

(13) 119/1981. (M.K.13.) MM számú utasítás a tanácsok által fenntartott óvodák, egyes alsó fokú nevelési-oktatási és közművelődési intézmények, valamint sport-intézmények szervezeti összevonásáról. 5/1982. MM-rendelet a Munka Törvénykönyve egyes rendelkezéseinek végrehajtásáról. 118/1983. (M.K.17.) MM-PM számú együttes utasítás a tanácsi felügyelet alatt működő művelődési otthonok egyes szervezési és gazdálkodási kérdéseiről. 34/1986 (VIII. 26.) MT-rendelet a tanácsi művelődési intézmények létesítésének illetőleg megszüntetésének általános szabályairól. 30/1989 (XI. 19.) MM-rendelet az összevont művelődési intézményekről. 9/1989 (IV. 30.) MM-rendelet a művelődési intézmények nevééről, elnevezéséről és névhasználatáról

(14) Az OPI ÁMK Koordinációs Bizottsága a főigazgató elhatározásából létrehívott, az Országos Pedagógiai Intézet össztípusú szintjén működő tanácsadó, koordináló testület volt, melyben képviselték magukat az intézet mindazon szervezeti egységei, melyeknek tevékenysége érintkezett az ÁMK-problematikával. Az ÁMK-bizottsági munkájuk beépült munkakörükbe. A Bizottságnak külső tagjai is voltak; a Művelődési Minisztériumot F. Tóth Mária képviselte. Kapcsolattartás számára kiemelt intézmények közé tartozott még: Országos Közoktatási Tanács, Úttörőszövetség, KISZ, Szakszervezetek, Népművelők Egyesülete, Népművelési Intézet, Művelődéskutató Intézet, Könyvtártudományi és Módszertani Központ, Országos Egészségnevelési Intézet, ÁMK Igazgatói Munkaközösség, Országos Testnevelési és

Sport hivatal, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, közművelődési, pedagógiai sajtó. A Bizottság kezdeményezhette a kutatások, kísérletek indítását, támogatását, koordinálását. Az ÁMK-mozgalom fontos kérdéseit középtávú terv alapján kívánta áttekinteni. Munkaterve a bizottsági tagoknak az ÁMK-kkal kapcsolatos munkaprogramját összegezte.

(15) Művelődési Központok Koordinációs Bizottsága i. m.: 15–20.

(16) Eszük Zoltán – Fóti Péter – Pöcze Gábor – Somorjai Ildikó – Trencsényi László (1990): Intézmény a rendszerváltás sodrában (a magyarországi általános művelődési központok). In: *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról* 15. Közoktatási Kutatások Titkársága.

(17) Lipp Márta: Elemzés a közművelődési feladatot is ellátó összevont önkormányzati intézményekről. *Szín. A Magyar Művelődési Intézet lapja*, 5/2. 2–4.

(18) Vészi János (1990): *Alfa születik*. Tankönyvkiadó, Budapest. Mihály Ottó: Integráció és komplexitás: komplex művelődési intézmény. In: Horváth Attila – Trencsényi László (1999): *Az emberi minőség esélyei*. Pedagógiai tanulmányok. Okker-Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 179–193.

(19) *Tájékoztató a közoktatási kutatásokról*. I. m. 9–10.

(20) Török József (2001): *Jelentés Győr város önkormányzata közművelődési feladatellátásának helyzetéről*. NKÖM Közművelődési Főosztály

Szabó Irma

Európai dimenziók

Az oktatási rendszerek változásainak hatása a tanárképzési rendszerekre

A világ állandó mozgása vesz minket körül. A humán és természeti valóság változásait a művészetek és tudományok igyekeznek feltárni a gondolkodó ember számára, azokat az ismereteket, gondolatokat és érzelmeket közvetítve számunkra, amelyek a változások mibenlétét teszik felfoghatóbbá. Az emberiség sok évezredes tapasztalata sem mutatkozik azonban elegendőnek ahhoz, hogy világos, egyértelmű tudásra tegyünk szert önmagunkra és környezetünkre vonatkozóan. A tudásról való tudásunk is rendkívül összetett, de korántsem tekinthető teljesnek.

