

ÚJ SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2022 / 9–10.

AZ IRODALMI SZÖVEGEK SZEREPE A NYELVOKTATÁSBAN
VÁLTOZÓ TANULÁSI KÖRNYEZET – HALLGATÓI TAPASZTALATOK

HuCER 2022 – Jövőkép, célok és kulcsszavak

A fogyatékoság témája köznevelési szövegekben

Gondolkodásfejlesztő játékos fizikatanítás

Egy modern didaktika felé – a csoportos tanulás új modellje

Kémia és fizika tanárszak – Miért nincs jelentkező?

Szemle, Napló

Kelemen Elemértől búcsúzunk (1937 – 2022)

MULASZTÁSOK AZ ISKOLAI ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉSBEN



A képekről (Földes Petra)

Ismerkedünk, barátkozunk. Nem vagyunk már mai formák, mindenkinek megvan a fél évszázadnyi iskolai tapasztalata. Nem a sulis a téma amúgy, a jól bevált kávé-cigaretta vonalon indul a társalgás. És akkor jön a történet, ha jól saccolom, kb. 1970-ből, a tanár úrról, aki szivart nyom a cigizésen kapott kiskamasz szájába, és a hányásig erőlteti a szerencsétlen gyereket. A történet úgy elillan, ahogy jött, szóra sem érdemes, inkább a süti és a dió irányába kanyarodunk.

Hogy tanár és diák háborúban áll (a Karácsony Sándori „nyolcéves háborúban”), az sokszor a kávé mellett, a vonaton, az autószerelőnél vagy a fodrásznál ma is evidencia. De nem az (végre!!!) a városaink főútjain, főterein, ahol diákok követelik, hogy „Becsüljétek meg a tanárainkat!”. Azt üzenik ezzel, hogy nincs háború, vagy ha van, az nem tanár és diák (és szülő) között dúl. Mert az osztályteremben, miután a tanár „becsukja maga mögött az ajtót” – ami a legrémesebb és legleplezőbb, a hazugságot rendszerszintűvé emelve romanticizáló toposzunk –, az emberiség, őszinteség, figyelem terében valódi találkozások zajlanak.

Ezeket a találkozásokat jelenítjük most meg „Tanár-diák pillanatok” című válogatásunkkal. A képeket a felkért intézményvezetők, programvezetők archívumából kaptuk, és az Igazgyöngy Művészeti Iskolában (**címlap, 3., 97., 149. és 159. oldal**), az Újpesti Csokonai Vitéz Mihály Általános Iskola és Gimnáziumban (**67. oldal**), a Zöld Kakas Líceumban (**46., 141. és 154. oldal**), valamint a Kreatív Partnerség Magyarország Program keretében Pécsen, a Deák Ferenc Gyakorló Iskolában (**76. oldal**) készültek.

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

72. évfolyam
2022 / 9–10.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 **JAKAB GYÖRGY:** „A jelen az nem egy kor. Inkább válaszut” – Az iskolai állampolgári nevelés mulasztásai

TANULMÁNYOK

- 26 **SCHMIDT KATALIN ÁGNES:** Irodalmi szövegek a nyelvoktatásban: Elvárások, előítéletek és a szükséges szemléletváltás

- 47 **DOMBI JUDIT – SIPOS NORBERT – VÖRÖS ZOLTÁN:** A megváltozott tanulási környezet digitális eszközei – hallgatói tapasztalatok a Pécsi Tudományegyetemen

MŰHELY

- 68 **DANCSÓ TÜNDE:** HU-CER 2022 konferencia – Jövőkép, célok, kulcsszavak

- 77 **TÓTH-SZERECZ ÁGNES:** A fogyatékossgal kapcsolatos szemléletformálás lehetősége a hatályos köznevelést meghatározó dokumentumokban

- 98 **SCHNIDER DOROTTYA:** Változatos munkaformák, gondolkodást fejlesztő játékos feladatok a fizikaórán

KÖZELÍTÉSEK

- 116 **MEDOVARSZKI ISTVÁN:** Egy modern didaktika megalapozása felé – A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje

- 129 **POLÓNYI ISTVÁN:** Miért nincs kémia és fizika tanárszakra jelentkező?

SZEMLE

- 142 Forray R. Katalin: Romológia – Kutatástól az oktatásig (**Imre Katalin**)

NAPLÓ

- 151 MAKAI ÉVA – TRENCSENYI LÁSZLÓ:**
A varsói Öreg Doktor emlékezete –
konferenciatudósítás

- 155** Kelemen Elemér (1937–2022)
DEMETER KATALIN: Mindvégig felelősen

- 160** Szerkesztői jegyzet

*A címlapon szereplő fotó az Igazgyöngy
Művészeti Iskolában készült*

- B4** Részlet Karácsony Sándor *Demokrá-
cia és pedagógia. Előszó. Ki hecceli az ifjúságot?*
című írásából



UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | KÉRI KATALIN |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | NAGY ÁDÁM |

PODRÁCZKY JUDIT | SÁNDOR ILDIKÓ |

TÓTH GÉZA | VARGA ATTILA

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: http://upszonline.hu

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

Megjelenik a Miskolci Egyetemi Kiadó
gondozásában
3515 Miskolc-Egyetemváros

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

Dr. DANCSÓ TÜNDE

vezető hivatali tanácsos | Oktatási Hivatal
Tantervfejlesztési Osztály | egyetemi docens |
Kodolányi János Egyetem

.....

Dr. DEMETER KATALIN

filozófiai diszciplínák oktatója | ELTE TÓK |
nyugdíjas főiskolai tanár | professor emerita

.....

Dr. DOMBI JUDIT

nyelvtudós, kutató | oktató, tanszékvezető
docens | PTE Angol Nyelvészet Tanszék |
munkatárs | PTE DOT (Digitális Oktatás- és
Tanulástámogató Központ)

.....

IMRE KATALIN

biológia-kémia-filozófia-etika-emberismeret-
vallásismeret szakos, szakvizsgázott
középfiskolai tanár | akkreditált pedagógus-
továbbképzések vezetője

.....

Dr. JAKAB GYÖRGY

tanár

.....

MAKAI ÉVA

főiskolai tanár

.....

Dr. POLÓNYI ISTVÁN

egyetemi tanár | Debreceni Egyetem Nevelés-
és Művelődéstudományi Intézet

.....

SCHMIDT KATALIN ÁGNES

doktori hallgató | ELTE Irodalomtudományi
Doktori Iskola, Modern Angol és Amerikai
Irodalom Program | Korábban
drámapedagógia- és angoltanár | PE | MKE

.....

SCHNIDER DOROTTYA

angol nyelv és kultúra–fizika szakos tanár |
fizikatanár | Budapesti Fazekas Mihály
Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium |
doktorandusz | ELTE Fizika Doktori Iskola,
Fizika Tanítása Program

.....

Dr. SIPOS NORBERT

adjunktus | PTE Közgazdaságtudományi Kar
Vezetés- és Szervezéstudományi Intézet |
elnökségi tag; elnök (2012–2019) | Végzett
Pécsi Közgazdász Szakkollégisták Egyesülete

.....

TÓTH-SZERECZ ÁGNES

okleveles gyógypedagógus | doktorandusz |
PTE „Oktatás és Társadalom” NDI | egyetemi
tanársegéd | MATE Kaposvári Campus,
Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógiai
Tanszék

.....

TRENCSENYI LÁSZLÓ

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

.....

VÖRÖS ZOLTÁN PhD

egyetemi adjunktus | PTE BTK
Politikatudományi és Nemzetközi Tanulmányok
Tanszéke | vezető | PTE Digitális Oktatás- és
Tanulástámogató Központ



JAKAB GYÖRGY

„A jelen nem kor. Inkább válaszut”¹

Az iskolai állampolgári nevelés mulasztásai

LÁTÓSZÖG

*Buzgón építjük újra a vafüggönyt,
hogy ismét az otthonos keleti
oldalra kerülhessünk.*

BEVEZETŐ

A növekvő válsághangulat árnyékában egyre riasztóbb tapasztalataink vannak a magyar társadalom összetartó erőinek meggyengüléséről, a közgondolkodás irracionálissá válásáról, a gyűlölködő polarizációról és a szolidaritás hiányáról. Naponta szembesülünk a paternalista hatalomgyakorlás és politikai manipuláció különböző módjaival, ami nagymértékben infantilizálja az embereket, és folyamatosan pusztítja a társadalom közbizalomra épülő védőrendszereit. Megdöbbentő közvetlenül is megtapasztalni, hogy milyen könnyen kilépünk az okok és okozatok, a tettek és következmények korábban természetesnek gondolt láncolatából. Elhisszük, hogy büntetlenül „ingenypénzeket” kaphatunk a jóságos „állambácsitól”, hogy majd ügyes trükkökkel kijátszhatjuk a várható rezi- és életszínvonal-csökkenést, hogy Magyarország – bölcs vezetőinknek

köszönhetően – „lokális kivétel” lehet a világgazdasági recesszió idején, mentesülhet a térségünkbe érkező háborús nehézségektől és környezeti katasztrófáktól.

A rendszerváltás előtt szocializálódó nemzedékek számára ez a tapasztalat különösen döbbenetes. Számukra egyfelől közvetlenül is ismerősek azok az amorális hatalomtechnikai eszközök, amelyek folyamatos gyűlöletkeltéssel igyekeznek elterelni a figyelmet a politikai osztály klientúrájának egyre korlátlanabb hatalmi nyereszkedéseiről. Ismerősek azok a hatalmi törekvések, amelyek a társadalom megosztására, atomizálására irányulnak, amelyek szisztematikusan pusztítják a hosszú távon biztonságot adó szövetségeket és kapcsolati hálókat, a társadalmi integrációban kulcsszerepet játszó nagy ellátórendszereket (oktatás, egészségügy, kulturális és szociális szféra), végső soron Magyarország, a magyar emberek jövőbeli életminőségét. Másfelől persze szintén ismerős az emberek passzivitása – tanult

¹ Németh László (1932): Három Goethe tanulmány. *Tanu* [Németh László kritikai folyóirata]. 1. sz.

tehetetlensége –, amely a magyar családok történelmi túlélési tapasztalataiból következő egyéni és kollektív önzésben, vagy éppen irracionális csodavárásban nyilvánul meg. Mindez persze szervesen összetartozik, amit nem lehet csupán az elkövetők és áldozatok szemben álló kettősségében értelmezni. A felelősség közös: különböző szinteken mindenki lehet elkövető és áldozat ebben a forgatagban. Ha belegondolunk, a jelenlegi kurzus a magyar történelem valószínűleg leginkább „nép-közei” (nem demokratikus) politikai berendezkedése. Népszerűségük és hatalmuk fenntartása érdekében titkos közvélemény-kutatásokkal és „tesztelés” céljából mesterségesen gerjesztett társadalmi konfliktusokkal folyamatosan és szisztematikusan mérik az emberek igényeit és reakcióit. Az elmúlt bő évtized választási sikerei látványosan mutatják, hogy erre a politikára bőségesen van igény Magyarországon, ami azt jelenti, hogy akár fordítottan is lehet nézni a dolgokat. A professzionális szakmává vált politikai szféra döntéshozói – esetleges nemes céljaik és morális meggyőződésük ellenére – csak „kiszolgálják” a népakaratot, tehát végső soron ők az áldozatok és a „megrendelők” az elkövetők. Ettől persze ez a hatalomgyakorlás nem tekinthető demokratikusnak, hiszen tényleges célja nem a közösség egységes boldogulása, sokkal inkább az egyenlőtlen hatalmi viszonyok fenntartása.

Ezeket a közvetlen tapasztalatokat sajnálatos módon megerősítik a különböző nemzetközi és hazai értékvizsgálatok is, amelyek lényegében arról tudósítanak, hogy az

elmúlt évtizedekben nem történt számottevő változás ezen a téren a rendszerváltás előtti állapotokhoz képest. Egy nemzetközi érték kutatás – amelyben több mint negyven ország, köztük hazánk lakóinak értékválasztásait, értékvilágát hasonlítják össze évtizedek óta – 2009-es magyarországi vizsgálatának összegző megállapítása szerint:

Eredményeink azt mutatják, hogy Magyarország kivétel nélkül minden vizsgált jellemző alapján a zárt gondolkodású társadalom jeleit mutatta, akár a véleménynyilvánítás, a szabadságjogok gyakorlása, a bizalom, a tolerancia, [akár] a sors irányítása szempontjából vizsgáltuk a kérdést. Minden téren – kivétel nélkül – látható volt, hogy a magyar adatpont a nyugati kultúra tömbjétől távol [esik] (és ez legtöbb esetben a kelet-európai országoktól való távolságot is jelentette), [inkább] az ortodox vagy (néhány esetben) dél-amerikai kultúrájú országokhoz áll közel.²

Hasonló jellegű megállapításokat olvashatunk a magyarországi értékvizsgálatok³ esetében is, amelyek eredményét Hankiss Elemér egy személyes beszélgetés során nagyjából így összegezte: Értékszerkezetünk alapvetően ugyan a nyugati keresztény kultúra keretei közé illeszkedik, de szélsőségesen individuális értékválasztásainkban a posztmodern közösségi értékek még nem jelennek meg számottevően. Már nem nagyon hiszünk Istenben, de még nem bízunk sem önmagunkban, sem másokban. Történelmi hagyományaink és túlélési

² Keller Tamás (2009): *Magyarország helye a világ értékterképén. Elemzés a World Value Survey kutatás 5. hulláma alapján*. Társki, Budapest. 25.

³ Hankiss Elemér, Manchin Róbert, Füstös László és Szokolczai Árpád (1982): *Kényszerpályán? A magyar társadalom értékrendjének változásai 1930 és 1980 között*. MTA Szociológiai Intézet, Budapest; Füstös László és Szokolczai Árpád (1994): *Értékek változásai Magyarországon 1978–1993. Szociológiai Szemle*. 4. 1. sz., 57–90.

tapasztalataink azt sugallják, hogy biztonságot csak egy központi intézmény (állam, egyház), vagy egy mindenhatónak gondolt tekintélyes vezető adhat.

Úgy tűnik tehát, hogy a rendszerváltó ígéretnek ellenére mégsem sikerült kilépni abból a félperifériás léthelyzetből és gondolkodásmódból, amelyet Szűcs Jenő a „köztes Közép-Európa” legfőbb történeti jellegzetességének tekint: a „nyugati mintakövetés”, de annak „szerves belső fejlődése nélkül”.⁴ Mintha egy rövid átmenet után – külső nagyhatalmi nyomás nélkül is – visszaérkeztünk volna Magyarország újkori történetének alapvető politikai hagyományához,

amelynek fő jellemzője a felszínes polgárosodás és a látszatdemokrácia, amelynek valószínű mozgatója a tekintélyelvű pártállam (vagy állampárt), amely megosztja és leuralja a társadalmat. Úgy tűnik, hogy az Orbán-rendszer jószerével felzárkózott a

jószerével felzárkózott a
Tisza István, Horthy
Miklós és Kádár János
nevével fémjelzett
társadalomszervező
tradícióhoz

Tisza István, Horthy Miklós és Kádár János nevével fémjelzett társadalomszervező tradícióhoz, amelyet az is igazol, hogy hasonló jellegű problémákkal, félelmekkel és válságokkal kell megküzdenie, mint elődeinek.

Felvetődik a kérdés: mennyiben felelős ezért a helyzetért a rendszerváltáskor még oly ígéretesnek tűnt iskolai demokratikus állampolgári nevelés és oktatás?

Mindez persze lehet, hogy csak számomra fontos kérdés, aki évtizedeken keresztül a különböző jelenismereti tárgyak „lobbistája” és tanára voltam. Már a rendszerváltás előtt is, utána pedig még inkább

úgy gondoltam a demokráciára nevelésre, mint az igazságos és élhető társadalmi viszonyok megteremtésének egyik legfőbb eszköze, ami a fiatalokon keresztül majd megváltoztatja Magyarországot és a világot.⁵ Az ezredforduló után azonban fokozatosan

⁴ A „nyugati minta” legfőbb jellegzetessége a „társadalom viszonylagos különállása az államtól”. Ennek alapja a magántulajdon és a jogbiztonság, amely lehetővé teszi a társadalmi alrendszerek bizonyos mértékű autonómiáját és öntörvényűségét. Szűcs szerint térségünkben ez az alapminta csupán felszínesen érvényesült: „deformálódott” és „keleties elemekkel töltődött fel”. A történelmi megszakítottságok miatt polgári átalakulás nem „organikus fejlődés” nyomán valósult meg, így a rendi (hűbéri) társadalom viszonyrendszerei és gondolkodási mintái mind a mai napig meghatározó szerepet játszanak. A külső fenyegetettség és a gyakori rendszerváltások miatt a politikai szféra, az államszervezet paternalista szemléletű működtetői folyamatosan domináns helyzetbe kerülnek, és paternalista módon igyekeznek korlátozni a különböző társadalmi csoportok autonómiáját és aktivitását. Ezek a történelmi tapasztalatok sajátos túlélési stratégiákat alakítottak ki az itt élő kiszolgáltatott emberekben, amelyben az egyéni (önző) érdekérvényesítés sok esetben közösségi felelőtlenséggel párosul. – Szűcs Jenő (1983): *Vázlat Európa három történelmi régiójáról*. Gyorsuló Idő sorozat. Magvető, Budapest. 18–28.

⁵ Pedagógiai illúzióimat jól szemlélteti egy korabeli írás: „Az 1989 előtti időszak társadalomtudományi oktatása politikai (ideológiai) funkcióit tekintve nagyon jól és hatékonyan működő rendszer volt. A tananyagok elvontsága és ideologikus meghatározottsága, illetve az oktatás ismeretközpontúsága és többnyire frontális jellege szerves összhangban volt azzal a 'rejtett tantervvel', amely a politikai rendszer sajátosságaiból következett. Az akkori politikai kurzusnak passzív, önállóan, saját ügyeikben eljárni nem tudó, jogaikat nem ismerő 'állampolgárokrá' volt szüksége, így az akkori társadalomtudományi oktatás adekvát módon passzív, önállóan, saját ügyeikben eljárni nem tudó, jogaikat nem ismerő stb. állampolgárokat (államosított polgárokat) 'termelt'. A rendszerváltás alapjaiban értelmezte át az állam és az (állam)polgár viszonyát, a társadalom értékrendjét, erkölcsi és jogi viszonyait. Nyilvánvaló lett, hogy a korábbi társadalomtudományi oktatás szemléletében, tartalmában és módszereiben egyaránt alkalmatlan az új

csökkentek az illúzióim. Be kellett látnom,⁶ hogy ilyen jellegű változások csak hosszú távú, több emberöltőn át tartó, ellentmondásos folyamatok eredményeképpen valósulhatnak meg Magyarországon, így ettől kezdve már maga a kérdésfelvetés is természetlen nosztalgizásnak tűnt. A sűrűsödő válságjelenségek és az abból fakadó társadalmi-politikai konfliktusok nyomán azonban úgy gondolom, hogy érdemes újból elővenni ezt a témát. A tanulságok levonása ma már nem annyira a demok-

ratikus illúziók miatt fontos, sokkal inkább a társadalmi-politikai dezintegráció fékezése, az anómikus szétesés reménybeli lassítása érdekében. Legfőképpen

arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a rövid távon gondolkodó és egyre kapkodóbb államhatalmi érdekcsoportok tevékenysége napjainkban alapjaiban rombolja le a társadalmi összetartozást hosszú távon meghatározó intézményrendszereket, mivel teljes mértékben hiteltelenné teszik a még hivatásrendi szemlélettel dolgozó egészségügyi dolgozókat és pedagógusokat. A helyzet súlyosságát mutatja az a tény, hogy már a diákok kezdtek széles körben tüntetni tanáraikkal mellett. Elvileg akár örülhetnének, hogy elmaradnak az órák, rá kellett azonban jönniük, hogy a felkínált „lyukasórák” komolyan veszélyeztetik a jövőjüket: ha minden így marad, a kontraszelektált, elszegényedett és agyonhajszolt pedagógustársadalomtól nem várhatnak sem követendő

emberi példákat, sem magas szakmai tudást. A formális szembenállást föl kell függeszteniük annak érdekében, hogy az államhatalmat sajátos magánvállalkozásként (részvénytársaságként) működtető politikai osztály ne tegye tönkre a szocializációjukat, az eljövendő társadalmi esélyeiket. Ez azt jelenti, hogy napjainkra a magyar iskolarendszer az állampolgári nevelés különleges gyakorlati terepévé vált, mind a tanárok, mind a diákok, mind pedig a szülők vonatkozásában.

A tanárok többszörösen is ellentmondásos helyzetben vannak. Egyfelől elfogadhatatlannak érzik, hogy a jövedelmük már nemcsak értelmiségi létüket, hanem a pusztá megél-

hetésüket sem biztosítja. Méltánytalannak érzik az oktatásügy tekintélyelvű hivatalként való működtetését, a pedagógustársadalom tudatos megosztását (egyházi és állami iskolák), a fejlesztések elmaradását (az oktatási kormányzat szinten tartásra törekvő magatartását), a széleskörű tudás és műveltség szisztematikus devalválását. Másfelől azonban a hierarchikus viszonyok között szocializálódó pedagógusok körében nincs igazán hagyománya a polgári értelemben vett állampolgári öntudat képviselésének: a kissé leegyszerűsítő közvélekedés szerint az megye pedagógusnak, aki nem szeret harcolni. Ez a hivatásrendi hagyomány arra épült, hogy az egyház, illetve az állam gondoskodik a tanáraitól, akik ezért cserébe elfogadják a nekik felkínált kereteket. A jelenlegi helyzetben

a széleskörű tudás és műveltség szisztematikus devalválását

társadalmi szükségletek kielégítésére: az önállóan gondolkodó, vállalkozó szellemű, jogaikat ismerő, a társadalmi együttélési szabályokat kölcsönösen gyakorló 'jó polgárok' nevelésére." Jakob György (2001): Társadalomismeret – Társadalmi ismeretek. In: Knausz Imre (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*: Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 164–165.

⁶ Jakob György (megjelenés alatt): Oktatási reform és állampolgári nevelés. "Azt is szeretném látni, hogyan épül demokrácia demokraták nélkül." Gondolat, Budapest.

azonban az állami oktatásirányítás ezt a gondoskodást nem valósítja meg, így az állami iskolákban dolgozó pedagógusok több szempontból is védtelenné váltak. Hiába fordulnak a diákjaik szüleikhez – akikkel szemben mindaddig sajátos hivatalként viselkedtek az előírásoknak megfelelően –, mivel csak egy szűk réteg rendelkezik ténylegesen fizetőképes kereslettel. Ugyanakkor tevékenységük visszafogása (munkabeszüntetés, polgári engedetlenség) a termelő ágazatokban dolgozókhöz képest nem hatékony; mivel ennek hatása csak hosszú évek, évtizedek múlva érződne, így a rövid távon gondolkodó politikai osztály könnyűszerrel figyelmen kívül hagyhatja követeléseiket. Ráadásul a diákjaik felé nekik kellene példát mutatniuk: emberi méltóságból, szakmai hitelességből. Méltánytalan helyzetük szórtan elviselése értelmiségi identitásuk és szakmai hitelességük megkérdőjelezését jelenti, jelentené.

Hasonlóan ellentmondásos a diákok és a szülők helyzete az iskolai erőforrásokhoz való hozzájutás egyenlőtlensége miatt. Egyre nyilvánvalóbb, hogy a jelenlegi állami és egyházi oktatáspolitikai az iskolarendszer szelekciós mechanizmusai révén nagymértékben korlátozni kívánja a társadalmi mobilitást. Ez a kurzus – sok tekintetben a két

világháború közötti időszak mintáit követve – mindenekelőtt a gazdasági-politikai hatalmat birtokló elit és középosztály uralmát igyekszik támogatni és beteponozni ezen a téren is. Ennek legfőbb eszköze az iskolarendszer egyre durvább kettéválasztása. Az államszervezet irányítói az egészségügyhöz hasonlóan elengedték az általános közgondoskodás hagyományos formáit, és a közösi erőforrások aránytalanul nagy részét a magán-szférába, az egyházi iskolákba,⁷ illetve a magániskolákba⁸ terelték. Ennek eredményeképpen – a két

világháború közötti időszak oktatáspolitikájához hasonlóan – csak egy szűk kisebbség válik alkalmassá a művelt és felelősségteljes (állam)polgárrá válásra. Ennek nyertesei egyfelől persze örülhetnek, másfelől azonban tudniuk kell azt is, hogy ezeknek a fiataloknak a jelentős része valószínűleg el fogja hagyni, vagy már el is hagyta az országot. A többség számára biztosított állami iskolarendszer pedig a folyamatos forráskivonások miatt egyre inkább pusztá gyermekmegőrzővé válik, amelyben a fiatalok eleve leértékelt tudást kapnak, ami félperifériás szinten – nyelveket nem tudó, kiszolgáltatott betanított munkásként – köti röghöz őket. Ebben a helyzetben a diákok és a szülők egyre inkább a tanárok partnerévé

⁷ Az állam által kiemelt támogatásban részesülő egyházi iskolák az elmúlt bő évtizedben igyekeztek elitiskolává válni, és leföldözni a tehetséges diákokat. A hagyományos küldetésükből adódó szociális érzékenységről nem igazán tettek tanúbizonyságot. Úgy tűnik, hogy hallgatólagos megegyezés van az állami és egyházi oktatásirányítók között arra vonatkozóan, hogy a következő időszak szűk körű, de a mostani kurzushoz lojalis úgynevezett nemzetfenntartó elitje az egyházi középiskolákból kerüljön ki.

⁸ A legmagasabb tandíjú és legjobb ellátott iskolák Magyarországon a nemzetközi felügyelet alatt álló iskolák: Amerikai Iskola (American International School of Budapest), Brit Iskola (British International School), Budapesti Francia Iskola (Gustave Eiffel Francia Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium), Budapesti Német Iskola és Thomas Mann Gimnázium (Deutsche Schule, Budapest) Osztrák Gimnázium (Österreichische Schule, Budapest), Nemzetközi egyházi Óvoda, Általános Iskola és Gimnázium (Greater Grace International School). Ezek az iskolák a nemzetközi gyakorlatnak megfelelően többnyire idegen testek a magyar oktatási rendszerben. Az itt végzett nagyszámú diák valószínűsíthetően könnyen be tud majd illeszkedni a nemzetközi munkamegosztásba.

válhatnak a hagyományos értelemben vett közoktatás és iskolai tanulás védelmében. A rossz hatékonysággal működtetett és működő állami iskolákban dolgozó tanároknak pedig társadalmi helyzetük leértékelődése ellen kell tiltakozniuk: az ellen a nemzetgazdasági realitás ellen, hogy a tanár egyelőre olcsóbban működtethető, mint a rendőr.

Mindennek tükrében úgy gondolom, hogy tanulságos lehet rávilágítani azokra a mulasztásokra, amelyek az elmúlt évtizedekben jellemezték a demokráciára nevelés iskolai gyakorlatát. A továbbiakban először az elmúlt évtizedek lényegében csak látszatokat produkáló – elvetélt – központi oktatáspolitikai törekvéseiről lesz szó, majd pedig – legfőképpen azért, hogy ne merüljenek feledésbe – az iskolai állampolgári nevelés és oktatás lehetséges közvetlen formáit mutatom be.

A KETTŐS BESZÉD HAGYOMÁNYA AZ ÁLLAMPOLGÁRI OKTATÁSBAN ÉS NEVELÉSBEN

Az elmúlt évtizedek ellentmondásos társadalomtörténeti folyamatainak nyomai látványosan megmutatkoznak az iskolai

állampolgári nevelés közelmúltjának történetében is, mely sok tekintetben sajátos restaurációs időszaknak tekinthető. A rendszer-váltás egy rövid időre felszámolta az előző kurzus *kettős beszédét*, amely egyfelől ugyan a szocialista közösségi eszményeket deklarálta, másfelől azonban kifejezetten alattvalóképző iskolai gyakorlatot érvényesített.⁹ A kettős beszéd elnémulása persze nem azt jelentette, hogy egy csapásra demokratizálódott az iskolai állampolgári nevelés, csupán azt, hogy nyitottá és versengővé vált ez a terület: sok helyen aktívvá vált a diákönkormányzati élet, és számtalan politikai szocializációra irányuló oktatási

társadalmi helyzetük
leértékelődése ellen kell
tiltakozniuk

program és taneszköz jelent meg a '90-es években, amelyek felelős és aktív állampolgári magatartásra igyekeztek nevelni a tanulókat.¹⁰ Az ezredforduló

után azonban fokozatosan ismét a kettős beszéd érvényesült az iskolai állampolgári nevelésben, amely természetesen nem közvetlen ideológiai tartalmában idézte a Kádár-rendszert, sokkal inkább a deklarált elvek és a tényleges pedagógiai gyakorlat: a látszatok és a valóság kettősségében. Először csak az aktív demokratikus társadalmi részvételre mozgósító pedagógusok bizonytalánodtak el,¹¹ 2010 után pedig látványos oktatáspolitikai fordulat¹² is bekövetkezett ezen

⁹ Szabó Ildikó (1991): *Az ember államosítása. Politikai szocializáció Magyarországon*. Tekintet Alapítvány, Budapest.

¹⁰ Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk., 2005): *Hogyan neveljünk demokráciára?* OKI. Budapest.

¹¹ Az elbizonytalanodás alapja az volt, hogy nem sokkal azután, hogy 2005-ben a magyar oktatási rendszer lelkesen ünnepelte az Európai Unió által kezdeményezett „Demokráciára Nevelés Európai Éve” programsorozat eredményeit, a ténylegesen aktív magyar állampolgárok 2006-ban súlyos utcai zavargásokat indítottak Budapesten. Mindez természetesen a demokrácia szerves velejárójának is lehetne tekinteni, de mindenképpen árulkodó, hogy komoly oktatáspolitikai reflexió vagy publikus önvizsgálat nem történt ebben az ügyben.

¹² A fordulat ellentmondásos jellegét jól illusztrálja egy történetileg is figyelemre méltó abszurd helyzet. 2011. március 28-án – a magyar EU-elnökség idején – tartották az európai oktatási miniszterek informális találkozóját Gödöllőn. A Tanácskozási egyik fontos témája az aktív állampolgárságra nevelés pedagógiai paradigmájának továbbfejlesztése volt. A miniszterek megvitatták, milyen ismeretekre, képességekre van szüksége az aktív, felelős európai állampolgároknak, és ezeket hogyan adhatják át az iskolai gyakorlatban. Szóba került a diákok közösségi tevékenységének

a téren. A fordulat lényege az, hogy a(z az-óta kétszer is alapvetően megváltoztatott) központi szabályozás ismét a kettős beszédet alkalmazza. Egyfelől a központi tantervek látszatvilágában megfogalmazódnak az aktuális társadalmi és politikai viszonyokra vonatkozó témák, a demokratikus társadalmi együttélésre és felelős állampolgári magatartásra vonatkozó fejlesztési célok és kompetencia-eltvárások, izgalmas projekt módszerek – másfelől azonban ezek hatékony iskolai megvalósításához lényegében minden feltétel hiányzik. Úgy tűnik tehát, hogy az iskolai állampolgári nevelés és oktatás demokratizálásához, alapszerkezetének a megváltoztatásához nem elegendő a politikai kurzusok váltogazdálko-

dása. Ahhoz mélyebb (gyökeresebb) társadalomtörténeti és oktatásszerkezeti változásokra van (volna) szükség, ami valószínűleg csak nagyon hosszú folyamat – több generáció nagyobb válságoktól mentes demokratikus szocializációja – révén valósulhat meg.

A visszatérő kettős beszédet ugyanakkor mégsem érdemes valamiféle magyar („köztes-európai”) fátumként elfogadni, bár nyilvánvalóan nagyon mély társadalomtörténeti okai vannak, amelyek megértéséhez Clifford Geertz¹³ ideológiafogalma révén juthatunk közelebb. Geertz szerint az ideológia „nem az érdekharcokat jól leplező nézetrendszer”, sokkal inkább „egy élethelyzet adekvát

tudata”, amellyel „egy nehezen átlátható szituációt” vagy a „bizonytalan kimenetelű jövőt” lehet metaforikus eszközökkel megragadni. Ebben az értelemben a metafora „kettős közvetítésű” képi logikája az a nyelv, amely révén szervesen összekapcsolható az oktatáspolitikai szövegeket meghatározható jelen és a vágyott, vagy megígért jövő világa. A kettősség itt a demokratikus állampolgári

nevelésben meghatározó szerepet játszó oktatáspolitikusok és tanárok paradox helyzetére utal: hatalmi helyzetüket alátámasztó legitimációs igényük azt diktálja, hogy újra és újra megfogalmazzák és kitűzzék a „közjó” számára legígéretesebb oktatáspolitikai célokat, miközben aktuális beidegződéseik, érdekeik és

lehetőségeik a fennálló viszonyok lényegében változatlan formában történő fenntartását szorgalmazzák. Úgy gondolom, hogy mindezt szemléletesen leképezi az iskolai állampolgári nevelés rendszerváltás utáni története, amely persze egyszerre tekinthető oknak és okozatnak is, hiszen a demokratikus politikai szocializáció sikerei, vagy éppen mulasztásai – számtalan ország példáján láthatjuk – hosszú távon nagymértékben meghatározhatják egy adott társadalom működési rendjét.

mélyebb (gyökeresebb) társadalomtörténeti és oktatásszerkezeti változásokra van (volna) szükség, ami valószínűleg csak nagyon hosszú folyamat révén valósulhat meg

erősítése, továbbá a pénzügyi tudatosságra nevelés és a vállalkozói készségek fejlesztése is. Az elnöklő magyar oktatási miniszter ekkor roppant ellentmondásos diplomáciai helyzetbe került. Házigazdaként az európai protokollnak megfelelő beszédekben elkötelezett módon képviselte és pozitívan nyilatkozott az Európai Unió, illetve az előző politikai kurzus által favorizált aktív állampolgárságra és demokráciára nevelő pedagógiai programokról, miközben munkatársaival már egy teljesen más szemléletű állampolgári nevelésre irányuló koncepciót – az új Köznevelési Törvényen és az új Nemzeti alaptanterven – dolgozott.

¹³ Geertz, C. (1994): *Az értelmezés hatalma. Antropológiai írások*. Századvég, Budapest. 172–176.

A DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS ÉS OKTATÁS A TÖRTÉNELEM TANTÁRGY KERETÉBEN

A történelem tantárgy alapvető pedagógiai kultúrájából adódó nehézségek

Az állampolgári oktatásnak és nevelésnek nem véletlenül sokáig a történelem tantárgy volt a meghatározó iskolai „felelőse” Magyarországon.^{14 15} A történelemórákon ismerkedhetnek meg a diákok az emberiség és a magyarság kultúráteremtő tevékenységével, a társadalmi viszonyokat leíró alapvető fogalmakkal, a változások mozgatórugóival, miközben a történelemtanároknak kiemelt szerepük van a nemzeti identitás és az állampolgári lojalitás megalapozásában és erősítésében. Ugyanakkor a rendszerváltás után nyilvánvalóvá lett az is, hogy a történelem tantárgy pedagógiai kultúrája csak részben képes bemutatni és átadni a fiataloknak azokat az ismereteket és készségeket, amelyek a demokratikus politikai szocializációhoz, a felelős állampolgári döntésekhez szükségesek. Legfőképpen azért, mert ez a tantárgy megtörtént, lezárt történeteket mutat be, ami azt jelenti, hogy a tananyagként leírt múltból mindig csak egy út (a végeredmény) vezet a jelenbe, miközben a jövő felé mindig többféle ösvény, többféle lehetőség ágazik el. Mindez

a jövő felé mindig
többféle ösvény,
többféle lehetőség ágazik el

sajátosan determinisztikus és statikus társadalomszemléletet jelent, ami legfeljebb az egyirányú, paternalisztikus politikai szocializálás legitimációs programja számára kielégítő, de nem készíti föl a diákokat későbbi életük állandóan változó életkörülményeire, alternatív döntéshelyzeteire. Már csak azért sem, mert a történelemtanítási kánon túlnyomórészt a nemzet(állam)i közösségi keretre fókuszál, ezért nem tudja a társadalmi viszonyok tényleges összetettségét, kisközöségi és személyes identitásait megjeleníteni

és kezelni, illetve nem tudja tapasztalati tanulás alapján felkészíteni a fiatalokat későbbi állampolgári döntéshelyzeteikre. A történelem tantárgy hagyományos pedagógiai kultúrája

lényegében az irdatlanul túlszűfolt ismeretanyag egyirányú közvetítésére (és reprodukációs reflexiókra) szerveződött, így a jó szándékú tanári törekvések sem képesek igazán személyessé és interaktívvá tenni a tanítás-tanulás folyamatát. Ebben a keretben nincs tér és idő a diákok közvetlen környezetének megismertetésére, a már meglévő társadalmi tapasztalatainak feldolgozására, személyes elgondolásaik pedagógiai fejlesztésére, valamint új típusú társadalmi tapasztalatok szerzésére. Ugyanakkor természetesen a történelem tantárgy keretében érdemes tanítani a demokratikus állampolgári oktatás és nevelés számos meghatározó elemét. Az emberiség, az európai civilizáció, a magyar nemzet közös kulturális kódjának,

¹⁴ Szébenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*. 30. 2. sz.

¹⁵ A közvetlen állampolgári oktatás és nevelés önálló tantárgyi formái vagy olyan korszakokban jelentek meg, amikor az aktuális oktatáspolitikai kormányzat direkt politikai indoktrinációt látott szükségesnek (1939, 1949), vagy radikálisabb rendszerváltások idején (1946, 1989). Sajátos helyzetben van a talán legbeszédesebb nevű ilyen jellegű tantárgy – a *világnézetünk alapjai* –, amely 1972-ben az úgynevezett új gazdasági mechanizmus „olvadás”-ának hírnöke volt.

értékrendjének és felhalmozott tapasztalatainak megismertetése, a különböző típusú identitások megalapozása és érzelmi-kognitív megerősítése, a történeti gondolkodás alapvető szabályainak és ismétlődő analógiáinak bemutatása, az állampolgári léthez tartozó alapfogalmak megtanítása nyilvánvalóan továbbra is ennek a tantárgynak a feladata.

A történelemoktatási kánon 19. századi alapszerkezetéből következő aktuális nehézségek

A magyar történelemoktatási kánon mindmáig makacsul tovább élő alapszerkezete¹⁶ a 19. század utolsó harmadában alakult ki, és a korszak sajátos tudományos szemléletét, nemzet-építő pedagógiai programját és aktuálpolitikai problémáit tükrözi. Mindezt érdemes újraértelmezni a demokratikus állampolgári nevelés szempontjából. A tanítási kánon tudományos jellegét és oktatáspolitikai legitimitációját az a korabeli történettudományi felfogás adja, mely szerint a történelemkutatás magát a múltat – „ahogy az történt” – a maga teljességében jeleníti meg, „harag és részrehajlás nélkül”. Ennek alapja az a történetfilozófiai felfogás (a pozitívizmus, szellemtörténet, s később a marxizmus is ide sorolható), amely szerint az emberiség (és benne a magyarok) története a természettudományos megismeréshez hasonló módon megfejthető és leírható fejlődéstörvények

mentén halad korról korra. Ebben az értelemben a történelem tantárgya a mindenkori jelenismeret számára is teljes értékű tudással szolgál, hiszen, ha tudományosan megismerjük az emberiség korábbi történeti folyamatainak (a *nagy narratívának*) a törvényszerűségeit és jelenig húzódo tapasztalatait, akkor a kezünkbe kerül a társadalmi viszonyok működésének kulcsa, amely révén megismerhetjük a jelent, és bizonyos mértékben előrejelzéseket tehetünk a jövőre vonatkozóan is. Ezt a felfogást ma már sem a történettudomány, sem pedig a történelemdidaktika nem támasztja alá.¹⁷ Múltunk megismerése ugyan sokféle tanulságot hordoz, feltárhatjuk a korábbi történések főbb irányait és valószínűsíthető tendenciáit is,

a kezünkbe kerül a társadalmi viszonyok működésének kulcsa

de – mivel a társadalmi folyamatok viszonylag nagy szabadságfokkal (alternatív lehetőségekkel) rendelkező emberi tevékenységekre épülnek – a jelenre vagy a jövőre vonatkozó pontos

előrejelzéseket nem olvashatunk ki belőle. Az ilyen jellegű determinisztikus történelemfelfogás már csak azért sem tartható, mert a múlt eseményeinek megismerése nem „objektív módon” történik, hanem sokféle értelmezés párbeszéde révén. Ebből következően a jelenkori viszonyok és döntéshelyzetek a múlt eseményeinek mechanikus meghosszabbítása alapján nem írhatók le. A fiatalok tehát pusztán történelmi tanulmányaik alapján nem tekinthetők felkészültnek a felelős állampolgári létre.

