alszik annyira nyugodtan, mint korábban tehette tudatlanságában.

Mindannyian arra vágyunk, hogy egy napon egyértelműen kiderüljön: a sok vitát kavart Bernstein-hipotézis nem igaz; nem áll fenn az a helyzet, hogy bizonyos diákok eleve olyan

nyelvi vagy nyelvhasználati hátrányból indulnak, amit az iskola önhibáján kívül elmélyít (de legalábbis kezeletlenül hagy). Ennek a napnak az eljövételére nem számíthatunk a közeljövőben. Fel kell tennünk, hogy a diákok egy része eleve *nehezen* érti azt, amit mondunk, és felesleges mindezt azzal tetéznünk, hogy a tiszta értelmi fogalmak transzcendentális dedukciójáról vagy az anomáliás monizmusról tartunk *a saját lelkiismeretünket megnyugtató*, de egyébként szükségtelen szónoklatokat.

Összefoglalva: az általam tanított diákok egy jelentős része sokkal többet szenvedett, mint én magam az ő korukban vagy akár egész életemben. Az e kontextustól totálisan idegen téma- és módszerválasztással annak burkolt állítását kockáztatjuk meg, hogy e szenvedés irreleváns a platóni életműhöz képest, hogy a jövőbeni megélhetésük miatt érzett *reális* szorongásuk semmi a heideggeri világló-világító-világot-teremtő-el-feledettséget-el-nem-feledteté-tesző szorongáshoz képest. Ennek még burkolt vagy szándékolatlan állítása sem helyes etikailag, ismeretelméleti szempontból pedig a megszólalási lehetőségek egyenlőtlen elosztásához, következőképpen kommunikációs defektushoz vezet egy olyan diszciplína esetében, aminek alapjait dialogikus formában vették meg.³ Ebből nem következik sem az, hogy e diákok ne válhatnak egy

3 Kerner Anna egy tanulmányában így fogalmaz: „Ha a filozófiai problémák és a mindennapok között nem keressük a kapcsolatot, akkor éppen az egyik legfontosabb célunkról mondunk le.” Teljességgel egyetérték, ám nehezen látom be, hogy az ezt követő gondolatmenet miként terem

napon Heidegger legkiválóbb kutatóivá, sem pedig az, hogy *már megint* kizárólag Marxot kellene tanítani nekik. Annak állításától pedig végképp tartózkodnék, hogy a fent jellemzett helyzeten bármit képes lenne javítani harminc darab filozófiaóra, használjunk azokon akármilyen módszereket és szövegkorpuszt. Az egyetlen lehetséges hozzáállás mintáját számomra Max Weber kálvinistái adták, akiknek fogalmuk sem volt, üdvözülnek-e vagy elkarhoznak, mindenesetre dolgoztak;⁴ a középiskolában pedig csak úgy érdemes dolgozni, ha a diákok is együttműködnek, márpedig Aquinói Szent Tamás *De ente et essentia* című művének szubsztancia-fogalma semmi ilyesmire nem indítja őket.

ÉRETTSÉGI

Be kell vallanom, a filozófiaérettségire a magasztosság ugyanazon hiányával tekintettem mindvégig, mint az általános filozófiaoktatásra. Ez egyfelől azzal volt magyarázható, hogy érettségizőim egy jelentős része nem azért akart éppenséggel filozófiából vizsgát tenni, mert rendkívüli elköteleződést érzett magában az eszmetörténet iránt, hanem azért, mert vagy nem volt kedve földrajzból, esetleg kémiából felkészülni, vagy pedig felmentették valamely kötelező tantárgy alól (az egyik évben például csaknem mindenki filozófiából érettségizett, akit a Nevelési Tanácsadó alkalmat-

kapcsolatot a mindennapiság és a filozófia között. A szerző így fogalmaz: „A filozófiai problémák mindennapi aspektusai egyaránt érinthetik az egyéni létszférát és a társadalmi, sőt az egyetemes emberit. Például az ember és a világ viszonyának filozófiai problémaként való végiggondolása az *énkép és az önismeret* területén adhat megerősítést, vagy a természet és az ember kapcsolatának akár történeti áttekintése a *környezettudatos* magatartást alakíthatja (a természettel együtt élni, legyőzni, ma megőrizni vagy megmenteni).” Nem értem, hogy az „egyetemes emberit” miben áll és mi köze van azokhoz a mindennapokhoz, amelyekben már akkor jól jártunk, ha tapasztaltunk valamit, ami emberi (egyetemes, különös, egészes vagy részleges értelemben). Emellett a mindennapok és a filozófia összefüggését taglaló bekezdésekben még ezt is olvashatjuk: „Megtapasztalhatják tanulóink a fordítottját is, vagyis a mindennapi gondolkodás szintjéről felemelkedhetnek a filozófiához.” (Kerner Anna: Mire jó a filozófia? A kompetencia fejlesztésének lehetőségei a filozófiaoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009 / 8–9. 80–90. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035_upsz_200908-09_080-090.pdf Utolsó letöltés dátuma: 2015. január 22. 87.) Nem értem, ez miért lenne az eddigiek fordítottja, ugyanakkor a *felemelkedés* kifejezés számomra meglehetősen problematikus. A főszövegben említettekén kívül talán leginkább Szivdrigajlov szomorú és sokszor idézett kérdése miatt a *Bűn és bűnhődés*ből: „No és, ha nincs ott semmi, csak pókháló és más efféle? [...] Mindig úgy képzeljük az örökkévalóságot, hogy az valami eszme, ésszel fel nem érhető, és óriási nagy, óriási! De miért olyan bizonyos, hogy óriási? Hátha csak egy sötét kuckó lesz, képzelje! Olyanforma, mint a falusi fürdőház, csupa korom, a szegletekben pókháló, és kiderül, hogy ennyi az örökkévalóság!” (Dosztojevszki, Fjodor Mihajlovics: *Bűn és bűnhődés*. Fordította: Görög Imre és G. Beke Margit. Budapest, 2012, Európa Könyvkiadó.) Amilyen bizonyossággal állíthatjuk ugyanis azt, hogy van hova felemelkedni, ugyanolyan bizonyossággal állíthatjuk az ellenkezőjét is.

- 4 Max Weber így rekonstruálja az emberi egzisztenciális helyzet kálvini értelmezését: „Hiszen minden teremtményt áthághatatlan szakadék választ el Istentől és mindenki csak az örök halálra szolgál rá, hacsak Isten, fenségének dicsőítésére, nem határozott másként. Mi csupán azt tudjuk, hogy az emberek egy része üdvözülni fog, másik része elkarhozik.” (Weber, Max: *A protestáns etika és*

lannak ítélte arra, hogy matematikából szerezzen érdemjegyet). Ezt soha nem éreztem problémának; főleg azért nem, mert a diákok kilencven százaléka ennek ellenére komolyan vette kötelezettségeit. Másfelől nem szabad arról sem elfeledkeznünk, hogy a középiskola és az érettségi kontextusában a filozófia ugyanolyan tantárgy, mint bármelyik másik, ugyanabba a rendszerbe illeszkedik, és ugyanolyan formában vannak lefektetve vizsgakövetelményei. Ez másként szólva azt jelenti, hogy bárkinek képesnek kell lennie akár jelest is szereznie a tárgyból akkor, ha követi és elsajátítja a központilag és az oktató által kijelölt tananyagot.

Szerencsére a 2000-es évek vége óta, és különösképpen a kétszintű érettségi bevezetésével a filozófia mint érettségi tárgy helyzete viszonylagosan tisztázódott; nagyjából világos, hogy kinek mit kell tennie azért, hogy a vizsga sikerrel záruljon. 2007-ben ráadásul egy olyan tankönyv is megjelent, ami az érettségi témakörök struktúráját követi le.⁵ Én magam ez utóbbi használatától (tehát

attól, hogy megvétessem a diákokkal) három okból tartózkodtam.