A tudás fogalmának többféle meghatározását összegzi Csapó (1992), aki áttekintésében a váltakozó századok tanuláselméleteinek jellemzőit villantja fel. Gondolkodása a tudománytörténet általános fejlődése kapcsán abból a megállapításból indul ki, mely szerint az újabb tudományos elméletek megjelenése a korábbiakat nem érvényteleníti, hanem új összefüggésbe hozza azokat. A tanulá-

ra vonatkozó filozófiák sokaságáról megállapítja, a kronológiailag eltérő időben megjelenő elméletek nem helyettesítik egymást, hanem a tanulás különböző aspektusait kiemelve egymás részeivé válhatnak. Következtetésként azt a megállapítást fogalmazza meg, hogy a különböző tanuláselméletekkel jellemzett tanulás során eltérő típusú tudás keletkezik (Csapó, 1992).

A tudás intézményesített rendszere, az oktatás, világszerte nehéz helyzetben van.

A hazai oktatás válságát először *Zsolnai József* jelezte (1987). *Nagy* (2000) a téma kapcsán a globalizáció hatásaira hívja fel a figyelmet, valamint kitér azokra a szociális, ideológiai, értékrendbeli változásokra, amelyek az antipedagógia megjelenésével, valamint a pedagógia interdiszciplinákba való tagolódásával egyidejűleg az oktatás és neveléstudomány jelenlegi válságos állapotát eredményezték (*Nagy, 2000*).

Ezzel egyidejűleg az is tudottá vált, hogy az információ jellegű tudás rendszerezett vagy rendszertelen elsajátításának az emberi agy befogadóképességének határai vetnek gátat. Új fogalomként a képesség, illetve operatív jellegű tudás jelent meg a közelmúlt oktatással foglalkozó szakirodalmában mint a tanuló kognitív fejlődésének lehetőségét biztosító eszköz. Ennek hatására, valamint a kognitív pedagógia eredményeiből levont következtetések nyomán megfogalmazódott az információelsajátítás és képességfejlesztés közötti egyensúly megteremtésének igénye a jelenlegi megváltozott környezetben folytatható hatékony oktatás érdekében.

A megváltozott oktatási környezet, valamint a világban való eligazodást segítő megfelelő tudás megszerezhetőségének igénye nemzetközi viszonylatban is az oktatás reformjának szükségszerűségét hozta magával. Az ennek eredményeképpen Európa-szerte folyamatosan vagy szinte egy csapásra megújuló oktatási rendszerek az oktatás szereplőinek életét meghatározó módon befolyásolják.

Ennek hatása alól a tanártársadalom a reformok végrehajtójaként semmilyen módon nem képes kivonni magát. A változások tágabb környezetben, a társadalomban, és szűkebb környezetben, a tanár-diák interakcióban betöltött szerepük módosulásaiiban is formát öltenek. A megváltozott szerep kihívásainak csak egy megújulni képes tanári személyiség, egy új szerkezetű tanári tudással rendelkező pedagógus tud megfelelni.

Ezen megújuló tanári tudást a tanárképzés és tanártovábbképzés intézményeinek kell kialakítania. Feladatukat nehezíti az a jelenség, hogy az egyetemek és főiskolák ugyancsak megváltozott környezetben végzik feladatukat. Hazánkban ez nem csak egyetemes értelemben, hanem szakmai értelemben is valóságos helyzet. A tanári képzés újrafogalmazása már megtörtént ugyan, ám a bölcsészeti követelmények napjainkban zajló meghatározása kapcsán ismételtelen középpontba került, nem kevés vitát kavarva. A tanárok jövőbeli tevékenységének hatékonysága érdekében most kell megújuló stratégiát, új módszereket és eszközöket a tanárképzés számára megteremteni.

Az oktatás problematikájának kezelésére kifejlesztett, országonként eltérő stratégiákkal és eszközrendszerrel ismerkedhettek a szakemberek 2001 októberében Nápolyban az I. T. C. Mario Pagano intézménye által szervezett Socrates, Arion program által támogatott tapasztalatsere során. A programban Finnország, Franciaország, Görögország, Lengyelország, Magyarország, Németország, Norvégia, Olaszország és Spanyolország szakemberei vettek részt. Közreműködőként jómagam Magyarország képviselőjeként folytattam eszmecserét a megbeszéléseken, amelyek elsősorban a tanártovábbképzési rendszerek és iskolai autonómia témakörét boncolgatták.