¹⁶ Jakab György (2021): Nem múltó történelmünk: Az iskolai történelemoktatási kánon ellentmondásos alapmintázata (Első rész). *Iskolakultúra*. 31. 9. sz., 63–80.

¹⁷ Gyáni Gábor (2018): A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa. In: Uő: *Nemzeti vagy transznacionális történelem*. Kalligram, Budapest. 89–99.; F. Dárdai Ágnes, Kaposi József és Katona András (szerk., 2020): *Történelem@nitás a történelemtanításért*. Magyar Történelmi Társulat, Budapest.

A kiegyezés után született magyar történelemoktatási kánon alapvető oktatáspolitikai funkciója a magyar nemzetépítés, a közös magyar nemzeti tudat kialakítása és megerősítése volt. Ez az akkor nagyon fontos és mindmáig nagyon sikeresnek mondható pedagógiai program azonban a 21. századra bizonyos mértékben deformálta a magyar politikai kultúrát, és sok tekintetben mindmáig megnehezíti a valóságos társadalmi viszonyok összetettségének és sokféleségének megértését. A 19. századi nemzetépítő program elsődleges célja és feladata – más európai népekhez hasonlóan – az egységes magyar nemzetállam megteremtése volt. Az aktuális politikai viszonyok azonban nagymértékben megnehezítették ezt a törekvést, hiszen mindezt csak korlátozott államisággal, a Habsburg Birodalmon belül lehetett megvalósítani. Ráadásul a korabeli magyar társadalom roppant megosztott volt mind szociális, mind pedig etnikai szempontból, amit tovább nehezített az a tény, hogy a nem magyar anyanyelvű népesség (románok, szlovákok, szerbek stb.) lélekszáma meghaladta a magyar etnikum létszámát. Mindez azt jelentette, hogy a magyar nemzetállam-építés roppant ellentmondásosan szerveződött: az akkori nemzetfelfogás a „magyarságot” a nemzetiségekkel szemben államnemzetként, míg a Habsburgokkal szemben kultúrnemzetként fogalmazta meg. Ez az ellentmondás azt eredményezte, hogy a magyar nemzetállamépítési program és az ahhoz szorosan kapcsolódó kötelező iskolai történelemoktatás alapvető célja és feladata a társadalmi sokféleség eltüntetése, a homogenizálás lett, amelynek fókuszába a függetlenségi harcok nemzeti egységet teremtő mítosza került.

fókuszába a függetlenségi harcok nemzeti egységet teremtő mítosza került

Mindkét elem hangsúlyozása a vágyott – politikailag és etnikailag is homogén – nemzetállam megteremtésére irányult. E két hangsúly ott és akkor fontos aktuálpolitikai vonatkozásokat hordozott a szimbolikus politikai térben: egyrészt kurucos függetlenségi ideológiát fogalmazott meg a Habsburg Birodalom dominanciájával szemben, másrészt pedig igazolni kívánta a korabeli magyarosítási törekvéseket. Mivel azonban az adott korban nem lehetett maradéktalanul megvalósítani a magyar nemzetállam-építő programot, ezért ez a törekvés a történelmi dimenzióban legitimálódott. A magyar nemzetállam eszménye – mint a magyarság

különleges államalkotó képessége és mint az ezeréves magyar állam szakrális küldetése – a múltba vetítve vált megfogalmazhatóvá történelemkönyvek lapjain: megvalósítási lehető-

ségét történelmi érvekkel igazolták, miközben sajátos elérendő célként (mindenkori korparancsként) fogalmazták meg a jövő, a tanulóifjúság számára. A függetlenségi harcok nyomán múltba vetített nemzeti egység persze mítosz volt, amelynek sajátos archetípusa az 1848/49-es forradalom és szabadságharc – később az 1956-os forradalom és szabadságharc – lett, amelyben az utólag megfogalmazott legenda szerint minden magyar ember egységesen, azonos módon gondolkodott és cselekedett. A korabeli emberek beszámolóit és a dokumentumokkal bizonyítható történelmi tények persze egyértelműen mutatják, hogy az említett forradalmak és szabadságharcok idején is rendkívül megosztott volt a magyar társadalom, de a nemzeti egység múltbeli tételezése sokféle reményt és (ön)igazolást adott az utókor számára.

Ekkortól fogva a magyar történelemtanítási kánon egyértelmű alapmotívuma a magyar nép és az ezeréves magyar állam szabadságért és függetlenségért vívott politikai és katonai küzdelmének bemutatása, amelyet minden későbbi politikai rendszer – kisebb-nagyobb hangsúlyeltolódásokkal – újra és újra elmesél a felnövekvő nemzedékeknek. Ez az értékválasztás az elmúlt évszázadban fontos szerepet játszott a magyar állam és nemzeti közösség identitásának formálásában, és sok tekintetben hasonlítható a közép-kelet európai népek sajátos etnocentrikus történelmi tudatához.

Ez a leegyszerűsítő történelemfelfogás ugyanakkor legalább három vonatkozásban megnehezíti napjainkban a demokratikus állampolgári oktatást és nevelést. Legfőképpen azért, mert eltakarja a mindenkori társadalmi viszonyok összetettségét, ellentmondásos természetét, bonyolult döntéshelyezteit, a valóságos társadalmi cselekvések személyes kontextusát. Egyrészt eltakarja a mindenkori társadalmi viszonyok folyamatos érdekharcait és szociális küzdelmeit. Másrészt – ha belegondolunk – minden Mohács után induló szabadságküzdelmünk egyben súlyos polgárháború is volt, amelyben a szemben álló felek mind magyarok – és persze ruszin, tót, oláh és rác identitásúak is – voltak a maguk sajátos döntéshelyezeteivel. A törökök és a Habsburgok által birtokolt végvárakban többnyire nem törökök és osztrákok harcoltak, a Rákóczi szabadságharc kurucai és labancai egyaránt a már említett sokféle identitású magyarok voltak,

a Rákóczi szabadságharc
kurucai és labancai egyaránt
a sokféle identitású
magyarok voltak

miközben az 1848/49 küzdelmeit bizonyos mértékben etnikai eredetű polgárháborúnak is lehetne tekinteni. Ebből a szempontból a magyar történelem számomra legmegrendítőbb mozzanata az, amikor Martinovics Ignácnak egyszerre két – egymást nem ismerő – Társaságot kellett szerveznie ahhoz, hogy a megosztott társadalomban reformmozgalmát elkezdhesse.¹⁸

Legalább ennyire hiányos és egyoldalú nemzeti szabadságküzdelmeink gazdaságtörténeti kereteinek és nemzetközi dimenzióinak bemutatása, ami nagyon könnyen eredményez irreális helyzetértékelést és történelemszemléletet. A 16–17. századi végvári harcok pontos menetének megértéséhez például szükséges lenne jobban megismerni a végvárrendszer birodalmi finanszírozásának hátterét, illetve az Oszmán-Török

Birodalom keleti, Perzsia ellen folytatott háborúit. Hasonló módon kevésbé ismert, hogy a Rákóczi-szabadságharc kirobbanásának és lezárásának alapvető meghatározója egy sajátos reprivatizációs probléma volt. Nevezetesen az, hogy a törökök kiűzése után a Habsburg-vezetés sok régi magyar nemesi családnak nem kívánta visszaadni korábbi – a török megszállás előtti – birtokait. Ezek a nemesi családok Rákóczi mellé álltak birtokaik visszaszerzése érdekében, de amint a Habsburgok orvosolni kezdték problémáikat, azonnal elpártoltak tőle. Szorosan ehhez tartozik az is, hogy az 1701–1714 között zajló spanyol örökösödési háború eseményei nagymértékben meghatározták a Rákóczi-szabadságharc katonai és

¹⁸ Benda Kálmán és Elek Judit (1983): *Vizsgálat Martinovics Ignác szászvári apát és társai ügyében*. Magvető Könyvkiadó, Budapest; Hankiss Ágnes (1987): *Martinovics Ignác. Egy sorskonfliktus szerkezete*. In: Hankiss Ágnes: *Köztársaság*. Magánkiadás. Budapest. 253–286.

pénzügyi lehetőségeit – hogy a 19–20. századi „zivatáros történelmünk” gazdaságtörténeti és nemzetközi hatásairól már ne is beszéljünk.

A vágyott nemzeti egység mítoszának uralma a történelmi közgondolkodásunkban és történelemkönyveinkben másodsorban sajátos politikai kultúrát eredményezett. A társadalmi sokféleséget és megosztottságot nem tekintjük természetesnek, hanem valamiféle legyőzendő magyar fátumnak gondoljuk. A fő politikai cél az egység mindenáron való megteremtése, a másként gondolkodók elhallgattatása és elűntetése, a történet mindig a „ki kít győz le”, illetve a „jók és rosszak” sajátos logikájában és váltógazdálkodásában zajlik. A kíméletlen politikai harcok többnyire a Magyar Igazság és a Magyar Élet kizárólagos birtoklásáért folynak, a vesztes felet vagy a kisebbségben maradt ellenfelet pedig egységbontásra hivatkozva „joggal” lehet hazaárulónak és nemzetellenesnek nyilvánítani. Kinek volt igaza a maga korában: a török oldalán harcoló Thököly Imrének vagy a Habsburg-barát Esterházy Pálnak, Rákóczi Ferencnek vagy Károlyi Sándornak, Széchenyi Istvánnak vagy Kossuth Lajosnak, Nagy Imrének vagy Kádár Jánosnak? Ők és kevésbé ismert társaik nyilvánvalóan egy adott korszak különböző lehetőségeit hordozták, és egymással összefüggő motívumaik megismerése lenne

a magyar történelem
lényegében a magyar állam
történetével azonos

igazán tanulságos a jelenkori állampolgári oktatás és nevelés számára. Ehelyett a „hátlátlan utókor” ideológiai harcai határozzák meg történelmi nagyjaink állandóan változó helyét és szerepét a Nemzeti Panteonban. Ebből a szempontból különösen érdemes megismerni Hollandia politikai kultúrájával, amely az elmúlt évszázadokban természetes adottságnak fogta fel a társadalom – vallási, etnikai és ideológiai – megosztottságát, és a politikai rendszert a különböző közösségek kényszerű, de hatékony együttműködése érdekében szervezte meg: a politikai harcok, a választások ebben a rendszerben a különböző társadalmi csoportok (oszlopok) arányos képviselőit és az ország hatékony kormányzását biztosító koalíciós megállapodások biztosítására irányulnak.

A harmadik fontos ellentmondás abból fakad, hogy a kiegyezés után született magyar történelemoktatási kánon értelemszerűen nem a magyar etnikumot, de még csak nem is a soknemzetiségű magyar állampolgárokat, hanem a – Habsburgokkal szembeállítható – „ezeréves magyar állam” történetét tette az iskolai történelemoktatás középpontjába.¹⁹ Ebben az értelemben a magyar történelem lényegében a magyar állam történetével azonos, amelynek sikerei és kudarcai, hősei és meggyengítői (árulói) töltik meg a történelemkönyvek lapjait. Ennek a dominánsan államközpontú történelem-

¹⁹ Mindez szorosan összefügg a kiegyezés utáni időszak sajátos politikai viszonyaival, a korlátozott államisággal és a nemzetiségek túlsúlyos számarányával. Ennek ellentételezése érdekében a korabeli politikai osztály a szimbolikus politika látszatvilágába menekült. Az „ezeréves magyar államot” a Millenium idején önálló alanyisággal fölruházva kiemelte a tényleges történelmi kontextusból, és a Szent István-i magyar állameszme és a szorosan hozzá kapcsolódó Szent Korona-tan révén örök érvényű szakrális létezővé tette. Ebben az értelemben az „ezeréves magyar állam”, önálló megszentelt entitás, amely a változó történelmi helyzetből függetlenül képviseli a magyarság államalkotó küldetését a Kárpát-medencében. Ennek a küldetésstudatnak a legfontosabb szimbóluma a Szent Korona, amely nemcsak a Magyar Királyság jelképe, hanem maga is transzcendens személyiség és önálló jogforrás.

szemléletnek a legfőbb következménye az lett, hogy a társadalomtörténet, a társadalom sokszínű közösségeinek hálózata, az emberek többségének története legfeljebb csak mint „kis színes” epizód kerül be az iskolai történelemkönyvekbe és a történelemórákra. Így a nem álamalkotó társadalmi csoportok – nők, etnikai és vallási kisebbségek, a helyi társadalom tagjai, hátrányos helyzetű emberek – története és sajátos identitása „történelem alatti” helyzetbe kerül, szinte láthatatlan lesz a nemzeti történelemben; sajátos kultúrájuk és történetük ebben a történelemoktatási kánonban lényegében képviselet nélkül marad. Ebből következően a diákok történelemórán nem ismerhetnek önmagukra és közvetlen környezetükre, legfeljebb fogalmi értelemben megtanulhatják állampolgári jogait és kötelezettségeiket.

A DEMOKRATIKUS ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS ÉS OKTATÁS ÖNÁLLÓ TANTÁRGY KERETÉBEN

A most következő rész célja nem az, hogy tételesen vagy éppen kritikusan bemutassa az *Állampolgári ismeretek* tantárgy érvényben lévő központi tanterveit.²⁰ Sokkal

ebből következően a diákok történelemórán nem ismerhetnek önmagukra és közvetlen környezetükre, legfeljebb fogalmi értelemben megtanulhatják állampolgári jogait és kötelezettségeiket

inkább az, hogy rávilágítson arra, hogy napjaink oktatáspolitikai döntéshozóinak és tantervíróinak alapvető szemlélete ezen a téren nagymértékben rokonítható a két világháború közötti időszak, illetve a Kádár-rendszer hasonló jellegű pedagógiai felfogásával. Valószínűleg kimutatható lenne ez a rokonság ideológiai téren is, de itt most csak a paternalista pedagógiai kultúrák hasonlóságáról lesz szó.

Az ellentmondásokat beépítő tantervi szabályozás veszélyei

A 2020-ban kiadott Nemzeti alaptantervbe²¹ – a korábbi központi tantervekhez hasonló módon²² – egymásnak nagymértékben ellentmondó oktatáspolitikai paradigmák követelményrendszerei kerültek szervesen egymás mellé. Úgy tűnik, mintha a különböző irányultságú versengő pedagógiai érdekcsoportok – az ideológiai szereplők, a kompetenciafejlesztésre fókuszálók, a hagyományosabb alkotmánytani ismeretekben gondolkodók – nem egyeztettek volna egymással, hanem egymástól függetlenül beépítették volna elképzeléseiket a tanterv szövevébe. Mindez nagyon hasonlít az úgynevezett zárt – ellentmondásokat beépítő –

²⁰ Nem vitatom tehát a tantervírók jóindulatát: öröndetes, hogy a korábbi időszakhoz képest egyáltalán önálló tantárgyat kapott ez a terület, illetve, hogy sikeresen ellenálltak a sokféle társadalmi lobbicsoport nyomásának, így nem vált formálisan is túlsúlyfoltta ez a tanterv.

²¹ Nemzeti alaptanterv (NAT). Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8da f918a399a0bed1985db0f/letoltes> (2022. 07. 22)

²² Jakab György (2003): A csökkent kistérvérek panasza. A modultergyak helyzetéről. *Új Pedagógiai Szemle*. 53. 2. sz.; Jakab György (2012): Társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek az új Nemzeti alaptantervben (NAT) és a kerettantervekben. *Történelemtanítás – Online*. 47. (Új folyam: 3.). 2–4. sz. Letöltés: http://epa.oszk.hu/01900/01954/00010/pdf/EPA01954_tortenelemtanitas_03_02_13_Jakab.pdf (2022. 07. 22.)

ideológiai rendszerek gyakorlatához,²³ amelyek hosszú távú fennmaradásuk érdekében akár egymásnak ellentmondó nézeteket is befogadnak rendszerükbe, mint a mesebeli kisgömböc. Az egymást kizáró programok egyidejű beépítése és szervesen egymás mellett élése ugyanis hosszú távon magát a rendszert erősíti, hiszen ezáltal bármilyen aktuális társadalmi-politikai szükséglet képviselését magára tudja vállalni az adott szisztéma. Minden kiolvasható belőle a radikális változtatástól a változatlanság fenntartásáig, így mind a reformer, mind pedig a konzervatív tábor beleláthatja elképzeléseit a szövegbe. Ezzel a „papíralapú” kompromisszummal a tantervkészítés során, úgy tűnik, mindenki elégedett volt. A dokumentumok elején, a preambulumban és az alapvető célrendszerekben – amelyre a (párt)politikusok leginkább figyelnek – megfogalmazódtak az alapvető ideológiai elvárások (hazafias és honvédelmi nevelés, központi szabályozás), így a politikai aktorok joggal érezhették, hogy a tantervi szabályozás révén megvalósították pártpolitikai programjukat, amely az oktatási rendszer gyökeres átalakítását

ígérte a választóknak. A tantervek második része a pedagógiai fejlesztők gondolkodásmódját hordozza. Ebben a részben fantasztikusabbnál fantasztikusabb fejlesztési célok és kompetencianövelő követelmények fogalmazódnak meg – sok tekintetben az Európai Unió didaktikai elvárásainak megfelelően –, amelyek azonban legfeljebb csak egy olyan nyitott oktatási rendszerben valósíthatók meg hatékonyan, ahol személyre szabott oktatás és felfedező jellegű tanítás-tanulás

folyik. Ezzel lényegében szembe megy a tantervek harmadik, tartalmi-fogalmi része, amely a megtanítandó óriási mennyiségű „tananyagot” hordozza, amelyet legfeljebb csak a hagyományos ismeretátadó pedagógiai gyakorlat alapján lehet közvetíteni.

Ezzel a sajátos látszatmegoldással az oktatáspolitikai döntéshozók látványosan kiléptek a konszenzusereső egyeztetések, vagy éppen a természetlen pedagógiai viták kényszerű világából, és elegánsan áthárították a felelősséget az iskolákra, illetve a pedagógusokra. A sokat emlegetett Okos Kata sem csinálhatta volna ügyesebben: „...*hoztam is radikális oktatási reformokat, meg nem is, hoztam kompetenciafejlesztést, meg nem is, konzerváltam a hagyományos tömegiskolai rendszert, meg nem is...*” Ez az „ügyes” megoldás azonban azzal a következménnyel járt, hogy a tantervi szabályozás egyre inkább súlytalanná vált, mivel lényegében elszakadt

mind a reformer, mind pedig a konzervatív tábor beleláthatja elképzeléseit a szövegbe

az iskolai reálfolyamatoktól és a felsőoktatási változásoktól. Közvetlenül mindez a tanárokat hozta nagyon nehéz helyzetbe, hiszen az adott tantárgyi struktúrában a rendelkezésre álló időkeretben nem

lehet a folyamatosan növekvő tartalmi követelményeket és a roppant időigényes készségfejlesztő programokat és módszereket egyszerre megvalósítani. A tudathasadásos helyzet elől a pedagógusok többsége okkal-joggal menekült a jól ismert hagyományosabb tanítási módok felé. Mindez összességében azt jelentette, hogy a látványosan deklarált pedagógiai modernizációs programok – mondhatni: a „nyugati mintakövetés” –

²³ Klaniczay Gábor (1990): Kereszténység és ideológia a középkorban. Mozgáslehetőségek egy zárt ideológiai rendszerben. In: *Uő: A civilizáció peremén.* Magvető, Budapest.

ellenére a magyar oktatási rendszer nem igazán változott.

Az Állampolgári ismeretek tantárgy ellentmondásos szerkezete

Az ellentmondások látványosan megmutatkoznak az *Állampolgári ismeretek* nevet viselő tantárgy aktuális kerettanterveiben²⁴ is, amelyek az általános iskolák 8. évfolyamán 34 órát (heti egy óra), a gimnáziumok végzős évfolyamán pedig 28 órát biztosítottak a közvetlen politikai szocializáció számára. A 8. osztályosoknak szánt szövegben például roppant komplex módon, ám meglehetősen metaforikusan fogalmazódik meg a tantárgy alapvető oktatáspolitikai (ideológiai) célja. Ugyanakkor árulkodó, hogy a *demokratikus* jelző nem szerepel a szövegekben:

Az állampolgári ismeretek tantárgy tanulásával a tanuló azokat az érvényes ismereteket sajátíthatja el és azon készségeket szerezhethet meg, amelyeket a mindennapi életben hasznosíthat, amelyek révén felkészülhet felnőtt szerepeire, tudatos és felelős állampolgárrá és egyben elkötelezett hazafivá válhat.

(A 8. évfolyamos kerettantervből)

A középiskolai képzés záró szakaszában az állampolgári ismeretek tantárgy tanulásával, az életkori sajátosságok figyelembevételével, a tanuló – építve az általános iskolában a tantárgy keretében már kialakított attitűdre, megszerzett tudásra, képességekre és készségekre – elsajátítja az alapvető

állampolgári ismereteket, valamint azokat a kompetenciákat és eljárásokat, amelyek a társadalmi részvételéhez, a haza iránti kötelességeinek teljesítéséhez és mindennapi boldogulásához szükségesek.

(A 12. évfolyamos kerettantervből)²⁵

Az igazán izgalmas azonban a fejlődő kompetenciák gazdag leírása – tanulási, kommunikációs, digitális, matematikai, gondolkodási, személyes és társas kapcsolati kompetencia, kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái, munkavállalói, innovációs és vállalkozói kompetenciák –, amely összességében roppant nagyszámú aktivitást (kutatás, projektpedagógia, tapasztalati tanulás) ír elő a tárgy tanítói és tanulói számára. A teljesség igénye nélkül érdemes megismerni ezekkel a roppant hangzatos és nagyreményű szövegekkel, melyek a szóban forgó kerettantervek kulcskompetenciákról szóló – egymással megegyező – bevezető szakaszában olvashatók:

A tanuló az információk gyűjtése, rendszerezése és feldolgozása közben megkülönbözteti a lényegest a lényegtelentől [...]. A tanuló véleménynyilvánításához, érveléséhez, a vitahelyzetekben való megszólalásához a kommunikációs helyzetnek megfelelő nyelvhasználat és viselkedés társul. [...] A tanuló információkat, tényeket, adatokat gyűjt, válogat, önállóan vagy társaival együttműködve rendszerez. Társadalmi jelenségeket hasonlít össze, összefüggéseket állapít meg, következtetéseket,

²⁴ Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8; https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2022. 07. 22.)

²⁵ Az általános és középiskolai tanterveket spirális szerkezetben gondolták el (ami azt jelenti, hogy lényegében azonos témakörök és kompetenciafejlesztő célok fogalmazódnak meg a két szinten), ám emellett is feltűnő, hogy a tantervírók lényegében csak a „mindennapi boldogulás” kifejezéssel tudták gazdagítani a középiskolás tételmondatot.

magyarázatokat fogalmaz meg. [...] Nyitott annak átgondolására, hogy a tudományostechnológiai fejlődés, a környezetvédelemmel kapcsolatos problémák és a fenntarthatóság kérdésköre miképpen hat életútjára, családjára és hazájára. [...] [A] tanuló képes korrigálni álláspontját, véleményét, valamint módosíthatja, átértékelheti, felülbíráhatja döntéseit. A társas tanulás közösségi élménye növeli önbizalmát, önbecsülését, egyúttal segíti reális énképének alakulását, és erősíti a közösségért történő felelősségvállalást. [...] [A] társas tanulás lehetőségei olyan szituációkat és légkört teremtenek, amelyek biztosítják a tanuló szorongásmentes önkifejezését, ezek révén támogatják véleményének, gondolatainak, érveinek szabad kifejtését, ugyanakkor tudatosítják, hogy saját szempontjai csak mások hasonló megnyilvánulásainak tiszteletben tartásával, érveinek megértésével, egyeztetésével érvényesülhetnek. [...] Önállóan és társaival együttműködve újságcikket ír, weboldalt szerkeszt. [...] [A] munkavállaláshoz szükséges ismeretek és készségek megszerzése, fejlesztése elősegíti a tanulónak a felnőtt szerepekre való felkészülését. A tanuló javaslatokat fogalmaz meg, tervezeteket készít; mindez hozzájárul az innováció iránti nyitottság és igény, valamint a felelősségteljes munkamorál megalapozásához”.

Ugyanakkor a tananyagban ismétlődő témakörök a korábbi évtizedekből jól ismert, meglehetősen statikus ismeretátadó tananyagra utalnak. A tartalmi követelményrendszer néhány alapvető politológiai (nemzet, nemzetiség politikai rendszer, jogok és kötelességek), szociológiai (család, lakóhely) és közgazdasági (bankrendszer, fogyasztóvédelem, nagy ellátórendszer) fogalmat/témát tartalmaz, amelyek köréből

legfeljebb csak a négy tanórával rendelkező *Mindennapi ügyintézés; felkészülés a felnőttkori szerepekre, feladatokra* témakör lóg ki. Ezeknek a témáknak a fogalmi megalapozása persze nagyon fontos része az állampolgári oktatásnak és nevelésnek, hiszen mind a személyes társadalmi tapasztalatok feldolgozásához, mind pedig azok megosztásához szükség van közös társadalomtudományi nyelvre. Ugyanakkor nyilvánvaló az is, hogy a rendelkezésre álló időkeretben ezeket a roppant összetett témákat legfeljebb csak deduktív módon lehet értő módon közvetíteni. Ráadásul az *Állampolgári ismeretek* tantárgy esetében a meghirdetett pedagógiai célok és a tényleges iskolai lehetőségek között – a hagyományos tantárgyakhoz képest – több szempontból is jóval súlyosabb ellentmondás húzódik. Legfőképpen azért, mert itt nem egy akadémiai háttérrel, felsőoktatási lobbierővel, képzett tanári pártolótagsággal, jól bevált infrastruktúrával és taneszköz-parkkal rendelkező tantárgyról van szó, ezért tényleges képvisellete a magyar iskola-rendszerben roppant csekély – joggal sejtethető, hogy a megadott óraszám az iskolákban nagyobbrészt a kronologikus történelem tananyag tanítására fordítódik.

A paternalista és/vagy demokratikus állampolgári nevelés és oktatás mibenlétéről

Az *Állampolgári ismeretek* tantárgy érvényben lévő központi tantervét vizsgálva tehát könnyen belátható, hogy a deklarált fejlesztési elvek és céltételezések ellenére maga a struktúra tekintélyelvű iskolai gyakorlatot alapoz meg, így egyértelműen a paternalista hagyományok folytatójának tekinthető. Ebben a tekintélyelvű módon szervezett intézményben – amely a közvetlen társadalmi

viszonyoktól bizonyos mértékben elkülönült²⁶ és védett státuszban van – a diákok egy jövőbeli állapotra, leendő állampolgárságukra készülnek, amelyben majd aktív résztvevőként, társadalomformáló erőként számítanak rájuk. Ugyanakkor a felkészülésre szánt iskolaévek alatt a szerepük passzív és reprodukív jellegű. „Hallgatónak” tekintik őket, miközben az iskola viselkedési mintákat átadó „rejtett tanterve”, valamint a körülöttük lévő világot leíró elvont tananyag a társadalmi-politikai viszonyok statikusságát mutatja és változatlan formában történő újratermelődését szorgalmazza. Szabó László Tamás szerint²⁷ a kiskorú éppen azt tanulja meg az iskolában, mit jelent kiskorúnak, infantilisnek, passzívnek és önállótlannak lenni, illetve hogyan kell viszonyulni a mindenkori hatalomhoz (behódolni vagy éppen kijátszani), amely gyakran nincs tekintettel „a személyiség privát voltára és az egyéniség autonómiájára”.

a mindenkori jelenre
való felkészítés
nem lehet statikus

Jól mutatja mindezt, hogy az aktuálisan érvényben lévő tananyagból hiányzik a dinamizmus, a nyitottság (alternativitás) és a kritikai szemlélet, ami szoros összefügg az iskola-rendszer legitimációs és szelekciós funkcióival. Az *Állampolgári ismeretek* központi tantervei és az azokhoz szervesen kapcsolódó taneszközök a korábbi oktatáspolitikai hagyományokhoz hasonlóan lényegében az aktuális társadalmi-politikai viszonyok konzerválását sugallják az érintett tanárok és diákok számára. Brezsnjányszký László írja:²⁸ „Az iskola legitimációs szerepe könnyen belátható, ha a társadalomtudományos tárgyak oktatását, a történelemtanítást, vagy éppen a nemzeti nyelv oktatását a szerint vizsgáljuk, hogy milyenek ábrázolják a mindenkori politikai rendszert. Valószínűleg nehéz volna olyan hivatalos tankönyvet találni, amely a fennálló társadalmi helyzetet negatívan vagy kritikusan festi le. Látens vagy manifeszt módon valamennyi az adott politikai rendszer igazolását adja.”

²⁶ A 19. századi közfelfogás a mainál érzékenyebb volt a szellemi és az anyagi világ, az elmélet és a gyakorlat, a magas kultúra és tömegkultúra különbségére, és sok tekintetben hierarchikus módon szembe is állította ezeket. Az elméleti és gyakorlati tudás hierarchikus megkülönböztetése látványosan megmutatkozott abban, hogy az elemi iskola után radikálisan elvált egymástól a kifejezetten elméleti tudást nyújtó gimnázium, valamint a társadalmi gyakorlathoz jóval közelebb álló tudást adó reáliskola, polgári iskola és tanonciskola. A társadalmi szelekció iskolai alapját is az adta, hogy a felsőfokú tanulmányokra kizárólag jogosítványt (érettségít) adó klasszikus gimnázium – amely az adott korosztályok nem egészen tíz százalékát tömörítette – tananyaga az úgynevezett antik műveltségre (ókori latin és görög, memoriterek) épült. Az elméleti és gyakorlati tudás hierarchikus elkülönülésének és szembeállításának másik következménye a tevékenységre és tapasztalatra épülő tanulás szerepének háttérbe szorulása volt. A tradicionális (például a törzsi vagy a paraszti) társadalmakban a tudás, illetve a tanítás mindig konkrét tevékenységre épülő tapasztalati tudásszerzés volt, amelyet az ifjak közvetlenül a szüleik mellett folytattak. A felnövekvő nemzedékek szüleik, rokonaik mellett a gyakorlatban sajátították el mindazt, amire a későbbiekben szükségük volt. A tömegoktatás – a szakképzést kivéve – lényegében szakított a tevékenységen keresztül történő tapasztalati tanulásal, a fiatalok többnyire olyan elvont tudást kapnak, amelynek használhatóságáról csak életük következő szakaszában győződhetnek meg, ami jelentősen befolyásolja iskolai motivációjukat is.

²⁷ Szabó László Tamás (2005): *A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra. Kutatási zárójelentés.* (2003–2005). 28–29. OTKA/043492. real.mtak.hu/1097/1/43492_ZJ1.pdf – letöltés: 2022. 01. 27.

²⁸ Brezsnjányszký László (2000): *A politizáló polgár felkészítésének pedagógiai műhelyei.* *Acta Pedagogica Debrecina XCIX.* Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék – Civitas Egyesület. 28.

Az írásom címében megjelenő Németh László-idézet épp arra utal, hogy a mindenkori jelenre való felkészítés nem lehet statikus: csupán az adott társadalmi viszonyokra fókuszáló leíró jellegű fogalmi rendszer, amely életre szóló, változatlan „konzervtúdást” ad a fiataloknak. Mire a diákok kikerülnek az iskolából, és teljes jogú cselekvő állampolgárok lesznek, iskolai jelenük már múlt lesz, ezért nem szerencsés csupán az „öregék” kizárólagos ismereteivel és tapasztalataival útra bocsátani őket. A demokráciára nevelő közvetlen iskolai tantárgy tanítása – ha komolyan veszik meghirdetett pedagógiai céljait – csak dinamikus lehet: állandóan változó társadalmi környezetre, folyamatos egyéni és közösségi döntésekre kell felkészíteni a következő nemzedékeket. Ebben az esetben a tanítás-tanulás alapvető célja az, hogy kifejlesse a diákokban a döntéseket segítő készséget, illetve azt a hajlandóságot, hogy életük további részében tudatosan, aktívan, kritikusan²⁹ és felelősen foglalkozzanak társadalmi kérdésekkel. A tantárgy igazi értékét nem az adja és mutatja, hogy a diákok mit tudnak az iskolában – például egy iskolai vizsga során –, hanem az, hogy hogyan viselkednek majd a későbbiekben, amikor ismeretlen helyzetbe kerülnek. Ehhez persze szükség van a fenti témakörökben megfogalmazott fogalmi keretre is, de ennek megtanulása inkább eszköz, nem pedig öncél. Egy ilyen jellegű készségtárgy tehát legfőképpen úgy támogathatja a diákok politikai szocializációját (nem a továbbtanulásukat), ha segít kialakítani olyan

gondolkodási és cselekvési mintákat, amelyek révén tudatosan viszonyulhatnak személyes társadalmi tapasztalataikhoz. Az ilyen jellegű készségfejlesztés persze roppant időigényes. Ehhez a pedagógiai felfogáshoz ugyanis szervesen hozzátartozik egy tevékenységre épülő akcionista szemlélet, amely szerint a diákokból akkor lesz igazán felelősen gondolkodó és cselekvő állampolgár, ha már fiatal korukban is aktív szerepet vállalnak a rájuk szabott közéletben: a diákönkormányzatban, helyi civil szervezetekben, karitatív tevékenységek résztvevőjeként stb.

Az állampolgári ismeretek tanításának főbb típusai és modelljei

Az állampolgári nevelésnek és oktatásnak roppant változatos formái alakultak ki az elmúlt évtizedekben a magyar iskolákban, amelyeket azonban ma már legfeljebb csak néhány makacsabb tanár óráján lehet megismerni, így itt inkább csak mentőként szeretném megőrizni őket. Előljáróban érdemes leszögezni, hogy mindegyik modell alapján lehet teljes értékű – jó és kevésbé jó – állampolgári és/vagy társadalomismereti tanórát tartani. Ugyanakkor tudni kell azt is, hogy a különböző modellek pedagógiai kultúrája – célrendszere, tartalma, követelménye, órai tevékenységrendszere, adekvát tanári szerepigénye – nagyon eltérhet egymástól, miközben természetesen elemeik is végtelen kombinációban keveredhetnek egymással.

ehhez a pedagógiai felfogáshoz ugyanis szervesen hozzátartozik egy tevékenységre épülő akcionista szemlélet

²⁹ Érdemes megjegyezni, hogy a *kritika* szavunk az ógörög *krinein* (eredeti jelentésében: eldönt, választ) szóból származik, és ebből a forrásból ered a nyugati nyelvekben elterjedt válság (krízis) kifejezés is.

Társadalomtudományi modell

Különösen a rendszerváltás idején voltak népszerűek azok a társadalomismereti tankönyvek, amelyek különböző társadalomtudományok redukált szemléletét, rövid tartalmi kivonatait és módszereit igyekeztek közvetíteni a diákok számára. Ennek a modellnek a fő sajátossága az, hogy a sok esetben ideologikusnak vagy éppen túlzottan diákcentrikusnak bélyegzett hagyományos társadalomismerettel szemben a szinkron társadalomtudományok vagy szabad bölcsészet (antropológia, szociológia, szociálpszichológia, pszichológia, politológia, közgazdaságtan, filozófia stb.) rövid tartalmi kivonatait, illetve leegyszerűsített módszertani sajátosságait igyekeztek a diákok számára bemutatni.

Alkotmánytani, társadalmi és gazdasági ismeretek modell

Ennek a modellnek a legfőbb célkitűzése az, hogy a hagyományos ismeretátadó pedagógiai kultúrában tényszerű, kognitív tudástanyagot közvetítsen az államszervezet, a társadalom, illetve a gazdaság működéséről, az állampolgári jogok és kötelességek rendszeréről. Ez a felfogás a legfőbb kimeneti eredménynek azt tartja, ha a diákok fejében sikerül fölépítenie a társadalmi struktúra elvont fogalomrendszerét. E fogalomrendszer középpontjában a jogállam és a törvénytisztelő állampolgár, a leendő munkavállaló áll, valamint a társadalmi és gazdasági

a fiatalok állampolgárságát
valamilyen jövőbeli
politikai állapotnak tekinti,
nem pedig a jogok és
kötelezettségek
dinamikus együttesének

struktúra bemutatása. Ehhez arra van szükség, hogy a modell az állampolgári ismeretekre vonatkozó tananyagot mint az általános műveltséghez tartozó akadémiai tudáskanon részét közvetítse a diákok számára. A fiatalok állampolgárságát valamilyen jövőbeli politikai állapotnak tekinti, nem pedig a jogok és kötelezettségek dinamikus együttesének, amellyel a fiatalok már diákként nap mint nap találkoznak. Érdeme az, hogy a politikai rendszerre vonatkozóan fontos ténybeli tudást ad. Ugyanakkor ez sok tekintetben azt is jelentheti, hogy az adott viszonyok, a status quo természetes elfogadástását végzi, mivel „szelídített”, problémamentes képet ad az aktuális államapparátus, illetve a társadalmi viszonyok működéséről, ráadásul meglehetősen személytelen módon.

A „fontos kérdések” modell

Ennek a modellnek a lényege az, hogy a diákokkal vitára ösztönző társadalmi és politikai kérdésekkel és problémákkal ismertet meg.³⁰ Ez egyrészt fókuszálhat tantervileg tematikusan előírt közéleti kérdésekre (diákjogok, választójog, etnikai kérdések, nemi szerepek, családi változások, globális problémák), de lehet spontánabb formájú is, mikor a diákok által felvetett azon kérdések kerülnek terítékre, amelyek sok esetben megosztják az állampolgárokat (egyéni és közösségi szabadságjogok, eutanázia, abortusz, helyi konfliktusok). A „fontos kérdések” lehetnek a vitakultúra célzott fejlesztése miatt is relevánsak. Módszertani

³⁰ Ted Hudleston és Don Rowe (2005): Állampolgárságra és demokráciára nevelés az angol iskolákban. In: Falus Katalin, Jakab György és Vajnai Viktória (szerk.): *Hogyan neveljük demokráciára?* OKI, Budapest. 24–34.

szempontból ez a modell az előzőekhez képest elmozdulást jelent az induktívabb, készségfejlesztő pedagógia irányába, mert a vitakérdéseket rövid esettanulmányok, sajtóhírek hordozzák, ami lehetőséget ad a diákok számára a személyesebb megközelítésre.

Konfliktuselemző (problémacentrikus) modell

Ez a modell elsősorban a német nyelvterületen népszerű, de Magyarországon is vannak hagyományai.³¹ A nevével összhangban készségfejlesztő jellegű közvetlen szocializációs pedagógiai programnak tekinthető, de az óravezetésnek bizonyos mértékben rögzített szabályai vannak. A tanár kisebb-nagyobb esettanulmányok, filmrészletek révén valóságos élethelyzeteket mutat be a diákoknak a tanórán, akiknek az a feladatuk, hogy a szereplők helyében egyénileg vagy csoportosan értelmezzék a situációkat, kezeljék a fölvetődő konfliktusokat, és próbáljanak megoldásokat keresni a problémákra. A megbeszélések, viták mellett ez a modell gyakran él a drámapedagógia, illetve az úgynevezett disputa-módszer eszközeivel is. Ezek a tematikusan összeállított helyzetgyakorlatok lényegében gondolkodási és viselkedési mintákat kívánnak nyújtani a diákok számára. Egyrészt azért, hogy belelássanak az ilyen jellegű konfliktusos viszonyrendszerek társadalmi terébe és viselkedéskészletébe, másrészt pedig azért, hogy lássák, hogyan gondolkodnak és működnek a társaik és tanáraik ezekben a situációkban. Legalább ennyire fontos, hogy ezek a minták a későbbi életükben segíthetik őket a

hatékony konfliktuskezelésben, illetve az aktív társadalmi szerepvállalásban. A modell alapvetően induktív gondolkodásmódra épül – mindig konkrét döntési situációból és konfliktushelyzetből indul ki –, de a háttéranyagok és tanári összefoglalók révén jól általánosítható fogalmi keretet is kínál a diákok számára.