- Először is, bár a könyv jutányos áron elérhető, nem használtuk volna annyit, hogy a diákok értelmes beruházásnak gondolják megvételét.
- Másodsor: azért nem használtuk volna annyit, mert a szövegválogatás véleményem szerint nem minden esetben tükrözi a diákok érdeklődését és életkori sajátosságait (ez már akkor nyilvánvalóvá válik, amikor a könyvet kinyitva azzal szembesülünk, hogy egy Heidegger-szöveggel kezdődik). A filozófiai szövegekhez társuló tankönyvi közlések pedig hullámzó mélységűek: a diákok kínosan sokat megtudhatnak a hellenisztikus irányzatok, de különösen a sztoicizmus gondolkodásáról, miközben a problémacentrikus fejezetekből leginkább az derül ki, hogy az adott filozófiai probléma bizony *nagy*. A tizenhetedik századi filozófiával foglalkozó szakasz pedig mások mellett egy Arnold

a kapitalizmus szelleme. Fordította Józsa Péter – Lissauer Zoltán – Somlai Péter. Budapest, 1995, Gondolat. 104.) Mindez rendkívüli feszültségi helyzethez vezet, amelyet a „rendszerre emelt tettek általi üdvözülés” fogalma által feltételezett életforma, de inkább *életmódszer* enyhít, amit Weber a pusztán „jó cselekedetek” általi üdvözülés elképzelésével állít szembe: „A kálvinizmus istene nem egyes „jó cselekedeteket” vár az övéitől, hanem a rendszerre emelt tettek által üdvözlést.” (Uo. 128.) Ez egyebek mellett „a „kiválasztott vagy kitagadott” örökös alternatívája előtt álló *rendszeres önvizsgálato*” feltételez (Uo. 125.).

5 Áron László – Jócsák Mária – Kalmár Zoltán – Kerner Anna: *Filozófia középiskolásoknak*. Budapest, Áron Kiadó, 2007.

Geulincx nevű karteziánust is megemlíti a „racionalisták” között, akinek nemhogy magyarul, de latinul és franciául is rendkívül nehezen férhetőek hozzá a szövegei (Geulincx természetesen fontos és különleges alkotó volt, ahogyan James Jesus Angleton is érdekes alakja a hidegháború történetének; mégsem terheljük nevével a diákokat, akiket eleve felesleges pusztán *nevekk* terhelni).

- A harmadik ok ennél komplexebb, és nemcsak a tankönyvet érinti, hanem az érettségi egészét. Nem általános jelenségről van szó, hanem meglehetősen zavaró apróságokról; úgy vélem ugyanis, hogy egy filozófiatörténetet a középpontba helyező vizsgán a legapróbb furcsaságok is jelentőséggel bírnak. Az első probléma a következő: véleményem szerint az érettségire való felkészítés során a filozófiatanár esetenként olyasmire kényszerül, amire semmilyen más tantárgy oktatója sem; nevezetesen arra, hogy ketős igazságokkal dolgozzon. Több érettségi feladatsor például azt kéri változatos formában számon a diákokon, hogy leírják, Descartes dualista volt, és két típusú szubsztancia létezését ismerte el, holott ez ebben a formában nem csupán leegyszerűsítés, hanem hamis állítás. Sokszor láttam olyan feladatokat, amelyek a raci-

onalizmus és az empirizmus szembeállítására szólították fel a vizsgázókat; ez a megkülönböztetés azonban teljességgel utólagos és egyáltalán nem olyan kristálytiszta, mint azt hinni szeretnénk. Ennek megfelelően filozófiatörténeszként olyasmit kell tanítanom a diákoknak, aminek filozófiatörténeti alapjáról nem vagyok meggyőződve (sőt, az ellenkezőjéről vagyok meggyőződve), már amennyiben azt szeretném, hogy minél sikeresebb érettségig tegyenek (és nem akarok eltérni folyamatosan a javítókulcs utasításaitól, amihez szerencsére egyébként sincs jogom). Olyan ez, mintha a biológiatanárok a sötétszakasz nélkül tanítanák meg a citromsavciklust, abban reménykedve, hogy az egyetemen majd felhívja valaki a hallgatók figyelmét arra, hogy mégiscsak van sötétszakasz a citromsavciklusban. Nyilván nem arról van szó, hogy a középiskolában minden biokémiai ismeretet elsajátítanak a diákok, amit az orvosi egyetemen is tanítanak, de nem hinném, hogy a kétféle ismeretkör *ellentétbe* állítható lenne egymással.

Lehetne amellet érvelni, hogy a filozófia nem természettudomány, így nem kontrollálható úgy a tananyag szerkezete és a számonkérés módozatai, mint a biológia vagy a kémia esetében. Ezzel azonban eljutunk a következő

problémához. A történelem *sem* természettudomány, és mégis példászerű az, ahogyan az írásbeli érettségi, és különösen annak javítószora felépül. A diák ugyanúgy tudhatja, mint a tanár, hogy milyen műveleteket kell elvégeznie a források és saját ismeretei alapján ahhoz, hogy a lehető legtöbb pontot szerezze az esszéjellegű feladatoknál (tájékozódnia kell térben és időben, oksági összefüggéseket megállapítania és így tovább).

Ehhez képest ahhoz az írásbeli filozófia érettségihez, amelynek *hetven* százalékát teszik ki az esszéfeladatok, olyan javítókulcs társul, amelyben nem találunk konkrét értékelési szempontokat, hanem csak a megadott források egyfajta rövid átiratát, aminek alapján rendkívül nehéz eldönteni, hogy az adott írásmű 35 pontot ér, 33-at, 20-at vagy nullát. Az írásbeli érettségiről szóló beszámolóimban így hosszú levezetések fogalmaztam meg az adott vizsgabizottság elnökének arról, hogy miért kapott adott diák annyi pontot, amennyit (nyilvánvaló módon az elnök legnagyobb öröme tettem ezt). Valószínűleg azzal magyarázható a korlátok és a pontos szempontrendszer hiánya, hogy az érettségi tételsorok összeállítói teret kívánnak engedni a filozófiai gondolkodás szárnyalásának vagy valamilyen hasonlóan romantikus intellektuális kalandozásnak. A probléma azonban az, hogy a *filozófiai gondolkodás* bevallottan hajlamos ellenállni a módszertannak

(ami egyébként számomra mérsékelten szimpatikus magatartásforma), miközben a *filozófiatörténeti elemzés*-hez képesek lennénk szabályokat, és következőképpen értékelési szempontokat is rendelni.

Végezetül: még ha szárnyalni is kívánjuk látni diákjainkat, az a filozófiatörténeti (magán)kánon, amivel az érettségi követelmények és következőképpen a tankönyv dolgozik, nem alkalmas ennek megalapozására. Ennek a kánonnak a középpontjában Kant munkássága helyezkedik el (a filozófiakönyvben ez a leghosszabb fejezet, és az érettségi feladatsorok állandó jelleggel Kant szövegeihez vagy állításaihoz térnek vissza). Miközben a rajongásig tiszteltem Kantot, nehéz eltekintem attól, hogy az ő gondolkodása köré építeni a számonkérés jelentős részét mind pedagógiai, mind filozófiatörténeti-szakmai szempontból rendkívül problematikus.

Ha egy pillanatra a középiskolás diákok nézőpontját vesszük alapul, beláthatjuk, hogy a tananyag által előírt Kant-szövegek három csoportra oszthatók.

- Az első típusút egyszerűen *nem értik*. Őszintén szólva végig úgy éreztem, hogy könnyebb lenne, ha a pszichoneuroimmunológia alapjait kellett volna elmagyaráznom a tanulóknak, mint Kant ismeretelméletét, pedig Kantot valamennyire értem, viszont

a pszichoneuroimmunológiáról nem sokat tudok. Tulajdonképpen *fogalmam sincs*, miért szükséges egy tizenhét-tizennyolc éves magyar állampolgárnak tudnia, hogy az idő Kant szerint *a priori* szemléleti forma (a baj itt nem az, hogy az *a priori* jelentését nem értik, mert az a legkönnyebben elmagyarázható; a baj sokkal inkább a *szemléleti* és a *forma* szavak jelentésével van).