Írásomban először a bemutatott oktatási rendszerek változásában megmutatkozó néhány általános tendenciára hívom fel a figyelmet, majd a tanárt mint az oktatási folyamat egyik fő szereplőjét vizsgáljuk, a pedagógus személyiséget egyrészt az ember és társadalom közötti viszony aspektusából, másrészt a szakmai kompetencia oldaláról közelítve meg. Végezetül néhány olyan stratégiára hívom fel a figyelmet, amelyek a tanárképzés és tanártovábbképzés intézményesített formáiban Európa oktatási rendszereiben működnek azzal a céllal, hogy a megváltozott gazdasági, társadalmi és szakmai környezetben elbizonytalanodó pedagógusok számára támaszt és fejlődési lehetőséget nyújtsanak.

Az oktatási reformok általános jellemzői

Az európai oktatási rendszerek megújulása a kilencvenes években mutatkozott szükségesnek. Az évtized elején meginduló reformtörekvések az időszak végére tömeges mozgalmakhoz vezettek az európai országokban. Ezek egy része viszonylag rövid idő alatt bevezetett, változást serkentő egy vagy több intézkedést jelentett az oktatásban, másutt hosszán elnyúló folyamatos vagy szakaszos megújulást. Számos európai rendszerben a változások jelenleg is folyamatban vannak, sőt, példa arra is akad, hogy a közeljövőben bevezetésre kerülő módosítások tervezése folyik.

Bár szakmai körökben közismert az a tény, hogy az alulról felfelé haladó, azaz „bottom up” jellegű kezdeményezéseknek sokkal nagyobb lehetőségük van a megvalósulásra, a változást mozgató erők forrásáról általánosságban elmondható az, hogy az adott időszakban hatalmon lévő politikai vezetés kezdeményezésére az oktatásirányítási rendszerek hatalmi pozícióban lévő szervezeti szándéka szerint alakul a változás tömege és jellege.

A megújulás irányát leginkább a liberalizáció jellemzi, amit az autonómia, versenyképesség, igényfelmérés, valamint projekt fogalmak egyre gyakoribb megjelenése is jelez.

A hagyományos szerkezetű oktatási rendszerek nem bizonyultak alkalmasnak arra, hogy a megváltozott társadalmi szükségleteknek megfeleljenek, valamint a tanulók egyéni képességeinek tekintetében megmutatózó nyilvánvalóan nagy eltéré-

seket kezelni tudják. Általános jelenségként figyelhető meg a kötelező jellegű intézményes iskolai oktatás életkor szerinti kitolódása, amelynek kapcsán fontos megemlíteni, hogy, bár leggyakrabban a 6–16 éves korhatárok fordulnak elő, nem ismeretlen a 7 éves korban kezdődő és a 18 éves korig tartó kötelező iskolai tanulmányok ideje sem. A kötelező tanulmányi időszak megnyúlása életkor, tudás és érdeklődés szerint specifikusabb célnak megfelelő oktatást tesz szükségessé, ami nem csak az egyes intézmények specializálódásához, hanem az oktatási rendszerek

komplexitásának növekedéséhez is vezetett. Európa oktatási helyzete ma színes, változatos képet mutat. Az oktatás egységesítésére törekvés egyrészt a rendszerben mindenütt fellelhető standardizált vizsgarendszerek, másrészt az alaptantervek által meghatározott általános irányelvek formájában mutatkozik meg.

A változó humán, tudományos és természeti valóság megismerése új típusú emberi tudást feltételez. Ennek megfelelően az alaptan-

Az új tantervek tartalmát illetően megállapítható, hogy egyes kötelezően új tantárgyak, mint például a vallástan megjelenésén túlmenően az egymástól elszigetelt tantárgyak oktatása helyett a műveltségi területek kerültek előtérbe. A tanulói személyiséget állítják központba a tanulás tanítását, az autonóm személyiség fejlesztését célzó irányelvek. Tanítási módszerként határozott irányvonalat képez a projektpedagógia, amely a legtöbb tantervi ajánlásban kiemelten szerepel. A humanisztikus értékek megőrzése mellett az információs technológia megismerése is alapelveként hat az új tantervi tartalmakban.