Szociális és állampolgári kompetenciafejlesztő modell

Ez a jelenkori társadalmi viszonyokra koncentrááló modell lényegében négy alapvető fejlesztési elemet igyekszik ötvözni: értékek, attitűdök, tudás (ismerek) és készségek. Ez az ötvözet egy sajátos gondolkodási és cselekvési mintázatot, emberképet jelenít meg, melynek összetevőit

gondolkodási és viselkedési mintákat kívánnak nyújtani

egyenként és együttesen, mintázatként is igyekeznek erősíteni egyéni és közösségi foglalkozások során. Mindez különböző szintű – nemzeti, európai és globális – identitások kialakítását is jelenti. Ebben az Európai Unió által kiemelten támogatott pedagógiai programban³² a korábban inkább csak jogi státuszként értelmezett állampolgárság fogalmának jelentése fokozatosan elmozdul egy dinamikus, társadalmi felelősségvállalást és cselekvést hangsúlyozó irányba, miközben a tartalma jelentős mértékben kibővül.

Általános kompetenciafejlesztő modell

Ez a modell legfőképpen az amerikai (USA) oktatási rendszer egy részének sajátos helyzetét tükrözi, de néhány magyarországi iskolai programban is megtalálhatjuk a

³¹ Arató László (1991): Egy tantárgyról, ami van is meg nincs is (Társadalomismeret). *Iskolakultúra*, 1,7–8. sz. 15–20.

³² Letöltés: http://www.netuni.nl/courses/hre/uploads/File/deseco_finalreport_summary.pdf (2022. 09. 21.)

nyomát. Ez a szisztéma elsősorban a minden kultúrára érvényes általános készségek (tanulási, gondolkodási, döntési, kommunikációs, együttműködési készségek), illetve a különböző intelligenciaterületek fejlesztését, valamint a kifejezetten praktikus, a gyakorlati életvezetés szempontjából fontos ismeretek és kompetenciák átadását (hogyan közlekedjünk, hogyan csináljunk költségvetést, hogyan szervezzünk meg egy kirándulást, hogyan kérjünk és adjunk segítséget) tekintti alapvető feladatának.

Az „állampolgári részvétel” modell

A modell pedagógiai gyökerei Jerome Bruner munkásságáig nyúlnak vissza, aki szerint a társadalomismeret-oktatás lényege az, hogy a fiatalokat úgy segítsük hozzá a társadalmi-politikai viszonyokat leíró fogalmak megismeréséhez, hogy a közvetlen életviszonyaiknak megfelelő szinten mutatjuk be ezeket nekik. Ez a roppant személyes, élménypedagógiai szemléletre épülő modell a politikai intézmények kereteit (újságírás, parlamenti törvényalkotás, bírósági per szimulálása a tanórán) pedagógiai eszközként használva tanítja meg azokat működési rendszereit. Ez a modell a társadalomismeret órát egyfajta állampolgári fórumként működteti, amelyben a diákok szisztematikusan megbeszélik, megvitatják a számukra is fontos társadalmi és politikai kérdéseket, illetve dramatikus játékok keretében bonyolult döntéshelyzetek megoldásán dolgoznak. Ezáltal az osztály egyidejűleg legalább annyira valódi, mint modellezett

helyszíne a nyilvános megnyilatkozásoknak – amelynek a tanár a meghatározó moderátora. Ennek az angolszász eredetű modellnek az a célja, hogy a diákok – a saját környezetükben és a maguk felelősségi szintjén – közvetlen tapasztalatokat szerezzenek a társadalmi és politikai viszonyok működéséről. Ez az iskolai gyakorlótér ugyanis kiválóan alkalmas a diákok közvetlen társadalmi tapasztalatainak tudatosítására, kommunikációs és gondolkodási készségeinek fejlesztésére és a felelősségvállalás gyakorlására.

Állampolgári „terepgyakorlatok”

Az állampolgári felelősségvállalás tapasztalati tanulásának direkter formája a diákönkormányzatban, illetve az iskolai közéletben való aktív részvétel, amelyben a diákok tutori, illetve tanári segítséggel közvetlen formában is felkészülhetnek későbbi társadalmi és politikai szerepvállalásukra. Közvetlenül a rendszerváltás után a pedagógiai bázis-demokrácia képviselői részéről még komoly törekvések indultak a diákönkormányzatok autonómiájának megerősítésére, de ez a lendület már az ezredfordulóra elfogyott, így a magyarországi iskolák túlnyomó többségében ez az intézmény kiüresedett, s ilyen irányú pedagógiai funkciót csekély mértékben lát el. A tapasztalati tanulásnak azonban létezik két olyan formája, amely az iskolán kívül történhet. Az egyik az úgynevezett Iskolai Közösségi Szolgálat, a másik pedig a különböző egyházi és civil szervezetek által szervezett ifúsági önkéntes munka.

a társadalomismeret órát
egyfajta állampolgári
fórumként működteti



SCHMIDT KATALIN ÁGNES

Irodalmi szövegek a nyelvoktatásban: Elvárások, előítéletek és a szükséges szemléletváltás

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

Az irodalmi művek nyelvoktatási célból való felhasználása olyan téma, amely központi kérdés volt a nyelvtanítás történetének minden meghatározó irányzata számára, és egyik kulcsproblémája a mai modern nyelvtanításnak is, amellyel minden nyelvtanuló és nyelvtanár valamilyen módon szembesül. Elméleti tudományos cikkek sokasága és gyakorlati javaslatok, valamint nyelvoktatási dokumentumok elvárásai bizonyítják, hogy megkerülhetetlen és megoldatlan kérdéstről van szó a 21. században is. A tanulmányban ezek megvizsgálásával olyan attitűdökre mutatok rá, melyek még ma is útjában állnak az irodalmi szövegek célzott és sikeres felhasználásának, és egy olyan alapvető szemléletváltást javaslok, amely a célnyelvi művek olvasását nem bizonyos nyelvi szint kialakulása után elérhető célként fogalmazza meg, hanem az irodalmi szövegeket a nyelvtanulási folyamat egészének egyik alapvető eszközeként tartja számon.

Kulcsszavak: *nyelvtanítás, irodalmi szövegek, módszertan*

1. BEVEZETÉS ÉS SZAKIRODALMI KITEKINTÉS

Az idegen nyelv tanításának hagyományosan kulcskérdései közé tartozik, hogy érdeemes-e a célnyelv irodalmi műveit oktatási célból felhasználni a nyelvórán, valamint, hogy milyen indíttatásból történjen a művek beemelése a tanulási folyamatba. A nyelvtanítás története során szinte minden irányzat más-más módon viszonyult ehhez a kérdéshez, más hangsúlyokat állított

középpontba. Miután leáldozott a nyelv-tani-fordító módszer kora, amelyben a célnyelv magas irodalomkultúrájának alkotásain keresztül tanították a nyelv nyelvtani szabályrendszerét és szókincsét, az irodalmi szövegek használata egy ideig kiesett a nyelvoktatás látóköreből. Előtérbe került az a pragmatikus szemlélet, amely a nyelvet mint a szociális cselekvés eszközét tartotta számon, vagyis a nyelv és nyelvtanulás elsődleges funkciója a valódi élethelyzetekben való eligazodás, a célnyelv beszélőivel folytatott sikeres kommunikáció volt. Majd a 20.

század utolsó évtizedeiben elterjedő interkulturális megközelítés a célnyelvi cselekvést és sikeres kommunikációt különböző nemzeti, kulturális háttérrel rendelkező egyének találkozásaként értelmezte, és egy olyan világ elvárásaira akarta felkészíteni a nyelvtanulót, melyet a többnyelvűség jellemez. Ebből következik, hogy a sikeres kommunikáció alapjaként tekint az empátiára, toleranciára és konfliktuskezelésre. Az interkulturális szemlélet ismét visszaemelte a nyelvoktatásba az irodalmi művek használatát, elsősorban országismereti vonatkozásban, vagyis mint a célnyelv kulturális értékét közvetítő vagy annak kulturális jegyeit bemutató forrást (*Feld-Knapp*, 2009; *Varga-Mónok*, 2021; lásd bővebben *Bárdos*, 2005).

A kérdés azonban korántsem megoldott; ma ugyanúgy foglalkoztatja a nyelvtanításban tevékenykedőket, mint bármikor a nyelvtanítás története során, különösen a mindennapi tanítási gyakorlat terepein. Számtalan különböző megközelítési szempont ellenére általánosságban elmondható, hogy a témával foglalkozó szakemberek többsége továbbra is kihasználatlan lehetőségeket lát az irodalmi szövegekben, a nyelvi fejlesztésen túl is. Legtöbbször az irodalmi művek motiváló hatását emelik ki, az irodalom tartalmi jegyeiben keresve megoldást az érdeklődés gyakori hiányának megoldására (*Bidari*, 2019; *Dalmau és mtsai*, 2012; *Holló*, 2019; *Puig*, 2020; *Reimão*, 2020; *Szénási*, 2012; *Varga-Mónok*, 2021). Elterjedt álláspont az is, hogy mivel ezek autentikus szövegek, alkalmasak arra, hogy nyelvi és kulturális szempontból is közvetítő szerepet foglaljanak el a nyelvoktatásban (*Ansari*, 2013; *Boşnak*, 2006; *Dalmau és mtsai*, 2012; *Martín de*

León és García Hermoso, 2020). Emellett azonban nem elhanyagolható szempont az sem, hogy a szakemberek olyan lehetőségeket látnak irodalmi szövegek használatában, amelyek a tartalmi mutatókon túl általános pedagógiai célokkal is egybeesnek. Ilyen például a tanulóközpontúság (*Dalmau és mtsai*, 2012; *Reimão*, 2020; *Szénási*, 2012; *Varga-Mónok*, 2021), az interaktivitás (*Ansari*, 2013; *Boşnak*, 2006; *Puig*, 2020; *Varga-Mónok*, 2021), valamint a tanulók kreativitásának kihasználása, ösztönző fejlesztése (*Crahay*, 2020; *Martín de León és García Hermoso*, 2020; *Reimão*, 2020). Ezek az elvek mind a modern nyelvoktatás alappilléreit képezik.

Bár az előnyök és lehetőségek szempontjából meggyőző egyetértés uralkodik az irodalom pozitív hatásait tekintve a témával foglalkozó szakirodalomban, ám azok kihasználásának módjában, a mindennapi oktatási gyakorlat során való felhasználásában a cikkek rendkívül eltérő módon tárgyalják a témát. Sokan továbbra is elsősorban elméleti kérdésként kezelik az irodalmi szövegek hasznosságát és a megközelítés potenciális fajtáit, esetleg utalnak arra, hogy kreatív feladatokra ugyan van sok lehetőség, de nem a gyakorlati megvalósítás módja áll a középpontban (*Boşnak*, 2006; *Martín de León és García Hermoso*, 2020; *Puig*, 2020; *Szénási*, 2012). Meglepő az is, hogy csak bizonyos írók (*Ansari*, 2013; *Boşnak*, 2006; *Dalmau és mtsai*, 2012; *Puig*, 2020; *Reimão*, 2020) hívják fel a figyelmet arra, amit saját tanári munkám során is tapasztaltam, hogy sok ellenérzés vagy kérdés él tanulóknak és tanároknak egyaránt az irodalmi szövegek szükségessége és lehetősége kapcsán, sőt gyakran

elméleti kérdésként
kezelik az irodalmi
szövegek hasznosságát

mindkét fél részéről szorongást vált ki a gondolat. Csak egyetlen általam olvasott írás (Varga-Mónok, 2021) hívja fel rá a figyelmet, hogy az irodalmi művekkel való foglalkozás milyen készség szintű elvárásokat támaszt nemcsak tanulók, hanem tanárok felé is. Ilyen elvárás például a szövegpotenciál felmérése (nyelvi, formai és tartalmi szempontok, valamint didaktikus szempontok alapján) és az irodalmi szöveg mély és értő elemzésének képessége (325–331. o.). Ezt tudatosítva nem meglepő, hogy sok tanár is bonyolult feladatnak tartja az autentikus irodalmi szövegek beemelését, különösen, mert az irodalmi anyagok tanításával foglalkozó írások csupán kis százaléka próbál konkrét módszertani javaslatokat, megközelítési módokat nyújtani a tanároknak (Alyouf, 2020; Bidari, 2019; Crahay, 2020; Dalmau és mtsai, 2020; Lazar, 1994, Reimão, 2020; Varga-Mónok, 2021). Ezek konkrét, gyakorlati haszna pedig rendkívül változó.

Meggyőződésem, hogy addig nem tud a nyelvoktatás szerves részévé válni az irodalmi szövegek használata, amíg nem mozdul el a szemlélet ebbe az utóbbi irányba. Ideje felismerni, hogy az irodalmi szövegek olyan nyelvtanulási eszközök, amiknek potenciálját és pozitív hatásait legtöbb esetben csak gyakorlati módszerek célzott használatával lehet hatékonyan kiaknázni. Vagyis a mai nyelvoktatás alapvető kérdése nem lehet csupán az, hogy érdemes-e irodalmi szövegekhez nyúlni, sőt az sem elegendő, hogy azt vitatjuk, vajon országismereti/kultúrákövetítő céllal vagy nyelvhasználati nyersanyagként, nyelvi-kommunikatív szempontokat mérlegelve érdemes inkább beemelni a műveket.

Optimális esetben ezek mindegyike helyet kap a tanulási folyamat során, ami a konkrét tanuló(k) egyéni/csoportos igényei és készségei alapján mindig egyéni és nem általánosítható. Vagyis adott helyzetben bármelyik elméleti megközelítés lehet érvényes és hasznos, prioritást adni bármelyik célnak elméleti szinten lényegtelen, sőt hátráltathatja az irodalmi szövegek célzott és tudatos beépítését. Egy olyan alapvető szemléletváltásra van tehát szükség, amely figyelembe véve a létező és széles körű elméleti írások releváns tanulságait kézzelfogható módszertani javaslatokra helyezi a hangsúlyt, melyek konkrét és előremutató változásokat érhetnek el a nyelvtanítási gyakorlatban.

Csak egy ilyen szemléletváltás könnyítene mind tanuló, mind tanár helyzetén az a létező elvárással szemben, hogy egy adott nyelvi szint elérése után a nyelvtanuló képes legyen teljes irodalmi műveket a célnyelven olvasni és érteni. Csakis így lehet elérni, hogy az irodalmi alkotásokat ne nehe-

zen bevehető akadályként, jobb esetben kemény munka jutalmaként tart-suk számon, hanem változatos, potenciálisan motíváló, komplex lehetőségeket rejtő, és bármilyen élet-

korban vagy nyelvi szinten alkalmazható szöveganyagokként, melyeket számos módon, kreatívan lehet (és kell) alkalmazni, akár egészen egyszerű tanulási helyzetekben is. Ez csak akkor érhető el, ha a tanulók lehetőséget kapnak arra, hogy sokkal természetesebb és magától értetődőbb viszonyt alakítsanak ki a célnyelv autentikus szövegeivel a tanulási folyamat kezdetétől. Emellett különösen fontos, hogy egy ilyen szemléletváltással a nyelvoktatás olyan megközelítéssel és módszerekkel gyarapodna,

kézzelfogható módszertani javaslatokra helyezi a hangsúlyt

amelyek hatékonyan segítik a tanulási folyamat olyan általánosan elvárt elemeinek működését, mint a tanulói aktivitás, kommunikatív és kooperatív munkaformák, valamint erősítik az egyéni tanulói igények és önálló tanulásra való motiválás központi szerepét, hiszen mindezek a mai modern nyelvoktatás elengedhetetlen részeit képezik.

2. MAI ELVÁRÁSOK A NYELVOKTATÁSBAN – HIVATALOS OKTATÁSI DOKUMENTUMOK ALAPJÁN

Mindenekelőtt azt fontos felmérni, hogy a mai modern nyelvoktatásban milyen elvárások fogalmazódnak meg tanulók és tanárok felé irodalmi szövegek kapcsán. Ez azért különösen fontos, mert ezek a dokumentumok bizonyítják, hogy az irodalmi szövegek oktatási használata nemcsak szakemberek elméleti írásai szerint fontos, hanem a konkrét oktatási elvárásokkal összhangban ma is létező, megoldandó feladat. Mivel a legfontosabb oktatási dokumentumok mind alapvető elvárás-ként fogalmazzák meg, hogy a nyelvtanuló képes legyen irodalmi művekkel interakcióra, ezért minden nyelvtanár konkrét és megkerülhetetlen kihívásai közé tartozik ez a fajta munka.

Ebből a célból elsősorban a Közös Európai Referenciakeretet (KER) kell megvizsgálni, amely minden nyelvtanár és nyelvtanuló kulcsdokumentuma. Bármilyen konkrét helyzetben, bármilyen keretek között zajlik is a tanulás, ez a dokumentum egyfajta egységes keretet ad minden nyelvoktatási folyamatnak, ráadásul nyelveken és országhatárokon átívelő univerzális formában.

Igaz ez minden életkorra, minden konkrét rövid vagy hosszú távú cél esetén – akár intézményesített keretek között, konkrét kimeneti követelményekkel történik a folyamat, akár másik végletként pusztán önörömből, a nyelv szeretete miatt (hiszen ilyenkor is a KER által megállapított nyelvi szintek segítenek saját anyagaink kiválasztásában). A KER segít olyan mérföldköveket állítani a folyamat során, amelyek a tanárt és a tanulót egyaránt segítik az eligazodásban, valamint a konkrét, személyre szabott célok megállapításában.

Itt most csak a számomra releváns, kifejezetten az irodalmi szövegekhez támasztott elvárások szempontjából vizsgálom meg a KER 2001-ben kiadott verziójának magyarul is elérhető változatát. (A 2020-ban megjelent, eddig angol, francia, arab, olasz, spanyol és török nyelveken elérhető kiegészítő kötet idevágó részéről később külön ejtek szót.)

A KER egyrészt külön (alig egy oldalas) részt szán a nyelv esztétikai használatának, melyet „oktatási szempontból és saját jogán is” fontosnak tart. Számos különböző tevékenységet – „produktív, receptív, interaktív és közvetítő” – sorol ebbe a kategóriába, valamint szóbeli és írásbeli szövegeket egyaránt. Példaként említi az éneklést, történetek mesélését, átírását, kreatív szövegekkel való foglalkozást (történetek, mondókák, rajzfilmek, képes történetek stb.), színdarabok előadását, irodalmi szövegek produkcióját, recepcióját és előadását (szövegek írása és olvasása, szavalt, dráma, opera stb. előadása, illetve meghallgatása/megnézése). Látszik, hogy a leírás minden lehetséges esztétikai formát le akar fedni anélkül, hogy konkrétan részletekbe menő javaslatokat

a tanárt és a tanulót
egyenként segítik az
eligazodásban

vagy irányadást nyújtana. Ennek okára az utolsó bekezdés vet fényt. A témát úgy jellemzi, hogy „az élő nyelvek tanításában hagyományosan fontos, gyakran domináns szerepet” játszik, vagyis az az attitűd rajzódik ki, hogy az esztétikai nyelvhasználat, ezen belül az irodalmi szövegek olvasása annyira a napi gyakorlathoz tartozik, hogy nem kell külön részletezni, sőt inkább a más jellegű munkát kell vele szemben erősíteni. Bár értékesnek, az „európai kulturális örökséghez” tartozónak tartja ezeket a tevékenységeket, sőt kiemeli, hogy „az irodalmi tanulmányok a pusztán esztétikai céloknál sokkal több oktatási célt szolgálnak –

intellektuális, erkölcsi, érzelmi, nyelvi és kulturális célokat” (71. o.), láthatóan mégsem tartja céljának ez a dokumentum, hogy modern, előremutató javaslatokkal korszerűsítésre ösztönözze a tanári gyakorlatot.

Ilyen cél hiánya olvasható ki az irodalmi szövegeket említő többi szövegrészből is. A szintek szerinti önértékelési táblázatban (35. o.) csak B2 szinten említik először az irodalmi műveket, mintha csak előlött a szint fölött lenne elvárás irodalmi szövegekkel dolgozni, melyeket a tanulók érteni fognak, amennyiben a nyelvi szinthez igazodó, kortárs szövegekről van szó (1. táblázat).

1. TÁBLÁZAT

KER önértékelési táblázat

A1	A2	B1	B2	C1	C2
X	X	X	Értem a kortárs irodalmi prózai szövegeket.	Megértem a hosszú, összetett tényszerű és irodalmi szövegeket, és észlelem a stílusbeli különbségeket.	Könnyedén el tudok olvasni szinte bármilyen típusú, akár elvont, akár szerkezetileg vagy nyelvilag összetett írott szöveget, mint pl. kézikönyveket, szakkikkeket és irodalmi műveket. Szakmai és irodalmi művekről összefoglalót és recenziót tudok írni.

FORRÁS: saját szerkesztés

Később, a produkciós tevékenységek között felsorolják a „kreatív és irodalmi írás” (77. o.) tevékenységét is, majd táblázatos formában (*Kreatív írás* címszó alatt) minden jellegű írásos megnyilvánulásról beszélnek (78. o.). Vagyis a kreativitást, elképzelt helyzetek leírását és a képzelőerő használatát írott megnyilvánulások gyakorlásának természetes velejárójaként kezelik (78. o.). *Beszámoló és esszéírás* címszó alatt csak C2

szinten említik az „irodalmi művek értékelését”. *Általános szövegértés* kategóriában pedig, szintén C2 szinten, a dokumentum elvárja, hogy a tanuló „az írott nyelv szinte minden változatát meg tudja érteni, és kritikusan tudja értelmezni, beleértve az elvont, szerkezetileg összetett vagy nagymértékben köznyelvi irodalmi és nem irodalmi szövegeket” (85. o.). Mindez arra utal, hogy a KER a nyelvi tudás természetes velejárójaként

tekint az irodalmi szövegek olvasására, érté-
sére és a fikció elemeinek aktív használatára,
azonban nem tartja feladatának, hogy egy
részletes, útmutató jellegű
keretrendszert fogalmazzon
meg, mely segítené a tanu-
lási folyamat szintek szerinti
módszeres felépítését.

Magyarországon a
nyelvtanítás szempontjából
alapvető dokumentumnak
tekinthető a Nemzeti alaptanterv és az ide-
gen nyelvekre vonatkozó kerettantervek.
Ezek a szövegek a közoktatásra vonatko-
znak, ami természetesen nem terjed ki min-
den tanulási helyzetre, általánosan a nyelv-
oktatáshoz kapcsolódó attitűdök szempont-
jából mégis számtalan hasznos információ
kiolvasható belőlük. A NAT és a kerettan-
tervek explicit törekvése, hogy a Közös Eu-
rópai Referenciakerethez igazodjanak, mégis
érdemes figyelmet fordítani arra, hogy mi-
lyen módon jelennek meg a nemzetközi vo-
natkozásban megfogalmazott elvek a ma-
gyar közoktatási dokumentumokban, jelen
esetben kifejezetten az irodalmi szövegek ja-
vasolt nyelvtanítási felhasználása terén.

A legújabb, 2020-as NAT a nyelvtanulás
első szakaszában, első idegen nyelv esetében
kötelezően a 4. évfolyamban „élményalapú
és tevékenységközpontú” folyamat működ-
tetését várja el, aminek szerepe a különböző
nyelvek és kultúrák iránti érdeklődés és nyi-
tottság megalapozása. Ez kiemelten „nem
elvárás-központú” szakasz, hanem: a tanuló
„fejlettségi szintjének megfelelő, érdekes,
változatos és kihívást jelentő tevékenységek
által kerül közel az idegen nyelvhez” – s

ilyenek lehetnek például a „mozgással, dra-
matizálással összekapcsolt daltanulás, mon-
dókázás, mesélés”. Az „örömteli játékoság”
központi elvét kell érvé-
nyesíteni, emellett a tanu-
lónak különböző szövegtí-
pusokkal kell lehetőséget
adni a találkozásra. Ezek
között megemlíti a gyer-
mekirodalmi szövegeket is
(315. o.).

A második szakaszban, 5. és 8. évfolya-
mok között, a „motiváció fenntartása”, vala-
mint a tanuló „magabiztosabb nyelvhaszná-
lóvá” válása a központi cél. Kiemelt jelentő-
séget kapnak az „életkornak megfelelő au-
tentikus anyagok”, a jellemző szövegtípusok
között pedig megjelennek a gyermek- és if-
júsági irodalmi szövegek (316. o.). Majd 9.
évfolyamtól „egyre mélyebb és árnyaltabb”
módon történik különböző témák feldolgo-
zása, ami „képessé teszi a nyelvtanulót az
egyre összetettebb és absztraktabb szövegek
tartalmának befogadására” (316. o.). A leírás
itt „irodalmi” (317. o.) szövegeket említ a
felhasznált szövegtípusok között, de a követ-
kező oldalon, a szövegtípusok felsorolásánál
már konkretizál, és „ifjúsági irodalmi” szö-
vegekről beszél (318. o.).

A NAT által megfogalmazott általános
elvárásokra épülnek, ezeket részletezik,
konkretizálják az egyes kerettantervek. Az
irodalmi szövegek kapcsán megfogalmazott
tartalmi és nyelvi elvárásokat, valamint javo-
solt gyakorlati javaslatokat egy saját szer-
kesztésű táblázatba foglaltam össze (2. táb-
lázat).

a szövegek a közoktatásra
vonatkoznak, ami
természetesen nem terjed ki
minden tanulási helyzetre

2. TÁBLÁZAT

Irodalmi szövegek a 2020-as NAT-hoz kapcsolódó kerettantervekben

Első élő idegen nyelv 4. évfolyam				
Az ebben az életkorban jellemző műfajok (mesefilmek, mesekönyvek, dalok, mondókák) beépítése az órai munkába (angol, német)	ismert mese/történet feldolgozása képekkel, képek sorba rakásával (angol)	aktívan bekapcsolódik a közös meseolvasásba, a mese tartalmát követi (angol, német)	közös előadás: dal, vers, mese (angol, német)	közös zenehallgatás és mesenézés célnyelven (angol, német)
	ismert mese közös olvasása németül és a szöveg feldolgozása képekkel, képek sorba rakásával (német)		kedvenc mese dramatizálása (angol, német)	ünnepekhez kötődő mondókák, dalok tanulása, közös és egyéni előadása (angol)
Első élő idegen nyelv 5–8. évfolyam				
Aktívan részt vesz az életkorának és érdeklődésének megfelelő gyermek-, és ifjúsági irodalmi alkotások közös előadásában (angol, német)	közösen választott dal/képregény/film/könyv órai feldolgozása (angol, német)	egy könnyített szövegű irodalmi mű elolvasása, értékelése (pl. Robinson Crusoe, David Copperfield) (németben nincs példa)	egy irodalmi mű feldolgozása, bemutatása (angol)	érdeklődése erősödik a célnyelvi irodalmi alkotások iránt (angol, német)
Életkornak és nyelvi szintnek megfelelő célnyelvi szórakoztató tartalmak megismerése (irodalom, film, társasjáték) (angol, német)			célnyelven rövid történet, mese, vers, dal írása, bemutatása (német)	
Első élő idegen nyelv 9–12. évfolyam				
nyelvi szintjének és érdeklődésének megfelelő ifjúsági irodalmi olvasmányokkal ismerkedik meg (angol, német)	életkornak és nyelvi szintnek megfelelő angol/német nyelvű, akár irodalmi szövegek, filmek felhasználása szórakozás és játékos nyelvtanulás céljára (angol, német)	megérti az ismeretlen nyelvi elemeket is tartalmazó írott – akár egyszerűbb irodalmi – szöveg tartalmát (angol, német)	elolvas és értelmez nyelvi szintjének megfelelő irodalmi szövegeket (angol, német)	

Második élő idegen nyelv 9–12. évfolyam				
aktívan részt vesz az életkorának és érdeklődésének megfelelő ifjúsági irodalmi alkotások közös előadásában (angol, német)	életkornak és nyelvi szintnek megfelelő angol/német nyelvű, akár irodalmi szövegek, filmek felhasználása szórakozás és játékos nyelvtanulás céljára (angol, német)			érdeklődése erősödik a célnyelvi irodalmi alkotások iránt (angol, német)
életkornak és nyelvi szintnek megfelelő célnyelvi szórakoztató tartalmak megismerése (irodalom, film, társasjáték) (angol, német)				

FORRÁS: saját szerkesztés

A táblázatból egyértelműen kiolvasható, hogy a közoktatásban történő nyelvtanítás, az európai elvárásokkal összhangban, a nyelvtanulás természetes és elengedhetetlen részeként kezeli az irodalmi művek olvasását és megértését, valamint célként tűzi ki az egyéni szórakozás céljából való olvasást is. Közoktatási dokumentum lévén a kerettantervek elsősorban életkor szerint osztályozzák az ajánlott szövegeket, mesék, mondókák felől közelítve az ifjúsági irodalom felé. A folyamatban külön helyet foglalnak el a könnyített olvasmányok. Közülük angol nyelv esetében két olyan mű kerül konkrétan említésre, mely eredeti formájában az irodalmi kánon része a 18., illetve 19. századból. Ez két megbúvó meggyőződésre utal. Egyrészt irodalmi kulturális érték közvetítését állítja a középpontba azáltal, hogy az angol irodalmi kultúra két nagy alkotását javasolja használni (bár nem eredeti formában, hanem könnyített átiratként). A könnyített olvasmány használata pedig azon képzet kialakulására utal, hogy ezen a szinten a tanuló nem képes autentikus irodalmi

szövegeket megérteni. A könnyített olvasmányok haszna és használatának módja komplex kérdés, itt külön nem térnek ki rá, hiszen ezek oktatási céllal létrehozott szövegek, még akkor is, ha tartalmilag irodalmi szövegeken alapulnak. Vagyis autentikus irodalmi szövegeknek ezek nem tekinthetők, így nem tartoznak abba a kérdéskörbe, amelyet itt vizsgálók.

Még egy elemet érdemes kiemelni a kerettantervek kapcsán. Több helyen a szöveg nem egyszerűen a művek olvasását és értelmezését említi, hanem megjelenik explicit célként a közös előadás létrehozása vagy mese dramatizálása. Igaz, arra nem tér ki a szöveg, hogy ezt konkrétan milyen keretek között, milyen formában kéne megvalósítani, sőt, hogy ennek milyen helye lehet az iskolai oktatás gyakorlatában, de vizsgálatom szempontjából fontos és érdekes momentum ez, hiszen arra utal, hogy a kerettantervi elvárások megfogalmazói tudatában voltak annak, hogy irodalmi művek intenzív, interaktív munka alapjait képezhetik. Ez még akkor is fontos megállapítás, ha ez a 4.

évfolyammal kapcsolatos útmutatásra inkább jellemző, mint magasabb korosztályok esetén.

Az itt bemutatott dokumentumok alapján egy sor attitűd körvonalazódik mind európai, mind országos szinten a nyelvoktatás és autentikus irodalmi szövegek kapcsolatának vonatkozásában. Alapvetően kijelenthető, hogy minden irányadó kulcsdokumentum adottnak feltételezi, hogy a nyelvtanulási folyamat szerves része az autentikus irodalmi szövegekkel való találkozás, illetve az azok iránti egyre nagyobb személyes érdeklődés. Megállapítható, hogy életkornak és vélt érdeklődésnek megfelelő szövegek használatát várják el, ami egyértelműen épül a dokumentumokat átjáró tanulóközpontú szemlélethez, hiszen a tanuló adottságaiból, egyéni érdeklődéséből indul ki, ehhez igazodnak a mindenkori tananyagbeli tartalmak és követelmények. Egyértelmű távlati cél ezen felül az önálló tanulásra való nevelés, ami az irodalmi szövegek kapcsán is megfogalmazódik, hiszen közös szövegmunka, akár közös előadás felől az önálló szórakozás, fejlődés felé vezet az út.

3. HÁTRÁLTATÓ ATTITŰDŐK A MAI NYELVOKTATÁSBAN

A megfogalmazott elvárások, valamint a mögöttük kirajzolódó attitűdök kapcsán azonban felmerül néhány olyan problémás kérdés, amelyet ezek a dokumentumok természetüknél fogva nem tudnak teljesen kielégítően megválaszolni, lefedni. Nem kérhető számon rajtuk az általános irányadó megfogalmazások és a konkrét gyakorlati,

egyedi helyzetek közötti természetes feszültség, azonban mindhárom megvizsgált dokumentumban kirajzolódik néhány olyan alapfeltevés, általánosnak vélt igazság, melyek saját tapasztalatom szerint a tanítási gyakorlatot is áthatják, és hátráltatják az irodalmi szövegek sikeres, változatos felhasználását.

3.1. Életkori sajátosságok és az irodalmi szövegek

A nyelvtanulással kapcsolatos általánosan igaznak vélt attitűdök és módszerek legjobb ellenőrzési módja, ha megvizsgáljuk, ha történik velük, ha a nyelvtanulási folyamat egy konkrét nyelv esetén nem gyermekkorban kezdődik. Ide tartozik a felnőttek nyelvoktatása, akár bizonytalan korábbi nyelvtudás megerősítéséről, nyelvtudás felfrissítéséről, akár új nyelv tanulásának kezdetéről van szó. De a második idegen nyelv közoktatási keretek

között való tanulása kapcsán is felmerülhetnek kérdések, hiszen egyértelmű különbségek vannak egy 4. és egy 9. évfolyamos tanuló érdeklődése, fejlettségi szintje, általános tanulási és nyelvtanulási tapasztalatai között. A kerettantervek konkrétan irodalmi szövegek vonatkozásában 4. évfolyamon meséket és mondókákat javasolnak kezdő szinten. Kirajzolódik belőlük az az elképzelés, hogy ebben az életkorban a szövegek nyelvi komplexitásának szintje, valamint a tanulók feltételezhető érdeklődési köre várhatóan egybeesik. Felnőttoktatás esetében, sőt már második nyelv esetében, 9. évfolyamon is problémás kérdés ez. Természetesen nem elképzelhetetlen, hogy bizonyos felnőtt tanulók vagy középiskolás csoportok

4. évfolyamon meséket és mondókákat javasolnak kezdő szinten

nyitottak korai szakaszokban nyelvileg egyszerűbb mesékkel és mondókákkal, játékos módon foglalkozni, de ez semmiképp sem általánosítható vagy elvárható. A kerettanterv feltehetően éppen ezért második idegen nyelv esetében sem említ

meséket és mondókákat, hanem rögtön ifjúsági irodalmi alkotásokról beszél a szöveg, életkori sajátosságok miatt átugorva a mesék és mondókák szintjét. Második idegen nyelv esetében

tehát az első említés irodalmi szövegek kapcsán azonnal az, hogy „aktívan részt vesz az életkorának és érdeklődésének megfelelő ifjúsági irodalmi alkotások közös előadásában” (24. o.). Vagyis életkori sajátosságok és feltételezett érdeklődés tükrében első lépésként rögtön egy elég komplex elvárást állít nyelvtanuló és tanár elé: egy autentikus irodalmi szöveg feldolgozásán alapuló interaktív munkafolyamatot, amely előadásban végződik. Ez rögtön elvezet a második kérdéskörhöz, a fokozatosság elvéhez.

3.2. Fokozatosság az irodalmi szövegek olvasásában

A dokumentumok jellegéből adódik, hogy elvárásokat fogalmaz meg, és csak korlátozott figyelmet fordít arra, hogy módszereket adjon ezek elérésére, vagyis gyakorlati megoldások részletes bemutatásának hiánya semmilyen módon nem kérhető számon rajtuk. Azt mégis fontos kiemelni, hogy az elvárásokból kiolvasható attitűdökből konkrétan az irodalmi művek olvasása kapcsán hiányzik az a fajta fokozatossági elv, amit más jellegű szövegek kapcsán ismerünk.

Ugyan a NAT és a kerettantervek életkori szempontból valóban figyelnek a

fokozatosságra (gyermekirodalomtól az ifjúsági irodalom felé haladnak), valamint a csoportos közös munkától az önálló olvasás felé haladásra is hangsúlyt fektetnek, a nyelvi komplexitás szerinti fokozatosság és a

szövegek tudatosan felépített, célzott használata már nem jelenik meg bennük. Lehetne azzal érvelni, hogy első nyelv esetében a meséktől a könnyített olvasmányokon át az ifjúsági irodalmakig eljutni egyfajta

tudatos, egyszerűtől a komplexebb struktúrájú szövegek felé haladást takar, ám ez csak korlátozott mértékben igaz.

Egyrészt, mint láttuk, ez az előfeltételezett nyelvi fokozatosság már második idegen nyelv esetében is csorbul, hiányos, későbbi életkorokban pedig akár teljesen el is veszhet. Vagyis a nyelvtanulási helyzetek töredékére jellemző ez a felépítés. Másrészt könnyen találhatunk olyan példát, amikor egy mese nyelvi szempontból több kihívást ad a nyelvtanulónak, mint mondjuk egy tinédzsereknek szánt regény, különösen, ha klasszikus meséket használnánk. Kifejezetten fiataloknak írt regények kapcsán pedig esetleg könnyebben nyúlunk kortárs művekhez. Vagyis a nyelvi komplexitás egy olyan összetett kérdés irodalmi szövegek kapcsán, amely életkori, műfaji, nemzeti-kulturális, irodalomtörténeti szempontok mentén az egyes szövegeknek olyan individuális felhasználhatóságát mutatja, hogy általános megállapítások legfeljebb irányadó, segítő jellegűek lehetnek.

Ez a két probléma a gyakorlatban a szövegek értő és gondos, tanulói igényekhez igazított kiválasztásával természetesen kiküszöbölhető, azonban meggyőződésem, hogy ez önmagában nem elég a

az előfeltételezett nyelvi fokozatosság már második idegen nyelv esetében is csorbul

fokozatosság elvének kellő érvényesítéséhez. A leggondosabb, a tanulók nyelvi, életkori, érdeklődésbeli igényeit figyelembe vevő szövegválasztás sem kielégítő ahhoz, hogy indokolt és elfogadható legyen az, hogy az első találkozási pont egy teljes mű elolvasása. Rövid, néhány oldalas, egyszerű szövegek esetében is igaz ez. Ahogy láttuk, más jellegű szövegeknél természetes, hogy a tanuló számtalan rövid, egyszerű formával ismerkedik meg, sőt, azokat megtanulja magabiztosan reprodukálni, mielőtt egyszerű, szintjéhez igazított tanító jellegű szövegeket olvasna. Ez a fajta tudatos és célzott, fokozatos közelítés az irodalmi szövegekhez a dokumentumok elvárásaiból teljesen hiányzik, és sajnos eddigi nyelvtanári munkám során (nagyobbrészt egyetemista vagy felnőtt nyelvtanulók körében, akik nagyon változatos előtanulmányokkal rendelkeztek) sem találkoztam olyan tanulóval, akinek korábbi nyelvi fejlődésének szerves része lett volna az irodalmi művek olvasásának előkészítése. Sok esetben teljesen hiányzott ez az elem a korábbi tanulmányaikból, legtöbb esetben pedig legfeljebb könnyített olvasmányokra terjedt ki. A szakirodalomban is találunk olyan cikkeket, ahol a szerzők az irodalom értő használata mellett érvelnek, de a gyakorlati javaslatokból kiderül, hogy legfeljebb a feldolgozási fázishoz kötnek módszertani javaslatokat, a szöveg olvasása sok esetben legfeljebb nyelvi van előkészítve. *Alsouf* (2020) például, rendkívül érdekes, kreatív feladattípust ír le Shakespeare-szonettek olvasása kapcsán, de feltűnő, hogy adottnak feltételezi, hogy az egyes szonettek olvasása nem probléma, a fókusz inkább a kreatív feldolgozáson és a kreatív alkotási fázison van. *Holló* (2019)

úgyszintén a feldolgozó, megvitató fázishoz ad javaslatokat, és ugyanez igaz az általa kiemelt, magyar mint idegen nyelv tanításával foglalkozó online forrásra is. Ezen az oldalon kilenc rövid szöveg, illetve a hozzájuk tartozó hanganyag és feladatsor tölthető le, melyeket láthatóan nagy gonddal készítették el, de mindegyiknél hiányzik egy felvezető, vagy olvasás közbeni szakasz (*Szita*, 2002–2012). Ilyen körülmények között nem meglepő az a nézet, amellyel saját tanulóim, de nyelvtanárok körében is gyakran találkoztam, miszerint irodalmi művek olvasása csak bizonyos nyelvi szint elérése után lehetséges, sőt ajánlott.