- A második típusú a diákok *viszonylag* értik, de idegennek érzik; nagyon kevés érettségiző fogja üdvözölni azt a gondolatot, hogy boldogság nincs, kötelesség viszont van, hanem, ahogyan egyikük fogalmazott, „*az öregasszonyok panaszkodásaként*” inkább a „*felejtős mappába*” helyezi az egészet.
- A harmadik típusú a legveszélyesebb: úgy tűnik, *mintha* érthető lenne, holott egyáltalán nem az. Ide például a *Felvilágosodás*-esszét sorolnám, amit szerintem kizárólag a legkeményebb kontextualista szövegelemzéssel lehetne megközelíteni; erre azonban egyszerűen nem nyílik tér a középiskolában. Az a helyzet, hogy számos olyan filozófiai szöveg létezik, amely képes provokálni, ellenállásra vagy továbbértelmezésre készíteni a diákokat (Kant is írt ilyeneket: gondoljunk *Az erkölcsök metafizikája* című szöveg végén elhelyezkedő kazuisztikai példákra), ezért aztán

nem értem, miért kell őket módszeresen olyasmivel terhelni, ami totálisan érdektelen számukra, és amivel a magyar *felső*oktatásban tanulók egy része is képtelen vagy lusta megbirkózni.

A szóbeli érettségi tételsor összeállításakor viszonylagosan nagy szabadságot élvez az iskola, pontosabban a filozófiát tanító szaktanár. Véleményem szerint ugyanakkor a szóbeli vizsgára való felkészülés sokkal több energiát vesz igénybe, mint az írásbeli tételsorban számon kért ismeretek elsajátítása (az utóbbi esetben hat-hét középponti gondolkodó elképzeléseinek ismeretére van szükség; az előbbi esetben hús, egymástól remélhetőleg független témakör feldolgozásáról), miközben e különbség a pontozási megoszlásban egyáltalán nem tükröződik vissza (az írásbelin 100, míg a szóbelin 50 pontot lehet szerezni). Ez természetesen nem kizárólag a filozófia tantárgyat jellemzi (magyar nyelv és irodalomból az aszimmetria talán még szembetűnőbb, hiszen ott 40 szóbeli témakör elsajátítása ér maximum 50 pontot), de találunk példát a megfelelőbb súlyozásra (ismét a történelem-érettségit tekintem hivatkozási alapnak, ahol az írásbeli vizsgán 90, a szóbeli vizsgán 60 pontot szerezhetnek az érettségizők).

A legviszásabb emlékem a szóbeli érettségiről mégis az, hogy bár négy alkalommal is összeállítottam egy

szerintem legalábbis jogszerű tétel-sort, folyamatosan azzal szembesültem, hogy a központilag kiadott dokumentumok alapján a tétel-sor *valójában* összeállíthatatlan. Ennek az az egyszerű oka, hogy egyrészt, mint a tantárgyak többsége esetén, *legalább* 20 témakörből álló tétel-sort kell alkotnunk, másrészt azonban, ha betű szerint követjük a filozófia érettségi vizsga leírását, akkor *pontosan* 21 témakört lenne szükséges kijelölnünk. Mivel álláspontom szerint már 20 témakör is teljesen szükségtelen, és a 20-as szabály sokkal átfogóbb rendelkezések eredménye, mint a 21-es verzió, mindig az előbbi követtem, és reménykedtem, hogy megfelelően tudok érvelni döntésem mellett, ha arra kerül sor. Minden bizonnyal lehetséges, hogy én olvastam annyi éven át félre a tételek kijelölésének szabályait;⁶ miután azonban van valamennyi, jóllehet meglehetősen kevés tapasztalatom oktatásszervezési ügyekben, jól tudom, hogy ami ilyen esetekben félreolvasható, az régen rossz, *mert félre is lesz olvasva*.

A filozófia érettséginek tehát megvan az a rendkívüli előnye, hogy eddig mindenki, akit valaha is tanítottam, képesnek bizonyult megjegyezni, hogy Arisztotelész volt Nagy Sándor tanítója, és ezt lelkesen le is jegyezni vagy felmondani akkor, amikor szükség volt rá. Arra is mindenki alkalmasnak bizonyult, hogy értelmező esszét írjon vagy feleletet állítson össze filozófiai szöveghelyek kapcsán (jobb híján egyszerűen kialakítottunk egy sémát, amit, ha az érettségizők követtek, a lehető legtöbb ponttal tudtam értékelni teljesítményüket). A problémát az jelenti, hogy esetenként a filozófia mint érettségi tantárgy olyan ígéretet kíván hordozni, ami beválthatatlan, viszont megnehezíti a pontos teljesítményértékelést: nevezetesen azt, hogy *többről* van szó, mint érettségi tantárgyról. Az érettséginek nem lehet funkciója, hogy filozófusokat teremtsen, ugyanis a bölcsészeti- és társadalomtudományokhoz kapcsolódó középszintű érettségi vizsgák funkciója maximum abban állhat,

6 A zavart a következő okozza. A „Részletes vizsgakövetelmények” (vö. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettségi/vizsgakövetelmények2012/filozofia_vk.pdf Utolsó letöltés dátuma: 2015. január 22.) 9 „kötelező” filozófiai problémát nevez meg, 5 kötelező és 4 kötelezően választható filozófus gondolkodásának ismeretét követeli meg, majd, minden magyarázat nélkül, felsorol három olyan filozófiatörténeti korszakot, amelynek ismerete szintén kötelező (bár ez sem derül ki teljes világossággal). Ez összesen 21 darab tétel kijelölését feltételezné úgy, hogy az iskola saját pedagógiai programjából fakadó kijelölés lehetőségével és szabályával még nem is foglalkoztunk. Az „A vizsga leírása” című dokumentum viszont annyit állapít meg, hogy a tétel-sornak „legalább” húsz tételt kell tartalmaznia (http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/erettségi/vizsgakövetelmények2012/filozofia_vl.pdf Utolsó letöltés dátuma: 2015. január 22.).

hogyan számomra kérje, *képes-e annak megfelelő szinten írni és olvasni az érettségiző, hogy tizenkét éven keresztül tanult írni és olvasni.*

Mindez a filozófia érettségire különösen igaz, ugyanis annak jelenleg *semmilyen funkciója nincs a felsőoktatási bemeneti rendszer szintjén* azon túl, hogy az érettségi átlag számításánál nyilván figyelembe vesszük. Jelenleg ugyanis a filozófia *nem* felvételi tantárgy, ami azért különösen mulatságos, mert a legkülönfélébb programok (az általános orvostól egészen a kézműves szakemberig, hogy a bölcsészeti- és társadalomtudományokról említést se tegyek) mind megemlítik képzési és kimeneti követelményeik között a filozófiai gondolkodás vagy az esztétik történeti tájékozottság fontosságát. Úgy vélem, a magánéletben előfordulhatnak *önmagukban* vett célok, azonban oktatási és tanulmányi kontextusban *minden* tényező *instrumentális* jellegű. Valaki azért tesz érettségit, hogy aztán egyetemre menjen, hogy aztán jobb legyen a pozíciója a munkaerőpiacon, hogy aztán szánhasson időt és energiát az önmagában vett céljai követésére. Ennek a folyamatnak a megkezdésére a filozófia érettségi az említettek közül kifelé *nem* jó. A felsőoktatás és így a későbbi álláskeresés szempontjából a filozófia mint érettségi tantárgy *totálisan diszfunkcionális*. Előfordulhat ugyanakkor az is, hogy valaki csak azért tesz érettségit, hogy legyen neki,

majd kiszabadulván a közoktatás falai közül saját vállalkozást indít, esetleg szakmát tanul és így tovább. Ennek lehetővé tételére a filozófia érettségi *kiválóan alkalmas*. Az egyik legkimerültebb tanítványom például jelesre érettségizett filozófiából, majd fodrászatot nyitott. Ezt nagyon jól tette, ugyanis vélhetően többet keres, mint főiskolai docensként én magam (teljes joggal, hiszen rengeteget és kiválóan dolgozik), vagy mint azok a társai fognak majd, akik azt választották, hogy a felsőoktatással próbálják szerencsét. Ráadásul *demokratikus* társadalmakban pontosan így szokás: attól, hogy valaki fodrász, még nyugodtan tudhatja, mi az az *epokhé*.