tervek által meghatározott irányelvek is módosuláson mennek keresztül több oktatási rendszer tekintetében. Az új tantervek tartalmát illetően megállapítható, hogy egyes kötelezően új tantárgyak, mint például a vallástan megjelenésén túlmenően az egymástól elszigetelt tantárgyak oktatása helyett a műveltségi területek kerültek előtérbe. A tanulói személyiséget állítják központba a tanulás tanítását, az autonóm személyiség fejlesztését célzó irányelvek. Tanítási módszerként határozott irányvonalat képez a projektpedagógia, amely a legtöbb tantervi ajánlásban kiemelten sze-

repe. A humanisztikus értékek megőrzése mellett az információs technológia megismerése is alapelveként hat az új tantervi tartalmakban.

A új tantervi követelmények egész Európában új üzleti ágazatot hoztak működésbe, a tankönyvkiadást. Hasonló tudásszinten és azonos ismeretkörön belül tananyagok széles választéka áll a pedagógusok és tanulók rendelkezésére.

A tanári kompetencia

A megváltozott oktatási környezetben a hagyományosnak tekinthető speciális tanári szakmai kompetencia nem elégséges. A személyi, szociális és kognitív kompetencia általános alapfunkcióiból differenciálódó speciális szakmai kompetenciák komponenseinek általános átrendeződését teszik szükségessé a megújuló oktatási rendszerek által megfogalmazott követelmények. (A kompetenciaelméletről bővebben lásd Nagy, 1994 és 2000.)

A legnagyobb kihívás a pedagógus számára egyrészt az autonóm döntések szükségessége, aminek gyökerei a felszabadított tantervi tartalmakban kereshetők, valamint a tantárgyi ismeretek keretein túlnyúló általánosabb keresztantárgyi szakmai tudás követelménye mint a projektpedagógia alkalmazásának kognitív alapja, másrészt az elengedhetetlen információs technológiai ismeretek mint a tudás közvetítésének alapvető jelentőségű eszköze. Ezen túlmenően az a tény, hogy a pedagógus már nem képes elszigetelten, pusztán önálló munkával megfelelni az új igényeknek, magas szintű szakmai együttműködést tesz szükségessé.

Tanár és társadalom

Mindezen új követelményeknek a pedagógusnak egyes rendszerekben hagyományos, másutt megújuló társadalmi környezetben kell megfelelnie.

A tanárszerepek a módosuló tanulói, valamint szűkebb és tágabb szociális környezetben megjelenő társadalmi elvárásoknak megfelelően változáson mennek keresztül.

Ez a jelenség nem minden esetben találkozik a pedagógusok pozitív attitűdjével.

Hozzájárulhat a negatív attitűdök kialakulásához az a tény is, hogy az új típusú pedagógusszemélyiség mennyiségileg és minőségileg megváltozott terhei nem minden esetben fejeződnek ki egy minőségileg megváltozott státusz formájában. A társadalmi rendszerek egy részében a pedagógus foglalkozás a hagyományos hierarchiai rendszerben, pontosabban fogalmazva, a foglalkozási csoporton belül szakmai tudás alapján rendeződő hierarchia nélkül működik. A társadalmi megbecsülést kifejező pedagógus jövedelem nagy eltéréseket mutat: megszégyenítően alacsony összeggel ugyanúgy találkozunk, mint megnyugtató életszínvonalat biztosító fizetésekkel.

Arra is van példa, hogy a társadalmi státusz megerősödésében pozitív irányban történő elmozdulást eredményez a pedagógus foglalkozás köztisztviselői rangra való emelése és a foglalkozáson belüli hierarchikus rendszer kialakítása. Mivel ez utóbbinak különösen jelentős a tanár belső motivációs rendszerében kifejtett hatása, ezért a későbbiekben még visszatérünk rá.

A tanár-diák interakcióban érvényesülő szereprendszerek ugyancsak módosultak.