3.3. Az irodalmi szöveg és a nyelvi szint

Ugyanez a bújtatott attitűd olvasható ki a megvizsgált dokumentumokból is. A Közös

adottnak feltételezi, hogy az egyes szonettek olvasása nem probléma

Európai Referenciakeret irodalmi szövegekkel való találkozást csak B2 szintnél említi először. A Nemzeti alaptanterv és a kerettantervek ugyan nem nyelvi szintekben fogalmazzak,

hanem az egyes évfolyamokban elvárt fejlődési folyamatok és képességek szerint, mégis egyértelműen hasonló módon gondolkodnak. Ez több helyen tetten érhető. Szembetűnő egyrészt, hogy a magyar oktatási dokumentumokban is mindig teljes művek olvasásának képességét feltételezi a szöveg („mese-könyvek”, „könnyített szövegű irodalmi mű”, „gyermek-, és ifjúsági irodalmi alkotások”, stb.). Csak a mondókák említése – az első tanult idegen nyelv korai szakasza – esetében utal arra, hogy esetleg más jellegű, játékos, ismerkedő, felkészítő fázisokra is szükség lehet egy teljes irodalmi jellegű

szöveg befogadása előtt. Hasonló formák említése minden más életkorban hiányzik, sőt, második idegen nyelv esetében még a kezdeti fázisban sem jelenik meg, ami egyértelműen arra utal, hogy a mondókákat csak mint életkori műfajt tartják számon itt, nem mint az összetettebb szövegek előkészítésének egy lehetséges fázisának anyagát.

Másrészt ismét szólni kell a könnyített olvasmányok használatáról, hiszen a dokumentumokban ezek külön említése arra utal, hogy létező igény és elvárás a tanulóval irodalmi jellegű szöveg megismertetése, azonban meggyőződés, hogy autentikus szöveggel azon a nyelvi szinten még nem tud megbirkózni. Külön érdekes a könnyített olvasmányok kihagyása második idegen nyelv esetében. Ennek persze számos oka lehet, akár egyszerűen a rövidebb idő, ami a közoktatási közegben adatik a második idegen nyelv tanulására, mégis, mintha azzal a feltételezéssel élnének a szabályozók, hogy bizonyos folyamatok könnyebben, gyorsabban mennek végre második idegen nyelv esetében. Természetesen képviselhető álláspont ez, hiszen az életkorral és az első idegen nyelv tanulásával megszerzett tapasztalatok, kialakult tanulási stratégiák mind pozitívan befolyásolhatják a második nyelvben zajló folyamatokat. Azonban óvakodni kell attól a téves elképzeléstől, hogy a második (vagy akár sokadik) nyelv tanulása során kevésbé lenne fontos a fokozatos előkészítés elve.

A szakirodalomban is sok esetben mintha csak magasabb nyelvi szinten látnának igazán jó lehetőséget az irodalmi szövegek használatára. Erre részben konkrét példák szövegválasztása utal, részben az a gyakorlati helyzet, hogy a hangsúly inkább a már

megértett szöveg kreatív feldolgozásán van. Máshol ez a felfogás expliciten meg is fogalmazódik (pl. *Bošnjak*, 2006). Elenyésző az olyan írások száma, ahol kezdő nyelvtanuló esetében is lehetőséget lát a szerző irodalmi szövegek használatára, vagy akár még módszertani javaslatokat is ad, hogy ez milyen módon érhető el (pl. *Lazar*, 1994).

3.4. Irodalmi szövegek olvasása mint készség

Az oktatási dokumentumokban kirajzolódó attitűdök, valamint az a tény, hogy irodalmi szövegek nyelvórai alkalmazásával foglalkozó szakirodalmi írások elenyésző százaléká fordít kellő figyelmet azokra a kompetenciákra, melyek előfeltételei az irodalmi szövegekkel való foglalkozásnak, egy olyan átfogó attitűdre utal, amely hátráltató hatású az irodalmi művek eredményes használata tekintetében. Mintha az irodalmi szövegek iránti igény, érdeklődés, illetve azok alap-

vető (legalább tartalmi) értelmezésének készsége a nyelvi szint fejlődésével egyenes arányban automatikusan alakulna, fejlődne, mélyülne. Különösen érde-

kes ez a feltételezés annak tudatában, hogy az anyanyelvű irodalomoktatás talán legelterjedtebb közhelye szerint sok diák esetében hatalmas feladat kialakítani az irodalmi szövegek befogadásának igényét, és kellően motiválni őket. Épp ezért meglepő az a feltételezés, hogy egy olyan helyzetben, ahol a nyelvi korlátok jóval nagyobb mértékben jelennek meg, ez a motiváció automatikusan, pusztán az alkotások tartalmi érdekessége miatt magától erősödik.

Tudatosan túlzóan fogalmazok – feltételezhető, hogy az oktatási dokumentumok és

a rövidebb idő, ami a közoktatási közegben adatik

a szakirodalom is a tanári munka eredmények látja ezt a fejlődést. Az azonban nagyon sokatmondó, hogy a cikkek milyen nagy hányada kezeli tényként, hogy az irodalmi alkotások beemelése motiváló hatású, mintha a művek lényegéből fakadó (angolul: intrinsic) jegye lenne a tanulóknál elért hatás. Ugyanez a téves elgondolás olvasható ki abból, amikor a cikkek csak nyelvi előkészítést látnak szükségesnek, vagy legjobb esetben is minimális tartalmi felvezetést.

Mindezek arra utalnak, hogy túlságosan elterjedt gyakorlat figyelmen kívül hagyni,

hogy az irodalmi szövegekkel való interakció tanult készség anyanyelv esetében is, amit célzott, módszeres tanári munka tud kellőképpen fejleszteni. Még abban az esetben sem tekinthetők ezek a készségek adottnak,

ha olyan ideális helyzetben vagyunk, hogy minden egyes tanuló magas anyanyelvi irodalmi kompetenciával és erős motivációval rendelkezik. Ahogy minden más anyanyelven kialakult készségünk esetében, úgy az irodalmi olvasás és értés esetében sem feltételezhető, hogy a készség automatikusan megjelenik idegen nyelven is, csupán a nyelvi fejlődés kapcsán. Bár alapvetően fontos a létező készségek felmérése, és az azokra való tudatos építés, meggyőződésem, hogy az anyanyelvi készségek nem automatikusan átörökíthetők, hanem célzott munkával aktiválhatók, sőt, visszamenőleg megerősíthetők. Következésképpen, a nyelvoktatási folyamat elengedhetetlen része, hogy minden nyelvi szinten, a fokozatosság elvét szem előtt tartva, módszeresen lehetőséget teremtsünk az autentikus irodalmi szövegekkel való hasznos, élvezetes, szorongásmentes és kreatív találkozásra.

a cikkek nagy hányada
kezeli tényként, hogy az
irodalmi alkotások
beemelése motiváló hatású

4. A 2020-AS KER KIEGÉSZÍTŐ KÖTET (COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT)

Itt fontos kiemelni néhány olyan elgondolást, ami a 2020-as KER kiegészítő dokumentumban megjelenik. Két okból kezelem külön ezt a forrást. Egyrészt azért, mert viszonylag új kiegészítésről van szó, amelynek hivatalos magyar fordítása még nem készült el, és a KER leírására szolgáló magyar olda-

lon sem találtam rá utalást (keronline.hu). Valamint 2020-as dokumentum lévén, az azonos évben kiadott NAT-ra vélhetően nem volt hatással. A külön figyelem másik oka tartalmi jellegű, ugyanis né-

hány olyan jellemzője van ennek a kiadványnak, amely előremutató is lehet.

A szöveg rámutat, hogy a 2001-es KER megjelenése óta az Európa Tanács rendszeres kéréseket és javaslatokat kapott a dokumentum bizonyos elemeinek kiegészítésére, többek között irodalmi jellegű szövegekre adott reakciók témájában is (13. o.). Láthatóan igény mutatkozott részletesebben kifejtett skálákra az olvasásértés terén, valamint olyan kommunikációs aktivitások leírására, mint például kreatív szövegre (ideértve irodalmi szövegeket is) adott reakciók (22. o.). Ennek megfelelően három új, nyelvi szintekhez igazított skálával egészítették ki a dokumentumot:

- olvasás mint szórakoztató tevékenység (59. o.)
- kreatív szövegekre (irodalom is) adott személyes reakciók (106–107. o.)

– kreatív szövegek (irodalom is) elemzése és értékelése (107–108. o.).

Számomra itt mindhárom kategória jelentőséggel bír, ugyanúgy, mint a kreatív írás (67. o.) kategória. Ez utóbbi ugyan minden jellegű írásos megnyilvánulásra vonatkozik, és csak C1 szinten említ konkrétan irodalmi szövegre adott írásos reakciót („Can give a detailed critical review of cultural events [e.g. plays, films, concerts] or literary works.”), mégis fontos eleme minden nyelvi szinten a képzelet, a kitalált szituációk írása, a belehelyezkedés különböző pozíciókba, ami meglátásom szerint szorosan kapcsolódik az irodalmi szövegekkel való munkához is. Ez a 2020-as kiegészítés nem csupán azért előremutató és a modern nyelvtanulási gyakorlat számára hasznos, mert részletesebb, és ezért több információt tartalmaz – ennél sokkal fontosabb néhány olyan alapvető jellemzője, amely azt mutatja, hogy részben más szemszögből közelít irodalmi szövegekhez (vagy legalábbis ezt lehetővé teszi), mint az eddig megfigyelt dokumentumok.

4.1. A kreatív szövegek kifejezés

Elsőként kiemelendő, hogy *kreatív szövegekről* beszél a szöveg, nem *irodalmi alkotások* ról, ami egészen apró különbségnek tűnik, de szerintem nagyon szerencsés lehet. Nézőpont kérdése, hogy ezt a megfogalmazást milyen módon értelmezzük. Egyrészt lehet úgy érvelni, hogy az irodalmi szövegek jelentőségét kisebbiti ez a megfogalmazás, hiszen a dokumentum ki is emeli, hogy sok minden lehet kreatív szöveg: film, színház, más jellegű előadások, sőt, bármilyen olyan

alkotás, amely a képzelőerő terméke, és kulturális jelentőséggel bír. Sőt, a szöveg szóhasználatra („creative texts are not confined to literature”) mintha az irodalmi művekre helyezett hangsúlyt egyfajta korlátozóként értelmezné, és célja lenne más opciókat is a figyelem középpontjába helyezni (105. o.). Az irodalmi szövegek ilyenfajta, a 2001-es verzióhoz hasonló értelmezését erősíti az a példa is, amellyel a szöveg saját öndefinícióját („átfogó” és „semleges”) magyarázza: mi-szerint egy módszertani megközelítést sem részesít előnyben. „There is, for example, no suggestion that one should stop teaching grammar or literature” (29. o.), vagyis a

egy módszertani
megközelítést sem részesít
előnyben

KER-nek nem célja azt javasolni, hogy egy adott oktató abbahagyja a nyelvtan és irodalom tanítását. Nyelvtan és irodalom ilyen módú, mellékes és szinte magától értetődő egymáshoz kapcsolása továbbra is egy olyan attitűdre utal, ami az irodalmi szövegeket természetükből adódóan egy bizonyos, nyelvtan- és kultúráközvetítő, nem kommunikáció- és kompetenciaközpontú oktatáshoz köti.

Ennek ellenére érzem úgy, hogy – a dokumentum vélt attitűdjétől függetlenül – *kreatív szövegekről* beszélni hasznos lehet gyakorlati szempontból. Egyrészt ezáltal könnyebben elkerülhető az a téves gondolat, hogy csak az irodalmi kánon általánosan elfogadott klasszikus szövegei alkalmasak az oktatói munkára. A *kreatív szöveg* kifejezés nincs úgy terhelve preconcepciókkal, mint az *irodalom/irodalmi alkotások/irodalmi művek* kifejezések. Ezenkívül egyértelmű állásfoglalás ez emellett, hogy nagyon sokféle alpanyaggal dolgozhatunk, sokféle szöveggel és azok legkülönfélébb megnyilvánulási

formáival is, vagyis nemcsak írott szövegre korlátozódik a figyelmünk. Különösen hasznos, hogy *szövegekről* beszélünk. A *mű* vagy *alkotás* kifejezések azt az érzést keltik, hogy minden esetben a teljes szöveg átfogó megismerését és értelmezését kell megoldozni. *Szövegekről* beszélni sokkal nagyobb szabadságot és tudatos fókusz-keresést tesz lehetővé.

4.2. A szövegekkel való interakció különböző aspektusai

A 2020-as KER kiegészítő dokumentum legfontosabb tette, hogy a szövegekkel való interakciót lebontja különböző aspektusokra. Például: érzések és gondolatok kifejezése, központi témák kiemelése, hasonlóságok, kontrasztok felismerésének képessége, szórakozás és egyéni érdeklődés, nyelvi reprodukció. Ezáltal a kreatív szövegekkel való munkát készségszinten fogalmazzuk meg, felhívja a figyelmet arra, hogy velük különböző jellegű interakció lehetséges, szükséges, és hogy ezek külön is fejleszthetők. Sokkal tudatosabban jelenik meg a fokozatosság is, ahogy az interakciók jellege, a tanulói reakciók módja egyre komplexebb lesz, nyelvi szinten és irodalmi készség szintjén egyaránt. Ez utóbbi különösen fontos, hiszen arra az értő hozzáállásra utal, amely tudatában van annak, hogy egy irodalmi szöveggel való bármilyen jellegű interakció nem automatikus, hanem fejlesztendő. A középpontban nem korosztályi szempontok állnak, hanem a szöveg nyelvi komplexitása, valamint az interakció jellege, annak egyszerű vagy összetettebb megnyilvánulásai. Ezáltal a táblázat ugyanúgy használható közoktatásban

első és második nyelvnél, mint bármilyen más korosztály tanulói esetében. Az interakció jellegzetességeinek külön, szintek szerinti felsorolása pedig jó alap lehet nyelvtanároknak abban, hogy kreatív, irodalmi szövegeknél milyen jellegű interakciót célozhatnak meg az egyes nyelvi szinteken tanulóikkal. Így a dokumentum nem tartalmi, hanem készségi mutatókra bontja le a folyamatot, meghagyva közben a konkrét munkaformák és feladatok teljes szabadságát.

A skálák legszembevetőbb jellemzője, hogy már az A1 szinttel is foglalkoznak kreatív szövegek tekintetében, kivéve a „kreatív szövegek (irodalom is) elemzése és értékelése” kategóriában, amely csak A2 szinttől van jelen. Bár meggyőződésem, hogy lehetséges mind a négy kategóriában kezdő szinttől irodalmi jellegű szövegekkel dolgozni, mégis nagy előrelépés ez ahhoz képest, hogy sokan csak jóval magasabb nyelvi szinttől

így a dokumentum nem tartalmi, hanem készségi mutatókra bontja le a folyamatot

tartják ezt lehetségesnek. A szakirodalomban is kevés olyan írás van, amely ezt a rendkívül makacs tévhitet próbálja eloszlatni, és kezdő szinttől interaktív, kreatív módon vonja be a tanulókat az irodalmi szö-

vegekkel való munkába. Ezek egyike *Gillian Lazar* (1994) írása. Itt a szerző két feladatlap és egy óraterv bemutatásával konkrét módszertani példákat hoz arra, hogyan lehet kezdő szinten is aktívan és kreatívan irodalmi alpanyaggal dolgozni. Emellett, a javasolt munkafolyamatot elemezve, általánosabb érvényű meglátásokat is leír; ezáltal elméleti szempontból hasznos, más feladatok kigondolásánál is hasznosítható ötleteket fogalmaz meg. Nagy szükség lenne rá, hogy több szakember foglalkozzon ezzel a témával, nemcsak a gyermekkori kezdő nyelv-

tanulás tükrében, hanem különösen felnőtt nyelvtanulók és az őket tanítók munkáját segítve.

5. A SZÜKSÉGES SZEMLÉLETVÁLTÁS ELEMELI

Összehasonlítva a megvizsgált oktatási dokumentumok attitűdjeit és elvárásait, saját tapasztalataimat (oktatóként és új nyelvek felnőttkori tanulójaként egyaránt), valamint a szakirodalom releváns írásainak számos szempontját, az alábbi pontokban látom szükségesnek az alapvető szemléletváltást a sikeresség érdekében.

5.1. Az autentikus irodalmi jellegű szöveg mint eszköz

Ideje eltávolodni azoktól az elképzelésektől, hogy az autentikus irodalmi szövegek használata a nyelvtani-fordító módszerből fennmaradt forma, vagy hogy ezek a szövegek csupán országismereti célból, a magas és/vagy mindennapi kultúra közvetítésére használhatóak, és mindenképpen komplex, nehéz feladatot állítanak tanuló és tanár elé.

Hajlamosak vagyunk elfelejteni, hogy az irodalmi jellegű szövegek alapvetően a szórakozás eszközei. Legyen szó mesékről, ifjúsági regényekről, ponyvaregényekről vagy klasszikus irodalmi művekről – függetlenül minőségtől, tartalomtól, életkortól – a történetmesélés és olvasás az örömszerzés, sőt, az örömszerzéssel egybekötött tanulás eszköze. Irodalmi jellegű, kreatív szövegek tanulási folyamatokkal való

összekapcsolásához elengedhetetlen, hogy tanulók és tanárok egyaránt megtapasztalhassák az örömteli, szórakoztató szövegekkel való munkát. Kreatív szövegeket távlati célként, elkerülhetetlen akadályként vagy megoldandó problémaként kezelni alapvetően ellentmond minden ilyen jellegű szöveg természetének. Az előítéletek és félelmek megszüntetésére azonban csak akkor van lehetőség, ha elméleti és módszertani írások nagy száma ad konkrét segítséget tanárok és tanulók számára abban, hogyan lehet irodalmi jellegű, kreatív szövegeket eszközként használni változatos célok elérése érdekében.

Konkrét oktatási helyzetben a célnyelvi magas kultúra hagyományos célja ugyanúgy érvényes cél lehet, mint a hétköznapi élet szokásainak, megnyilvánulási formáinak az interkulturalitás elve számára elengedhetetlen megismerése. Azonban számtalan más, nyelvoktatási és azon túlmutató cél is köthető irodalmi szövegekhez, például a szemé-

kreatív szövegeket távlati célként, elkerülhetetlen akadályként vagy megoldandó problémaként kezelni alapvetően ellentmond minden ilyen jellegű szöveg természetének

lyiségfejlesztés számtalan aspektusa vagy akár az idegen nyelvi vitakultúra kialakítása, fejlesztése. Meglepő látni, hogy a modern pedagógiák legalapvetőbb jellegzetességét – mely szerint a célkitűzéseink és módszereink alapvetően a konkrét tanuló vagy csoport igényei és jellemzői

tükrében alakulnak –, mintha csak részben éreznénk érvényesnek, amint irodalmi művek nyelvórai alkalmazásáról van szó. Pedig elengedhetetlen tudatosítani magunkban azt, hogy bármilyen cél és ennek megfelelő szöveg érvényes lehet konkrét tanuló igények tükrében.

A kreatív szöveg is ugyanúgy használható (és használandó) eszközként, mint

bármilyen más szöveg, ez nem jelenti azt, hogy szükségszerűen elveszíti szórakoztató és/vagy esztétikai funkcióját. Éppen ellenkezőleg, egy jól használt szöveg szórakoztató/esztétikai funkciója erősíteni tudja az általános vagy nyelvpedagógiai célokat. A széles lehetőségek felismerése és azok kreatív kihasználására való nyitottság kulcsfontosságú, ám csak az első lépés, és önmagában nem elegendő ahhoz, hogy az irodalmi szövegekkel eredményes legyen a munka.

5.2. Irodalmi szövegekkel való interakció mint kompetencia

Még a módszertani megközelítésekkel foglalkozó írások egy része is adottnak veszi az irodalmi szöveg olvasásának kompetenciáját. Számos szakirodalmi forrás ugyan kreatív feldolgozási feladatokat ad, azonban a konkrét olvasási és megértési munkával magára hagyja a tanulót (*Alyouf*, 2020; *Bidari*, 2019; *Holló*, 2019; *Szita*, 2002–2012). Emögött feltehetően kettős alapfeltevés áll. Egyrészt, hogy az anyanyelvi fejlődés bizonyos mérföldköveket már elért (akár kisgyerekek meshallgatásáról van szó, akár felnőtt nyelvtanulókról, akik anyanyelven rendszeres olvasók), másrészt, hogy alapvető szövegkohéziós elemek ismerete tankönyvi célnyelvi szövegek olvasása kapcsán már ismert. Bizonyos mértékben jogos feltevések ezek, de figyelmen kívül hagyják a nyelvtanulók anyanyelvi olvasáskompetenciái közötti potenciálisan hatalmas különbségeket, valamint azt is, hogy irodalmi jellegű szövegek számos olyan elemet tartalmazhatnak, melyek értelmezésére tankönyvi történetek nem tudnak kellőképpen felkészíteni egy

olvasót (ez utóbbiról bővebben a fokozatosság kapcsán ejtek szót). Az irodalmi jellegű szövegekkel való interakciót tehát ugyanúgy kompetenciaként kell kezelni, mint bármilyen más kompetenciát a nyelvi képzés során, felmelve és hasznosítva az anyanyelven megszerzett készségeket, de ezeket tudatosan és fokozatosan aktiválva célnyelvi kontextusban. Sarkosan fogalmazva: az irodalmi jellegű szövegek értő olvasása egyéni kialakult preferenciáktól független nyelvi, kulturális, szövegértelmezési készség, ami tudatosan fejleszthető és fejlesztendő.

5.3. Irodalmi szövegek és fokozatosság

Több helyen említettem, hogy más szövegek kapcsán alapvető feltétel a fokozatosság, a hossz, komplexitás, nyelvhasználat és helyzet szerinti fokozatos haladás. Lehetne azzal érvelni, hogy létezik a tanítási gyakorlatban az általam hiányolt fokozatosság elve, hiszen minden jó nyelvoktatási folyamat során rövidebb, egyszerűbb szövegtípusok (sms, jegyzet, email stb.) haladunk komplexebbek felé (hivatalos levél, újságcikk stb.), és ennek a folyamatnak egy természetes kiterjedéseként lehet felfogni az irodalmi szöveget. Ezzel azonban csak korlátozott mértékben tudok egyetérteni. Természetes, hogy sok olyan nyelvi tudás, olvasási stratégia stb. tanítható nem elsősorban esztétikai funkcióval írt szövegekkel, mely ugyanúgy felhasználható irodalmi szövegek esetében is. Kétségtelen, hogy egy újságcikk is tartalmazhat olyan szövegkohéziós vagy nyelvi elemeket, amelyek fontos tapasztalást adnak, sőt, akár bújtatott attitűdökre, szöveg mögötti

a konkrét olvasási és megértési munkával magára hagyja a tanulót

tartalmakra is fel lehet hívni a figyelmet egy-egy ilyen szövegben. Ugyanígy, egy tankönyvi sablontörténet (pl. visszaemlékezés egy kedves emlékre, vagy egy híres ember életének ismertetése) rengeteg tudást adhat, amelyre irodalmi szövegeknél is szükség lehet. Ám tévedés azt feltételezni, hogy egy tankönyvi sablon-karakter bemutatkozása, vagy akár az ilyen jellegű megnyilvánulások reprodukálása minden szempontból felkészít például egy Dickens-karakter eredeti műbeli jellemzésének olvasására, vagy akár egy gyermekmese vagy valamilyen ifjúsági fantasyregény személyiséget, cselekvési mintázatokat előrevetítő karakterleírásainak befogadására. Pusztán a nyelvi szint fejlődése nem képes kialakítani az ilyen jellegű nyelvhasználat iránti nyitottságot és az értő olvasást, éppen ezért a művészi többlettel rendelkező szövegek olvasásának felkészítését ugyanolyan gonddal kell fokozatosan építeni, kezdő szinttől kezdve, mint minden más szövegtípusét.

5.4. Irodalmi szövegek bármilyen szinten és életkorban

Ahhoz, hogy ez a fokozatosság kellőképp érvényesüljön, és a tanulási folyamat alapvető része legyen az irodalmi szövegek használata, fel kell ismernünk, hogy ezeket a nyelvi oktatás kezdetétől, lépésenként és rendszeresen kell bevinni a folyamatba minden életkorban. Felnőtt nyelvtanulóknak vagy második idegen nyelvet kezdő fiataloknak ugyanúgy szükségük van a fokozatosságra,

mint a gyerekeknek, vagyis ki kell alakítani olyan viszonyulási módokat az irodalmi szöveghez, amelyek nem életkori szempontok alapján fogalmazzák meg a fokozatosságot, hanem más mutatókat helyeznek a középpontba, s ennek köszönhetően a fiataloknak és felnőtteknek szóló, autentikus irodalmi alkotások szövegeivel már kezdő szinten is lehet foglalkozni.

A szakirodalom egy része már felismerte ezt az igényt, és léteznek olyan írások, amelyeknek változatos megközelítésű szövegeiből sok tanulságot le lehet szűrni. Ilyen a már említett *Gillian Lazar*-cikk (1994), amely kezdő nyelvtanulók számára mutat rövid, verses szövegekkel való munkaformákra példát. Emellett továbbra is az egyik leghasznosabb gyakorlati ötleteket nyújtó könyv *Collie és Slater* 1987-es *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities* című könyve. Az általam vizsgált szakirodalmi cikkek közül *Reimão* (2020) egészen rövid szövegek (micro-fiction) felhasználásához adott módszertani javaslatokkal mutat rá, hogy a szövegolvasás és -értelmezések milyen nagy hányada szavak mögötti, bújtatott tartalmakból épül fel, s hogy ezek dekódolására a tanulókat fel kell készíteni. *Dalmau, Bobkina és Martes* (2012) szövege egy öt megközelítési módot (kulturális, nyelvi, személyiségfejlesztő, funkcionális és „kritikai műveltségi” megközelítéseket)¹ integráló elméletet mutat be olyan feladatokkal, melyek egy Sherlock Holmes-történet szövegéhez kapcsolódnak. *Varga-Mónok* (2021) pedig erős elméleti

tévedés, hogy egy tankönyvi sablonkarakter bemutatkozása felkészít egy Dickens-karakter eredeti műbeli jellemzésének olvasására

¹ A „kritikai műveltség” még nem eléggé kiforrott kifejezés. Angol eredetije, a *critical literacy* jóval pontosabb, és magyar nyelvű szövegekben is bevettnek számít.

fókusszal, egy adott szempontrendszeren keresztül ad két klasszikus német irodalmi szöveg kapcsán hasznos módszertani javaslatokat. Elengedhetetlen lenne a nyelvoktatási gyakorlat szempontjából a hasonló módszertani íráások gyarapodása – a tanárok és a tanulók munkájának megsegítésére.

6. ÖSSZEGZÉS ÉS ELŐREVETÍTÉS

Az irodalmi jellegű, szórakoztató és esztétikai céllal írt szövegek olvasásának és értelmezésének készsége az autentikus nyelvhasználat része, és minden nyelvtanulót fel kell rá készíteni. Egyrészt azért megkerülhetetlen ez a feladat, mert a legfontosabb oktatási dokumentumaink általános elvárásként és oktatási feladatként kezelik a nyelvhasználat ezen aspektusát. Másrészt azonban érdemes azt is felismerni, hogy az irodalmi jellegű, kreatív szövegekkel való változatos interakció olyan képességeket is fejleszthet, amelyekre minden nyelvhasználónak szüksége van (pl. a nyelvi regiszterek helyes, szituációhoz mért használata, a nyelvi formák nyelvhelyességen túli, tudatos, célzott használata). Vagyis lehet valaki magas szintű nyelvhasználó akkor is, ha egyéni érdeklődésből soha nem vesz a kezébe egy célnyelven írott szépirodalmi könyvet, ám azok a készségek, melyek képessé teszik őt az irodalmi szövegek olvasására, egyúttal elengedhetetlenek minden nyelvhasználó számára, hiszen a tanult nyelvi elemek tudatos, célzott, kreatív és individuális felhasználása mind olyan készség, melyekre egy nyelvtanulónak a *siker*es nyelvhasználóvá váláshoz szüksége van. Ezeknek a készségeknek a megszerzése kifejezetten egy olyan

nyelvi minőségbeli ugrást jelent, amivel tapasztalatom szerint sok nyelvtanuló küszködik, nehezükre esik, hogy a tanult nyelvi sablonokból olyan nyelvhasználatot alakítsanak ki, amely a nyelv lehetőségein és korlátain belül egyéni, szituatív és kreatív. Azt, hogy egy beszélőt beszéde jellemzi, hogy egyéni szófordulatairól megismerhető valaki, hogy ugyanaz a tartalom számtalan módon kifejezhető, és egyéni döntések során keresztül alakul ki minden ember egyéniségéhez illő beszéde, anyanyelvi környezetben természetesnek vesszük. A nyelvoktatásban azonban, úgy látom, nagyon kevés figyelmet fordítunk rá. Meggyőződésem, hogy jól megválasztott és célzottan használt irodalmi szövegekkel a nyelvtanulás kezdeti

szakaszától kezdve, a nyelvi fejlődés szerves részeként ezek a készségek tudatosan fejleszthetők.

Ehhez arra van szükség, hogy felismerjük ennek igényét és érvényességét, és

a nyelvi formák
nyelvhelyességen túli,
tudatos, célzott használata

az irodalmi szövegek eszközként való, rendszeres használatában rejtlő hatalmas potenciált. Meggyőződésem, hogy ez a szemléletváltás és a létező előítéleteken való áttörés a legnehezebb része a változásnak. Amint ezek megtörténtek, és felismertük, hogy akár egy cím, egy mondat vagy bekezdés is tartalmaz, nyelvtanilag és személyiségfejlesztés sok szempontjából is hasznos és szórakoztató eleme lehet a tanulási folyamatnak, attól a pillanattól kezdve tudunk érdemben a megvalósítással foglalkozni. Állítom, hogy a nyelvtanárok már most is rendelkeznek sok olyan módszerrel, melyet ilyen megváltozott szemlélet mellett irodalmi szövegek kapcsán is sikeresen tudnának alkalmazni. A szakirodalom kiemelt céljaként pont azt kellene kitűzni, hogy segítséget nyújtson

ezeknek a létező, kialakult módszereknek a megerősítésére, tudatos strukturálására, valamint változatos és széleskörű kiegészítésére

olyan modern nyelvoktatási lehetőségekkel, melyeket például a digitális vagy a drámapedagógiai eszköztárak rejtenek.

IRODALOM

- Alsyouf, A. (2020): Cento as a creative writing approach to language learning. In: Almeida, A. B., Bavendiek, U. és Biasini, R. (szerk.): *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net. 33–39. Letöltés: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1093> (2022. 09. 30.)
- Ansari, S. (2013): Teaching Language Through Literature in ESL/EFL Classes: A Critical Study in Utilitarian Perspectives. *International Journal of English and Education*. 2. 3. sz., 361–379. Letöltés: http://ijee.org/yahoo_site_admin/assets/docs/27.17211746.pdf (2022. 09. 30.)
- Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bidari, S. (2019): Story-based teaching: Activities for young learners. *Journal of NELTA*. 24. 1–2. sz., 233–236. Letöltés: <https://www.nepjol.info/index.php/NELTA/article/download/27695/22883> (2022. 09. 30.)
- Boşnak, M. (2006): Approaches to Teaching of English Literature in the Language Classroom. In: McGinley, K. (szerk.): *New Bearings in Higher Education: Papers from the First International Congress on Higher Education in the Twenty-First Century*. Fatih University Press, Istanbul.
- Collie, J., Slater, S. (1987): *Literature in the Language Classroom: A resource book of ideas and activities*. Cambridge University Press.
- Crahay, G. (2020): French creative theatre in a course for beginners: the case of 'Finissez vos phrases!' by Jean Tardieu. In: Almeida, A. B., Bavendiek, U. és Biasini, R. (szerk.): *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net. 77–84. Letöltés: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1098> (2022. 09. 30.)
- Dalmau, M. F., Bobkina, J., és Martes, M. P. (2012): *The use of literature as an advanced technique for teaching english in the EFL/ESL Classroom*. *Educación y Futuro*. 27. 217–236.
- Feld-Knapp Ilona (2009): Erfolgreich kommunizieren zwischen den Kulturen. In: Schenk, K. és Masát, A. (szerk.): *Jahrbuch der ungarischen Germanistik*. Gondolat Kiadói Kör, Budapest; Bonn. 60–72. Letöltés: http://jug.hu/pdf/archiv/JUG_2009.pdf (2022. 09. 30.)
- Holló Dorottya (2019): *Kultúra és interkulturalitás a nyelvóráán*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan. Letöltés: http://www.kre.hu/nyelvetzet/images/hollo_dorottya_web_2019.pdf (2022. 09. 30.)
- Lazar, G. (1994): Using literature at lower levels. *ELT Journal*, 48. 2. sz., 115–124. Letöltés: <https://doi.org/10.1093/elt/48.2.115> (2022. 09. 30.)
- Martín de León, C., és García Hermoso, C. (2020): Exploring literary texts to develop students' creative writing skills: proposed activities for Spanish as a foreign language. In: Almeida, A. B., Bavendiek, U. és Biasini, R. (szerk.): *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net. 41–49. Letöltés: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1094> (2022. 09. 30.)
- Puig, I. (2020): Literature in language learning in the UK context: from current A-levels to university. In: Almeida, A. B., Bavendiek, U. és Biasini, R. (szerk.): *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net. 15–21. Letöltés: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1091> (2022. 09. 30.)
- Reimão, A. (2020): Developing soft skills with micro-fiction: a close-reading experience. In: Almeida, A. B., Bavendiek, U. és Biasini, R. (szerk.): *Literature in language learning: new approaches*. Research-publishing.net. 51–58. Letöltés: <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.43.1095> (2022. 09. 30.)

Szénási Magdolna(2012): Irodalom az idegennyelv-oktatásban. *Módszertani Közlemények*, **52.** 3. sz., 30–39. Letöltés: <https://ojs.bibl.u-szeged.hu/index.php/modszertani-kozlemenyek/article/view/35595> (2022. 09. 30.)

Szita Szilvia (2002–2012): A magyartanulás és az irodalom. Letöltés: <http://magyarora.com/magyar/literature.html> (2022. 09. 30.)

Varga-Mónok Eszter (2021): Kompetenzförderung mit literarischen Texten im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht. *Initium*, **3.**, 318–369. Letöltés: <https://doi.org/10.33934/initium.2021.3.15> (2022. 09. 30.)

Oktatási dokumentumok

Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume. (2020). Letöltés: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (2022. 09. 30.)

Kerettanterv az általános iskola 1-4. évfolyamára Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_1_4_evf (2022. 09. 30.)

Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. (2020). Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_alt_isk_5_8 (2022. 09. 30.)

Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyamára. (2020). Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2022. 09. 30.)

Közös Európai Referenciakeret. (2002). Letöltés: https://nyak.oh.gov.hu/nyat/doc/ker_2002.asp (2022. 09. 30.)

Nemzeti Alaptanterv. (2020). *Magyar Közlöny*, 2020/17. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes> (2022. 09. 30.)



DOMBI JUDIT – SIPOS NORBERT – VÖRÖS ZOLTÁN

A megváltozott tanulási környezet digitális eszközei – hallgatói tapasztalatok a Pécsi Tudományegyetemen

ÖSSZEFOGLALÁS

Jelen tanulmányunkban egy átfogó, nagymintás (n=2 999) felmérés során gyűjtött adatok egy részének statisztikai és tartalmi elemzésével arra keressük a választ, hogy milyen technikai vagy eszközökhöz köthető problémákkal találkoztak a Pécsi Tudományegyetem hallgatói a kényszerű távolléti oktatás során, milyen digitális eszközök álltak rendelkezésükre, mely eszközt mire használták és mire tartottak alkalmasnak. Tágabb értelemben arra is választ keresünk, hogy a jelenléti oktatás során milyen digitális eszközökre tudnak vagy akarnak támaszkodni a hallgatók.

A válaszok elemzésekor kiderült: a hallgatók elenyésző arányban számolnak be eszközökhöz köthető problémákról, ennél jóval magasabb volt körükben az internet-problémák aránya, de a legkomolyabb hátrányt az oktatói digitális kompetencia hiánya, illetve a korszerű módszertani ismeretek hiánya jelentette.

Az eredmények alapján elmondható, hogy a hallgatók körében legelterjedtebb eszközök az okostelefon, valamint a laptop, ugyanakkor az is kiderül, hogy az eszközeik esetenként elavultak. Fontos eredmény az is, hogy bár az okostelefon csaknem mindenkinek rendelkezésére áll, nem tartják megfelelő eszköznek a digitális oktatásban való részvételre. A tanulmány intézmények számára hasznosítható következtetésekkel és implikációkkal zárul.

Kulcsszavak: *felsőoktatás, online oktatás, COVID-19, digitális eszközök, mobiltanulás, hallgatói vélemények*

1. BEVEZETÉS

A COVID-világjárvány kapcsán kialakuló vészhelyzet alapjaiban változtatta meg az oktatást világszerte, így Magyarországon is. Ez az állítás kiemelten igaz a felsőoktatásra vonatkozóan. Számos olyan oktatásfejlesztést támogató megoldás vált elterjedtté, amely korábban csak elvétve volt jelen, és

nem tudott a felsőoktatási kultúra részévé válni. Ilyenek például az LMS rendszerek, a kollaborációt támogató alkalmazások vagy a digitalizált tartalmak térhódítása – amelyek napjainkban már elengedhetetlenek az oktatási piacon való jelenlétéhez.

A tanulás keretei alapvetően elmozdultak a digitális oktatás férlévei során, és ezek a változások nem múlnak el nyomtalanul – bármennyire élvezik is a hallgatók a jelenléti

oktatás előnyeit, nem szívesen mondanának le a digitális oktatás során megismert, számukra ugyancsak előnyös megoldásokról sem. Mind hallgatói, mind oktatói oldalról megfigyelhető egy attitűdváltás, amely mértékének és pontos irányának meghatározása számos empirikus kutatás fókuszában állt az elmúlt időszakban (ld. többek között: *Asztalos, Bánhegyi, Fajt, Pál és Szénich, 2021; Dombi és mtsai, 2021; Fajt, Török és Kövér, 2021; Grajczár, Schottner és Szűts, 2021; Majó-Petri, Szakál és Görög, 2021; Némethné Tóth és Veisz, 2021; Papp-Danka és Lanszki, 2020; Serfőző, F. Lassú, Svraka és Agné Pirka, 2020*).

Jelen kutatás kvantitatív és kvalitatív vizsgálódás segítségével igyekszik feltárni a Pécsi Tudományegyetem hallgatóira a részben vagy egészében online oktatással töltött félévek alatt jellemző digitális eszközhasználat alakulását.¹ A kutatást arra keres választ, hogy milyen eszközöket használnak a hallgatók tanulási, illetve internetezési célokra, milyen eszközt mire tartanak alkalmasabbnak, milyen eszközökhöz kapcsolódó problémákkal találkoztak, illetve vélelmezhető-e elmozdulás eszközpreferenciák tekintetében, amely a felsőoktatás további alakulására is hathat. Van-e esély arra, hogy a jelenléti oktatásba való visszatérést követően az intézményi eszközellátottság és a megnövekedett digitalizációra való igény közötti diszkrépanciát a hallgatók saját, hordozható eszközökre támaszkodva oldja meg a

milyen eszközökhöz kapcsolódó problémákkal találkoztak

felsőoktatás? Előtrébe kerülhet-e a COVID előtt is népszerű m-learning (*Molnár, 2018*), azaz a mobil eszközök szisztematikus oktatási célra való felhasználása? Része lehet-e a megoldásnak a BYOD megközelítés (ld. pl.: *Afreen, 2014; Herzog és Racsko, 2016*)?