Összefoglalva tehát: a filozófia érettségi funkciója kimerül abban, hogy *kimenetként* funkcionáljon úgy, hogy *bemeneti* értelme nincs. Természetesen lehetne amellet érvelni, hogy az oktatás és a nevelés több annál, mint a tananyag leadása és az érettségi jegyzőkönyvek kiállítása, de, mint említettem, ez magánügy, amit a banketten és az érettségi találkozókön javallott megtagyálni. Nyilvánvaló, hogy a filozófiaoktatásnak van valamilyen eszmei, nevelésbeli, egzisztenciális vagy spirituális haszna már önmagában is, ám amikor erre hivatkozunk, elfelejtjük, hogy az egzisztenciális-spirituális hasznossághoz nem tudunk mérőszámokat és indikátorokat rendelni. Márpedig az érettségi definíció szerint: *mérés*.

OKTV

Mindenkit, aki csak érettségét tett filozófiából, neveztem az OKTV-re (amennyiben nem a februári első forduló előtt néhány héttel találta ki, hogy filozófiából érettségizik). Ennek praktikus oka az volt, hogy az első forduló feladatai emlékeztetnek az írásbeli érettségi feladatsorára, így jó gyakorlati lehetőséget nyújtanak az érettségizők számára. A lényegi ok ennél összetettebb. A klasszikus természettudományi és bölcsészettudományi OKTV-k esetében szinte lehetetlen versenyre kelni az elitiskolák tanulóival, mert számtalan tényező akadályozza annak a módszer és tiszteletet parancsoló felkészítő munkának az elvégzését, ami köznevelésünk e kiváló intézményeiben folyik. Ezzel szemben a filozófia tantárgy anyaga elvileg egy tanév alatt elsajátítható, és a verseny szervezői figyelnek arra, hogy az első fordulóban a kérdések *jelentős része* olyan ismeretekre irányuljon, ami februárig bőségesen átadható. Ennek megfelelően úgy véltem, filozófia tantárgyból példátlan és egyedülálló módon nagy esély nyílik a diákok számára arra, hogy akár az OKTV döntőjéig is eljussanak.

Így is tettek. Bár az első tanítási évemben senki nem jutott el még a má-

sodik fordulóig sem (ez elsősorban felkészítői rutintalanságomnak tudható be), a következő években legalább egy tanuló mindig megmérethette magát a döntőben, és előfordult, hogy a közép-döntőbe öten is bekerültek. A döntőben aztán két versenyzőm bekerült az első húszba, a többiek a 20. és a 30. hely között végeztek. A 17. hely olyan határnak bizonyult minden áldott évben, amit nem sikerült áttörnünk.⁷

Egyfelől azért volt az OKTV-re való felkészítés óriási élmény, mert a diákok rengeteg energiát fektettek abba, hogy például végigolvassanak egy Heidegger- vagy egy Platón-szöveget. Többen ráadásul szó szerint kijelentették, hogy valójában *még életükben nem fektettek energiát semmibe*, így egészen különös és felemelő tapasztalat számukra a folyamat. Másfelől kollégáim és az iskola vezetősége feltétel nélkül támogatták a munkámat és a diákok felkészülését, akikben ráadásul folyamatosan tudatosították, hogy kiváló úton járnak, kiváló eredményekre hivatottak. Három évben át számomra minden tavasz az OKTV, és az előbb írtaknak megfelelően a hit és az összetartás tavasza volt egy olyan társadalmi intézménykomplexum kellős közepén, amelyről nehezen szokott a hit és az összetartás fogalma eszünkbe jutni.⁸

7 2009 / 2010-ben Szilágyi Brigitta 28., Zele András 17.; 2010 / 2011-ben Kovács Tünde 18.; 2011 / 2012-ben Pásztor Dóra 28., Tóth Bernadett 26. helyezést ért el.

8 Borosné dr. Kézy Zsuzsanna és Tóthné Nyiszteruk Hilda igazgatók mellett rendkívüli támogatást kaptam Tatár Gabriella Katalin igazgatóhelyettestől, valamint Bédi János, Kiss László, Kiss Péter és Szabó Zsuzsa kollégáimtól az évek során.

Azért volt kevésbé nagy élmény az egész (olyannyira *kevésbé*, hogy az utolsó év után valószínűleg akkor is otthagytam volna a középiskolai tanítást, ha egyéb munkaügyi kényszerítő körülmények nem állnak fenn), mert mindmáig nem rendelkezem adekvát ismeretekkel arról, hogy valójában *hogyan és mire* is kellett volna felkészíteni a diákokat. Az első forduló esetében a tesztfeladatokra való felkészülés módját értem: meg kell tanítani, hogy Platón hitt a lét és a lényeg elválaszthatóságában, Arisztotelész meg nem (és, mint említettem, akkor is meg kell tanítani az ilyen mondatokat, ha bizalmatlanok vagyunk hasznukban és helytállóságukban). A probléma a második fordulóban kezdődik. Itt a feladat az, hogy a versenyző *zárthelyi* filo-

zófiai esszét írjon úgy, hogy négy kérdés vagy téma közül választhat, amit a helyszínen tesznek közzé. A következőket nem tudom vagy nem értem, és már soha nem is fogom megtudni vagy megérteni:

- Mi az a filozófiai esszé? De komolyan: mi az?⁹
- Mi képezi a felkészülés alapját? A versenykiírás szerint az emelt szintű érettségi témakörei, azonban a 2010 / 2011. tanév első vizsgaidőszakától fogva *nem tehető emelt szintű érettségi filozófia tantárgyból*.

Korábban persze ez nem így volt, és a vizsgakövetelmények jelenleg is feltüntetik az emelt szint tartalmát (ennek a tartalomközlésnek, ha jól értem,

9 Az interneten természetesen erről is találunk tájékoztatást. Kerner Anna az alábbiak szerint definiálja a fogalmat: „Egy jó filozófiai esszében a gondolatok megszületését követhetjük nyomon. A műfaj eredeti jelentésében ilyenkor az író a gondolataival kísérletezik, próbálkozik, amíg végül eljut valahová. Nem biztos, hogy a kétségbevonhatatlan igazságot találja meg, de az igazságkeresés értelmes folyamata filozófiává avatja az ilyen írást. (Egyébként Platón dialógusaiban sem jutnak el a szereplők okvetlenül az igazság megfogalmazásáig.) Nem távolodik el messzire a filozófiai esszéista valójában a szókratészi hagyománytól, az igazságkeresés szókratészi útjától; a különbség csak annyi, hogy az író ebben az esetben maga bábáskodik a maga igazának megszületésénél. A dialógus belső dialógussá válik, és az íróban élő Szókratész a filozófia történetében már megfogalmazott gondolatokat, kérdéseket, problémákat veti oda vitatkozó önmagának. A meggyőzés szándéka is a régi, a filozófiai esszében csak az nem egyértelmű, hogy önmagát vagy az olvasót akarja-e meggyőzni az író.” Ha el is tekintünk attól, hogy Szókratész egy sort sem írt, és nem önmagával, hanem vagy másokkal vagy a *daimónnal* folytatott dialógust, majd végigolvassuk a leírást, azt találjuk, hogy az alig tartalmaz olyan megállapításokat, amelyek operacionalizálható vagy mérhető elvekhez vezetnének. Azon kívül, hogy az esszé kezdődjön kérdő mondatokkal és tartalmazzon érveket, sokat nem tudunk meg a műfajról, ráadásul a szerző szerint „[n]incs szabály arra, hogy az érvekhez mikor lehet vagy kell reflexiót fűzni”, illetve „hogy kiből lesz kiemelkedő esszéíró, ahhoz már a tehetségnek van köze”, és „a tanári kompetenciának megvannak a maga korlátai”. Vö. Kerner Anna: Esszé a középiskolában. A filozófiai esszé. *Anyanyelv-pedagógia*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=164>