Modellek a tanári alap- és továbbképzésben

Bár a pedagógus hivatás sikeres gyakorlása alapját tekintve a társas kapcsolatok hatékony felépítésén és fenntartásán nyugszik, minél fogva a tanárképzés feltételez egy ilyen irányú, valóságos helyzeteken alapuló felkészítést, ez nem minden tanárképzési programban valósul meg. Léteznek olyan országok, ahol az elméleti jellegű oktatást folytató egyetem kurzusainak sikeres elvégzése elegendő előfeltétel a tanári pálya megkezdéséhez. Az általános helyzet azonban szerencsére nem ilyen kedvezőtlen a gyakorlati képzés tekintetében. A legtöbb országban a tanárjelölteknek jelentős tanítási gyakorlatot kell szerezniük, sőt arra is van példa, hogy a felsőfokú végzettség megszerzését követően egy egész esztendőn keresztül tanítaniuk kell egy oktatási

intézményben, ennek lezárásképpen pedig a tanári képesítés megszerzése érdekében gyakorlati vizsgát kell tenniük, azaz egy külső szakemberekből álló vizsgabizottság előtt kell zárótanítást végezniük.

Minden oktatási rendszer alapvető fontosságúnak ítéli meg a már pályán lévő pedagógusok rendszeres továbbképzését. A továbbképzésre jogosultságot szerzett intézmények országonként eltérőek. Összességében megfogalmazható az, hogy az oktatásért felelős minisztériumok szakmai ellenőrzése alatt működő programok állnak rendelkezésre a pedagógusok számára. Végeznek továbbképzést maguk a minisztériumok, az alapképzéssel foglalkozó intézmények, egyedi programok indítására akkreditált intézmények, valamint az erre a feladatra létrehozott tanártovábbképző központok. Ez utóbbiakról elmondható, hogy a felsoroltak közül a legsikeresebben válaszolnak a pedagógusok speciális szükségleteire a képzési programok tartalmi és módszertani jellemzői tekintetében. Ennek oka abban kereshető, hogy az adott földrajzi területen leginkább képesek arra, hogy áttekintsék a tényleges igényeket, s ezen túl az is elmondható, hogy a szakmai szükségletek elemzése tervezési munkájuk lényeges eleme.

Jóllehet a felsorolt intézmények jobbra felülről lefelé irányuló továbbképzési stratégiát valósítanak meg, európai viszonylatban megjelent a továbbképzéseknek egy alulról felfelé irányuló stratégia szerint működő rendszere is. Helyi, iskolai vagy néhány intézmény összefogásának eredményeképpen nem csak a hagyományosnak tekinthető kurzus vagy szeminárium formájában zajló továbbképzések elképzelhetőek, hanem az autonómia magas szintjét igénylő pedagógusprojektek is. Ennek a terjedőben lévő képzési formának a hatékonyságát és sikerét jól jelzi az a tény, hogy számos megvalósított projekt eredményeképpen megszületett anyag külső érdeklődők számára is elérhető hagyományos publikáció vagy elektronikus anyag formájában.

Míg a külső, jóllehet akkreditált, intézmények által minőségileg ellenőrzött to-

vábbképzési programok inkább üzleti alapon működnek és a képzőintézmény érdekeit érvényesítik, a pedagógus projektek érzékenyebbek az adott területen dolgozó tanárok tényleges szükségleteire.

Továbbképzési program minden országban a pedagógusok számára hozzáférhető módon működik. Inkább a centralizált rendszerekre jellemző az, hogy kötelező elvárás a pályán lévő pedagógusokkal szemben a képzésben való részvétel, ami gyakran a tanártársadalom képzés iránti negatív attitűdjét váltja ki. Nagyobb motivációs erővel vonzzák a pedagógusokat azok a programok, amelyeket alulról, a tanártársadalomból vagy pontosabban fogalmazva egy-egy pedagóguscsoportból formálódó erő hoz létre. Ez egyúttal az adott program sikerét is meghatározza.

Motivációs rendszerek a pedagógusok továbbképzésében

A kezdeményezés irányának problematikájától eltekintve megállapítható, hogy minden oktatási rendszer igyekszik a pedagógusokat érdekeltté tenni abban, hogy továbbképzési programokban vegyenek részt. A motiválás eszköze országonként eltérést mutat.

A már említett kötelező érvényű továbbképzés inkább a centralizált oktatási rendszerek sajátja. A tanár saját pályabiztonsága érdekében vesz részt ezeken a 3–5 évenként kötelező továbbképzéseken, változó attitűddel közelítve meg azokat. Ezen utóbbi oknál fogva a képzési programok eredményessége megkérdőjelezhető.