Jelen tanulmány többek között ezeket a sürgető kérdéseket tárgyalja. A feltárt helyzetet megismerve a felsőoktatás további résztvevői, oktatók és döntéshozók adekvát intézkedéseket tudnak hozni a megváltozott tanulási igények megválaszolására.

Jelen tanulmány többek között ezeket a sürgető kérdéseket tárgyalja. A feltárt helyzetet megismerve a felsőoktatás további résztvevői, oktatók és döntéshozók adekvát intézkedéseket tudnak hozni a megváltozott tanulási igények megválaszolására.

2. SZAKIRODALMI ÁTTEKINTÉS

Ebben a fejezetben a szakirodalomban azonosított trendeket, főbb megállapításokat mutatjuk be az oktatásban alkalmazott digitális eszközök, a távolléti oktatás tapasztalatai, illetve a felsőoktatásban alkalmazható mobil eszközök témaköreire mentén.

2.1 Digitális eszközök az oktatásban

A magyar közoktatásban az információs és kommunikációs eszközök jelenléte, használata a körülményekhez mérten kimondottan korán elkezdődött; már a '90-es évek végén elindult Sulinet Program keretein belül előtrébe került az informatika oktatási célú felhasználása. Az ezt követő két évtizedben számos kutatás fókuszált a tanulói és a tanári eszközhasználatra, az oktatásban

¹ Jelen tanulmány a 2021-es lekérdezés egyik vizsgált kérdéskörét tárgyalja csupán. Egy korábbi tanulmányunkban (*Dombi és mtsai., 2021*) bemutattuk a hallgatói preferenciák alakulását, valamint készülöben van egy harmadik, a hallgatók digitális kompetenciáit és autonóm tanulását vizsgáló tanulmányunk, illetve folyamatban van a követő vizsgálat előkészítése is, amely az oktatók és hallgatók digitális oktatási környezetről és oktatásmódszertanról való gondolkodásmódjának bemutatását is célozza.

használt eszközök arányára, alkalmazásuk minőségére és gyakoriságára vagy használatuk tanulásra gyakorolt hatására (ld. többek között: Hunya, 2013, 2015; Hunya, Dancsó és Tartsayné Németh, 2006; Molnár és Kárpáti, 2012; Racsko, 2017; Székely és Aczél, 2018).

A kétezres évektől kezdődően megfigyelhető a tanulási környezet értelmezésének kiterjesztése (vö. Komenczi, 2009), a formális és informális tanulási környezetek lehetséges integrálása, valamint a személyes tanulási környezet szerepének hangsúlyozása (Papp-Danka, 2014). Ezekkel az elképzelésekkel párhuzamosan az oktatás minden szintjén egyre inkább sürgetőnek érződik a technológiai eszközök oktatásba való integrálása (Molnár, 2016). Buda (2017) európai és magyar felmérések eredményeit összegezve a pandémia előtt is valamelyest javuló iskolai informatikai eszközellátottságról és -használatról ír a közoktatásban, azonban felhívja a figyelmet az egyenlőtlenségekre is.

A felsőoktatásban hasonló tendenciák valósultak meg: már a 2016-ban megjelent Digitális Oktatási Stratégia (DOS) hangsúlyozza, hogy a hazai felsőoktatási intézmények eszközellátottsága között jelentős egyenlőtlenségek vannak, általánosságban pedig az is elmondható, hogy az infrastruktúra kihasználtsága alacsony. Nehezítette a helyzetet, hogy a hallgatók digitális eszközeinek oktatási folyamatba történő bevonása sem valósult meg (DOS, 2016). A DOS kiemeli, hogy a felsőoktatás digitalizálása „elsősorban kultúraváltást jelent” (DOS, 2016 93. o.), melyet ösztönözni lehet ugyan, de szabályozni nem, hiszen jellemzően egyéni,

oktatói és hallgatói szinten zajló folyamat. Ezt a várva várt digitalizációs átalakulást minden elképzelést felülmúló mértékben felgyorsította a koronavírus világjárvány 2020 tavaszától kezdődően.

Korábbi felmérések tapasztalatai azt mutatják, hogy a felsőoktatásba lépő hallgatók 100%-a rendelkezik valamilyen digitális munkaeszkővel (például laptop, okoseszköz, asztali számítógép, DOS [2016]), míg a 2015–16-os OSAP-adatok (Magyarország Kormánya, 2016) szerint az intézményekben lévő, hallgatók által használható számítógépek száma átlagosan csak a negyede a hallgatói létszámnak. Mind

a várva várt digitalizációs átalakulást minden elképzelést felülmúló mértékben felgyorsította a koronavírus világjárvány

nemzetközi, mind hazai kutatások igazolták a felsőoktatásban tanulók digitális eszközökhöz való – a fenti aránynál jóval szélesebb körű – hozzáféréseinek tényét, valamint azt, hogy képesek ezeket az eszközöket körültekintően használni, jellemzően

kommunikációs célokra (ld. többek között: Bennett és Maton, 2010; Bullen, Morgan és Qayyum, 2011; Fehér és Hornyák, 2011; Hargittai, 2010; Littlejohn, Margaryan és Vojt, 2010; Morgan és Bullen, 2013; Ollé, 2011; Papp-Danka, 2013). Ezek a kutatások azonban arra is rámutattak, hogy a digitális eszközök tanulási célokra való használatának mértéke elmarad az egyéb, magáncélú felhasználásától. Felmerülhet tehát a kérdés, hogy technikai ismereteik és eszközellátottságuk ellenére felkészültek-e a hallgatók a megváltozott tanulási környezetben való részvételre.

2.2 A távolléti oktatás időszakának tapasztalatai

A felsőoktatásban tanulók eszközeit vizsgáló kutatások száma a távolléti oktatás alatt érthető okokból megnövekedett, több országos (Balázs és mtsai, 2020; HÖÖK, 2020), illetve intézményspecifikus (Dombi és mtsai, 2021; Fajt, Török és Kövér, 2021; Majó-Petri, Szakál és Görög, 2021; Papp-Danka és Lanszki, 2020; Serfőző, F. Lassú, Svraka és Aggné Pirka, 2020) kutatás is kiemeli, hogy a hallgatók a távoktatás hátrányait elsősorban nem technikai szinten érzékelték.

A Szegedi Tudományegyetemen végzett nagymintás kutatás szerint a hallgatók döntő többsége (70–74%) nem érez hiányt eszközparkja tekintetében (Majó-Petri, Szakál és Görög, 2021), ugyanakkor 15%-uk számára mindennapos problémaforrást jelent a digitális infrastruktúra elérése. A hallgatói eszközhasználattal kapcsolatban Serfőző, F. Lassú, Svraka és Aggné Pirka (2020) kutatásából kiderül, hogy a megkérdezett hallgatók átlagosan ketten osztoznak egy számítógépen (PC vagy laptop), viszont 55%-uk rendelkezik teljesen saját használatú számítógéppel, amelyet nem kell mással megosztaniuk. Ezt a heterogenitást hangsúlyozza Némethné Tóth és

Véisz (2021), kiemelve, hogy a hallgatók körében az IKT-eszközök elérhetőségének

értéke erősen szóródik, az azonban megfigyelhető, hogy azok, akik problémamentesnek ítélték a digitális eszközökhöz való hozzáférésüket, zökkenőmentesebbnek ítélték meg a digitális oktatásra való átállást.

Az eszközökhöz való hozzáférés mellett az internetelési lehetőségek is befolyásolják az online oktatás infrastrukturális

háttérét. Borbély-Pecze (2020) jogosan hívja fel a figyelmet arra a tényre, hogy bár a KSH adatai alapján valóban 10 millió felett van a magyarországi internetelőfizetések száma, ebből csupán 3 millió a vezetékes, tehát vélelmezhetően korlátlan adatforgalmat biztosító kapcsolat (KSH, 2021). Bár a HÖÖK (2020) kutatásából az derül ki, hogy a válaszadó hallgatók csaknem háromnegyedének minimum 10 GB internetforgalom áll rendelkezésére, és az ELTE PM felmérése (Balázs és mtsai, 2020) szerint sem jellemző probléma az internetelés sem hallgatói, sem oktatói oldalról, ennek ellentmondó eredményekre is van példa. Az interneteléssel kapcsolatos nehézségek több tanulmányban is előkerülnek, a hallgatók problémáknak ítélik a fel- és letöltések sebességét (Serfőző, F. Lassú, Svraka és Aggné Pirka, 2020), illetve az otthoni vagy a kollégiumi vezetékes nélküli internet minőségét (Majó-Petri, Szakál és Görög, 2021; Robin, 2020).

Az eszközök használati módjára és gyakoriságára vonatkozóan Papp-Danka és Lanszki (2020) eredményei szerint a videokonferenciák esetében történt kiugró emelkedés a pandémiás helyzetet megelőző időszakhoz képest – a hallgatók harmincnolcszor annyi időt töltenek videóhívások-

ban, mint korábban. Jelentősen emelkedett történt a videók készítésének gyakorisága is; az erre fordított idő csaknem hatszorosára

nőtt. De nem elhanyagolható az sem, hogy a hallgatók négyszer annyi időt töltenek tanulásmenedzsment-rendszerek (LMS) használatával, mint korábban.

Az online oktatás tehát megváltozott tanulási környezetet eredményezett, amelyben a hallgatók videokonferencia-beszélgetéseken, interaktív feladatokon keresztül

csupán 3 millió a vezetékes

jutottak új ismeretekhez, különböző online platformok által nyújtott lehetőségeket próbálták ki, és bár eszközellátottságuk és internethozzáférésük tekintetében jelentős egyéni különbségekre lehet következtetni, általánosságban elmondható, hogy elsősorban nem technikai vagy infrastrukturális problémák jellemezték a távolléti oktatást.

2.3 Mobileszközök a felsőoktatásban?

A felsőoktatás további progressziójáról való gondolkodásban hangsúlyosnak látszik az a felismerés, hogy a kényszerű távoktatás során szerzett tapasztalatok lehetőséget rejtenek az igencsak időszerű technológiai modernizációra, módszertani megújulásra, valós oktatási reformra (Benedek, 2020). Az oktatás jövőjét jelentősen befolyásoló digitalizáció lehetőségeit taglalva Molnár, Turcsányi-Szabó és Kárpáti (2020) kiemeli, hogy a felsőoktatásban várhatóan nagyobb szerepet kaphat többek közt a tanári közreműködés nélkül is megvalósuló tanulás. Ha e tanulási forma infrastrukturális hátterét vizsgáljuk, megkerülhetetlen a hallgatói mobileszközök oktatásba való integrálásának lehetőségéről gondolkodni, hiszen a DOS-ban 2016-ban felvázolt intézményi eszközellátottság jelentős javulásáról nem tudni, viszont a pandémias helyzetet követően vitathatatlanul megnőtt a digitálisan támogatott oktatás számos – az éles helyzetben megtapasztalt – előnyére való hallgatói igény (vö.: Dombi és mtsai, 2021). A COVID előtti kutatások szerint a hallgatók szívesen használnak digitális eszközöket videók, animációk megtekintésére (és akár készítésére is), információ

keresésére, kérésére, dokumentumok olvasására, online szavazásra, véleménynyilvánításra, kapcsolattartásra, kollaboratív feladatok megoldására (Jarosievitz, 2016; Le Roux, 2013; Molnár, 2018), s a kényszerű távoktatást vizsgáló kutatások is hasonló eredményeket találtak: a hallgatók a digitalizáció előnyeit (pl. több online tartalom, digitalizált tananyagok, kollaboráció, könnyebb kapcsolattartás) ebben a helyzetben kimondottan értékelték (ld. pl.: Dombi és mtsai, 2021; Grajczjár, Schottner és Szűts, 2021).

Infrastrukturális hiányosságok esetén

a hallgatói mobileszközök oktatásba való integrálásának lehetőségéről gondolkodni

megoldást jelenthet a BYOD-elképzelés (*Bring Your Own Device*, „Hozd magaddal a saját eszköződöt”), amely a tanulók saját, tanteremben is használható eszközeire alapoz

(Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015). Ezek jellemzően mobileszközök, amelyek kis méretüknél fogva nem jelentenek a tanteremben vagy másutt fizikai akadályt, a tanulók ismerik a használatukat, így ez sem jelent gondot. A mobileszközökkel támogatott tanulás már a COVID-időszak előtt is kimondottan kurrens téma volt mind nemzetközi, mind hazai kontextusban. Egy több mint száz – húszéves periódusban (1993–2013) publikált – nemzetközi tanulmány alapján készült metaanalízis (Sung, Chang és Liu, 2016) megállapította, hogy a kézben-tartható technológiák használatában hatalmas változás figyelhető meg – alkalmazásuk gyakorisága már a pandémia előtt is négyszerese a laptopok alkalmazásának. A mobileszközök tanulási folyamatba való integrációja már a COVID-helyzet előtt is prognosztizálható volt, azonban meg kell jegyezni, hogy az elemzések még kihasználatlan lehetőségekről beszéltek. Ez a

növekvő tendencia egybevág a személyes tanulási tér fontosságának hangsúlyozásával (Kárpáti, 2008; Papp-Danka, 2014), hiszen a hallgatók természetes tanulási környezete mindennapjaik valós kontextusaiban szükségszerűen mobileszközökre épül.

A mobileszközök támogatják az interaktivitást, az együttműködést és az azonnali információhoz jutást (Ozdamli és Cavus, 2011), valamint segítik a tanulók aktivizálását, motiválását (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015; Hashemi, Azizinezhad, Najafi és Nesari, 2011), mégis – elsősorban kis képernyőméretük miatt – behatárolják a kényelmesen megtekinthető tartalmak típusát és mennyiségét (Molnár, 2014), továbbá osztálytermi felhasználásuk módszertani kihívást jelenthet (Abonyi-Tóth és Turcsányi-Szabó, 2015).

A fentebb bemutatott kutatások eredményei rávilágítanak arra, hogy a hallgatók szempontjából sikeres online oktatáshoz elengedhetetlenek a digitális eszközök, kérdéses azonban, hogy milyen eszközök állnak rendelkezésükre, ezeket mire tartják alkalmasnak és mire szeretik használni.

Ebben a tanulmányban az alábbi konkrét kutatási kérdésekre kerestük a választ:

K1: Milyen eszközökhöz köthető problémákról adnak számot a hallgatók?

K2: Milyen digitális eszközöket használtak a hallgatók a pandémia idején?

K3: Milyen összefüggések figyelhetők meg a rendelkezésre álló eszközök és azok felhasználása között?

A fenti kutatási kérdések megválaszolása, az eredmények elemzése segíthet

feltárni, hogy milyen jelenléti oktatásban megvalósuló eszközhasználatra lehet számítani a jövőben, és ez hogyan alakíthatja a felsőoktatást.

3. A KUTATÁS

Ebben a részben a Pécsi Tudományegyetemen készített nagymintás (N=2999) hallgatói felmérés módszertanát mutatjuk be. Először a lekérdezés háttérét, valamint az alapsokasági eloszlásokat, majd a kutatás módszertanát ismertetjük.

3.1 A kutatás háttere

A Pécsi Tudományegyetem számára kiemelt feladat az elektronikus oktatás- és tanulástámogatás intézményi szintű, transzparens kialakítása, mivel a PTE a European Digital UniverCity konzorcium nemzetköziesítési koncepciója fejlesztésének koordinátoraként az oktatás digitális transzformációjának elkötelezett támogatója, egyúttal a konzorcium digitális vállalásainak (EDUC Academy) megvalósítója. A Digitális Oktatás- és Tanulástámogatási Központ a pandémiának az oktatásra gyakorolt hatását, illetve a digitális oktatás során alkalmazott megoldásokkal kapcsolatos elégedettséget és véleményeket vizsgálta a Pécsi Tudományegyetem aktív hallgatói körében. A felmérés 2021. február-márciusában zajlott, a 2020/21-es tanév 2. félévében aktív hallgatói jogviszonnyal rendelkezők körében, standard online kérdőíves felvétel segítségével, a PTE által licenszelt EvaSys rendszeren keresztül. A lekérdezés kiterjedt minden

osztálytermi felhasználásuk módszertani kihívást jelenthet

képzési szintre és minden munkarendre, így összesen 18 337 fő képezte az alapsokaságot (önálló e-mail címmel rendelkeztek, többes képzés esetén a magasabb szintűvel kapcsolatban válaszoltak), akik közül 2 999 fő válaszolt, ami 16,4%-os kitöltési arányt jelent.

3.2 Alapadatok

A következőkben ismertetjük az alapsokasági eloszlásokat. A kitöltők közül 33,1% férfi, 66,9% nő, ami azt jelenti, hogy kicsit felülreprezentáltak a nők (a PTE-n átlagos arányuk 58,7%), jellemzően nagyobb a körükben a válaszadási hajlandóság is (jelen esetben 18,6%, szemben a férfiak 13,1%-ával). Az életkor 17 és 79 év között szóródik, az átlag 24,9 év, míg a szórás 8,1 év.

A tagozat tekintetében a nappali munkarendben tanulók aktívabban voltak (17,0% szemben a levelezősök 13,6%-ával). A képzési szinteknél kiemelkedő az MA/MSc válaszarány (20,7%), míg a legkisebb arányban a szakirányú továbbképzésben (11,7%) tanulók válaszoltak.

3.3 A kutatás módszere

A K1–K3 kutatási kérdésnek megfelelően a vizsgált területeket egyszerű leíró statisztikai eszközökkel ismertetjük. Ez magába foglalja az átlag, módusz, medián, szórás és relatív szórás tényezőket.

A két nominális változó közötti kapcsolatot χ^2 függetlenségpróbával vizsgáljuk. Itt a Pearson-féle p -érték $\leq 0,05$ a szignifikáns különbség alapja, két robosztus feltétele továbbá, hogy az 5-nél kevesebb várható értéket tartalmazó cellák aránya

legfeljebb 20% lehet, valamint, hogy a minimum elvárt érték minden cellában legalább 1.

A keresztábrás elemzéseket a tudományterület, képzési szint, életkor és állampolgárság (külföldi vs. magyar hallgatók) mentén vizsgáljuk.

Ezt követően kétoldalú korrelációelemzéssel vizsgáljuk meg, hogy milyen összefüggések azonosíthatók az internetezéshez és a digitális oktatáshoz használt eszközök, valamint a digitális oktatáshoz hasznosnak ítélt eszközök között. Minimum elvárás-ként a $p \leq 0,05$ -os szignifikanciaértéket határoztuk meg.

A K3-as kutatási kérdésre az adatgyűjtő eszköz nyílt végű itemekre adott válaszok kvalitatív elemzésével, tematizálásával is keressük a választ. A 4.1–3 részekben bemutatott statisztikai elemzéseket kiválóan kiegészítik és árnyalják a hallgatók véleménymegfogalmazásai, amelyekből számos példát idézünk a 4.4 alfejezetben.

4. A KUTATÁS EREDMÉNYEI

Összességében az eredmények azt mutatják, hogy a hallgatók 23%-a saját bevallása szerint nem találkozott technikai vagy eszközökhöz köthető problémákkal a távolléti oktatás félével. Esetenkénti, hallgatói oldalról tapasztalható akadozó internetkapcsolatról 53% számolt be, míg 47%-uk az oktató hasonló internetproblémáit említette. Ez az eredmény egybecseng más magyarországi képzőhelyeken végzett felmérések eredményével (*Majó-Petri, Szakál és Görög, 2021; Robin, 2020; Serfőző, F. Lassú,*

a hallgatók 23%-a saját bevallása szerint nem találkozott problémákkal

Svraka és Aggné Pirka, 2020). Jóval kevesebb a nem megfelelő eszköz miatti probléma: a hallgatók 8%-a szerint saját eszközük nem volt megfelelő, míg 9%-uk az oktató nem megfelelő eszközére panaszkodott. Az oktatók technikai ismereteinek hiányát a válaszadók 30%-a jelölte meg problémaforrásként, míg saját technikai ismereteik hiányát mindössze 12%.

Elmondható tehát, hogy mind a hallgatói, mind az oktatói oldalon az eszközökhöz köthető fennakadások elenyészőek, a probléma inkább az interneteléréssel, illetve – nagyobb mértékben oktatói, kisebb arányban hallgatói – technikai tudásbeli hiányosságokkal kapcsolatos.

4.1 Hallgatók rendelkezésére álló saját eszközök

Az általános várakozásoknak megfelelően az okostelefon áll a legnagyobb arányban rendelkezésre a hallgatóknak; csupán 0,58%-uk jelezte, hogy nem, és kevesebb mint 1%-uk, hogy korlátozottan. Ezen eszközöknél egyik keresztváltozó (nem, életkor, képzési terület, munkarend, nemzetiség) mentén sem látható szignifikáns különbség. Második helyen a laptop áll 91%-kal, míg asztali számítógép csupán 24%-os mértékben (itt jelentős eltérések láthatóak az egyes szempontok mentén). A tablet átlagosan 35%-os arányt ért el, azonban ennek az eszköznek az esetében is sokatmondó különbségek figyelhetők meg egyes változók mentén.

A fentiekből látható, hogy a távolléti oktatás alatt készült országos felmérésekben (Balázs és mtsai, 2020; HÖÖK, 2020) közölt eredményekhez hasonlóan válaszadóink is kimondottan jó digitális eszközellátott-

sággal rendelkeznek. Okostelefonja csaknem minden kitöltőnek van, ami azt jelenti, hogy ez az eszköz az, amit rendelkezésre állás szempontjából a digitális vagy jelenléti oktatásnál is a legnagyobb mértékben lehetne alkalmazni a saját eszközök bevonásakor.

A képzési területek mentén az eszközhasználat tekintetében (az okostelefon kivételével) szignifikáns különbségek figyelhetők meg. Tablet az orvos- és egészségügyi területen a kitöltő hallgatók 49%-a számára érhető el, miközben a természettudományi (15%), a sporttudományi (17%) és az informatikai (19%) területeken tanulók számára jóval alacsonyabb mértékben. Az utóbbi területen a tablet komplementereként az asztali számítógép kiemelkedően magas arányban (48%) áll rendelkezésre az informatikushallgatók számára, emellett legkevesbé pont ők rendelkeznek lappal (11%), míg ez az arány a bölcsészettudományi karon tanulók körében a legnagyobb (97%).

Fontos következtetés tehát, hogy a mérnöki-informatikai területen tanulók (az okostelefon kivételével) kevésbé rendelkeznek hordozható eszközökkel, vélelmezhetően előnyben részesítik az asztali számítógépek esetében könnyebben elérhető erősebb hardver-háttér adta lehetőségeket. A bölcsészhallgatók esetében ugyanakkor lehet építeni a hordozható számítógép előnyeire akár a jelenléti oktatás során is.

Életkor szerinti eltérések is megfigyelhetők: a mintán belül a tablet és az asztali számítógép esetében találtunk szignifikáns életkori különbségeket, éspedig azt, hogy mindkét eszköz rendelkezésre állása az életkor

az eszközökhöz köthető fennakadások elenyészőek

előrehaladtával egyenesen arányosan nő. Míg a 25 évnél fiatalabbak 33%-a rendelkezik tablettel, és 21%-uk asztali számítógéppel, addig ugyanezek az eszközök rendre 41% és 35%-ban állnak a 31 évnél idősebb hallgatók rendelkezésére, míg a 46 évnél idősebb korosztály körében ez az arány már 47%, illetve 55%. Fontos megjegyezni, hogy az okostelefon és a laptop esetében az életkor szerinti különbség minimális.

Szignifikáns különbség figyelhető meg a magyar és a külföldi hallgatók között is tablet, valamint asztali számítógép esetében – ez utóbbi nem meglepő; vélelmezhető, hogy a külföldi hallgatók előnyben részesítik a hordozható eszközöket a nehézkesen költöztethető asztali számítógéppel szemben. Mindemellett szembetűnő tendencia, hogy a külföldi hallgatók 47%-ának áll rendelkezésére tablet, míg ez az arány magyar hallgatók esetében csak 31% – ugyanakkor laptop és okostelefon tekintetében a két almintá között gyakorlatilag nincs különbség.

Jellemzően tehát az idősebb, illetve külföldi hallgatóknak van nagyobb arányban tabletjük. Utóbbi eszköz egyrészt kényelmi szolgáltatásnak tekinthető, tehát vélelmezhetően jobban megengedhetik maguknak – valamint elképzelhető az is, hogy a fiatalabb generáció számára a digitális tevékenységek fő platformja az okostelefon, „nem éri meg” számukra egy további eszközt is birtokolni, hiszen ugyanazokat a funkciókat okostelefonon is el tudják érni.

Külföldi hallgatók esetében a kiemelkedően magas arány – csaknem minden második rendelkezik tablettel – aláhúzendó, hiszen a magyar hallgatókétól eltérő személyes tanulási környezetet eredményezhet.

a külföldi hallgatók előnyben részesítik a hordozható eszközöket

Azok a képzések, ahol a külföldi hallgatók aránya magas, alapozhatnak a táblagépre mint osztálytermi eszközre – a kézben-tartható technológiák előretörőben vannak a lappal szemben, és – a kijelző méretéből adódóan – a tablet kényelmesebben tud megjeleníteni tanulási tartalmakat, mint az okostelefon.

Ugyancsak fontos eredmény, hogy bár a laptop rendelkezésre állása életko-

ronként, képzési szintenként, képzési szakonként, valamint állampolgárság szerint is egyenletes, egy szignifikáns különbség ennek az eszköznek az esetében is megfigyelhető: a laptop rendelkezésre állási aránya a felsőoktatási szakképzésben (FOKSZ) tanulók esetében szignifikánsan alacsonyabb, mint más képzési szinteken: a FOKSZ-ban tanulók mindössze 77%-a rendelkezik lappal, míg ez az arány átlagosan 91%, és semmilyen más képzési szint esetében sem 90% alatti. A felsőoktatási szakképzésben oktatók tehát ezen a képzési szinten inkább hagyatkozhatnak az okostelefon, mint a laptop meglétére.

A következőkben megvizsgáljuk, hogy milyen eszközöket milyen célra használtak a hallgatók, és ezeket mennyire tartják alkalmasnak tanulási és egyéb célokra.

4.2 A hallgatók eszközhasználati szokásai

A különböző eszközök eltérő célokra való használatának gyakoriságát 1-től 5-ig terjedő Likert-skála segítségével vizsgáltuk (az eredményeket lásd az 1. táblázatban). Nem meglepő, hogy a hallgatók leggyakrabban az okostelefont (4,62), illetve a laptopot (4,33) használják internetezésre (I. blokk), a tabletet

és az asztali számítógépet sokkal ritkábban. Ki kell emelni, hogy ezeket a kérdéseket csak azok kapták meg, akik azt jelezték az előző blokkban, hogy legalább korlátozottan rendelkezésükre áll az adott eszköz. Mindegyik eszköz legjellemzőbb értéke az 5-ös, miközben a tablet és a PC esetében látható 3-as középérték. A válaszok homogénebbek az okostelefon és a laptop internethasználatára vonatkozóan, tehát ez az a két eszköz, amit internetes információkérésre, böngészésre, tanórán kívüli célokra leggyakrabban használnak a válaszadók.

Fontos azt is megtudni, hogy milyen eszközt használtak a hallgatók a digitális oktatásban való részvételre. Egyértelmű a laptop dominanciája (4,64), míg a többi eszköz nagyjából hasonló mértékben alkalmazott, de mindegyik átlagértéke közepesenél alacsonyabb (II. blokk). A laptop 5-ös medián- és móduszértéke mellett a többi eszköznél alacsony értékeket láthatunk, és jóval nagyobb a válaszok heterogenitása is. Hiába van tehát csaknem minden résztvevőnek okostelefonja, jellemzően, ha lehetőségük nyílik rá, inkább laptopot használnak az online oktatásban való részvételre. Ennek számos oka lehet, többek között a mobiltelefonon kényelmesen olvasható tartalmak korlátozottsága, eltérő operációs rendszerek, vagy más szoftveres problémák, kompatibilitási kérdések.

Ha a jelenlegi, jelenléti oktatás lehetséges eszközeit vesszük számba, fontos a

rendelkezésre állás mellett ezzel a tényezővel is számolnunk: a hallgatóknak jellemzően lappal vannak digitális tanulási tapasztalatai. Ugyanakkor fontos az is, hogy a digitális oktatás félévei során a hallgatóknak nem volt fontos szempont, hogy az oktatáshoz használt eszköz könnyen hordozható legyen. A laptop, bár hordozható eszköz, napi szinten lényegesen kevésbé kényelmesen szállítható, mint egy mobiltelefon vagy egy tablet – bár ez utóbbi rendelkezésre állása

jóval korlátozottabb, mint az okostelefoné. Érdekes kérdés tehát a jövő osztálytermi eszközhasználatára vonatkozóan, hogy változik-e a hallgatók preferenciája, várható-e elmozdulás a korábban tanulási célra kevésbé használt, ugyanakkor jóval kényelmesebben szállítható mobiltelefon javára. A következő alfejezetben azt mutatjuk be, hogy melyik eszközt milyen mértékben tartják a tanulásához alkalmasnak a hallgatók.

4.3 Az eszközök alkalmasságának megítélése

A digitális oktatásra alkalmas eszközök megítélésénél egyértelmű a számítógép (a PC és a laptop együttes) dominanciája, ez az egyetlen eset, amikor a medián és a módusz is 5-ös, valamint erős a homogenitás szintje is. A tablet áll a második helyen, miközben az okostelefon közepes értékelést kapott (III. blokk).

egyértelmű a laptop dominanciája (4,64), míg a többi eszköz nagyjából hasonló mértékben alkalmazott, de mindegyik átlagértéke közepesenél alacsonyabb

1. TÁBLÁZAT

A hallgatói eszközellátottság és eszközhasználat dimenziói

Eszközök használata	n	Átlag	Medián	Módusz	Szórás	Rel. szórás
I. Internetezéshez ¹						
Okostelefon	2 970	4,62	5	5	0,76	16%
Laptop	2 812	4,33	5	5	0,98	23%
Tablet	1 176	3,30	3	5	1,38	42%
PC	975	3,29	3	5	1,47	45%
II. Digitális oktatáshoz ²						
Laptop	2 812	4,64	5	5	0,88	19%
PC	958	2,88	2	1	1,73	60%
Tablet	1 164	2,81	3	1	1,59	57%
Okostelefon	2 946	2,78	3	2	1,33	48%
III. Digitális oktatáshoz hasznosnak tartott eszköz ³						
Számítógép	2 980	4,83	5	5	0,53	11%
Tablet	2 922	3,78	4	4	1,07	28%
Okostelefon	2 949	3,01	3	3	1,23	41%

^{1,2}1: sosem, 5: nagyon gyakran; ³1: egyáltalán nem alkalmas; 5: kifejezetten alkalmas

FORRÁS: saját szerkesztés

Ezek az eredmények arra mutatnak, hogy a hallgatók leginkább a számítógépet (laptop és asztali számítógép) tartják alkalmasnak a digitális oktatáshoz, legkevésbé pedig az okostelefont.

Fontos következtetéseket lehet levonni az internetezéshez, digitális oktatáshoz használt, valamint a digitális oktatásra alkalmasnak tartott eszközök közötti korreláció (2. táblázat) vizsgálatával. Az internetezéshez, valamint digitális oktatásra használt eszközök esetében is negatív kapcsolat van a laptop és az asztali PC között (rendre -0,258 és -0,467), azaz vagy az egyiket, vagy a másikat használják a kitöltők. Alapvetően a laptop használata kizárja mind az asztali, mind a táblagép alkalmazását az internetezés és a digitális oktatás esetében is, miközben az asztali gépet használók és a tabletet

használók között gyenge pozitív kapcsolat van (0,157). Ezek az eredmények jól tükrözik az adott eszközök jellemző felhasználási területeit, hiszen a laptop valamelyest ötvözni hivatott a számítógép előnyeit a mobilitással, míg az asztali számítógépek hívei vélhetőleg a könnyű mobilizálhatóság miatt rendelkezhetnek táblagéppel is.

A digitális oktatás és az internetezés eszközhasználatára jellemző, hogy a megegyező párok közepes, illetve erős összefüggést mutatnak (az okostelefont kivéve), tehát a hallgatók jellemzően ugyanazt az eszközt használják több célra, internetezésre és oktatási céllal is, tehát a személyes tanulási környezetüket egy-egy eszköz kizárólagos preferenciája jellemzi. A legerősebb az asztali PC internetezéshez és digitális oktatáshoz használt korrelációja (0,762). A laptop ebben az

esetben is kizáró, azaz a többi eszközzel negatív a kapcsolat: aki laptoppal rendelkezik,

jellemzően nem használ sem asztali, sem táblagépet.

2. TÁBLÁZAT

Az internetezéshez, valamint a digitális oktatáshoz használt eszközök, illetve azok digitális oktatásra való alkalmassága megítélésének Spearman-féle korrelációs együtthatói

		Internetezés				Digitális oktatás				Dig. okt. alkalmasság		
		Okos-telefon	Tablet	Asztali PC	Laptop	Okos-telefon	Tablet	Asztali PC	Laptop	Okos-telefon	Tablet	Számítógép
Internetezés	Okos-telefon	1										
	Tablet	0,035	1									
	Asztali PC	-0,094**	0,157**	1								
	Laptop	0,086**	-0,080**	-0,258**	1							
Dig. okt.	Okos-telefon	0,266**	-0,022	-0,069*	0,029	1						
	Tablet	-0,022	0,650**	-0,013	-0,194**	0,114**	1					
	Asztali PC	-0,095**	0,161**	0,762**	-0,373**	-0,031	0,087	1				
	Laptop	0,078**	-0,121**	-0,351**	0,575**	-0,093**	-0,182**	-0,467**	1			
Dig. okt. alk.	Okos-telefon	0,229**	-0,057	-0,026	0,013	0,489**	-0,035	-0,062	-0,062**	1		
	Tablet	0,100**	0,370**	-0,066*	-0,003	0,168**	0,459**	-0,059	-0,020	0,412**	1	
	Számítógép	0,078**	-0,049	0,067*	0,115**	-0,097**	-0,095**	0,038	0,142**	0,047*	0,146**	1

* $p=0,05$ szinten szignifikáns

** $p=0,01$ szinten szignifikáns

FORRÁS: saját szerkesztés

A digitális oktatásra való alkalmasság esetében közepes a kapcsolat (0,412) az okostelefon és a tablet között (aki alkalmasnak tartja az okostelefont, az alkalmasnak tartja a tabletet is), ugyanakkor jóval gyengébb a számítógép és a tablet (0,146), valamint a számítógép és az okostelefon (0,047) esetében – itt minden bizonyosan eszközpreferenciák azonosíthatók az okos- és nem okos eszközök tekintetében: azok, akik a számítógépet tartják oktatásra

alkalmasnak, jellemzően jóval kevésbé tartják jó megoldásnak az okoseszközöket erre a célra.

Az internetezésre és a digitális oktatásra való alkalmasságnál az egyetlen közepes kapcsolat a tablet és tablet között látható (0,370) – ez a kapcsolat az okostelefon esetében is gyengébb (0,229). Ez azt mutatja, hogy a tablet sokoldalú eszköznek tekinthető, hiszen több célra használják a hallgatók (személyes és oktatási célokra egyaránt),

emellett a mobiltelefonnál nagyobb mértékben tartják alkalmasnak a digitális oktatásban való részvételre.

A digitális oktatásra használt és a digitális oktatásra alkalmas tényezőknél közepes a kapcsolat az okostelefon digitális oktatáshoz való használata és alkalmassága között (0,489), ugyanígy erős a tablet-tablet (0,459) tényezők közötti összefüggés – ez azt mutatja, hogy azok a hallgatók, akik mobilkészülékekkel vettek részt a digitális oktatásban, javarészt alkalmasnak ítélik meg ezeket az eszközöket ilyen felhasználásra.

Mindezek alapján úgy látszik, hogy az internetezéshez használt eszköz erőteljesen összefügg a digitális oktatáshoz használt eszközzel, ami pedig meghatározza a digitális oktatásra való alkalmasság megítélését is. A válaszok alapján az biztosnak tűnik, hogy hiába rendelkeznek a hallgatók szinte kivétel nélkül okostelefonnal, nem ezt az eszközt tartották online tanulmányaikhoz a legmegfelelőbbnek, ez a tendencia tablet esetében ugyan számottevően jobb, viszont a tablet jóval kevesebb hallgatónak áll rendelkezésére, jellemzően a külföldi, illetve idősebb hallgatók rendelkeznek ezzel az eszközzel.¹ Ezek alapján lehet-e arra készülni, hogy az okoseszköz-használat mégis előtérbe kerül a jelenléti oktatás során? A tanulmány folytatásában hallgatói idézeteket emelünk ki, amelyekből árnyaltabb képet kaphatunk a fenti összefüggésekről.

4.4 Hallgatói vélemények

Ebben az alfejezetben a nyitott végű kérdésekre adott hallgatói válaszok alapján tárjuk fel, hogy a hallgatók problémái mennyiben köthetők eszközhasználati szokásaikhoz, illetve az online oktatás során tapasztalt előnyök milyen további, jelenléti oktatásban megvalósuló eszközhasználatot eredményezhetnek. A külföldi hallgatók angol nyelvű válaszait eredetiben, majd szögletes zárójelben magyarra fordítva is közöljük.

Mérőeszközünkben több nyitott végű kérdést is alkalmaztunk annak érdekében, hogy minél alaposabban megismerhessük a hallgatók véleményét, problémáit, elvárásait. A szöveges válaszokból kirajzolódik, hogy a hallgatók találtak ugyan technikai problémákkal az online oktatás során, azonban ez csak elvétve jelenik meg válaszaikban. A hardveres problémák száma elenyésző, és szinte mindig elavult eszközre vezethető vissza, hallgatói vagy oktatói oldalról.

„Füles nélkül visszhangzottam.”
(ÁJK2991²)

„The instructor not having a tablet where they can easily illustrate things like diagrams and instead use a computer mouse in paint to draw which is somewhat time consuming and also difficult for the instructor too. [Az oktatóknak nincsen tabletjük, amin könnyen rajzolhatnának például diagramokat, ehelyett a számítógép egerével rajzolgatnak Paint-ben, ami

¹ További kutatásaink során tervezzük a lehetséges hallgatói profilok azonosítását, amely lehetővé tenné a célzott elérést, valamint a személyre szabott tanulástámogatást. Köszönjük a tanulmány egyik anonim bírálójának az előremutató javaslatot, mindenképpen végzünk klaszterelemzést a mintán.

² Az azonosító kódok első tagja az egyetem különböző karait jelzi, a második tag pedig a válaszadó lekérdezési sorszáma. A hallgatói idézeteket szó szerint közöljük, az esetleges elütéseket, betűtípusváltásokat azonban javítottuk. A nemzetközi hallgatók válaszait eredeti nyelven idézzük, melyet az első szerző fordításával egészítünk ki.

időigényes, és nehéz is az oktatóknak.]” (ÁOK1830)

A szöveges válaszokból kitűnik, hogy hiába van csaknem minden hallgatónak hozzáférése laptophoz és mobiltelefonhoz, ezek az eszközök esetenként elavultak, nem felelnek meg az elvárásoknak.