immár egyedül az a funkciója, hogy az OKTV versenyzőit tájékoztassa), ami viszont sokkal zavarosabb, mint a középszintű vizsga követelményrendszere. Remélem például, hogy kizárólag a túlbuzgóságból fakadó elírás magyarázza a dokumentumban, hogy a diáknak Martin Heidegger *Lét és idő* című művének *egészét* ajánlatos ismernie (vesd össze a vizsgakövetelmények 1.7. pontjával, ahonnan valamiért elmaradt az az egyébként is semmitmondó kifejezés a címléírás mögül, hogy „Részletek”).

Nem világosak az olyan apróságok sem, hogy *Az ítélőerő kritikájának* ugyan *melyik kiadásából* tanácsos elolvasni a 43-tól a 48-ig oldalig terjedő szövegrészt (ráadásul mivel a vizsgakövetelmények decimális felsorolása a 2. főponttól kezdődően *megszakad*, oldalszámozás pedig egyáltalán *nincs*, csak így tudok hivatkozni a kérdéses helyre: lásd 12., számozatlan oldal *te-teje*). Ahhoz pedig, hogy a bioetikához kapcsolódó témakör (1.11.) emelt szintű vizsgakövetelményeinek leírásaként *ennyit és nem többet* olvashatunk: „A probléma emelt szintű megközelítése”, inkább megjegyzést sem fűznék. A kérdés csak az, hogy hogyan képezheti egy olyan dokumentum bármiféle felkészülés alapját, amely amellet, hogy nincs hatálya arra, amit elsődlegesen szabályoz (az

ugyanis *nem létezik*), még a *legelembb akadémiai követelményeknek sem képes megfelelni?*

- Miért van az, hogy ez az esszéírási feladat *semmire sem emlékeztet*, ami az egyetemeken filozófia vagy szabad bölcsészeti képzési programjain folyik? Irodalomból és történelemből például az OKTV-n azt csinálják a versenyzők, amit mint leendő történészek és irodalomtörténészek tesznek majd, ha arra kerül a sor. Ehhez képest én nem emlékszem olyasmire, hogy ültem volna egy szobában az egyetemen azon gondolkodva erősen, miben áll a szabadság lényege, majd ezt lejegyeztem volna egy papírra, és átadtam volna valakinek ellenőrzésre. Arról már sokkal világosabb emlékeim vannak, hogy a könyvtárban tartózkodom, és olvasok napi 10 órában, hogy értelmes dolgozatokat tudjak írni Spinoza *imaginatio*-fogalmáról.
- Mik konkrétan az értékelési szempontok? Mire lehet pontot kapni? Mire nem lehet pontot kapni? Mennyiben számít a dolgozat struktúrája, nyelvi megformáltsága, fogalmi és terminológiai következetessége? Ha adottak ezek az értékelési szempontok, miért nem ismeretesek a *nyilvánosság* számára?¹⁰

Az OKTV versenykiírásában ezt olvashatjuk a második fordulóról (már évek óta): „A versenyzőknek filozófiai készségükről és filozófiatörténeti alapismereteikről kell számot adni. A dolgozat

Mivel a fenti rejtélyek megoldása számomra ismeretlen volt akkor és továbbra is az, valójában halovány elképzelésem sincs arról, hogy miért jutott tovább az egyik tanuló, és miért nem a másik. Ez két okból probléma.

- Először is, azoknak, akik kiestek, nem tudtam elmagyarázni, miért estek ki; írtak tehát valamit, amit én nem láttam, viszont amire valakiktől negatív értékelést kaptak *minden indoklás nélkül*.
- Másodszer: azoknak, akik továbbjutottak, szintén nem tudtam elmagyarázni, miért pont őket várja a döntő, ami már eleve megnehezítette a harmadik fordulóra való felkészítést.

A harmadik forduló előtt a szervezők közölnek négy tételt (ismét az emelt szintű érettségi egykori dokumentumaiból kiindulva), amiből a versenyzők húznak, és felkészülési időt követően szóban beszámolnak a döntőben. Sajnos semmi értelmeset nem tudok írni arról, mi történt a vizsgateremben, mert az OKTV dön-

tője nem nyilvános esemény, szemben például a következő változatos eseménytípusokkal: szóbeli érettségi; egyetemi záróvizsga; bírósági tárgyalások; az Európai Parlament ülései; az ENSZ tanácskozásai. Mindenesetre a fenti problémák ugyanúgy fennállnak, ám ezúttal nem az írásbeli, hanem a szóbeli teljesítmény értékelésével kapcsolatban. Arról nem beszélve, hogy a tételhúzás vizsgaszituáció, bár én is gyakorlom a főiskolán, teljesség-életidegen (csak arra készít fel, ahogyan a felsőoktatásban zajlik a számonkérés, ám attól még életidegen). Amikor szóbeli megnyilvánulásra van szükség egy munkahelyen, az újabban prezentációs formában zajlik: nagyon ritka az, hogy valakivel a felettese tételt húzat.

HIBÁT HIBÁRA

Szeretném ugyanakkor leszögezni, hogy önmagam tevékenységével szemben sokkal kritikusabb vagyok, mint azokéval, akik például a filozófia tantárgy központi szabályo-

elbírálásakor a témataratást, a filozófiai probléma lényegének megragadását, a filozófiatörténeti tudást és más diszciplínák tényeinek mozgósítását, az érvelés és a probléma megközelítésének egyediségét, a saját álláspont érvényre juttatását, valamint a szöveg arányosságát, nyelvi pontosságát értékeli a versenybizottság.” (http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/tanulmanyi_versenyekek/oktv/oktv2014_2015_vk/112_filozofia_1415.pdf Utolsó letöltés dátuma: 2015. január 22.) Azon kívül, amit magam is kitaláltam a felsoroltakból az esszé fogalmának hallatán, ebből számomra semmi sem világos. Mi az, hogy *filozófiai készség*? (Én vajon rendelkezem-e vele egyáltalán 5 év graduális és 3 év doktori képzés után? Merthogy tölem senki nem kérte számon az egyetemen ennek meglétét.) Mi bármely tetszőleges filozófiai probléma *lényege*? Ha véletlenül eltalálom, az hány pont? Ha kicsit találok el, mennyi? Hogyan lehet az *egyediség*hez mérőszámot rendelni? Ezek a szempontok állnak-e a javítást végző személy pontozólapján, és ha igen, milyen súlyozással?

zásának kialakításán dolgoztak. Az igazság az, hogy szinte minden hibát elkövettem, amit kezdő (filozófia)tanár elkövethet egy osztályteremben vagy azon kívül (még úgy is, hogy igyekeztem reflektáltan állni a tanítás folyamatához). Az első tanévben rosszul mértem fel a tárgy lehetőségeit, és az alapórákon is a történeti megközelítés követését erőltettem, amiből az összesen kétfőnyi érettségizőmön kívül meggyőződésem szerint *senki* sem profitált. Ezek a tapasztalatok vezettek ahhoz, hogy áttérjek a problémacentrikus módszerre; ennek gyakorlása során ugyanakkor előfordult, hogy tapintatlan voltam vagy tapintatlanságnak engedtem teret olyan témák kapcsán, amelyeket a lehető legnagyobb óvatossággal kellett volna megközelítenem. Az eutanáziával kapcsolatos vitákat például több alkalommal hagytam túlfutni a határon, ami az olyan diákok számára, akiket a probléma valamiképpen személyesen is érintett, sértő volt. Számtalanszor megtörtént, hogy elfeledkeztem arról az alapvető tényről, miszerint egy adott osztály nem azért alkot osztályt, mert ezt a tagjai választották volna, hanem azért, mert formálisan így alakult; ha pedig ezt elfelejtjük, hajlamosak vagyunk tömegként, és nem egyénenként kezelni az adott közösséget. Ebből a tévedésből soha nem következhetett más, mint pedagógiai hibák további sorozata. Fontos és megrázó élmény volt számomra

annak belátása, hogy mennyire leegyszerűsítő módon képes működni a gondolkodásom, sőt az észlelésem az osztályteremben.