Külső motivációs erőként működve ennél hatásosabbnak látszik az a megoldás, ha a pedagógus jövedelmének emelkedése egyenesen arányos az általa sikeresen elvégzett továbbképzési programok számának növekedésével. Különösen akkor hatékony ez a módszer, ha a tanár az iskolai hierarchiai rendszerben saját képzésén keresztül jut feljebb, azaz első lépésként szerződéses, majd kinevezett, ezt követően pedig igen magas rangnak számító szakértői pozícióba kerül. Ez a rendszer a pozicionális hatalom helyett a tudás hatal-

mát támogatja, ami jobban illeszkedik egy tudásalapú társadalom struktúrájába.

A megváltozott tantervek célrendszereibe integrált motivációs erők nagy hatással működnek. A tanulói projektek megszervezése és szakmai követése szélesebb körű kognitív kompetenciát követel és nyújt a tanár számára. Az egyes tantárgyak oktatása helyett tantárgycsoportok oktatását önállóan vagy más pedagógusokkal szorosan együttműködve végző tanár munkáján keresztül saját szakmai felkészültségét is gazdagítja.

A kísérleti jelleggel bevezetett tantárgyi programok akciókutatásra, reflexióra készítetik a szakembert, minek eredményeképpen szakmai kompetenciája elmélyültebbé, alaposabbá válik. Szemben a kötelezően előírt továbbképzési programokkal ezen utóbbi, az oktatási rendszerekbe integrált továbbképzési módszerek eredményeképpen a pedagógus belső motiváció hatására válik érdekeltté tudásának bővítésében.

Összegzés

A jövő oktatási rendszereinek közép-pontjában a tanuló áll, aki személyi, szociális, kognitív és szakmai kompetenciáját tekintve kiváló pedagógusra támaszkodhat. Ez a pedagógus kommunikációs készségét és módszertani ismereteit egyaránt felhasználva segíti hozzá a tanulót tudásának bővítéséhez, miközben szüntelenül

szem előtt tartja önmaga emberi és szakmai gazdagodását.

A nápolyi tapasztalatcsere eredményeiről beszámoló jelentés hangsúlyozza a pedagógusnak a továbbképzésekre vonatkozó kötelezettségeit és jogait.

A képzés tartalmát illetően az általános és szakmai kompetenciák fejlesztésére szolgáló programok tervezésénél a résztvevő személyek és intézmények tényleges szükségleteinek felmérésére és ilyen módon alulról felfelé történő megközelítés jelentőségére hívja fel a figyelmet.

A szükségletelemzés eredményeit a továbbképzés tartalmi és szerkezeti tervezésébe gondosan beépítő eljárás eredményeként várható, hogy a pedagógus olyan eszközök birtokába kerül, amelyekkel lehetőségessé válik szakmai tevékenysége minőségének javítása s ezen túl a korábbi elszigeteltségből kilépve tapasztalatainak csapatmunka során történő megosztása a kölcsönös gazdagodás jegyében.

Irodalom

- Csapó B. (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
 Nagy J. (1994): Tanterv és személyiségfejlesztés. *Edukáció*, 3. 367–380.
 Nagy J. (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
 Zsolnai J. – Zsolnai L. (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.

Fábián Gyöngyi

A magyar nyelv tanításáról

Meggyőződésem, hogy a készség- és gondolkodásfejlesztés igénye megvan mindnyájunkban, de ha erre rászánjuk a kellő időt, be kell hoznunk a „lemaradást”, azaz el kell végezni bizonyos „anyagot”, s elegendő ellenőrzésre is szükségünk van a megalapozott értékeléshez, és így tovább, mindezt heti egy, a kisebbeknél két órában.

Szokásos könyvajánlásomban, amelyet minden szemeszter végén leendő magyartanároknak tartok, első helyen szerepel *John Holt* 'Iskolai kudarcok' című könyve. Ebből idézek: „Visszatekintve, most dühös vagyok magamra, bánom,

hogy megírtam ezt a két dolgozatot. A jó tanulóknak semmi szükségük nem volt rá, a rossz tanulókból pedig az elmúlt egy hónapos ismétlés és gyakorlás kiölte az év során felszedett önbizalom és józan ész legnagyobb részét... Meglehetősen laza