„Tönkre ment épp a laptop, nem tudtuk megjavítani, asztali számítógépen nincs kamera...” (ETK2341)

„Régi a laptopom, emiatt sokszor lassabban működnek rajta programok.” (MK1080)

„Laptop alkatrész meghibásodás [is gondot okozott], és a régi androidot futtató telefonon nem lehet használni a Teams programot.” (MIK2489)

A válaszok arra mutatnak, hogy a hallgatók esetenként több eszközt is használnak:

„A Teams egyszerre gyilkolja az idegrendszeremet, a laptopomat és a mobilomat is.” (ETK1972)

Megfigyelhető ugyanakkor az a hallgatói vélekedés is, amelyre kvantitatív eredményeink is mutatnak, miszerint hiába használható egyes esetekben jobban az okostelefon, használói mégsem ítélik alkalmasnak az online oktatáshoz:

„A Laptopom nem tudja megnyitni a zoom alkalmazást, ezért a zoomos órákat, csak telefonról tudom hallgatni, ami nehezebb.” ÁOK1811)

„I had problems with my computer, and attending classes using a phone wasn't good. [Problémáim voltak a

számítógéppel, és telefonról részt venni az órákon nem volt valami jó.]” (TTK 0671)

Ezeknek a vélekedéseknek több oka lehet. Született olyan vélemény, amely szerint a tablet, méretéből adódóan, megfelelőbb a digitális tananyag olvasására:

„Tablets are very useful for doing that in areas outside home where space is limited while also having bigger screens than smartphones to ease reading. [Erre a célra a tabletek megfelelőbbek a lakáson kívüli környezetben, ahol kevés hely áll rendelkezésre, mindemelllett a képernyőjük is nagyobb, mint az okostelefoné, ezáltal megkönnyítik az olvasást.]” (ÁOK2209)

Egy másik hallgatói véleményben viszont az okostelefon kifejezetten figyelemelterelő tényezőként szerepel, tehát a válaszadó nem is gondol úgy az okostelefonra mint a tanulást esetlegesen segítő eszközre:

„Könnyebb teljes mértékben az oktatóra/tananyagra koncentrálni a tanteremben, mint otthon, ahol sok minden (kistestvérek, háziállat, mobiltelefon...) el tudja vonni az ember figyelmét.” (KTK1366)

Az eszközökhöz kapcsolódó problémáknál hangsúlyosabban jelenik meg az internet-hozzáférés, illetve a hozzáférés minőségének kérdése. A válaszadók számos esetben a szolgáltató hibájának tartották az internet-problémákat:

„Ehhez hozzájárul, hogy az internet-szolgáltatónál rendszeresen nem működik

sem a vezetékes, sem a mobilinternet.”
(KTK2618)

Előkerültek azonban a megnövekedett adatforgalom miatt tapasztalt problémák is:

„A Teams vagy hasonló eszközökön folytatott online oktatás a normál havi mobilinternet keretét egy délutáni oktatással lemerítette (2 GB), annyira nagy az adatforgalom igénye.” (KTK0503)

Több résztvevő említett szoftveres problémákat is, amelyeket számos esetben a rendszer túlterheltségével magyaráztak.

„A Teams alkalmazás számomra lassan működik, lassan tölt be, pedig mindig a legfrissebb verziót használom, a probléma szerintem inkább a rendszer leterheltségéből adódik.” (KTK1820)

„Maga a[z oktatáshoz használt] felület okozott problémát (pl.: moodle: nem elmentett válasz, teams: rendszerhibák).” (KTK0061)

„[Gondot okozott az] eltérő operációs rendszer használata az oktató és köztem; nem érhető el minden szoftver minden OS-re teljesen ugyanolyan formában (eszköztárral).” (TTK0070)

Sokkal szembetűnőbb hátráltató tényező azonban a válaszok alapján a hallgatók, illetve még inkább az oktatók digitális kompetenciájának hiánya. Ez a kérdéskör számos válaszban előkerül, néhányan udvariasan jelzik, másokat – a megfogalmazásból láthatóan – kifejezetten idegesít ez az állapot:

„A Teams alkalmazásban az oktató nem talált meg, így nem tudtam vizsgázni.”
AJK0858)

„Have a course with the teachers on how to use teams, how to share screen,

how to play a video with sound etc.” [Legyen a tanárok számára egy tanfolyam arról, hogyan kell használni a Teams-et, hogyan osszanak meg képernyőt, hogyan tudnak úgy videót lejátszani, hogy hang is legyen hozzá stb.]” (ÁOK2711)

„Az egyetemen az oktatók számára aktív, állandó számítástechnikai segítség, vagy legalább egy normális, komolyan vett számítástechnikai továbbképzés [tartására lenne szükség]. A minimum lenne 1 év digitális oktatás után, hogy mindenki tudja a Teamst kezelni, emellett szuper lenne, ha egyéb, interaktivitást szorgalmazó lehetőségeket, programokat is ismertetnének számukra.” (ÁOK0665)

Az oktatók digitális kompetenciájának hiánya mellett több válaszban találkozhatunk módszertani hiányosságokból eredő problémákkal is:

„Az oktatók nem tudják megfelelően átadni az anyagot online.” (TTK2519)

„Néhány oktató nehezen alkalmazkodott a helyzethez, kevesebb leadott anyag után olyan magas elvárásai voltak, mintha mindennel foglalkoztunk volna. Többen úgy próbálták kiküszöbölni a csalás lehetőségét, hogy a vizsgán nagyon kevés idő állt rendelkezésre, így leginkább azok jártak rosszul, akik tanultak, nem akartak csalni, gondolkozniuk kellett volna pár percet.” (BTK0587)

Kiemelendő az a válaszokból kirajzolódó tendencia, mely szerint a hallgatók az online időszakban szerették a videókat, a digitalizált tartalmakat, az LMS rendszerek adta lehetőségeket, a gyorsabb kommunikációt, a kollaboratív együttgondolkodást és

tartalomfejlesztést, valamint a felbukkanó innovatív módszereket:

„Az online oktatásnak is megvannak az előnyei, sok elemet érdemes lenne átvinni a jelenléti oktatásba is, mint pl. az interaktív csoportmunkák során azonnal megosztott felületekre dolgozni, vagy a kivetített előadást saját eszközön is lehessen követni offline az órák során is – hiszen így aki hátul ül, az is ugyanúgy láthatja a prezentációt.” (KTK0503)

„Szeretem, ha a tanárok interaktívan tartják az órát, így úgymond ránk kényszerítik, hogy figyeljünk. Nagy előnye még az is, hogy visszanezézhetők a tanórák. Szerintem ez óriási nagy segítség. Kár, hogy meg fog szűnni, ha visszaállunk rendes oktatásra.” (MIK1739)

„Személy szerint sose néztem annyi előadást ezelőtt. Voltak olyan tantárgyak, amiből 2-3-szor is meghallgattam a YouTubera (!) feltöltött előadásokat, mert annyira hasznosak és élvezhetőek voltak. Továbbá, a rugalmassága miatt is sokkal jobb ez a megoldás. Ha élőben nem tudtam követni, vagy lemaradtam, megnézhettem máskor is, saját időbeosztásomhoz szabhattam őket.” (ÁOK0665)

„Néhány oktató már alkalmaz olyan módszereket, amelyek ébren tartják a figyelmet: kérdeznek és akár még plusz pontot is adnak a chatben megadott válaszkért, eldöntendő kérdés esetén igen és nem válaszokra lehet like-okkal szavazni, illetve használnak külső, interaktív felületeket, pl. menti.com, kahoot.” (KTK1140)

A fentiekből jól látszik, hogy a korábbiakhoz hasonlóan (Dombi és mtsai, 2021) jelen kutatásunk is talált olyan eredményeket, amelyek szerint a hallgatók a digitális

oktatás néhány előnyös megoldását szívesen átmentenék a jelenléti oktatás tantermi környezetébe. A multimédia bevonása, az interaktivitás, a kollaboráció mind olyan tanulás-szervezési megoldások, amelyek osztálytermi integrációja prognosztizálható volt (pl.: Sung, Chang és Liu, 2016), ugyanakkor kiterjedten nem valósult meg a pandémia előtt. Az adatokból arra is következtethetünk, hogy milyen irányokban érdemes próbálkozni a jelenléti oktatás digitális irányba történő elmozdítása során, milyen akadályok merülhetnek fel ennek során, illetve hogyan lehetne ezeket orvosolni.

A szöveges válaszok elemzése rámutatott arra, hogy bár a statisztikai adatok értelmében a laptop, illetve mobiltelefon rendelkezésre állása kimondottan magas, azok tanulási környezetébe való integrálása több akadályba is ütközik. Ezek az eredmények összhangban vannak a korábban már ismertetett, pandémia előtti kutatásokkal (ld. pl.: Fehér és Hornyák, 2011; Morgan és Bullen, 2013), melyek szerint egyes digitális eszközök tanulási célú használata elmarad a magáncélú felhasználás mértékétől. Több esetben régi, elavult eszközökről írnak a hallgatók, amelyek nem képesek lépést tartani a szoftverek megnövekedett erőforrás-igényével, illetve detektálható az a vélekedés is, amire már a keresztátlás elemzések is utaltak: hiába rendelkeznek a hallgatók esetenként jó mobiltelefonnal, nem tartják megfelelőnek az online tanuláshoz. Ez az álláspont lassan, pozitív tapasztalatok szerzésével változhat, különösen, ha a mobil eszközökre optimalizált tananyagok (például videók, hanganyagok), illetve tanulás- és oktatás-szervezési megoldások (pl. szavazások, kvízek, visszajelző rendszerek használata) jobban elterjednek, ezáltal a személyes tanulási környezet és a formális oktatási környezet

közötti éles határ elmosódhat, és teret nyerhet ezek integráltabb szemlélete. A válaszokból kiderül az is, hogy az internet-hozzáférés több esetben is nehézkes volt a hallgatók számára – ez a probléma jelenléti, tantermi kontextusban kiküszöbölhető lehet.

Több szöveges válaszban is előkerült az oktatók – és kisebb mértékben a hallgatók – digitális kompetenciáinak, illetve az oktatók módszertani naprakészségének hiánya is. Fontos kiemelni, hogy számos hazai képzőhely időben felismerte ezt a problémát, több intézményben a digitális oktatást és tanulást módszertanilag segítő központok, munkacsoportok alakultak (bővebben lásd: *M. Pintér és mtsai*, 2021), amelyek az elmúlt két évben hiánypótló tevékenységet folytattak a felsőoktatás digitalizálására tett törekvéseikben (ld. pl. itt: *Dringó-Horváth és mtsai*, 2020; KRE – „Oktatásinformatika a felsőoktatásban” konferencia-sorozat; illetve az általában megfigyelhető hálózatosodási törekvések). Elképzelhető tehát, hogy a felsőoktatásban dolgozó oktatók módszertani megújulása, fejlődése, szemléletváltása folyamatosan, a digitalizációs törekvésekkel párhuzamosan zajlik. További, konkrét osztálytermi helyzeteket feltáró, oktatókat és hallgatókat is bevonó kutatások és elemzések szükségesek annak érdekében, hogy minél pontosabb képet kaphassunk a távolléti oktatást követő jelenléti oktatásban megvalósuló digitális megoldásokról.

5. ÖSSZEZGÉS

Jelen kutatás egy vidéki tudományegyetemen végzett nagymintás felmérés

eredményei alapján kereste a választ arra, hogy a kényszerű távolléti oktatás során milyen digitális eszközhasználat jellemezte a felsőoktatásban tanulókat, és a kiterjedt digitális oktatás meg tapasztalása változtat-e a

hallgatók tanulási környezetén, különös tekintettel digitális eszközhasználatukra. A digitális oktatással töltött félévek nem múltak el nyomtalanul: a pandémia előtt sürgetett felsőok-

tatási digitalizáció felgyorsult, valószínűsíthető, hogy a távolléti oktatás felsőoktatásra gyakorolt hosszútávú hatása jelentős lesz (vö.: *Benedek*, 2020).

Elemzésünkéből kiderül, hogy a hallgatók között legelterjedtebb digitális eszközök az okostelefon és a laptop, a szöveges válaszok ugyanakkor rávilágítanak arra, hogy ezek az eszközök esetenként elavultak, nem felelnek meg a modern szoftverigényeknek, valamint képzési szint szerint sem egyenletes az eloszlásuk: a felsőoktatási szakképzésben tanuló hallgatók szignifikánsan kisebb arányban rendelkeznek lappal, mint a többi képzési szinten, ugyanakkor mobiltelefon tekintetében nincsen különbség. A hallgatók között más egyéni különbségek is megfigyelhetők: az életkorral egyenes arányosságban nő a tablethez való hozzáférés, ami külföldi hallgatók esetében is szignifikánsan magasabb, mint a magyar hallgatók esetében. Fontos eredmény, hogy hiába rendelkezik csaknem minden hallgató okostelefonnal, nem igazán tartják alkalmasnak ezt az eszközt arra, hogy a digitális tanulásban segítse őket. Az eredmények alapján nem lehet pontosan megmondani, hogy miért gondolják ezt a hallgatók, de vélelmezhető, hogy vagy a korábban is említett elavultabb eszközök miatt, vagy azért, mert elenyésző

ha a mobileszközökre optimalizált tananyagok jobban elterjednek

számú mobil eszközökre optimalizált tananyaggal találkoztak. Ugyanakkor fontos kiemelni, hogy azok a digitális megoldások (multimédiás tartalmak, kvízek, szavazások, visszajelző rendszerek, interaktivitás), amelyek a hallgatók saját bevallásuk szerint szívesen „átmentenek” jelenléti, tantermi környezetbe, viszonylag optimálisan megvalósíthatóak mobiltelefonról is. Így, bár a válaszok alapján nem lehet pontosan megmondani, hogy milyen irányba mozdul el a tantermi digitális eszközhasználat, nem kizárt, hogy a mobil eszközök térhódítására is lehet számítani.

A korrelációelemzés arra is rámutatott, hogy az internetezésre használt eszköz erőteljesen összefügg a digitális oktatáshoz használt eszközzel – vélelmezhető tehát, hogy a hallgatók személyes tanulási környezetük kialakítása során nagyban építenek arra az eszközre, amelyet személyes célokra (pl. internetezés) is használnak.

Arra is választ kaptunk, hogy a hallgatók elsősorban nem eszközökhöz köthető nehézségekről számoltak be. Sokkal hangsúlyosabbak voltak az internet-eléréssel kapcsolatos technikai problémák, amely

azonban egy esetleges tantermi kontextusban megvalósuló digitális eszközhasználat esetében jó eséllyel kiküszöbölhetőek.

Ugyancsak gyakori probléma volt az oktatói digitális kompetenciák, valamint módszertani ismeretek hiánya is. Ezek a problémák orvosolhatóak az egyre aktívabban működő, a digitális oktatás fejlesztését célzó egyetemi vagy főiskolai központok, munkacsoportok

fejlesztő munkájának eredményeként. Feltételezhető, hogy a mobil eszközök oktatási célra való szisztematikus felhasználásának növekvő mértéke összefügghet azzal, hogy az oktatók mélyebb ismereteket sze-

reznek a mobil eszközökön megvalósuló tanulási folyamat lehetséges tartalmaival – valamint ennek a speciális tanulási folyamatnak a tervezésével, illetve osztálytermi gyakorlatukba való integrálásával – kapcsolatban. Ez ideális esetben egy oktatói és hallgatói attitűdváltást is eredményezhet, amely következtében kiterjedtebben valósulhatnak meg a digitális tanulási megoldások tantermi kontextusban is. Mindennek feltárásához további kutatások szükségesek.

nem kizárt, hogy a mobil eszközök térhódítására is lehet számítani

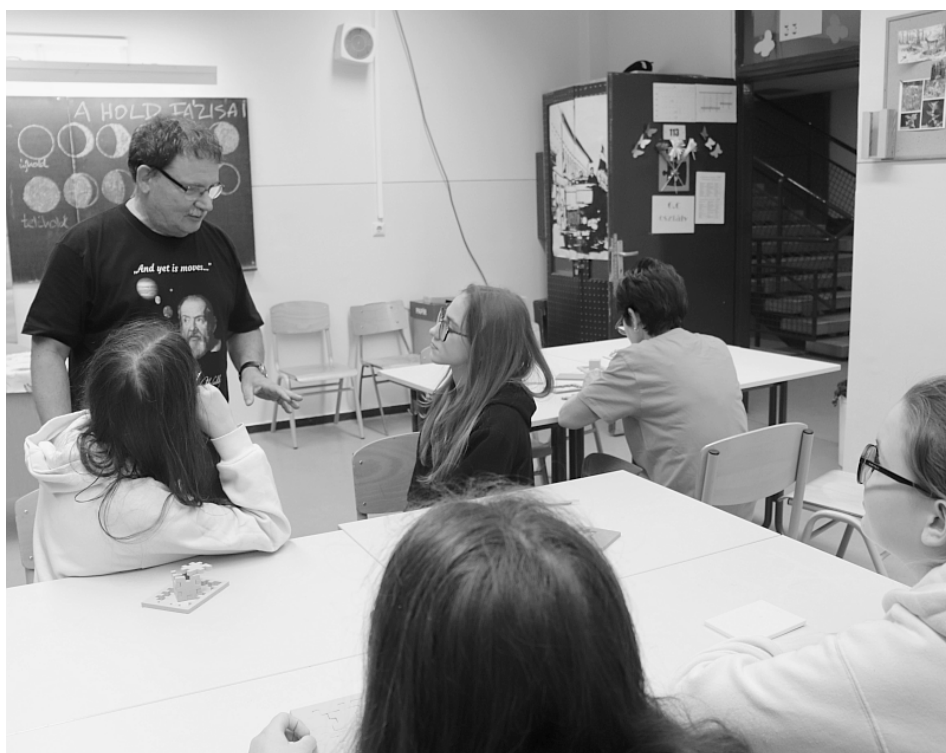
IRODALOM

- Abonyi-Tóth, Andor és Turcsányi-Szabó Márta (2015): A mobiltechnológiával támogatott tanulás és tanítás módszerei. Educatio, Budapest.
- Afreen, R. (2014): Bring your own device (BYOD) in higher education: Opportunities and challenges. *International Journal of Emerging Trends & Technology in Computer Science*. 3. 1. sz., 233–236.
- Asztalos, Réka, Bánhegyi Máttyás, Fajt Balázs, Pál, Ágnes és Szénich, Alexandra (2021): Hallgatói visszajelzések a kényzertávoktatásra való átállásról és a digitális módszertani megújulásról az egyetemi szaknyelvoktatásban. egy kérdőíves felmérés tanulságai. *Iskolakultúra*. 31. 6. sz., 84–100.
- Balázs, László, Baráth, Krisztina, Fábián, Rita Ilona, Hajnal, Boglárka Dóra, Kaló, Eszter, Papaty, Balázs, Seress, Viktor Zsolt, Szolcsányi, Péter és Varga, Benjamin (2020): *Távoktatás 2020. április-május*. ELTE Politológus Műhely, Budapest.

- Benedek András (2020): Távoktatás másként!!! – A digitális kor pedagógiai kihívásaihoz. *Opus et Educatio*. 7. 3. sz., 185–192.
- Bennett, S. és Maton, K. (2010): Beyond the ‘digital natives’ debate: Towards a more nuanced understanding of students’ technology experiences. *Journal of computer assisted learning*. 26. 5. sz., 321–331.
- Borbély-Peczé Tibor Bors (2020): Digitális pályatanácsadás: second life, avagy mégsem az? *Opus et Educatio: Munka és Nevelés*. 7. 3. sz., 193–202.
- Buda András (2017): *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale, Szeged.
- Bullen, M., Morgan, T. és Qayyum, A. (2011): Digital Learners in Higher Education: Generation is Not the Issue. *Canadian Journal of Learning and Technology / La revue canadienne de l'apprentissage et de la technologie*. 37. 1. sz., 1–24. <https://doi.org/10.21432/t2nc7b>
- Dombi Judit, Sipos Norbert, Vörös Zoltán, Egervári, Dóra, Simon, Krisztián, Fodorné Tóth, Krisztina és Ambrus, Atrila József (2021): Online vagy sem – mitől függhet a jövő? Hallgatói tapasztalatok és jövőbeni preferenciák összefüggései a Pécsi Tudományegyetemen. *Iskolakultúra*. 31. 11–12. sz., 130–152. <https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2021.11-12.130>
- DOS (2016): Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Kormányhatározattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia. Magyarország Kormányának Letöltés: <https://2015-2019.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2021.03.16.)
- Dringó-Horváth Ida, Dombi Judit, Hülber László, Menyhei Zsófia, M. Pintér Tibor és Papp-Danka Adrienn (2020): *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja, Budapest.
- Fajt Balázs, Török, Judit és Kövér, Péter. (2021): Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei. Egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*. 31. 6. sz., 72–83.
- Fehér Péter és Hornyák Judit (2011): 8 óra pihenés, 8 óra szórakozás, avagy a Netgeneráció 2010 kutatás tapasztalatai. In: Ollé János (szerk.), *III. Oktatás-Informatikai Konferencia. Tanulmánykötet*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 101–109.
- Grajczár, István, Schottner, Krisztina és Szűts Zoltán (2021): A digitális távoktatás felsőoktatási tapasztalatai: milyen tényezők magyarázzák a blended learning támogatottságát? *Opus et Educatio*. 8. 2. sz. <https://doi.org/10.3311/ope.433>
- Hargittai, Eszter (2010): Digital na(t)ives? Variation in internet skills and uses among members of the “net generation”. *Sociological inquiry*. 80. 1. sz., 92–113.
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V. és Nesari, A. J. (2011): RETRACTED: What is Mobile Learning? Challenges and Capabilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 30. 2477–2481. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.10.483>
- Herzog, Csilla és Racsko, Réka (2016): Táblagép az osztályteremben. *Iskolakultúra*. 26. 10. sz. <https://doi.org/10.17543/iskkult.2016.10.3>
- HÖÖK (2020): *Távoktatási jelentés*. HÖÖK, Budapest. Letöltés: <https://hook.hu/hu/felsooktatás/tavoktatás-jelentes-2851> (2021.07.06.)
- Hunya, Márta (2013): *IKT1-felmérés az európai iskolákban*. OFI, Budapest.
- Hunya Márta (2015): *eLEMÉRÉS 2011–2015*. OFI, Budapest.
- Hunya, Márta, Dancsó,Tünde és Tartsayné Németh, N. (2006): Informatikai eszközök használata a tanítási órákon. *Új Pedagógiai Szemle*. 56. 7–8. sz., 163–177.
- Jarosievitz, Beáta (2016): The impact of ICT and multimedia used to flip the classroom (Physics lectures) via Smart phones and tablets. In: Thoms, L.-J. és Girwidz, R. (szerk.): *Proceedings of the 20th International Conference on Multimedia in Physics Teaching and Learning*. European Physical Society (EPS), Mulhouse. 357–363.
- Kárpáti Andrea (2008): Az egyéni tanulás támogatása. In: Kárpáti, A. (szerk.), *A 21. század iskolája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 151–170.

- Komenczi Bertalan (2009): *Elektronikus tanulási környezetek*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- KSH (2021): *4.7.9.2. Az internet-előfizetések száma hozzáférési szolgáltatások szerint, december 31. (2016–)*. Központi Statisztikai Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.ksh.hu/stadat_files/nep/hu/nep0034.html (2022.05.30.)
- Le Roux, S. (2013): Mobile learning as a paradigmatic mechanism to facilitate technology-based learning in a developing country. Cape Peninsula University of Technology, Cape Peninsula.
- Littlejohn, A., Margaryan, A. és Vojt, G. (2010): Exploring Students' Use of ICT and Expectations of Learning Methods. *Electronic Journal of e-learning*. **8**. 1. sz., 13–20.
- M. Pintér Tibor, Bodnár Éva, Dósa Katalin, Dorner Helga, Lénárt Katalin, Lengyelné Molnár Tünde, Gorana, Misić, Ollé, János, Margaryta, Rymarenko, Vörös Zoltán és Dringó-Horváth Ida (2021): Oktatásinformatikai helyzetkép a magyarországi felsőoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*. **71**. 3–4. sz., 54–74.
- Magyarország Kormánya (2016): *Fokozatváltás a felsőoktatásban*. Budapest. Letöltés: https://2015-2019.kormany.hu/download/c/9c/e0000/Fokozatváltas_Felsooktatásban_HONLAPRA.PDF (2022.10.21.)
- Majó-Petri, Zoltán, Szakál, Péter és Görög, Vivien (2021): Karantén online oktatás a Szegedi Tudományegyetemen: mit tapasztaltak a diákok? In: Buda, A. és Molnár, G. (szerk.): *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 170–183.
- Molnár, Gyöngyvér (2014): A mobiltanulás lehetőségei a felsőoktatás bázisán. In: Mészáros, A. (szerk.), *A felsőoktatás tudományos, módszertani és munkaerőpiaci kihívásai a XXI. században*. Széchenyi István Egyetem, Győr. 177–186.
- Molnár, Gyöngyvér (2016): Technológiaalapú tesztelés az oktatásban: a problémamegoldó képesség fejlődésének értékelése. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Molnár, György (2018): Hozzájárulás a digitális pedagógia jelenéhez és jövőjéhez (eredmények és perspektívák). *MTA-BME Nyitott Tananyagfejlesztés Kutatócsoport Közlemények*. **4**. 1. sz., 1–70.
- Molnár, Gyöngyvér és Kárpáti Andrea (2012): Informatikai műveltség. In: Csapó, B. (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 441–476.
- Molnár, Gyöngyvér, Turcsányi-Szabó Márta és Kárpáti Andrea (2020): Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*. **181**. 1. sz., 56–67.
- Morgan, T. és Bullen, M. (2013): *Crossing boundaries: Exploring social and academic uses of technology in Higher Education*. International Perspectives on Technology-Enhanced Learning IPTEL 2013 Conference, Előadás.
- Némethné Tóth, Ágnes és Veisz, Helga (2021): Hallgatói vélemények a távolléti oktatásról. In: Buda, A. és Molnár, G. (szerk.): *Oktatás-Informatika-Pedagógia 2021*. Debreceni Egyetem, Debrecen. 205–227.
- Ollé János (2011): A digitális nemzedék tanulási sajátosságai, tanulásértelmezések. Oktatás, képzés, iskolán kívüli tanítás. A tanárszerep értelmezései. Előadás. Letöltés: <https://www.slideshare.net/ollejanos/a-digitlis-nemzedk-tanulsi-strategija-s-tanulsi-krnyezete-az-iskolban-s-online-kzssgi-felleteken> (2022.05.22.)
- Ozdamli, F. és Cavus, N. (2011): Basic elements and characteristics of mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. **28**. 937–942.
- Papp-Danka Adrienn (2013): A személyes tanulási környezet kiterjesztése: mobiltechnológiával támogatott taneszköz. XIX. Multimédia az oktatásban konferencia tanulmánykötete
- Papp-Danka Adrienn (2014): Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulmánykötetének vizsgálata. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Papp-Danka Adrienn és Lanszki Anita (2020): A digitális munkarend tapasztalatai a Magyar Táncművészeti Egyetemen. *Tánc és Nevelés*. **1**. 1. sz., 37–58. <https://doi.org/10.46819/tn.1.1.37-58>
- Racsó Réka (2017): *Digitális átállás az oktatásban*. Gondolat Kiadó, Budapest. <https://doi.org/10.17717/IQKONYV.Racsko.2017>

- Robin, Edina (2020): A távolléti oktatás és én. Hallgatói élmények és tapasztalatok. In: Seresi, M., Eszenyi, R. és Robin, E. (szerk.): *Távolléti oktatás a fordító- és tolmácsolásban*. ELTE BTK Fordító- és Tolmaçsképző Tan-szék, Budapest. 161–170. Letöltés: https://www.eltereader.hu/media/2020/12/Eszenyi_Seresi_Robin_Ta-voll%C3%A9ti-oktatas.pdf#161 (2022.05.20.)
- Serfözö Mónika, F. Lassú Zsuzsa, Svraka, Bernadett és Aggné Pirka, Veronika (2020): Az online térben is az em-beri tényező a legfontosabb. Hallgatói visszajelzések a távolléti oktatásról. ELTE, Budapest.
- Sung, Y.-T., Chang, K.-E. és Liu, T.-C. (2016): The effects of integrating mobile devices with teaching and learning on students' learning performance: A meta-analysis and research synthesis. *Computers & Education*. **94**. 252–275. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.008>
- Székely Levente és Aczél Petra (2018): Magyar világ 2.0 – fiatalok és az újmédia. In: Székely Levente (szerk.), *Ma-gyar fiatalok a Kárpát-medencében*. Kutatópont, Budapest. 351–385.





DANCSÓ TÜNDE

HuCER 2022 konferencia – Jövőkép, célok, kulcsszavak

MŰHELY

Az alábbi írás nem hagyományos konferenciabezámoló. Sokkal inkább azt mutatja be, hogy e nagyszabású neveléstudományi esemény milyen szerkezetbe rendeződött, s hogy a találkozón mely tematikákra és kulcsszavakra – hívószavakra – desztillálhatók az ott felmerültek. A szerző mind-ezen keresztül egyszerűsre mind összefoglalja azt, hogy egy mai, rangos tudományos (neveléstudományi) konferenciának milyen formai elvárásai, illetve céljai és látens céljai vannak, lehetnek.

Az olvasó – főként talán egy tudományos konferencián először megmutatkozni készülő fiatal ember – az alábbiakból képet kaphat egyfelől saját úgymond konferenciakészségéről, másfelől körképet láthat jellemző 2022-es tematikus trendekről a neveléstudományban. Ezekbe aztán belekapaszkodhat, akár úgy, hogy megragadja, belső felismerésre és „csatlakozásra” készíteti valamely témakör, akár úgy, hogy esetleg föltűnik neki valamely – lehet, hogy épp őáltala felszámolható – hiány.

A Szerk.

BEVEZETÉS – A KONFERENCIA JELENTŐSÉGE

A neveléstudománnyal foglalkozó szakmai konferenciák egyre fontosabb szerepet töltenek be az *oktatáskutatás fejlődésében*. Ezeken a konferenciákon oszthatják meg, majd vitathatják meg egymással a felsőoktatásban dolgozó oktatók és kutatók vagy a doktori képzéseken részt vevő hallgatók az aktuális kutatási eredményeiket. A konferenciákon elhangzó előadások eredményeként az előadók által képviselt intézmények a szakmai párbeszéd tekintetében *nyitott intézményeként* mutatkoznak meg.

Bár evidens állításnak hangzik, de azért hangsúlyoznunk kell: a neveléstudománnyal foglalkozó elkötelezett szakemberek számára kiemelkedően fontos a hasonló ágazati területeken történő folyamatokról való *tájékoztató*, a *kapcsolatok* ápolása, az *információk* szerzése és azok megosztása. Ezek lehetséges módja az intézményekben zajló vizsgálatok megismerése, a vizsgálati célok, módszerek, eredmények feltárása.

Az oktatásnak számtalan szegmense kínál izgalmas kutatási területeket, melyeket a hazai kutatók *egyéni érdeklődés alapján* választhatnak. A konferenciákon általában alulról induló kezdeményezések jelennek meg – a kutatások *rendszere* ma még nem

jellemző. Fontos kiemelni: a neveléstudományi doktori iskolák hallgatói számára különösen fontos a részvétel azokon a konferenciákon, amelyek *vállalják a publikációk lektorálását, megjelentetését*

is. Ez sokszor anyagi terhet is jelent azon résztvevők számára, akik vállalják a publikálással járó kihívásokat, hiszen a konferenciák részvételi díját és a részvétel során felmerülő egyéb költségeket sok esetben a résztvevő önmaga fizeti ki.

A konferenciákon való részvétel és az ezzel járó feladatok elvégzése fontos szerepet tölt be a szakmai fejlődés során, és támogathatja a személyes karrier alakulását. A komplex szakmai munka felé támasztott „formai” elvárás – például a megfelelő absztrakt elkészítésének, határidőre történő feltöltésének, a prezentáció tervezésének, alkotásának az igénye – is fejlesztheti például az innovációs szemléletmódot, a kreativitást, a kommunikációs és vizuális kompetenciákat. A konferenciákon való részvételhez hozzá tartozik más előadók bemutatóinak meghallgatása, feldolgozása, majd az előadást követően az interakciós folyamatokban és az értékelésben való szabad részvétel, a kommunikációs folyamatok értelmezése. Összességében egy szakmai konferencián való részvétel jó lehetőséget teremt az élményszerű tanuláshoz.

HUCER 2022

A Magyar Nevelés- és Oktatóskutatók Egyesülete (HERA) 2012 óta minden évben szervez szakmai konferenciát. Ez az esemény 2022-ben tehát tizenegyedik alkalommal került megrendezésre. A szervezet elnöke

Kozma Tamás professor emeritus (Debreceni Egyetem), alelnökei Juhász Erika (Debreceni Egyetem) és Tóth Péter (Budapesti Műszaki Egyetem). A szervezetnek jelenleg

545 tagja van, a belépési szándéknyilatkozat beküldését követően az elnökség dönt a felvételtől. A

HERA által szervezett, *Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés*

címmel meghirdetett konferenciára a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetemen került sor 2022. május 26-án és 27-én.

A rendezvény két év online lét után ebben az évben személyes részvételi lehetőséget kínált a regisztráló pedagógusok, oktatók, nevelők, kutatók és egyéb érdeklődők számára. Mindenki nagy érdeklődéssel várta, hogy milyen lesz majd újra személyesen találkozni egymással, hogyan indul újra a kommunikáció. Az online konferenciák a korlátozott lehetőségek miatt kissé személytelenre sikeredtek, fel kellett ismernünk, hogy a körülmények nem tették lehetővé mély szakmai párbeszéd kialakulását.

Az absztraktról

Az előadók egy 1500 karakteres absztrakt beküldésével jelentkezhetnek a konferenciára, amelyben kulcsszavakkal is jellemeznük kellett választott témájukat. Az absztrakt minősítésekor az értékelők a konferenciákon megszokott értékelési szempontokat vették figyelembe: (1) a témaválasztás indoklását, a kutatás elméleti kereteinek a kidolgozottságát, a kutatási előzmények bemutatását, (2) a kutatás céljának pontos meghatározását, a kutatási kérdések vagy hipotézisek újszerűségét, (3) a kutatási

módszer relevanciáját, (4) a kutatási eredmények megalapozottságát, újszerűségét, (5) a kutatás elméleti, gyakorlati jelentőségét, (6) egyértelmű, világos és nyelviileg helyes megfogalmazás alkalmazását (7) és a hivatkozott irodalom pontos felsorolását.

Bár az absztrakt készítése annak terjedelme miatt könnyűnek tűnik, valójában *nagyon nehéz azt kiváló minőségben, az elvárásoknak megfelelően elkészíteni.* Mivel a terjedelem korlátozott, a leírás elsősorban a kötelezően elvárt információkat tartalmazhatja, amely megfelelően eligazítja az érdeklődőket. Az absztraktnak jelzésszerűen tartalmaznia kell a kutatás előzményeit, az elméleti hátteret, a kutatás célját, a kutatási kérdéseket és módszereket, a kutatás lefolytatásának körülményeit, az eredmények interpretálását. Egy jól elkészített absztraktnál a releváns kutatási kérdések vagy hipotézisek megfogalmazása tükrözi azt, hogy a kutató ismeri az eddig folytatott vizsgálatokat, és képes innovatív módon új vizsgálati célokat meghatározni, új irányokat kijelölni, s hogy ehhez megfelelő vizsgálati módszereket alkalmaz. A kutatási módszer paramétereit jelzik, hogy a kutató mennyire mélyedt el a témában, de utal arra is, hogy milyen erőforrások állnak rendelkezésére. A kutatási eredmények közlése és annak rövid interpretálása a kutató személyes hozzáállását, felelősségvállalását is tükrözi.

Bár a fenti értékelési szempontok közt nem szerepel, nagyon hasznos lehet további kutatási kérdések megfogalmazása is az absztrakt keretében, hiszen az a témához tartozó kutatói jövőkép alkotásának, azaz a fejlesztési folyamatnak az egyik fontos kritériuma.

Kiinduló hívószavak, látens cél

Már a konferencia felhívása is olyan hívószavakat tartalmazott, amelyek közt mindenki megtalálhatta a saját kutatási területéhez kapcsolódó vagy kapcsolható kifejezéseket. Az idei konferencia kiinduló kulcsszavai az alábbiak voltak: *tantervfejlesztés, értékelés, tanítási perspektívák, tanulási formák, hátrányos helyzet, szervezeti szerepek, közösségi kapcsolatok a kultúrával és a művészettel, a vezetés szerepe, konnektivitizmus, technológiai infrastruktúrák.*

Tudnivaló, hogy a konferencia látens céljaként jelent meg az oktatás jövő-

beni trendjeinek azonosítása – a történeti előzmények figyelembevételével. Ez fontos és elkerülhetetlen feladat, mert csak az aktuális jelenségek *mélyebb megértése* segíthet a tanulságok összegzésében, a megoldások kialakításában és az ehhez szükséges operatív tevékenységek, cselekvési utak megvalósításában.

Mindezek szellemében is állítható, hogy a rendezvényen a résztvevők átfogó képet kaphattak az oktatási ágazatban végbemenő *változásokról.*

A konferencia eseményei – röviden

A konferencia első napján két plenáris előadás hangzott el. A plenáris előadások általában megalapozzák a konferencia hangulatát, kijelölik célját. Így történt ez most is. Paulina Korsnakova (President of the Slovak Educational Research Society (SERS), Senior Research and Liaison Advisor) „*Extending from Achievement to*

tükrözi azt, hogy a kutató ismeri az eddig folytatott vizsgálatokat, és képes innovatív módon új vizsgálati célokat meghatározni

*Well-being in IEA Studies*¹ címmel tartott érdekesítő előadást. A nemzetközi tudásmegosztás jelentőségét nem lehet eléggé megbecsülni; más országok oktatáspolitikájának megismerése egyértelműen hozzájárulhat a hazai oktatási helyzet jobb megértéséhez. Halász Gábor egyetemi tanár (ELTE) „Együtműködés és együttalkotás a kutatásban” című gondolatébresztő előadását figyelve újból megbizonyosodhattunk rendkívül széleskörű komplex látásmódjáról, innovatív kutatási módszereiről, objektivitást sugárzó szemléletéről, oktatáspolitikai elkötelezettségéről. Az előadás felhívta a figyelmet arra, hogy a kutatásokban is nélkülözhetetlen a célok közös értelmezése, a kooperatív munkamódszerek alkalmazása, a társadalmi felelősségvállalás.

44 szekciót rendeztek,
szekciónként 90 perc alatt
általában 4-5 előadás
megtartására és
megvitatására volt lehetőség

A HERA a nevelés- és oktatáskutatás területén kimagasló tudományos teljesítményű kutatók elismerése céljából Báthory Zoltán Emlékérem elnevezéssel kitüntetést alapított 2012-ben. Az emlékérmeket minden évben egy olyan elkötelezett személynek ítélik oda, aki a nevelés- és oktatáskutatásban több évtizeden keresztül kimagasló kutatómunkát végzett, és a pályakezdő kollégák támogatását életcéljának tekinti. A Báthory Zoltán Emlékérmeket 2022-ben Halász Gábor professzor kapta tudományos munkássága elismeréseként. A díjat a szervezet elnöke, Kozma Tamás professzor adta át ünnepélyes keretek között a konferencia megnyitóján. A konferencián kapta meg a díjat a 2021. év

kitüntetettje, Polónyi István egyetemi tanár (Debreceni Egyetem) is.

A kétnapos konferencia során 44 szekciót rendeztek, szekciónként 90 perc alatt általában 4-5 előadás megtartására és megvitatására volt lehetőség, a felkért szekcióvezető irányításával. A konferencia absztraktjai megtekinthetők a konferencia 348 oldalas absztraktkötetében.²

A szerzők előadásuk alapján tanulmányt is készíthetnek, mely a bírálatot követően a következő évi tanulmánykötetben jelenhet meg. A 2021. évi konferencia eredményeként született tanulmányok a „Tanuló társadalom. Oktatáskutatás járvány idején...” címmel megjelent 802 oldalas tanulmánykötetben érhetők el. A kötet négy fejezetében hatvanöt tanulmány olvasható.³

A konferencia kiemelt témái, fókuszai, kulcsszavai

Az idei konferencián az alábbi témakörökben szerveztek szekciókat: pedagógiai és társadalmi innovációk; tanulás a felsőoktatásban; sportpedagógia; IKT; neveléstörténeti kutatások; felsőoktatás-pedagógiai esettanulmányok; állampolgári nevelés, oktatási jogok; koragyermekkorai nevelés; családi életre nevelés; hátrányos helyzet, tanítók a múltban; pedagógusok helyzete; kutatások, innovációk, fejlesztések a romológia területén; környezetpedagógia; kooperáció és tanulás; pedagógiai nézetek története;

¹ „Táguló szemléletmód a tanulmányi teljesítménytől a tanulói jóllétig az IEA tanulmányokban”

² A hivatkozást lásd e beszámoló végén.