Kevésbé szokványosnak mondható hibáim abból a teljességgel hamis, ám levetkőzhetetlen meggyőződésemből következtek, hogy a pedagógiai szituációban a cél sok olyan eszközt szentesít, ami összeférhetetlen magával a tanári státusszal (ráadásul úgy vert bennem gyökeret ez a meggyőződés, hogy a cél természetével vagy mibenlétével azóta sem vagyok tisztában). Előfordult például, hogy egy perifériára szorult, csendes, ám rendkívül tehetséges diák bizalmába úgy férköztem, hogy hazudtam neki a vallási hovatartozásomról (miközben katolikus vagyok, ő pedig egy, a katolicizmussal szemben mindmáig rendkívül kritikus kis protestáns egyház tagja, azt állítottam neki, hogy reformátusnak neveltek, miközben semmiféle hitéleti nevelésben nem részesültem). Ezáltal a köztünk lévő kommunikáció hatékonyabbá vált ugyan, hazudni egy diáknak azonban szégyenteljes cselekvés, különösképpen, ha lelkiismereti kérdésekről van szó.

A legsúlyosabb hibákat mégis az OKTV-re való felkészítés során követtem el. Ezek sorban és egymást magyarázó módon a következők voltak.

- A felkészítés során nem egyszerűen tárgyi ismerteket adtam át, hanem egyfajta fanatizmust is

a diákoknak. Egy külső szemlélő nyugodtan hihette volna, hogy nem tanulmányi versenyre készítem fel őket, hanem a Prost – Senna párharc megvívására vagy az amerikai futballbajnokság rájátszására. A filozófia azonban nem lehet fanatikus.

- E fanatizálás oka alapvetően az volt, hogy a versenyt többnek tekintettem annál, ami: úgy hittem, a jó eredmények ellensúlyozhatják azt a (másként nem tudok fogalmazni) „geopolitikai” hátrányt, ami az elitiskolákat kiemelő oktatási rendszerünk révén diákjaimat sújtja. Nem vettem észre, hogy egy egészséges elméjű tizennyolc éves tanuló szempontjából pontosan annyira releváns a geopolitikai helyzet vagy az oktatási szisztema aszimmetriája,¹¹ mint amennyire egy kilenc hónapos csecsemő tudata számára a taktikai atomfegyverek elhelyezkedésének kérdése az.
- Az első két ponthoz vélhetően olyan *viselkedés* társult a részemről, amely gyökeresen elmentmondott az általam explicit módon *kommunikált* álláspontokkal. Mindig azt mondtam a

diákoknak, hogy már azzal nyerek, ha az első fordulóban elérnek 25–30 pontot, és nem jutnak tovább. A viselkedésem ezzel szemben azt jelezte, hogy számomra kizárólag a továbbjutás, majd azt követően az első hely megszerzése elfogadható. Azok az elképzelések, amelyeket a rejtett tantervről olvastam külföldi tankönyvekben, sajnos bennem öltöttek testet. Ennek megfelelően bár vitathatatlanul kiváló eredményeket értek el diákjaim, mindannyian hiányérzettel és szomorúsággal távoztak a harmadik fordulóról. Legalább ennyi bánatot okoztak a cselekvéseim azoknak, akik például a második fordulóba bejutottak ugyan, de a döntőről lemaradtak: nem láttam be annak a pedagógiai igazságnak a fontosságát, hogy ilyen szituációban sokkal többet kell azokkal foglalkozni, akiknek *nem* sikerült valami, mint azokkal, akik továbbra is versenyezhetnek. Miközben tehát a diákok fanatikus mozgósítása felszabadította azokat a többletenergiákat, amelyekre szükség volt a helytálláshoz, olyan nem várt és nem szándékolt következ-

11 Mint említettem, a filozófia tantárgy esetében az aszimmetria ellensúlyozhatónak tűnik. Szeretném ugyanakkor megjegyezni, hogy pokoli nehéz versenyre kelni olyan iskolákkal, amelyekben a tantárgyat nem egy, hanem két éven át tanítják. Nem azért, mert az, aki két éven át tanul, *szükségszerűen* jobban ismeri Descartes-ot, hanem azért, mert kétszer próbálkozhat a versennyel, tehát végzősként sokkal rutinosabban áll a kihívás elé.

ményeket hordozott magában, amelyek traumatikus jelleggel bírtak azok számára, akiket minden traumától meg kellett volna óvnom. Könnyen lehet, hogy a rendszer hibái is akadályozták az általam felkészített tanulókat a jobb eredmény elérésében, ám szerintem az, aki bűnösöket keres, kezdje azzal, hogy beszerz egy tükröt.

Egy pszichiátria-tankönyvben egyszer azt olvastam, az európai gondolkodás alapja a büntudat; Kant pedig azt írja az erkölcsi törvényről, hogy az egyszerre emel fel és aláz meg, mert bár csodálatos bizonyítéka az emberi szabadságnak, képtelenek vagyunk követni előírásait. Középiszkolai tanárként eltöltött négy évem alatt értettem meg e gondolatok igazi jelentését. Mégis, ha meg kellene neveznem, mi az egyetlen dolog, ami minden áldott nap hiányzik, bizonyosan azt mondanám: azok a pénteki napok, amelyeken hajnali 7 óra 10 perckor leszálltam a villamosról a negyedik kerületi Börfestő utcánál, hogy tanítani induljak.

Tragikusan mélységessé teszi e hiányérzetet, hogy egykori érettségizőim közül már nem találkozhatok mindenkivel. Három évvel azután, hogy minden órámra részt vett, minden pillanatban kiállt saját álláspontja mellett, és elvégezte a középiskolát, Patonai Nikolett szíve megállt.

IRODALOM

A filozófia érettségi tantárgy vizsgakövetelményei. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2012/filozofia_vk.pdf Utolsó letöltés dátuma: 2015. január 22.

A filozófia érettségi tantárgy vizsgaleírása. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizsgakövetelmények2012/filozofia_vl.pdf Utolsó letöltés dátuma: 2015. január 22.

A filozófia OKTV leírása. http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tanulmanyi_versenyek/oktv/oktv2014_2015_vk/112_filozofia_1415.pdf Utolsó letöltés dátuma: 2015. január 22.

Áron László – Jócsák Mária – Kalmár Zoltán – Kerner Anna: *Filozófia középiskolásoknak*. Budapest, 2007, Áron Kiadó.

Condorcet, Marie Jean Antoine Nicolas de Caritat: Rapport et projet décret, Sur l'organisation générale de l'Instruction Publique, Présentées à l'Assemblée Nationale, au nom du Comité d'Instruction Publique. In: Dumazedier, Joffre (éd.): *La leçon de Condorcet*. Paris, 1994, L'Harmattan. 131–204. 146.

Dosztojevszijk, Fjodor Mihajlovics: *Bűn és bűnhődés*. Fordította: Görög

Imre és G. Beke Margit. Budapest, 2012, Európa Könyvkiadó.