³ Lásd az előző lábjegyzetet!

idegennyelv oktatása; társadalmi mobilitás és munkaerőpiaci felkészülés; gyermekvédelem. A témakörök sokfélesége azt igazolja, hogy az oktatási intézmények sok szakmai, társadalmi, technológiai és jogi funkciót látnak el. Az oktatás nagyon sok részterületet fed le, s ezek egy része megjelent a konferencia témakörei között, elemzésük pedig lehetővé tenné az oktatási ágazat eredményességét tükröző makroszintű elemzés készítését is. Az egyes témakörökön belül olyan komplex fogalmak jelentek meg, amelyek együttesen releváns tükörképet mutatnak a hazai kutatások irányzatairól.

IKT (információs és kommunikációs technológiák) témakörben olyan témák kerültek előtérbe, amelyek az online tanulás térhódításával jelentek meg életünkben. Ezek pl.: digitális témahét, gamifikáció, gamifikált jutalomrendszer, interaktivitás, feladattipológia, technológiai integráció, pedagógiai stratégiák, digitális kultúra, tantervek elemzése, dinamikus tudás-transzfer, BYOD (Bring Your Own Device), mobiltelefonok alkalmazásának lehetőségei, mobilapplikáció. A digitális oktatás aktuális trendjei és kihívásai, a digitális kompetencia fejlesztésének lehetőségei minden résztvevő számára fontos kérdésként jelentek meg.

A *társadalmi innováció* területén megjelent a felelősségteremtés, felhatalmazás (empowerment) és a társadalmi innováció összefüggésének a kérdésköre, a társadalmi vállalkozás fontossága, a láthatatlan iskola fogalma, a közösségi rádiók szerepvállalásának értelmezése a pandémia ideje alatt.

A *felsőoktatási esettanulmányok* témakörében speciális, egyedi témák jelentek meg,

pl. a történelem oktatása médiamanipulációs példákon keresztül, az interkulturalitás, e-learning program tesztelése, terrorelőjárás ismeretek oktatása, az intuíció szerepe a kreatív gondolkodás fejlesztésében és a virtuális mobilitás.

A *sportpedagógia* egyre aktívabb szerepet tölt be a neveléstudományban, ezt igazolja, hogy több szekció foglalkozott ezzel a területtel. A sportpedagógia kutatásában érintettek vizsgálják pl. a testnevelők módszertani kultúráját, a fair play oktatási módszereit, az eszközös harcművészetalapú mozgásfejlesztés alkalmazásának

lehetőségeit; a táncal foglalkozó testnevelést, a labdarúgást választó lányok helyzetét, az egészségnevelés szerepét, az egészségműveltség és a fizikai aktivitás közötti kapcsolatot, az egészséges magatartás elméleti kérdéskörét, a sportolással kapcsolatos inde-

xeket.

A *koragyermekkorai nevelés* témakörében az előadók foglalkoztak a kora gyermekkorai nevelésben és az egészségügyi ellátórendszerben dolgozók lelki egészségének összehasonlító elemzésével, a tartalmi szabályozó dokumentumok összehasonlító elemzésével, a képeskönyv-nézetési módszerek meghatározó szerepével a kisgyermekek literációs nevelésében.

Családi életre nevelés témakörben is érdekes témák tárgyalására került sor, ezek közül néhány példa: a gyermekvállalási hajlandóság, a gyermekvállalási tervek és a párkapcsolati forma összefüggései, nemi különbségek a szülői bevonódásban, értékre-remtő gyermeknevelés a családban, a családi háttér összefüggései, inklúziós törekvések a játékpiacon, az előítéletmentes játékok.

a közösségi rádiók szerepvállalásának értelmezése a pandémia ideje alatt

Hátrány – tanulás – kultúra témakörben a szekciókon az alábbi témákhoz tartozó eredményekkel ismerkedhettünk: felnőttképzés hátrányos helyzetben lévő fiatalok körében, közművelődési szakemberek pályaképvizsgálata, tanulási terek, múzeumok; a 65 év feletti felnőttek tanulási motívumai, lifewide learning, lifelong learning, a kulcskompetenciák jelentősége.

Környezetpedagógia témakörben is kiterjedt fogalomhálóval találkozhattunk. A hazai környezeti nevelési programokon belül szó esett a tanulási környezet átalakulásáról, a közösségi kertekről, az inkluzív térről, környezetvédelemmel foglalkozó műsorokról, az ökológiai lábnyom méréséről, komplex tanulásszervezésről, a természetismeret tananyagok pedagógiai hatásainak vizsgálatáról.

Kooperáció és tanulás témakörben a résztvevők információt szerezhettek a börtönökben zajló oktatásról, a pandémia közönségi következményeiről, tájékozódhattak a tanuló közösségben végzett kutatás alapú tanulás jellemzőiről, a hálózatosodás és kooperáció jó gyakorlatairól, az érzékenyítés és a tolerancia vizsgálatáról.

A Pedagógusok, pedagógusjelöltek témakörrel foglalkozó szekcióban az előadók megvizsgálták a hatékony pedagógus fogalmát, a hallgatók megismerhették, milyen hatással lehetnek a tanárok a végzős diákok pedagóguspályával kapcsolatos motivációira és választására, emellett szó esett a kutatótanári programok tanulságairól, a tanárszakos hallgatók attitűdjéről, valamint a mentorálás folyamatáról.

A tanárképzéssel foglalkozó szekcióban előadás hangzott el a pedagógiai eljárásokról és a reflexiókról, a tanárjelöltek énképéről, a pedagógushallgatókat érintő kiégésről a poszt-COVID-19 időszakban, valamint az utóbbi 25 évben végbement jogszabályi változások következményeként azonosítható tanári kompetenciákról.

A zenepedagógiával foglalkozó kutatások a sportpedagógiához hasonlóan több szekciót igényeltek. Az előadások témái között megjelent az ifjúkori művészfogyasztás, a transzferhatások vizsgálata, a zenei pályára készülők sportolási szokásai, a hangszertanulási módszerek, a hangszertanulási motiváció, a zeneelméleti oktatás, a művészeti anyanyelv kérdése, a zenepedagógiai rendszerek, az ének-zene tanárszakos hallgatók pályával kapcsolatos énképe.

Gyermekvédelmi témában megismerhettünk kórházpedagógiai programokat, amelyek a beteg gyermekek jóllétét, hátrány-

kompenzációját szolgálják, tájékozódhattunk a gyermekotthoni nevelés során végzett bűnmegelőzési feladatokról, a különleges gyermekotthonban élő gyermekek iskolai eredményességének alakulásáról és rezilienciájuk meghatározó tényezőiről, illetve információt szerezhattunk az alternatív gondoskodási formákról, például a nevelőszülői el látásról.

A tantárgyi oktatással foglalkozó szekcióban többféle tantárgyi tematika ötvöződött. A résztvevők megismerhették az Eurydice programot, amely nemzetközi szinten hasonlítja össze a matematika és a természettudományos oktatás paramétereit. A szekció hallgatói bepillanthattak az iroda-

szó esett a tanulási környezet átalakulásáról, a közösségi kertekről, az inkluzív térről, környezetvédelemmel foglalkozó műsorokról

lom tantárgy öröklött fogalmai, eszközei, céljai változó világába, megismerkedhettek a skót történelemérettségi jellegzetességeivel, a kémia tantárgy eredményességét segítő társasjáték készítésének a körülményeivel, illetve a mindennapos testnevelésben alkalmazott táncoktatás rejtelmeivel.

Az *oktatáspolitikai* szekcióban az előadók foglalkoztak a történelemoktatás és az állampolgári nevelés során alkalmazott virtuális tanulási környezetek összehasonlító elemzésével, a speciális igényű hallgatók esetében felmerülő társadalmi kihívásokkal, a sajátos nevelési igényű gyermekekkel kapcsolatos statisztikai adatok elemzésével, a viselkedészavart mutató tanulók fegyverkezési lehetőségeivel, az állampolgári identitással és az állampolgárság jogi szabályozásával.

Az *idegennyelvoktatás* kérdéseivel foglalkozó szekcióban szó esett a nyelvtanulók és nyelvtanárok idegen nyelvű szabadidős tevékenységekkel kapcsolatos véleményeiről, a tanulók nyelvkönyvértékelésének vizsgálatáról, a magyar-olasz két tannyelvű oktatásról, a formális angol nyelvtanítás és az árnyék-oktatásban való részvétel közötti összefüggésekről, valamint a BTMN (beilleszkedési, tanulási és magatartási nehézséggel küzdő) tanulók, az idegen nyelv és a kompetenciamérés háromszög összefüggéseiről.

A *szakképzéssel* foglalkozó szekcióban többféle aspektusból foglalkoztak a szakképzés jellegzetességeivel. A szekcióban tárgyalták a társadalmi részvételt segítő szolgáltatók előnyeit, a lemorzsolódás veszélyeit, a kompetenciamérés eredményeinek elemzését szakmacsoportonként, a duális képzés jellegzetességeit, a finn oktatásban zajló pályorientációt.

A konferencia teret adott szimpóziumok megszervezésére is, melyek előadásai a kutatás szervezése vagy annak témája miatt kapcsolódtak egymáshoz. Ezek egyikén például az *esélyegyenlőség* témakörben egymáshoz szervesen kapcsolódó, de egy-egy területet kiemelten hangsúlyozó témák kifejtésére került sor. Az előadások érintették a korai iskolaelhagyás kérdéseit, bemutatták a korai iskolaelhagyás megelőzése érdekében folytatott mentorprogramokat, az inkluzivitás tágabb és szűkebb értelmezését, az iskolai

esélyek szempontjából releváns iskolai és társadalmi, illetve a tanulói környezetben azonosítható jellemzőket. Külön előadás foglalkozott az autizmus spektrumzavarokkal kapcsolatos oktatási kérdések főbb as-

a BTMN tanulók, az idegen nyelv és a kompetenciamérés háromszög

pektusaival.

Egy szimpózium szervezése annak műfaji sajátossága miatt kooperatív munkát igényel, hiszen feladata elsősorban az, hogy lehetővé tegye egy-egy téma mélyebb elemzését, több szempontú megközelítését. A szimpóziumokon leginkább *a hasonló érdeklődésű szakemberek tanulhatnak sokat egymástól*. A hozzászólások, javaslatok az előadók részére újfajta kutatási szemlélet irányait villanthatják föl, s a kérdések, hozzászólások értelmezését követően módosíthatják a hangsúlyokat, bővíthetik a kutatás értelmezési kereteit. Mindezen okok miatt a szimpóziumok körét érdemes lenne bővíteni.

A szekcióvezetőkre nagy felelősséget ró az egyes szekciók irányításának, a hallgatók tájékoztatásának, az időbeosztás menedzselésének – illetve a hozzászólások ösztönzésének, s több hozzászólás esetén azok kezelésének – kihívása.

A KONFERENCIÁRÓL – ÖSSZEJEZVE

Összességében a konferencia egy *interaktív továbbképzésnek* tekinthető, amely szakmai fejlődést biztosít a résztvevők számára. Az ott bemutatott eredmények további vizsgálatokkal egészíthetők ki, illetve hivatkozási forrásként felhasználhatóak más vizsgálatok tervezésekor.

A HuCER konferenciák az élethosszig tartó tanulás egy-egy lépcsőjeként is aposztrofálhatók. Szervezésük hatalmas háttér munkát, jól koordinált együttműködést igényel. Egy-egy konferencia helyszínének a kiválasztása, a konferenciáról szóló tájékoztatás összeállítása, az információk rendszerezése, az online felületek tartalommal való feltöltése, az absztraktok kezelése és szakmai értékelése, az értékelésről szóló tájékoztatás, a programterv készítése, a szekciók témánkénti szervezése, a kommunikáció a jelentkezőkkel, az étkezések megszervezése, a megfelelő infrastruktúra biztosítása, a regisztráció lebonyolítása egyaránt meghatározza a konferencia minőségét.

Minden konferencián visszatérő probléma, hogy a résztvevőknek egyes szekciók között választaniuk kell, mert több szekció is ugyanabban az időben zajlik. Bár megengedett a szekciók közötti átjárás, ezzel tapasztalataink szerint nagyon kevesen élnek, a többség ugyanabban a szekcióban hallgatja végig az előadásokat.

A konferencia után érdemes átgondolni, hogy a fentiekén túl mivel is lettünk

gazdagabbak a rendezvényen. Először is: fel-emelő élmény volt a személyesség varázsának újratapasztalása, az ismerősök visszamosolygása, a barátok kézfogása, ölelése, a szekcióvezetők támogató jelenléte, valamint annak felismerése, hogy a résztvevők aktív társadalmi szerepvállalásának ténye megkérdőjelezhetetlen. Mint az esemény egyik előadója és szekcióvezetője tanúja lehettem annak, amikor a konzulens a személyes jelenlétével támogatta doktoranduszhallgatójának az előadását. Ez egyszerű gesztusnak tűnik – de véleményem szerint ez annál sokkal többet jelent. A konzulensi felelősségvállalás a szakma professzionalizálódásának előjeleként értelmezhető.

Az online konferenciák után újra átél-

a megfelelő infrastruktúra biztosítása, a regisztráció lebonyolítása egyaránt meghatározza a konferencia minőségét

hettük és értelmezhetjük a személyes jelenléttel együttjáró pillantásokat, arckifejezéseket, gesztusokat, metakommunikációs jeleket.

A társadalmi jelenségek következményeként a konferenciák is dinamikus fejlődésen mennek keresztül. A szervezők évről évre követik a társadalmi elvárásokat, a jogszabályok módosulását, a tapasztalatok alapján pedig rugalmasan alakítják, finomítják az esemény folyamatait. Végezetül szögezzük le: bár a szakmai konferenciák társadalmi fejlesztő szerepe nélkülözhetetlen, csak részlegesen tölthetik be azt a funkciót, amelyet egy autonóm, független kutatóintézetnek kellene ellátnia az oktatáspolitikai irányítás rendszerszerű működése, eredményes tervezése, hatékony megvalósítása és objektív értékelése érdekében.

Hivatkozások

Juhász Erika és Kattein-Pornói Rita (szerk., 2022): Oktatás egy változó világban – Kutatás, innováció, fejlesztés. Absztraktfüzet. Hungarian Conference on Educational Research HuCER 2022 (2022. május 26-27.). Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem, Budapest. Letöltés: <http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2022/05/Absztraktkötet-2.pdf> (2022. 10. 20.)

Kattein-Pornói Rita, Mrázik Julianna és Pogátsnik Monika (szerk., 2022): Tanuló társadalom. Oktatókutatás járvány idején. HuCER 2021 Hungarian Conference on Educational Research. [2021. május 27-28.]. HERA Évkönyvek IX. Debreceni Egyetemi Kiadó - HERA, Debrecen - Budapest. Letöltés: http://hera.org.hu/wp-content/uploads/2022/05/HERA_Evkonyvek_IX_bc.pdf (2022. 10. 20.)



TÓTH-SZERECZ ÁGNES

A fogyatékossgal kapcsolatos szemléletformálás lehetősége a hatályos köznevelést meghatározó dokumentumokban

BEVEZETÉS

Az organikus eltérést mutató, látható rendellenességgel élő emberek gyakran tapasztalják, hogy elkerülik, esetleg megnézik őket a környezetükben. Sokan kerülnek a kontaktust a szokatlan vokális megnyilatkozásokat hallható vagy szokatlan gesztusokat tevő, segédeszközöket használó emberekkel.

„A társadalmi kirekesztődés kialakulásában jelentős része van annak, hogy a közösség mennyire toleráns a mássággal, milyen beállítódásai, előítéletei vannak a közösség tagjainak a fogyatékos emberekkel kapcsolatban” (Bass, Deákné, Györi és Szauer, 2009, 23.o.). A másság elfogadása csak akkor lehet természetes jelenség, ha a személyek mikro- és makroszociális környezetében megfelelő az ezzel kapcsolatos információáramlás, ha van lehetőség szubjektív tapasztalatgyűjtésre, s az érzékenyítés folyamata a szociális kompetenciák korai fejlesztésével már az emberek korai életszakaszában megtörténik. Amennyiben egy gyermeket megfelelő és gyakori érzékenyítő hatású impressziók érnek a fogyatékossgokkal kapcsolatban, jó eséllyel nem éli meg az azokkal való találkozást negatív élményként; számára a jelenség természetes, ismert, hétköznapi lehet. Bár az integrált nevelés-oktatás térhódításával egyre több osztályban

kaphatnak helyet fogyatékossgal élő tanulók, a gyermekeknek kevés ismeretük van az esetenként különleges megjelenésű, specifikus igényű, eltérő viselkedésű társaikról. Amelyik közösségben nincs integráltan tanuló diák, ott jórészt hiányoznak a fogyatékossgal élő emberekhez kapcsolódó impulzusok.

Jelen kutatásban a 2020-ban hatályba lépett köznevelési dokumentumok – a Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek, valamint különböző tantárgyakhoz kapcsolódó tankönyvek – elemzésének segítségével derítünk fényt arra, hogy az oktatáspolitikai irányelvek szerint preferált integrációs törekvések fényében a tananyag mekkora teret enged a fogyatékossg témájának az általános iskola első és második osztályában.

INTEGRÁCIÓS TÖREKVÉSEK A KÖZNEVELÉS ALAPDOKUMENTUMAIBAN

A *Magyar Közlönyben* 2020. január 31-én jelent meg a *Nemzeti alaptanterv* változásáról szóló kormányrendelet. A 2020/21. tanévtől bevezetett, hatályos NAT megosztó; ország-szerte pedagógusok és szülők véleményezik tartalmi elemeit, hiszen a változtatások, módosítások nagyfokú eltérést mutatnak a korábbi tantervhez képest. Az oktatás formai, tartalmi elemei nem csak a továbbtanulás

tekintetében fontos komponensek. A tananyaghoz koherensen kapcsolódva a nevelési folyamat során olyan triviális képességek, készségek fejlődése is végbemegy, amelyek *a társadalmi együttműködés alapjait teremtik meg*: ekkor zajlik a normák elsajátítása, az értékrend kialakulása, a beilleszkedés. A beilleszkedés, a társadalmi integráció kérdéskörét megragadva: gyakran előkerül itt a fogyatékoság kérdése. A fogyatékoság témája az integrált oktatás kiszélesedésével mindennapos aktualitást nyert. A benne való eligazodásra a gyermekkorban megkezdett társadalmi érzékenyítés szolgál leginkább, ennek legalkalmasabb szintere pedig az általános iskola. Érdemes tehát áttekinteni, hogy az új köznevelési dokumentumokban miként jelenik meg a fogyatékoság témája, vagyis ezekből milyen lehetőségek aknázhatók ki az érzékenyítés szolgálatában.

A fogyatékoság témája a Nemzeti alaptantervben

A Nemzeti alaptanterv értelmében kiemelendő alapelv a tanulók közti különbségek, eltérések természetes elfogadása. Az egyéni sajátosságok (a mikroszociális környezet hatásai, az idegrendszeri érés üteme, az egyéni képességek) függvényében kívánalomként jelenik meg a nevelési folyamatban a gyermek igényei szerinti, változatos módszertani eszköztárral való fejlesztés. A gyermek tőle elvárt teljes asszimiláció helyett – amely korábban jellemző volt – a két oldalról elvárt akkomodáció jelent meg irányelvként, azaz a gyermek alkalmazkodásán túl a környezet idomulását is elvárja a tanterv. Kardinális fontosságú feladatként pedig a következőket jelöli ki:

[...] az iskola biztosítsa a tanulás egyéni lehetőségeit és a személyre szabott nevelés-oktatás során megszerezhető tanulási tapasztalatokat, enyhítse a hátrányok hatásait, optimális esetben képes legyen kiküszöbölni azokat. Ezek közül kiemelten fontos a családi és településszerkezeti hátrányokból eredő, az eltérő kulturális és nyelvi elsajátítási lehetőségekhez köthető, valamint a különleges bánásmódot igénylő tanulókhöz illeszkedő fejlesztő tevékenység (*Nemzeti alaptanterv*, 2020, 294. o.).

A „különleges bánásmód”-ban már meg is jelenik a fogyatékoság témaköre. Az együttnevelés bevezetésének lényegi feltétele a fogyatékosággal élő személyek korai integrációja, amely viszont csak akkor lehet hatékony, ha az ehhez szükséges információk – mint a fogyatékoságokhoz kapcsolódó specifikus tulajdonságok és speciális igények ismerete – biztosított, valamint megfelelő oktatásmódszertani bázissal rendelkezik a fogadó intézmény. A Nemzeti alaptanterv elvárásként fogalmazza meg mindezeket:

A hátránykompenzáció biztosítása érdekében (SNI, BTMN, HH, HHH) a tanuló szükségleteihez, képességeihez, készségeihez illeszkedő módszertani eljárások (eszközök, módszerek, terápiák, a tanulást-tanítást segítő speciális eszközök, a gyógypedagógus módszertani iránymutatásainak beépítése, egyéni fejlesztési terv készítése és rendszeres ellenőrzése) alkalmazása szükséges a különböző pedagógiai szintereken.[...] A különleges bánásmódot igénylő tanulók integrációja és hatékony együttnevelése olyan pedagógusokat kíván, akik rendelkeznek az ehhez szükséges szemléletmóddal és

kompetenciákkal (*Nemzeti alaptanterv*, 2020, 294. o.).

A leírtak alapján a sajátos nevelési igényű gyermeknek lehetősége van támogató környezetben tölteni iskolás éveit; ahol előfeltételmentesen, megfelelő módszertani és tárgyi eszközöket mozgósítani tudó közegben vehet részt a nevelés, oktatás folyamatában, s amelyben a pedagógusok széleskörű ismeretekkel rendelkeznek ellátásukkal kapcsolatban. A pedagógus megfelelő felkészültege azonban nem minden. Az osztályközösség elfogadó attitűdje szintén elengedhetetlen a tanulók tényleges integrációjához. Ehhez mindenképpen szükség van arra, hogy a közoktatási intézmény hangsúlyt fordítson a szociális érzékenyítésre, különös tekintettel a fogyatékossgok tekintetében.

Intézményi keretek között alternatívaként jelenhet meg különböző érzékenyítő programokhoz való csatlakozás, projekthét megvalósítása. Ám ezek csak kampányszerűen, alkalmanként jelennek meg az iskolai életben. Azt, hogy a fogyatékossg mint életjelenség a köztudatba épülhessen, s hogy felszínen maradjon, leginkább a téma különböző tanórák ismeretanyagába való beágyazása segítheti. Erre opcionálisan alkalmas lehet az osztályfőnöki óra, az erkölcsstan vagy etika tantárgy bizonyos területei, valamint a téma megjelenhet az irodalomtanításban mesék, olvasmányok kapcsán, az énekművészet-órák dalokban vagy a környezeti nevelés kapcsolódási pontjain.

Áttekintve a Nemzeti alaptantervet, találkozhatunk a műveltségterületekhez kapcsolódó tananyag meghatározásaival, irányelveivel. A *magyar nyelv és irodalom* tantárgy bemutatásakor például olyan területeket vázol, amelyek a szociális érzékenyítés táptalajaként szolgálhatnak:

Az irodalmi művek olyan erkölcsi, történelmi, érzelmi konfliktusokkal szembesítik az olvasót, melyekben saját jelenüket, benne közösségi és személyes konfliktusait is felismerhetik, és amely felismerések a tanulók morális, esztétikai és érzelmi fejlődésének is eszközei. Az anyanyelvi kommunikáció fejlettségének meghatározó szerepe van a nyelvi, a kulturális és a szociális kompetenciák alakításában, fejlesztésében, az érzelmi nevelésben, a tanulás teljes folyamatában (*Nemzeti alaptanterv*, 2020, 300. o.).

A tanterv a tantárgy tekintetében még rámutat azokra a közvetítő erőkre, amelyek hatással vannak a társadalmi normák, értékrendszerek kialakulására, amelyek a későbbi sikeres társadalmi integrációt segítik elő. A tartalmi elemeken túl nagy hangsúlyt fektet a pedagógus mint érték közvetítő szerepére, aki megfelelő koordinálással éri el a tanulók fejlődését. Az alsó tagozaton e tekintetben is a jártasságok, készségek, képességek megalapozása a cél. A Nemzeti alaptanterv által meghatározott célrendszerben az érzékenyítés témájában relevánsan megjelenő elem az empátia fejlődése. A magyar nyelv és irodalom tantárgy tanításának specifikus feladatai között megemlítésre kerül az eltérő beszéd-készséggel, nyelvi adottságokkal iskolát kezdő gyermekek folyamatos felzárkóztatása. Konklúzióként megállapítható, hogy a magyar nyelv és irodalom tantárgy keretei között konkrétummal nem találkozunk a szociális érzékenyítés tekintetében, ám megfogalmazott céljai között szerepel az empátiakészség és az adekvát értékrend, normák elsajátítása.

Az alsó tagozat *Etika / hit- és erkölcsstan* című tantárgyban számtalan olyan elem feltehető, amely jól körvonalazza a szociális

érzékenyítés területeit. Az 1–2. évfolyamon 68 órányi foglalkozáson vesznek részt a gyerekek. Ezek átfogó céljai közt szerepelnek olyanok, mint a gyermek önmagának mások helyébe képzelése, vagyis az empátia fejlesztése, s a megfelelő kommunikáció. Ezenkívül a gyermek az átfogó célok szerint felismeri a közösségek működésének feltételeit, a kiközösítés jeleit, s erkölcsi érzékenységgel reagál ezekre. Elvárásként jelenik meg, hogy a tanulók képességeik fejlődésével egyre inkább képesek legyenek mások élethelyzetének megértésére, s hogy tisztelettel tekintsenek az életre, az emberi méltóságra. A pedagógus koordinátora az érzé-

kenyítésnek; feladata a tanulók személyes véleményére és tapasztalataira vonatkozó elfogadás és nyitottság, facilitátora a társadalmi felelősségvállalás kialakításának, s célmutatója

annak felismerése, hogy minden embernek vannak erősségei, valamint fejleszhető tulajdonságai, készségei, képességei. Mindezeket a kompetenciákat kiemelkedően az önismeret, az osztályközösség formálása, a családi élet, a honismeret és a vallás köré csoportosítja a tananyag. Ezen készségek megkérdőjelezhetetlenül fontosak a fogyatékoságok irányában mutatott társadalmi érzékenyítés témájában is, s az irányelvek lehetőségét biztosíthatnának a téma érintésére is. A másság, fogyatékoság fogalmai azonban nem jelennek meg konkrétumként a dokumentum e részében, s ajánlásként sem. Tehát, bár a tantárgy kapcsán találkozunk olyan alapelvekkel, amelyek segítenek a gyermeknek, hogy kivel milyen szituációban, milyen társadalmi helyzetben hogyan kell/illik viselkedni, a szöveg ez esetben sem utal a fogyatékos személyekkel folytatott

interakciókra, amelyek kétségkívül speciális szegmensét adják a társadalmi viszonyoknak a sérült személyek specifikus tulajdonságai, akadályozottsága miatt.

Lényeges változás az eddig megszokot-takhoz képest, hogy a természettudomány témája az első két évfolyamon a magyar nyelv és irodalom olvasmányaiba integrálva jelenik meg. A cél elsősorban a releváns környezetismereti tudás megszerzése. Korábban lehetőség nyílt a gyermeknek saját testét, környezetét megismerni a környezetismeret tantárgy keretei között, amely kiváló alkalomnak bizonyul az érzékszervek vagy a

mozgás áttekintésére. Az optimálisan működő emberi szervezet kapcsán adhatná magát a fogyatékos-ság témája, mely a megismert szervek diszfunkcióját vagy organikus eltérését is bemutathatná. A hatályos

tantervben a környezetismerethez kapcsolódó ismeretek tehát az irodalmi olvasmányokba ágyazva jelennek meg, ami így jóval kevesebb lehetőséget ad a fogyatékos-sággal való ismerkedésre.

Az *Ének-zene* tantárgy bemutatása során olyan, az érzékenyítés témájában hasznos elemeket sorol fel a tanterv, mint a személyiségfejlődés, önismeret, empátia, az együttműködő készség kialakítása és fejlesztése. A zene és annak elsődleges hatásai, a hangulatok és érzelmek kibontakozása elősegíthetik az érzelmi intelligencia fejlődését. A tantárgy tanításának specifikus jellemzői között, bár szerepelnek az elsajátítandó készségek, ismeretkörök, más tantárgyakhoz képest némi eltérést is mutatnak. A célok megfogalmazása során az egyéni képességtől és tanulmányi sikerességtől függetlenül megjelenik a funkcióöröm gyakorlása

az önismeret, az
osztályközösség formálása,
a családi élet,
a honismeret és a vallás

(Nemzeti alaptanterv, 2020). Az együtt tevékenykedés, ez esetben az együtt éneklés vagy a körjátékok megszüntetik a gyermekek közötti különbségek egymástól távolító érzetét, így fejlesztve a szociális kompetenciákat. Amennyiben a zenei foglalkozáson, a közös tevékenységben a fogyatékossgal élő tanuló egyenlő esélyekkel tud részt venni – vagy akár kifejezetten tehetségesnek is bizonyul –, nem érvényesül az akadályozottsága.

Összefoglalva tehát a *Nemzeti alaptanterv*ben az első és második osztályos tantárgyi célrendszereket, követelményrendszert áttekintve a szociális érzékenyítés témájával konkrétumok formájában egyáltalán nem találunk, a fogyatékossgal élő tanuló nem jelenik meg. Ám számtalan olyan készség került kiemelésre a tantárgy kapcsán, amelyek elengedhetetlen komponensei az elfogadó magatartás, a szociális érzékenység kialakulásának. Mivel az alaptanterv csak tág, kibővített aspektusban mutatja be a tantárgyakat, feltétlenül fontos áttekinteni az egzakt tartalmakkal bíró kerettanterveket is.

A fogyatékossgal élő tanuló egyenlő esélyekkel tud részt venni

A 2020/21-es tanévtől felmenő rendszerben hatályba lépő Nemzeti alaptanterv koherens része a tantárgyakhoz kapcsolódó, „a 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók” néven ismert kerettantervi ajánlás. A kerettantervek a NAT szabályozásai alapján, azzal szinkronban készültek el, az intézmények pedig profiljuknak megfelelően kibővítik azokat, azaz pedagógiai programjukban meghatározott helyi tantervet készítenek a kerettantervek alapján.

A Magyar nyelv és irodalom tantárgy keretein belül első és második osztályban célként a biztos írás, olvasás, szövegértés el-sajátítása jelenik meg dominánsan, ezek tehát az iskolai évek kezdetén a legfontosabb feladatnak tekinthetők. Az érzékenyítés szempontjából talán legjelentősebb szerepet az adott kerettanterv Népmesék, műmesék egységében fedezhetjük fel, ahol is a történetek szereplőinek viselkedését, a történet cselekvéseit elemezve a gyermek különböző mintákat sajátíthat el, így formálva személyiségét, értékrendjét. Kívánt tanulási eredményként fogalmazódik meg, hogy a tanuló

a közös tevékenységben a
fogyatékossgal élő
tanuló egyenlő esélyekkel
tud részt venni

a mű megismerése után képes legyen az olvasmány keltette érzelmekről beszélni, véleményt alkotni. A szereplők viselkedésmin-táit megértve legyen képes a helyes és helytelen min-ták megítélésére. A törzs-

anyagba válogatott történeteket, meséket áttekintve egyetlen alkalommal találkozunk olyan művel, amelynek címében szerepel a „néma” szó, s amely így kapcsolható valamely fogyatékossgal élő személyhez, ezzel kiváló alkalmat teremtve az érzékenyítéshez szükséges szociális kompetenciák elmélyítésére. A magyar népmesékben azonban ennél sokkal nagyobb a potenciál. Számtalan olyan mű maradt fenn, s érhető el napjainkban, amelyek szereplői között esetlegesen fogyatékossgal élő személyek jelennek meg. Annál is inkább javasolhatóak ezek a mesék, mert más, a gyermekekhez közelebb álló témakörök feldolgozásánál – mint az otthon és család – elvárt készség, hogy a gyermek a társával együttműködni képes legyen, egymás véleményét meghallgassák, elfogadják, saját elképzeléseik mellett érveljenek. A fejlődő készségek között több olyan is szere-

pel, amelyek a szociális érzékenység tekintében nagy jelentőségűek, így az érzékenyítéshez szükséges empátia, elfogadás megfelelő alapokat kaphat.

Az Etika tantárgy komplex személyiség-fejlesztést tűz ki célul az első két osztályfokon. A tanítási órákon olyan témákkal ismerkednek a tanulók a szocio-emocionális készségek fejlesztésének érdekében, amelyek közel állnak hozzájuk. Elsősorban a közvetlen, mikroszociális környezetükben elvárható viselkedésmintázatokkal, az öntudatos erkölcsi-etikai gondolkodás kialakításához szükséges körülményekkel találkoznak a gyerekek. A tananyag olyan triviális értékeket közvetít, mint a segítség, megértés, együttérzés, törődés, szabadság, felelősség, igazságosság, becsületesség, méltányosság, tolerancia, önazonosság. Ennek célja a tanuló lelkiismeretének elvárt fejlődése. A témák között szerepel például az önismeret, a családi élet, és az osztályközösségekben folytatott interakciók leképeződése. Elvárt készségként jelenik meg a másik ember elfogadása, a kulturált véleményformálás, az egyenlőtlen és bántó helyzetek felismerése, megfelelő reakciók kiváltódása. Mindezek a szociális érzékenyítés feltételei is, viszont a fogyatékoság témájáról nem kap ajánlást a pedagógus a kerettanterv soráiban.

Az Ének-zene tantárgy tekintetében több fontos kompetenciaterület fejlesztése is érintett. Ami talán a leginkább illeszkedik a szociális érzékenyítés témájához, az a személyes és társas kapcsolati kompetenciák csoportja. Az együttműködést kívánó körjátékok, felelgetős játékok, eljátszott dalok a gyermekek közti optimális kortárs kapcsolatok hatékony elősegítői. Mások produkció-

jának meghallgatása, megfigyelése is értékes célt szolgál, hiszen a tolerancia is pozitív irányú változáson megy keresztül a türelem, a másokra való odafigyelés miatt. A kerettantervben ezen túl hangsúlyt fektetnek arra, hogy a gyermekek éneklés közben oldottan viselkedhessenek – hiszen örömteli tevékenységet végeznek. Az énekórák tehát jó talajt biztosítanak az érzékenyítés számára, hiszen a résztvevők oldott légkörben mélyülhetnek el egy-egy kapcsolódó témában. A kerettantervben javasolt, felsorolt dalok között azonban nincs olyan, amelynek fogyatékos-sággal élő szereplője lenne.

AZ ÉRZÉKENYÍTÉS MEGJELENÉSE ELSŐ ÉS MÁSODIK OSZTÁLYOS TANKÖNYVEKBE

A köznevelési dokumentumok, a nevelés komponensei közül mindenképpen érdemes kiemelni a tankönyveket, mint az ismeretátadás nélkülözhetetlen, s leggyakrabban használt eszközeit. Kutatásom fókuszában az általános iskola első és második évfolyamos tanulói állnak, így a nekik

szóló tankönyvekben kívánom a témához kapcsolható elemeket megvizsgálni.

A tankönyv hagyományos a szakkönyvek és a tudományos művek közötti kategóriák közé sorolható, s tankönyvnek tekinthető minden olyan eszköz, amely a tanulást valamilyen módon elősegíti (*Dárdai, Dévényi, Márhoffer, Molnár és Kovács, 2015*).

A tankönyvkutatási modellek közül *Peter Weinbrenner* „komplex” tankönyvkutatási modellje felosztásának harmadik típusa bizonyult legfrappánsabbnak a téma

az egyenlőtlen és bántó
helyzetek felismerése

áttekintéséhez, melynek elnevezése *hatásorientált tankönyvkutatás*. Ebből az elemzési perspektívából nézve a tankönyv mint az oktatás szocializációs tényezője jelenik meg, típusként pedig a „receptiókutatás” elnevezés a használatos. A vizsgáló eljárás legfontosabb kérdései jól illeszkednek az érzékenyítésre irányuló kutatás lefolytatásához, melyekből számunkra a következő elemek ragadhatók ki: „a tankönyv milyen hatást gyakorol a tanulókra, a tanárookra, a közvéleményre és a nemzetközi kapcsolatokra; hogyan hat a médiumok környezetében (korrigál, megerősít, kompenzál); milyen világgépet, érték-és gondolkodási mintákat, előítéleteket, ellenségképet stb. közvetít. Ebben az értelemben tehát itt média-, kommunikáció- és hatás-, illetve befogadáskutatásról van szó” (F. Dárdai, 1999, 51. o.).

Weinbrenner véleménye szerint az általa megalkotott modell és annak differenciálása azért lehet lényeges esz- köze a tankönyvelemzésnek, mert lehetőséget ad arra, hogy a kutatók megválasztott jellemzők, tartalmak, funkciók szerint végezzék a vizsgálatot, s ne az egész produktum tekintetében (F. Dárdai, 1999).

Mivel alább két tankönyvcsaládról esik szó, tulajdonképpen összehasonlító elemzésről is beszélhetünk. Az összehasonlító tankönyvkutatásokban a vizsgálódás egy konkrét, meghatározott jellemzőre célzottan fókuszál, amely mentén a két vizsgált elem összehasonlíthatóvá válik. Az általam választott tankönyvkutatási formának nincs saját egyedi módszertana. A módszer a kérdésfeltevéstől függően integrálja, használja fel a társadalomtudományok és a bölcsészet-

tudományok módszereit, ezzel adva szabadságot a kutatónak (Dárdai és mtsai, 2015).

Elemzésem tárgyát két tankönyvcsalád kötetei adták. Az egyik az Oktatási Hivatal NAT2020-as, ingyenesen elérhető repertóriumjáról került ki. Miután 2020 januárjától a Könyvtárellátó Közhasznú Nonprofit Korlátolt Felelősségű Társaság (KELLO) közreműködésével minden köznevelésben részt vevő diáknak lehetősége nyílik arra, hogy térítésmentesen jusson hozzá a tankönyveihez, az alsó tagozaton dominánsan ezek a taneszközök szerepelnek a mindennapi tanulás eszközeként. A katalógusban kínáltak közül azokat a tankönyveket választottam, amelyek jelenleg rendelhetőek, elérhetőek a tankönyvpiacon. A Mozaik Kiadó által forgalmazott tankönyvcsaládok közül kerültek ki a további áttekintett művek. Választásom azért

esett a Mozaik-könyvekre, mert a környezetemben az alsó tagozaton tanító pedagógusok egy része szívesen használja ezeket a tankönyveket az ingyenesen elérhető készletek kiegészítésére vagy helyettesítésére.