Kerner Anna: Mire jó a filozófia? A kompetencia fejlesztésének lehetőségei a filozófiaoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2009 / 8–9. 80–90. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00135/pdf/EPA00035_upsz_200908-09_080-090.pdf Utolsó letöltés dátuma: 2015. január 22.

Kerner Anna: Esszé a középiskolában. A filozófiai esszé. *Anyanyelv-pedagógia*. <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=164> Utolsó letöltés dátuma: 2015. január 22.

Weber, Max: *A protestáns etika és a kapitalizmus szelleme*. Fordította: Józsa Péter – Lissauer Zoltán – Somlai Péter. Budapest, 1995, Gondolat.

Kérjük kövessen minket a Facebook-on is, ahol a lehető leghamarabb informáljuk előadásainkról, akcióinkról, valamint elolvashatja szakértőink írásait egy-egy nagyobb horderejű változásról.

Ne feledje bekapcsolni az értesítéseket a „Tetszik” gomb megnyomása után!

Itt tesszük közzé azt is, ha egy előadásunk írásos és videóanyaga felkerült weboldalunk archívumába.

<https://www.facebook.com/menedzserpraxis>

HANÁK ERZSÉBET:

KÉZMŰVES FOGLALKOZÁSOK A TAVASZI HÓNAPOKRA

BEVEZETÉS

A kézműves foglalkozások – amellet, hogy rendkívül szórakoztató elfoglaltságot jelentenek – kiválóan alkalmasak a gyerekek kreativitásának kibontakoztatására, a kézügyesség és egyéb képességek fejlesztésére, valamint a délutánok tartalmas eltöltésére. Nem elhanyagolható szempont továbbá az sem, hogy a foglalkozásokon elkészített tárgyak remek ajándékok lehetnek húsvétra, anyák napjára.

AJÁNDÉKÖTLETEK TAVASZRA

A tél végéhez és a tavaszhoz többféle ünnep kapcsolódik: húsvét, Gergely-járás, Kiszé-égetés, farsang és anyák napja.

KOSÁRFONÁS SPÁRGÁBÓL

Anyagszükséglet

- spárga
- tű

- cérna
- rafia

Az elkészítés módja

- Egy vastagabb spárgát csigavonalban feltekerünk, és túvel-cérnával, apró öltésekkel egymáshoz öltögetjük a spárga szálait. Ez lesz a kosár alapja. Az átmérője legyen kb. 4 centiméter.
- A kosár pereme ugyanezzel a technikával készül: a spárgát felfelé haladva egyszerre tekerjük, és varrjuk.
- Amikor kellő magasságúnak ítéljük meg (ez kb. 3 cm), elvágjuk a spárgát, és levarrjuk a végét.

CSIBE A KOSÁRBA

Anyagszükséglet

- vastag, sárga fonal
- karton
- ragasztó
- tű
- cérna
- piros filc

Az elkészítés módja

- Készítsünk két db. pompont: egy nagyobbat és egy kisebbet. Két, középen elvágott gyűrű alakú kemény papírlapot összeillesztünk, közéjük fonalat vezetünk, a végén ezzel fogjuk megkötni a pompont. A gyűrűket körbetekerjük a fonállal, majd ha már jó vastag fonalcsomót kapunk, szorosán összehúzzuk a bebújtatott fonaldarabbal, és csomóra kötjük. Végül a gyűrű külső szélén haladva elvágjuk a fonalcsomót, vigyázva, hogy a közébfűzött zsineget ne vágjuk el. Vágjuk egyenlő hosszúságúra a fonalvégeket, kicsit borzoljuk össze, hogy gömbölyded formája legyen.
- Ragasszuk össze a két pompont, de akár varrhatjuk is. A nagyobbik lesz a csibe teste, a kisebbik pedig a feje.
- Piros filcből vágjunk neki csőrnek valót és taréjt, majd ezeket is ragasszuk a csibe fejéhez.
- A kosarat töltsük meg szalmával vagy rafiával, és ültessük bele a kiscsibét. Kész is van a húsvéti dekorációnk, de ajándéknak is kiváló!

IBOLYA KREPP-PAPÍRBÓL

Anyagszükséglet

- világoskék vagy lila, zöld és sárga krepp-papír

- vékony drót
- ragasztó
- karton alaklemeznek
- kisméretű cserép
- tűzőhab

Az elkészítés módja

- Készítsünk alaklemez (sablon) az ibolyának: vágjunk ki kartonból egy fekvő nyolcas alakot. Ez lesz a sablonunk az ibolya szirmjaihoz.
- A szíromleveleknek szánt krepp-papírt hajtsuk félbe, és a ragasztót egyenletesen elosztva rajta, ragasszuk össze. (Így lesz tartása a szírmoknak.)
- Helyezzük rá a sablont a krepp-papírra, rajzoljuk körül, és vágjuk ki az alaklemez mentén. Egy virághoz két darab ilyen szíromra van szükség. Az egyik szírmot fogjuk a kezünkbe, és középen csavarjuk meg. Egy kb. 12 cm-es drótot hajtsunk félbe, és fogjuk közre vele a megtekert szírmot, majd közepén egyszer sodorjuk át.
- A másik szíromlevelet is csavarjuk meg középen, és helyezzük a két drótszár közé, alatta újra sodorjuk meg, utána fentről lefelé haladva sodorjuk végig a drótot.
- Zöld krepp-papírból vágjunk ki egy téglalapot, és kenjük be ragasztóval.
- Tegyük rá a téglalap alakú formánkra a drótot, és vele sodró mozdulattal vonjuk be.

- Vágjunk ki egy szív alakú részt a krepp-papírból, és ragasszuk a szárhoz. Ez lesz a virág levele.
- Körömnyi sárga krepp-papírt ragasszunk a szíromlevél közepére, ez lesz a porzó.
- Kisméretű virágcserepbe tegyünk tűzőhabot, annyit, hogy kitöltse a cserepet.
- Állítsuk bele a virágot, esetleg többet is. Anyák napi ajándéknak is kiváló!

MOBILTELEFON-TARTÓ SZÖVÉSSEL

Anyagszükséglet

- felvetőfonal (helyettesíthető vékony spárgával is)
- színes fonalak
- tű
- cérna
- 10 cm × 18 cm hullámkarton
- cikk-cakkolló
- patent, tépőzár, díszgomb (tetszőleges)

Az elkészítés módja

- A hullámkarton két rövidebbik végét vágjuk le cikk-cakkollóval!
- Vigyük fel a felvetőszálat a hullámkartonra, azaz tekerjük körbe (elől is, hátul is), a cikk-cakk olló vágta mélyedésekbe kerüljön egy-egy szál.
- Az utolsó szálat rögzítsük, csomózzuk a mögötte lévő szálhoz.

- A szövést alulról indítsuk: balról jobbra haladva a fonalat bújtaszuk át a felvető szálaikon, váltakozva felül és alul. Tehát fogjuk a fonalat, és az első szál alatt bújtaszuk át, aztán a második fölött, és így tovább.
- A cél, hogy körkörösén haladjuk, így lesz zsákszerű a szövésünk.
- Az első rész legyen 10 centiméter, ha ezt a hosszúságot elértük, egyszerűen hagyjuk abba, és csak a hátulsó részt folytassuk. A másik oldal legyen hosszabb, kb. 15 centiméter, ennek oka, hogy a hosszabb rész lesz a hátsó, ami a mobiltok fedelét adja.
- Amikor elértük a kellő hosszúságot, vágjuk el kettesével a felvető szálaikat, és csomózzuk őket össze. Ahhoz, hogy ezeket el tudjuk rejteni, hasonló színű cérnával el kell varrni tetszőleges öltésekkel.
- Ha a szöttes elkészült, illeszthetünk rá patentot, tépőzárát, esetleg díszgombot.
- Ha a két oldalához hármassal fonalat zsinórt illesztünk, akkor még nyakban is lehet hordani.

KOCKÁS FÜLŰ HÚSVÉTI NYÚL

Anyagszükséglet

- körmöscke (legalább hatfokú)
- fehér fonal

- kockás anyag (lehet bármilyen textil, ami éppen kéznél van, a lényeg, hogy kockás legyen)
- olló
- tű
- cérna
- vatta
- tojástartó
- kifújt tojások

Az elkészítés módja

- Vágjunk le cm hosszú fonalat, és kezdjük el a körmöcskézést! A folyamatot érdemes már korábban megtanítani a gyerekeknek.
- A henger közepére belógatjuk a fonal egyik végét. Bal kezünkkel úgy vesszük marokra a körmöcskét, hogy rögzítjük a kis- és gyűrűsujjunkkal, nehogy csúszkáljon. Jobb kezünkkel a fonalat körbetekerjük kétszer mindegyik fokocskán, és megcseréljük a szálát úgy, hogy átemeljük az alsót a felsőn.
- Ezt addig folytatjuk, amíg kellő méretű hurkát nem kapunk.
- A legvégén átfűzzük a hurkon, meghúzzuk és elvarrjuk. Így a vége sapkaszerű lesz, ebből alakítjuk ki a nyuszi fejét.
- Vattával kitömjük a nyúl fejét, elköttjük a nyakrésznél fehér fonallal.
- Kockás anyagból fülformát vágunk, de duplán.
- A fülnek való anyagdarabokat összevarrjuk. Amennyiben azt szeretnénk, hogy a nyuszi fülei ne

konyuljanak le, akkor kimerevítjük, ha a két textildarabka közé vetetet illesztünk, amit az anyagra kell vasalni.

- Magát a nyuszi testét is kitömhetjük vattával, és elhelyezhetjük egy tojástartókból vágott alapba, amit korábban tetszés szerint kifestettünk, és elé állíthatunk kifújt, kifestett tojásokat. Ezzel önálló, húsvéti csendéletet kapunk!

NEMEZTULIPÁNOK

Anyagszükséglet

- színes gyapjúdarabok
- pingpong-labda vagy gömbölyű kavics (ha nagyobb fejű tulipánt szeretnénk, akkor teniszlabda)
- vizesedény
- meleg víz
- szappan
- ragasztó
- filc (zöld és sárga színben)

Az elkészítés módja

- Készítsük elő az osztályt a munkára! Osszuk a gyerekeket maximum hatfős csoportokba!
- Minden csoport kap egy meleg vizes edényt vagy lavórt és egy darab szappant. A színes gyapjút kis darabokra tépkedjük.
- A gyerekek belemártják a kezüket a szappanos vízbe, és a víz segítségével formálhatóvá nyomkodják a gyapjút.

- A pingpong-labdát vagy a kavicsot vonják be a csíkokkal úgy, hogy teljesen fedve legyen.
- Hagyjuk megszáradni, és a tetején éles késsel vágunk bele kereszt alakú formát, hogy a labda kivehető legyen.
- A bevágott nemezgömb a kereszt alakú vágás mentén szétnyitható. Ez alkotja a négy szíromlevelet. Hajlítsuk le a szírmokat a vágásnak megfelelően kifelé ívelve, hogy egy nyíló bimbóra emlékeztessen!
- Készíthetünk neki szárat is erősebb drótból.
- A virágfej alsó részén két darab lyukat ütünk egy szöggel.
- Félbe hajtott drótszálat fűzzünk bele felülről, alul pedig tekerjük meg, csavaró mozdulatokra felülről lefelé haladva.
- Vágunk ki zöld filcanyagból egy téglalapot.
- Vonjuk be a drótot zöld filccel, és ragasztóval rögzítsük.
- Levelet és porzót is vágathatunk neki szintén filcből. Ezeket is ragasztóval rögzítsük a megfelelő helyre.

KARKÖTŐ NEMZBŐL

Anyagszükséglet

- gypajúdarabkák
- vizes edény
- meleg víz
- szappan

- a díszítéshez kisvirágok filcből
- ragasztó
- tű
- cérna

Az elkészítés módja

- Az előkészületek ugyanúgy zajlanak, mint a nemeztulipánnál, a különbség csak annyi, hogy a nemezcsíkokat ezúttal nem egy másik anyag bevonására fogjuk felhasználni, hanem egymáshoz illesztjük.
- Sodorjunk össze két – különböző színű – nemezcsíkot, és formázzunk belőle egy kört.
- Szappanos vízzel addig nyomogassuk, amíg nem áll össze.
- A karika összeillesztését próbáljuk eltüntetni, tehát erőteljesebb mozdulatokkal, és kicsit forróbb vízzel nyomkodjuk, hogy szét ne essen. Ha szükséges, tegyünk rá még plusz gypajúdarabkát.
- Hagyjuk megszáradni!
- Díszíthetjük filcből kivágott, színes virágokkal, amiket vagy ráragaszthatunk vagy rá is varrhatunk.

HAJGUMI VAGY FEJPÁNT KÖRMÖCSKÉVEL

Anyagszükséglet

- körmöcske
- színes fonal
- vékony (kalap)gumi
- tű

- cérna
- biztosítótű

Az elkészítés módja

- Készítsünk a szokásos módon körmöcskézéssel hurka alakú fonálcsíkot.
- Vegyük le a körmöcskéről a fonalat.
- Mérjük le – a fej méretéhez igazítva –, hogy mekkora gumira van szükségünk, és akkorát vágjunk le!
- Az egyik végéhez (belülről!) varrjuk hozzá a gumidarabot. Amennyiben fejpántot készítünk, biztosítótű segítségével bújtsassuk be a gumicsíkot, mert így könnyebb végigvezetni a hurkában. (Ha így

nem sikerül, ki is fordíthatjuk a hurkát. De ebben az esetben a visszafordítás lesz bonyolultabb, miután a fonalhoz hozzávarrtuk a gumit.)

- Fontos, hogy az egyik végét szorosan tartsuk, mert a gumi összehúzza a fonalat!
- A másik végén is rögzítsük a gumit!
- Végül varrjuk össze a két véget.
- Egy fejpánton belül variálhatjuk is a színeket, ha különböző színű fonalakat kötünk össze, illetve különböző színű fonalhurkákat is összefonhatunk kettes vagy hármas fonási technikával, ekkor vastagabb pánatot kapunk.

Látogasson el honlapunkra, a
www.modszertani.hu
oldalra, ahol a cikkben szereplő
ajándékotletek elkészítéséhez
képi segédanyagot
és további érdekességeket talál.



Kiadja a Menedzser Praxis Szakkiadó és Gazdasági Tanácsadó Kft. • Cím:1149 Budapest, Nagy Lajos király útja 127. • Telefon: 06 1 880-7600, fax: 06 1 880-7699 • E-mail: info@menedzserpraxis.hu • honlap: www.menedzserpraxis.hu • Felelős kiadó: a Menedzser Praxis Szakkiadó és Gazdasági Tanácsadó Kft. ügyvezető igazgatója • Szerkesztő: dr. Székely Krisztina, Horváth Karina • Tördelés: Kiss Tamás • Borítóterv: Darabos Gabriella • Hirdetések felvétele: a kiadóban vagy a 06 1 880-7611-es telefonszámon • Nyomdai munkák: Menedzser Praxis Kft. • Együttműködő partnerünk: VIP Controll Kft. • Első évfolyam bemutató szám 2015. március • ISSN 2415-9786

A kiadványunkban szereplő adatokat és információkat a legnagyobb gondossággal állítottuk össze. • A közölt információkban tapasztalható, időközben bekövetkezett esetleges változásokért nem áll módunkban felelősséget vállalni, ebben az esetben nem garantálhatunk teljes kifogástalanságot. • Minden jog fenntartva! • A Kiadó írásos engedélye nélkül a mű kivonatként sem sokszorosítható semmiféle formában (elektronikus és mágneses vagy más adathordozón), így ennek terjesztése és értékesítése is tiltott.