Elmondásuk szerint a sorozat több tankönyvéből tanítottak már az évek során, elégedettek voltak velük, s némelyikhez ingyenesen csatolt digitális melléklet is jár, amelyet jól tudnak hasznosítani a tanórákon. Ezen kívül lényeges szempontként szerepelt a tankönyvcsalád kiválasztásánál, hogy a koronavírus miatti iskolai szünetek alatt a Mozaik Kiadó is ingyenesen elérhetővé tette honlapján a tankönyveit.

milyen világgépet, érték-és gondolkodási mintákat, előítéleteket, ellenségképet stb. közvetít

A tankönyvelemzésről

A társadalmi érzékenyítés, azon belül is a fogyatékosok iránti érzékenyítés szempontjából a tankönyveknek, úgy vélem, csak bizonyos tantárgyak tekintetében van relevanciájuk. A hatályos Nemzeti alaptanterv, valamint a kerettantervek áttekintése után kirajzolódik, mely tantárgyak kapcsán érdemes elemzés céljából kinyitni, és áthatóbban megvizsgálni a tankönyveket, ezek pedig az *Erkölcstan/Etika*, a *Magyar irodalom* és az *Ének-zene*. Az *Etika* és *Hit- és erkölcstan*

tantárgyak tekintetében a szülő joga és felelőssége, hogy melyiket kívánja választani gyermeke számára, amiről a tanév elején nyilatkozni is kell. Ugyanakkor a tankönyvek címében megjelenik a 2012-es NAT szó-

használata is, ahol a szóban forgó tartalmak *Erkölcstan* tantárgyként szerepeltek. Mindezeket szem előtt tartva, témánk szempontjából a két tantárgy együtt kezelhető. Az *erkölcstan* tantárgy keretein belül a szociális kompetenciák fejlesztése nagy hangsúllyal jelenik meg, ezért a szociális érzékenyítéshez szükséges készségek tekintetében közös bázist jelenthetnek a kapcsolódó tankönyvek. A magyar tantárgyon belül az irodalom egy-egy ugyancsak fontos az elemzés szempontjából, mivel a feldolgozandó olvasmányokban szintén helyet kaphatnak fogyatékos-sággal, mássággal kapcsolatos témák, szereplők. Az *Ének-zene* tantárgy dalai ugyancsak tartalmazhatnak olyan szereplőket, elemeket, amelyek kapcsolódást mutathatnak a fogyatékos-ság témájával.

A tartalomorientált témaelemzés eszkö-zével élve az általam használt elemzési szempontrendszer a téma szempontjából releváns

elemeket tartalmazza. A társadalmi érzékenyítés, azon belül is a fogyatékosok iránti érzékenyítés, szemléletformálás kérdéskörét vizsgálva három fő szempontból tekintem át a tankönyveket. Elemzésem a konkrétabbtól az általánosabb információk bemutatásáig halad; elsőként próbálom a lehető legtöbb, szorosan a témához kapcsolódó elemet ki-gyűjteni, s amennyiben ez nem sikeres, tehát nincs a fogyatékos-sággal közvetlenül kapcsolatba hozható tartalom, úgy olyan elemeket kutatok fel, amelyek alkalmasak lehetnek az érzékenyítésre.

helyet kaphatnak
fogyatékos-sággal, mássággal
kapcsolatos témák,
szereplők

Az első szempont a fogyatékos-ság megjelenése a tankönyvekben. Különösen az alsó tagozaton, s főleg az alsóbb évfolyamokban dominánsan rajzos, gazdagon illusztrált tan-könyvekkel találkozha-

tunk, így az illusztrációk, valamint a tananyag tekintetében is áttekinem a téma megjelenését. A második szempont a fogyatékos-ságokhoz kapcsolható, azokkal asszociációs viszonyban álló témák, tananyagrészek kiemelése, amelyek alkalmasak lehetnek arra, hogy érintésükkel a fogyatékos-ságok témájához kapcsolódhassunk. A harmadik a szociális kompetenciák köréhez kapcsolódik: olyan tartalmak bemutatása a tananyagban, amelyekkel az érzékenyítés optimálisan megvalósulásához szükséges szociális kompetenciaelemeket fejleszthetünk az osztályok tanulói közt.

Az *erkölcstan-/ etikatankönyvek* elemzése

A Mozaik Kiadó és az Oktatási Hivatal által megjelentetett tankönyvek közül elsőként az első osztályosok körében használatos

erkölcstantankönyvet mutatom be. A Mozaik Kiadó *Hajduné Tölgyesi Livia és Kriston-Bordi Zsuzsanna* 2018-as kiadású műve *Útravaló Erkölcstan első osztályosoknak* címmel jelent meg. Az Oktatási Hivatal kiadásában megjelent tankönyvek közül elsőként az első osztályosok körében használatos *Etika* tankönyv bemutatása kerül sorra, amelynek tananyagfejlesztője *Báder Ilona*. Az első osztályosoknak íródott erkölcstan- és etikatan könyvek megjelenése mindkét kiadónál gazdagon illusztrált, gyermekcentrikus, vidám képekkel tarkított. A piktogramok és a bőséges vizuális segítség könnyebbé teszik a feladatok megértését. Az erkölcstan könyvek osztályfokonként ismétlődő elemekkel jelennek meg, de egyre összetettebben, több perspektívából közelítik meg a tartalmakat. A két könyv szerkezeti felépítésekor feltűnik a témák összhangja, hiszen mindkét tankönyvben többé-kevésbé ugyanazok az elemek kerülnek a fókuszba. Jelentős, kiemelt területek a tananyagfeldolgozás során az önismeret, a család, a családban elfoglalt hely, a kortársak, s a közük elfoglalt pozíció, a társas együttélés, társas kommunikáció, valamint a közös ünnepek. A tankönyvek fejezetei logikusan felépítettek: első elemük az önismeret, és a gyermek saját tulajdonságainak, erősségeinek, gyengeségeinek feltárására szolgálnak. Az önismeret alappillére az énefejlődésnek, amely nélkül az empátia és a másokkal való együttműködés sem lehet hatékony. A további fejezetek a gyermek mikro- és makroszociális környezetének megismerésére irányulnak. A társadalmi szerepvizonyok leképeződése megjelenik a gyermek számára, hiszen iránymutatást kap arra

vonatkozóan, hogy milyen módon tud viselkedni, kommunikálni a szűkebb és tágabb környezetében élő személyekkel, milyen módon mennek végbe kölcsönös elégedettséggel az interakciók. Ennek folytatásaként mindkét könyv egyre szűkülő és egyre inkább konkretizáló aspektusban foglalkozik a szerepvizonyokkal. A továbbiakban az egyén fejlődésére, változására fókuszál, lezárásként pedig a tanulók által elsajátított ismereteket szintetizálja.

A fogyatékossg megjelenése

Az elemző összehasonlítás első pontja a fogyatékossg megjelenése a könyvekben, tartalomban, illusztrációk terén. A két tankönyvcsalád esetében itt jelentkezik az első hangsúlyos különbség. Az Oktatási Hivatal által kiadott első osztályos *Etika tankönyvben* a fogyatékossgal illusztráció formájában egyáltalán nem találkozunk. Az egyetlen vizuális alapon megjelenő, a

a piktogramok és a bőséges vizuális segítség könnyebbé teszik a feladatok megértését

mátság, az egymástól való különbözőség tényét bemutató elem a színesbőrű gyermekek ábrázolása a közösségben. Több oldalon is találkozhatunk színesbőrű gyermekeket ábrázoló rajzokkal, amelyek az elfogadást mint lényeges készséget fejleszthetik a könyvet lapozó tanulók körében. A Mozaik Kiadó erkölcstantankönyvében megjelenik a fogyatékossg képi ábrázolása, ugyan csak egy alkalommal, de ez is mindenképpen öröndetes. A makrokörnyezettel való ismerkedéssel foglalkozó fejezetben arról folytathatnak diskurzust a tanulók, hogy a különböző korú, valamint eltérő szociokulturális környezetből érkező emberekkel milyen módon léphetünk interakcióba. A társadalom

különböző rétegeiből találkozhatunk az illusztrációban időssel, hajléktalannal, kerekesszéssel, valamint teknőst sétáltató férfivel és egy postással. Vizuálisan itt jelenik meg egyetlen alkalommal a fogyatékoság ténye, ám ez csak egy eleme a feladatnak. A tanítói kézikönyvben a feladathoz célzott kérdésben azonban a mozgássérült embert emelik ki az utasításban példaként, itt tehát kiváló lehetőség nyílik arra, hogy a gyerekek a fogyatékoság témájával ismerkedjenek. A Mozaik Kiadótól származó tanítói gyakorlatgyűjteményben továbbá megfogalmazzák, hogy a pedagógus saját belátása alapján kapcsolódik a tananyaghoz, ezáltal lehetősége adódik olyan egyedi ismeretek, tapasztalatok megfogalmazására és beiktatására is, amelyek logikailag a feladatokhoz kapcsolhatók. Így tehát az érzékenyítés, a fogyatékosággal való ismerkedés elméletileg lehetséges a konkrét, s a többi tananyag mentén érzékelhető kapcsolódások esetén is. A tankönyvek áttekintése során, valamint a legtöbb, országosan elérhető érzékenyítő program kapcsán is gyakran találkozhatunk mozgássérült személyek ábrázolásával. A kerekesszék kézenfekvő mutatója lehet az akadályozottságnak, amely az egyén fogyatékoságára utalhat. A többi fogyatékosági típus, fejlődési rendellenesség esetén talán nehézséget okozhat az ábrázolás, ennek következtében azonban ritkábban találkozunk azokkal.

Szintén a Mozaik Kiadónál, a második osztályosoknak szóló tankönyv harmadik fejezetében találkozhatunk először a fogyatékoság illusztrálásával egy kerekesszékes gyermek kapcsán. A gyermekektől a feladatban olyan tartós betegségek, rendellenességek felsorolását kéri, amelyek megváltoztatják az egyén életét. Amennyiben

vannak szubjektív impresszióik, tapasztalataik, kifejezhetik. Ennek hiányában a pedagógus informálhatja őket a témát illetően. Az Oktatási Hivatal által kiadott tankönyv kapcsán ismét nem találkozhattunk a fogyatékoság képi megjelenítésével, így annak kifejtése csak a kapcsolódó témákon keresztül valósulhat meg.

Fogyatékosághoz kapcsolódó témák

Az elemzés második szintje azon témák azonosítása a tananyagban, amelyek alkalmasak a fogyatékoságokkal kapcsolatos érzékenyítésre. Az Oktatási Hivatal kiadásában szereplő első osztályos etikakönyv erre kevésbé ad lehetőséget, a témák elsősorban az önismeretre, valamint a mikroszociális környezet megismerésére szolgálnak. A mesékben, a feladatokban is kevésbé adódik lehetőség arra, hogy a fogyatékoság témáját beleszőhesse a pedagógus a tartalomba. A fejezetek

közül az *Önismeret* egység némi lehetőséget ad erre a diskurzusra, hiszen a feladatok többsége itt arról szól, miben különbözhetnek egymástól az emberek, kinek milyen külső és belső tulajdonságai azok,

amelyeket meg lehet nevezni, fel lehet ismerni. A Mozaik Kiadó első osztályosoknak szóló erkölcs tankönyvében a fogyatékosággal konkrétumként szintén nem találkozunk, kifejezetten ennek témájára nem élezték ki egyetlen feladatot sem. Ám a tankönyv első fejezetében megjelenik a csúfolódás témája. A feladat a külső tulajdonságokra fókuszál, amely potenciális terep lehet a fogyatékoságok megemlítéséhez. Bizonyos fogyatékosági típusokhoz kapcsolódhatnak látható organikus eltérések, deformitások, de a csúfolódásra csupán egy halló-

megfogalmazzák, hogy a pedagógus saját belátása alapján kapcsolódik a tananyaghoz

készülék vagy szemüveg megléte is szolgáltatathat állapot.

Az Oktatási Hivatal és a Mozaik Kiadó második osztályosoknak szóló tankönyveinek struktúrája lényegében szinkronban van az első osztályos kiadványokéval, felépítésük azonos, a témák bővebb kifejtésével. Az illusztrációk és szöveges részek aránya nyilván az osztályfoknak megfelelően alakul az írott tartalmak javára, az utasítások összetettebbek. A Mozaik Kiadó *Erkölcstan* könyvében az első osztályhoz hasonlatosan találkozhatunk a tankönyv elején a külső személyes jegyek, tulajdonságok megemléztetésével. A külső tulajdonságok, jellemzők témája meseszereplők tekintetében kerül elő. A magyar népmesékben számtalan lehetőség adódik eltérő külsejű szereplők sorolására, akik esetében egy-egy fogyatékossg tüneteire hasonló jegyet fedezhetünk fel, így alkalmat biztosítva az eltérő megjelenésről és az elfogadásról való eszmecserehez. A második fejezetben az együttműködési készség, a tolerancia összetevőinek hangsúlyozására kínálnak feladatot az osztályba érkező új gyermek befogadásával kapcsolatban. Az ajánlás szerint szituációs játék formájában befogadó és csúfolódó, elutasító szerepeket ölthetnek magukra a gyermekek. A szituáció teret engedhet a fogyatékkal élő diáktárs esetleges megszemélyesítésének. Ez esetben szó eshet arról, hogyan tehetik könnyebbé a befogadását, valamint a külső jegyek és speciális szükségletek tekintetében is folytathatnak eszmecsere az osztályközösség tagjai. Az ötödik fejezetben ismét a külső tulajdonságokra helyeződik a hangsúly. Egy meséhez (*A rút kiskacsa*) kapcsolódóan lehetőség van annak kifejtésére, hogy a külső jegyek

a magyar népmesékben
számtalan lehetőség adódik
eltérő külsejű szereplők
sorolására

hogyan befolyásolják az emberek megítélését. Az erről folytatott beszélgetés segíthet az előítéletek és esetleges csúfolódások csökkentésében, s természetesen az organikus rendellenességekkel született, fogyatékossggal élő társak megjelenéséről is folyhat eszmecsere. Öröndetes, hogy a második tan-
könyv szinte minden fejezete kínál egy-egy olyan lehetőséget, melyhez kapcsolható a fogyatékossg témaköre. Az Oktatási Hivatal *Etika* tankönyvének második osztályos változatában ugyanígy találkozhatunk az új osztálytárs érkezésének témájával, de a tulajdonságokról, a befogadásról való diskurzusra kevesebb az esély, a feladatok fókuszában az érkező gyermek köszöntése áll, első-

sorban a vele való kommunikáció milyensége van a középpontban. Az egészséges életmódot kifejtő fejezetben néhány kérdés fogalmazódik meg azzal kapcsolatban, hogy mi kell az egészség fenntartásához,

melyek az egészséges életmód fontos elemei. A témafeldolgozás a pedagógus irányításával teret adhatna arra, hogy a betegségek, akár tartós betegségek, fogyatékossg kapcsán is szót ejtsen a témában.

Szociális kompetenciák

Az elemzés legkevésbé konkrét szempontja azokra a szociális kompetenciákra vonatkozik, amelyek alkalmasak a fogyatékossgokkal kapcsolatos érzékenyítésre. Az Oktatási Hivatal által kiadott első osztályos *Etika* tankönyvben csak érintőlegesen foglalkoznak az elfogadás és az empátia kérdéseivel, a második osztályosoknak szóló könyvben viszont több ilyen lehetőség rejlik. Az *Önismeret* egységben találkozhatunk az empátia

készségterületével, amikor az egyik olvasmányban a körülöttünk élő személyek örömeinek átélése kerül a fókuszba, ezzel tapasztalatot szerezve abban, milyen érzés lehet a társaink, családtagjaink bőrébe bújni. Szintén ebben az egységben található egy játékot, amely a belső értékek megfigyeléséről szól, ez pedig megfelelő alkalmat nyújthat arra, hogy kiemelkedjenek a kevésbé jól produkáló vagy eltérő fejlődésű, fogyatékos-sággal élő személyek erősségei, értékes tulajdonságai, ezzel erősítve a toleranciát, elfogadást. A családban, valamint az osztályközösségben elfoglalt státuszt célzó egységekben több ízben is megtörténhet a feladatok segítségével olyan készségek fejlesztése, amelyek az elfogadás, tolerancia folyamatában hasznosnak bizonyulhatnak. Mesékbe ágyazott szituációkkal ismerhetik meg a tanulók, hogy milyen módon lehet konfliktusokat megoldani, hogyan becsüljük meg a társunkat, családtagunkat, vagy milyen módon

működhet jól egy baráti kapcsolat az ellentétek dacára is. A Mozaik Kiadó első és második osztályos erkölcsstan tankönyveiben is számtalan olyan téma található, amelyek alkalmasak az elfogadás, a tolerancia, az empátia, az együttműködési készség, a segítőkészség előmozdítására.

Az etika- és erkölcsstantankönyvek témájukban és struktúrájukban is párhuzamot mutatnak egymással. Az Oktatási Hivatal kiadásában etika témájú tankönyvet találtam, míg a Mozaik Kiadó kezelésében erkölcsstantankönyv elérhető. Ennek ellenére a feldolgozandó fő témák szoros összhangban állnak egymással. Míg az Oktatási Hivatal által kiadott könyvekben csak érintőlegesen szerepelnek olyan témák, amelyek a fogyatékos-ságokkal összefüggésbe hozhatóak, addig a Mozaik Kiadó által kibocsátott könyvek illusztrációjukban és tartalmukban is közelebb állnak a fogyatékos-ságok témájához (*1. táblázat*).

1. TÁBLÁZAT

Az elemzés szempontjai az etika és erkölcsstan tantárgyak keretében

		AZ OKTATÁSI HIVATAL ETIKA-TANKÖNYVE	A MOZAIK KIADÓ ER- KÖLCSSTAN-TANKÖNYVE
1. A fogyatékos-ság megjelenése a könyvekben, tartalom-ban, illusztrációk terén	1. osztály	–	mozgássérült személy képe
	2. osztály	–	mozgássérült személy képe
2. Témák, amelyek alkalmasak a fogyatékos-sággal kapcsolatos érzékenyítéshez	1. osztály	önismeret	csúfolódás
	2. osztály	egészséges élet	csúfolódás külső jegyek, eltérések új osztálytárs érkezése

3. Szociális kompetenciák, amelyek alkalmazásak a fogyatékossggal kapcsolatos érzékenyítéshez	1. osztály	–	empátia, segítőkészség, tolerancia, együttműködési készség
	2. osztály	belső értékek megfogalmazása, tolerancia, mások örömeinek átélése- empátia	empátia, segítőkészség, tolerancia, együttműködési készség

FORRÁS: saját szerkesztés

A kiválasztott irodalomkönyvek elemzése

A magyar irodalom tantárgy tanításakor az alsó tagozaton számíthatunk a gazdagon illusztrált oldalakra, hiszen az első osztályosok számára az olvasás megtanulása a legfontosabb feladat, s második osztályban is még dominánsan szerepel a képi megjelenítés a szövegértés elősegítésére. A magyartankönyvek közül az Oktatási Hivatal által kiadott elérhető, jelenleg rendelhető tankönyvekre esett a választásom, ám az első osztályos tankönyvek közül így két kötet is érintett volt, hiszen az olvasástanulás miatt az első kötet csupán a betűk megismerésére fókuszál. A Mozaik Kiadó kínálatából *Földvári Erika Ábécés olvasókönyv első osztályosoknak* című könyve került elemzésre.

Az olvasáshoz szükséges készségek fejlesztése mint cél hosszasan jelen van a tankönyvek elején: a vizuális észlelés, szókinccsfejlesztés, fonológiai tudatosság fejlesztése áll a fókuszban. Több percepció csatornát megmozgató feladatok segítségével ismerkedhet meg a gyermek a betűk formájával, kiejtésével. Minden hanghoz hívóképtartozik, majd a fokozatosság jegyében épül fel a betű elsajátítása egyre hosszabb

az első osztályosok számára az olvasás megtanulása a legfontosabb feladat, s második osztályban is még dominánsan szerepel a képi megjelenítés a szövegértés elősegítésére

egységekben az izolált hangól a versikéig vagy rövid történetekig. A betűtanulást követően, a már olvasni tudó gyermekek a kötet második részével ismerkedhetnek meg, amelyben versek, állatmesék, népmesék és ismeretterjesztő szövegek kapnak helyet.

A fogyatékossg megjelenése

Az Oktatási Hivatal által kiadott ingyenes tankönyvek első osztályos bevezető könyvét *Esztergályosné Földesi Katalin* írta *Az én Ábécém 1.* címmel. Tekintettel arra, hogy az iskolába kerüléskor dominánsan még a gyermekek készségfejlesztésén van a hangsúly, a könyv igazán gazdagon illusztrált. Rengeteg emberalakot, családot, közösséget figyelhetünk meg a könyv átlapozásakor, viszont az ábrázolásban fogyatékossgra utaló jeleket, eltéréseket nem láthatunk.

A képeken még csak szemüveges figurák sem vehetők észre. A betűtanulást lezáró fázisban az első osztályok már a hagyományos értelemben vett olvasókönyvvel is megismerkedhetnek, melyet az *Esztergályos Jenő* által írt tankönyv nyomán szerkesztettek. Az olvasó-

könyvben a környezetismeret tantárgy hiányát kompenzálva főként ismeretterjesztő jellegű, informatív leírásokkal találkozha-

tunk különböző állatfajtaokról. A könyv első szakaszában inkább leíró jellegű olvasmányok jellemzőek, amelyek közül kevés tartalmaz történetet. A könyv további egységeiben találkozhatunk a fogyatékoság képi megjelenésével, bár nem teljesen nyilvánvaló formában. A lóval való ismerkedés során a szerzők kitérnek arra, milyen sokoldalú állattal ismerkedhetnek meg az olvasók, s képi illusztrációkkal is alátámasztják mindezt, amelynek egyik elemeként egy lovon ülő fiú látszik. A kép alá írt cím alapján tudhatjuk meg, hogy a gyermek fogyatékos-sággal él, s hogy az állat mint terápiás célú résztvevő, mozgásával gyógyítja a mozgássérült gyerekeket. A mozgásban akadályozottság tényének észlelésekor a pedagógus kitérhet a fogyatékoságok témakörére is. A második osztályosoknak szóló Oktatási Hivatal által kiadott könyvet *Bartha Jánosné, Szalay Mária, Fukkné Fukász Enikő* készítették, s a *Szövegről szövegre – Olvasás munkatankönyv 2. osztály* címet kapta. A tankönyv *Tréfás mese* című olvasmányában találkozhatunk először a fogyatékoság témájával, hiszen a történet szereplői vak, süket és kopasz emberek. A szereplők felsorolása kapcsán szinte kikerülhetetlen annak tisztázása, hogy ezek milyen jellegű fogyatékoságok, hiszen anélkül a tréfás mese maga is érthetetlen lenne a gyermek számára. Az illusztráció csupán a kopasz szereplőt mutatja be, aki tulajdonképpen az egyetlen egészséges, tipikus fejlődésű ember hármójukból. A Mozaik Kiadótól a magyar, azon belül pedig az irodalom tanegységéhez kapcsolódva az olvasókönyvet figyeltem meg, amelyet *Földvári Erika* írt, címe *Ábécés*

a kép alá írt cím alapján tudhatjuk meg, hogy a gyermek fogyatékos-sággal él, s hogy az állat mint terápiás célú résztvevő, mozgásával gyógyítja a mozgássérült gyerekeket

olvasókönyv első osztályosoknak. Az olvasókönyvben sem vizuálisan, sem tartalmilag nem találkozunk a fogyatékos-ság témájával, sem olyan fontos készségekkel, akár szociális készségekkel, amelyek az elfogadást hivatottak erősíteni, holott a magyar népmesék és a kortárs szerzők könyvei, meséi közt számtalan olyan mű akad, amelyek a fogyatékos-ságot, esetleg a hátrányokat hangsúlyozzák, s megismertethetnék a gyerekeket a témával. A *Földvári Erikának* a Mozaik Kiadó gondozásában megjelent *Olvasókönyv második osztályosoknak* című tankönyve szintén nem tartalmaz olyan képi információt, amely a fogyatékos-ság tényét tárná a gyerekek elé, s a fogyatékos-ságot felölelő témával sem találkozhatunk a szövegekben.

Fogyatékos-sághoz kapcsolódó témák

Ugyanakkor a Mozaik Kiadó gondozásában megjelent, Földvári Erika által írt, *Olvasókönyv második osztályosoknak* című tankönyve szerencsére több lehetőséget is rejt az fogyatékos-ságokkal kapcsolatos érzékenyítésre. A tankönyvben több ajánlást is láthatunk különböző játékokra, melyekből egy alkalmas lehet erre. A szem-bekötős játék során a kiválasztott tanuló átmenetileg elveszíti egyik fontos észlelési csatornáját, a látását, s a többi érzékszervére kell támaszkodnia a feladat megoldásához. Kiváló, s gyakran alkalmazott érzékenyítő játék a vakság megtapasztalásához, s még jobb lehetőség a témáról való beszélgetés ráhangoló eszközeként. A könyvben, bár formai szempontból, az illusztrációk áttekintése során nem fedezhető

fel a fogyatékossgokkal párhuzamba hozható kép vagy feladat, a tartalmi elemek több ponton is tartalmazznak a témához jól kapcsolható irodalmi műveket. Több olvasmány címében felfedezhető hiányosságra, akadályozottságra, fogyatékossgára utaló

szó: A három selyp leányka (magyar népmese), A Sánta tyúk, részlet (Gárdonyi Géza), A néma tulipán (Kányádi Sándor), A kis bicebóca, részlet (Móra Ferenc). A történetek tanulsága túlnyomó részt az, hogy bár egyes területeken lehetnek hiányosságai a szereplőknek, az élet más színterein, jó

készségeikkel, tehetségükkel kiemelkedhetnek. Bár a címekben nem szerepel, tartalmi elemei hasonló mondanivalóval rendelkeznek: Csorba Piroska: Peti naplójából – Játékaim, amelyben a sérült, vak játékmackó a kislíú kedvence, akit megvéd társai csúfolódásától.

Szociális kompetenciák

Az Oktatási Hivatal által kiadott első osztályosoknak szóló tankönyv második egységében már található néhány mese, történet, amelyek empátiát fejlesztenek. A bűnbánó elefánt (Romhányi József) című mesében az elefánt sajnálatát fejezi ki a pocokkal szemben, akinek a lábára lépett.

A Mozaik Kiadó másodikosoknak szóló könyvében Szegedi Katalin Lenka című könyve alapján egy túlsúlyos kislány kirekesztettségéről olvashatunk, így megjelenik a külső jegyek alapján született előítéletek témája. A sün és a nyúl verseny fut

(magyar népmese) történetében szintén a külső jegyek alapján történő megítélés miatt kerül sor csúfolásra, de a végkimenetelben a kedvező tulajdonságok – ez esetben az ész – felülkerekedik a csúfolódókon. Megfelelő pedagógiai koordinálással a fogyatékossg-

gal, akadályozottsággal együtt járó élethelyzetek megismerésének lényeges komponenseiként alapvető fontosságú készségeket sajátíthatnak el itt a tanulók. Az első osztályos szövegértés-munkafüzetben, bár dominánsan mesék feldolgozása történik meg, ami alkalmat adhatna az ér-

kenyítésre, a mesék tartalma nem kapcsolható a fogyatékossgokhoz.

A két tankönyvkiadó könyveit megvizsgálva kiderül, hogy az Oktatási Hivatal által kiadott első és második osztályos könyvekben is megjelenik a fogyatékossg a tartalomban, valamint illusztráció formájában is, míg a Mozaik Kiadó műveiben egyik formában sem. A fogyatékossgához köthető témákat áttekintve épp fordított a megjelenés aránya: a Mozaik-könyvekben több olyan olvasmány is található, amelyeknek már a címe alapján is asszociálhatunk a témánkra, míg az Oktatási Hivatal könyveiben a témák tekintetében erre nem látszik lehetőség. Az érkekenyítéshez szükséges készségek kialakítására, fejlesztésre irányuló feladattípusok dominánsan a Mozaik Kiadó gondozásában megjelent könyvekben fedezhetők fel. Az olvasmányok kapcsán felmerül az elfogadás, tolerancia, empátia, míg az Oktatási Hivatal olvasókönyveiben a témák erre kevésbé szolgáltatnak teret (2. táblázat).

az érkekenyítéshez szükséges készségek kialakítására, fejlesztésre irányuló feladattípusok dominánsan a Mozaik Kiadó gondozásában megjelent könyvekben fedezhetők fel

2. TÁBLÁZAT

Az elemzés szempontjai a magyar irodalom tantárgy keretében

		AZ OKTATÁSI HIVATAL MAGYAR IRODALOMKÖNYVE	A MOZAIK KIADÓ MAGYAR IRODALOMKÖNYVE
1. A fogyatékoság megjelenése a könyvekben, tartalmában, illusztrációk terén	1. osztály	mozgássérült gyermek lovasterápián	–
	2. osztály	<i>Tréfiás mese</i> (magyar népmese fogyatékossgal élő szereplőkkel)	–
2. Témák, amelyek alkalmasak a fogyatékossgal kapcsolatos érzékenyítéshez	1. osztály	–	–
	2. osztály	–	A cím fogyatékossga utal: <i>A három selyp leánya</i> (magyar népmese); <i>A sánta tyúk</i> – részlet (Gárdonyi Géza); <i>A kis bicebóca</i> – részlet (Móra Ferenc); <i>Peti naplójából – Játékaim</i> (Csorba Piroska)
3. Szociális kompetenciák, amelyek alkalmasak a fogyatékossgal kapcsolatos érzékenyítéshez	1. osztály	–	–
	2. osztály	segítőkézség: Mit ugrálsz Hideg (Lázár Ervin)	empátia, tolerancia, elfogadás: <i>Lenka</i> (Szegedi Katalin); <i>A sün és a nyúl versenyt fut</i> (magyar népmese)

FORRÁS: saját szerkesztés

Az ének-zene tankönyvek elemzése

Az Oktatási Hivatal kiadásában *Ráplí Györgyi* tananyagfejlesztő szellemi munkája jelenik meg. Az első osztályosoknak íródott *Ének-zene tankönyv 1.* színes, vidám illusztrációjával igazán gyermekbarát külsőt mutat. A tankönyv eleje főleg szöveg nélküli, dominánsan vizuális, képi tájékozódáson alapuló rövid mondókat, kiszámolókat tartalmaz, majd egyre kevesebb képpel,

egyre több szöveggel és ritmusgyakorlattal találkozhatunk. A második osztályosoknak szóló tankönyv szintén *Ráplí Györgyi* fejlesztése, amely az *Ének-zene az általános iskola 2. osztálya számára* címet kapta. Elemzésemben a Mozaik Kiadó gondozásában megjelent, *Lassúné Ruskó Renáta* által írt *Ének-zene tankönyv első osztályosoknak*, illetve *Ének-zene tankönyv második osztályosoknak* című könyvek szolgáltatják az összehasonlítás tárgyát. A tankönyv népies stílusban

illusztrált, az Oktatási Hivatal modern képvilágához képest teljesen más formai megjelenésű. A Mozaik Kiadó könyveiben kevéssé jelennek meg a szövegértéshez fontos magyarázó képek, zömében kézjelekkel, ritmusgyakorlatokkal találkozhatunk.

A fogyatékossg megjelenése

A fogyatékossg tartalmi vagy képi megjelenítése az első osztályos könyvek egyikében sem jelenik meg. A második osztályos ének-zene tankönyvekben viszont egy-egy alkalom adódik a fogyatékossgról való diskurzusra. Az Oktatási Hivatal által kiadott, második osztályos tankönyvben illusztráció formájában találkozunk a fogyatékossggal. A város és vidék összehasonlítására szolgáló képeken fedezhetünk fel egy kerekesszékes szereplőt. Bár a feladat szempontjából nincs jelentősége az akadályozottságának, beszélgetés indulhat az osztályban arról, hogy a városban milyen nehézségekkel kell szembenéznie egy mozgásában akadályozott embernek. A Mozaik Kiadó ének-zene tankönyvében a fogyatékossg képi megjelenítésére nem található példa, ám tartalmi szempontból szembe-tűnő a jelenléte, amely *Kodály Zoltán* gyűjtésében, a *Süket sógor* című dalban nyilvánul meg. A szöveg során találkozhatunk a süket, vak, sánta, néma kifejezésekkel, amelyek egy-egy fogyatékossgai típus tünettanához köthetőek.

Fogyatékossgához kapcsolódó témák

A könyvekben megjelenő dalok tekintetében az elfogadáshoz kapcsolható témák nem fedezhetők fel sem az első, sem a második osztályos tankönyvekben. Az Oktatási

Hivatal tankönyveiben azonban illusztráció formájában találkozhatunk eltérő megjelenésű szereplőkkel. Több dalhoz kapcsolódó képen szerepelnek szemüveges gyermekek, valamint sötétebb tónusú bőrszínnel rendelkező gyermekek képeivel is szembesülhetünk. A szemüvegeség, a látás akadályozottsága révén közelebb kerülhetünk a látássérültek problémáihoz. A sötétebb tónusú bőrszín megjelenítése nem ad egyértelmű

iránymutatást a szereplő etnikuma, nemzetisége felől, de külső tulajdonságként értelmezhető, amely a többségtől való optikai eltérést mutatja. Ám pusztán ezek az illusztrációk a téma érintettsége nélkül nem te-

remtenek jó lehetőséget az érzékenyítés kibontakoztatására.

Szociális kompetenciák

A dalok tematikáját, valamint képi ábrázolását tekintve az érzékenyítés tekintetében lényeges készségek, kompetenciák kevéssé bontakoztathatók ki. A körjátékok, párban vagy csoportos formában végzett játékos feladatok kapcsán merül fel az első olyan lényeges készség, amelyből profitálhatunk az érzékenyítés perspektívájából, ez pedig az együttműködési készség, hiszen a közösen végzett feladatok a szociális kompetenciák ezen faktorát támogatják leginkább.

Az *Ének-zene* tantárgy keretein belül a tankönyvek mindkét kiadó vonatkozásában szegényes lehetőségeket biztosítanak az érzékenyítés témájához. Csupán egy-egy dal, esetleg egy illusztráció formájában találkozhatunk a fogyatékossg megjelenésével (3. táblázat).

a városban milyen nehézségekkel kell szembenéznie egy mozgásában akadályozott embernek

3. TÁBLÁZAT

Az elemzés szempontjai az ének-zene tantárgy keretében

		AZ OKTATÁSI HIVATAL ÉNEK- ZENE TANKÖNYVE	A MOZAIK KIADÓ ÉNEK- ZENE TANKÖNYVE
1. A fogyatékoság megjelenése a könyvekben, tartalmában, illusztrációk terén	1. osztály	-	-
	2. osztály	illusztráció: kerekesszékes gyermek a háttérben	süket, vak, néma, sánta fogalmak megjelenése: Süket sógor (Kodály Zoltán gyűjtése)
2. Témák, amelyek alkalmasak a fogyatékosággal kapcsolatos érzékenyítéshez	1. osztály	Nem fogyatékoság, de eltérő megjelenés: szemüvegesség, sötét tónusú bőrszín	–
	2. osztály	Nem fogyatékoság, de eltérő megjelenés: szemüvegesség, sötét tónusú bőrszín	–
3. Szociális kompetenciák, amelyek alkalmasak a fogyatékosággal kapcsolatos érzékenyítéshez	1. osztály	együttműködési készség: körjátékok, játékos feladatok által	együttműködési készség: körjátékok, játékos feladatok által
	2. osztály	együttműködési készség: körjátékok, játékos feladatok által	együttműködési készség: körjátékok, játékos feladatok által versenyt fut (magyar népense)

FORRÁS: saját szerkesztés

Összességében megállapítható, hogy az általános iskolai tankönyvek első két osztályfokán a gyermekeknek kevés lehetőségük van találkozni a fogyatékoság témájával. Konkrét, adekvát illusztráció és tartalom csak elvétve található ezekben a kiadványokban, azok viszont általában szinkronban vannak egymással. Mindkét megtekintett kiadó tankönyvei közt elsősorban a második osztályos könyvek azok, amelyek több lehetőséget biztosítanak a fogyatékoság ismeretkörében való elmélyülésre. Bár az

előfordulások száma csekély, több olyan téma is megjelenik, amely a pedagógus megfelelő koordinálásával nagy potenciált rejt. A felkínált feladatok közül számos alkalmas arra, hogy az érzékenyítéshez szükséges szociális kompetenciákat alapozza meg, vagy fejlessze azokat. A tankönyvek közül leginkább az erkölcsstan tartalmaz ilyen kiaknázható elemeket.

A Nemzeti alaptantervet olvasva számtalan olyan kitételrel találkozhatunk, amelyek a társadalmi érzékenyítést célozzák meg.

Több utalás található arra vonatkozóan, milyen kompetenciákkal kell rendelkeznie a pedagógusnak, hogy a speciális nevelési szükségletekkel rendelkező gyermekek számára a legoptimálisabb nevelési körülményeket, valamint a befogadó, pozitív légkört képes legyen megteremteni. A fogadó közeg domináns hatásai a gyermekcsoport, az osztályközösség felől érkeznek az egyénhez – a tananyag azonban kevéssé segíti a gyermekközösséget az elfogadás megélésében.

ÖSSZEGZÉS, KONKLÚZIÓ

A *Nemzeti Alaptanterv* elvrendszere teljes mértékben támogatja az eltérő fejlődésű gyermekek integrált oktatását, nevelését, konkrétumokat azonban nem fogalmaz meg a társadalmi érzékenyítés elősegítésére. A pedagógus elvárt kompetenciájaként jelenik meg benne a sajátos nevelési igényű gyermekek optimális fogadása. A kerettantervek kötöttsége kevésbé teszi lehetővé az érzékenyítés konkrétumaira való utalást. Tantárgyanként azonban számos olyan célt fogalmaz, amelyek a szociális kompetenciák erősítését, fejlesztését segítik elő. A tankönyvek tekintetében jellemzően a második osztályosoknak szóló kiadványokban fordulnak elő olyan témák, amelyeken belül fogyatékos szereplő vagy fogyatékossgat illesztő kép található. Mindkét kiadványokban találhatóak olyan elemek, amelyek kapcsolhatóak a társadalmi érzékenyítés témájához, ugyanakkor a pedagógus témafelvetése nélkül a fogyatékossg témájának

kifejtésére és elmélyítésére nincs igazán lehetőség a pontos instrukciók hiányában.

Bár az érzékenyítés – mint a pedagógus általi szemléletformálás – témája jelen van a köznevelés dokumentumaiban, ahhoz konkrét instrukció, tartalmi utalás nem található. A pedagógus kompetenciája a fogyatékossggal való ismerkedés, az érzékenyítés irányítása. Vannak

olyan tankönyvek, amelyek nem tartalmaznak fogyatékossggal kapcsolatos elemet, így ezekben az esetekben gyakorlatilag nincs esély a témához való kapcsolódásra. Az integráció térhódításával ugyan általános jelenségként kellene találkozunk a fogyatékossg témájával, ám nem véletlen, hogy több tíz évvel az integrált nevelés-oktatás bevezetését követően is még mindig a kutatások fókuszában áll az együttnevelés működése. A pedagógusok egy – remélhetőleg egyre vékonyabb – rétege még mindig nem ismeri megfelelőképp a fogyatékossgokhoz kapcsolódó specifikumokat, lényeges információkat, s azokat a speciális módszertani elemeket sem, amelyek a sajátos nevelési igényű tanulók hatékony neveléséhez szükségesek lennének. Az általános irányelveken túl a közneveléshez kapcsolódó dokumentumokban sokkal konkrétabb megfogalmazásoknak kellene megjelenüniük, amelyek segítséget vagy kereteket nyújthatnának a pedagógusok számára a fogyatékossgok iránti szemléletformálás optimális elősegítésére. Hazánkban kezdenek teret hódítani a különböző érzékenyítő programok, kezdeményezések, tematikus napok, amelyeket azonban csak opcionálisan választhat a pedagógus. Mindenképpen eredményre vezetne, ha legalább alkalmsszerűen, de

kötelezően részt vehetnének a tanítók és osztályaik olyan programokon, amelyek lehetőséget teremtenének az atipikus fejlődésű társaik megismerésére. A tankönyvek elemzésekor szembetűnő, hogy az illusztrációk és témák tekintetében a megjelenésükben erős eltérést mutató mozgássérüléssel rendelkező személyeket emelik be példaként, a többi fogyatékosági típus gyakorlatilag egyáltalán nem kap figyelmet. Ennek magyarázata valószínűleg a könnyen ábrázolhatóság lehet. A kerekesszékek általában a mozgáskorlátozottsággal kapcsolatos, fogyatékoságra utaló szimbólumként használatos, s a legtöbb ember számára ismert eszköz. Ellenben az érzékszervi fogyatékosággal vagy egyéb

lehetőséget teremtenének az atipikus fejlődésű társaik megismerésére

pszichés fejlődési zavarokkal küzdő személyek ábrázolása nehézségekbe ütközhet az illusztrátorok számára, az esetlegesen használható, absztraktabb szimbólumok pedig kevésbé lehetnek ismertek a kisiskolás korosztályhoz tartozóknak. Az akadálymentesítés tekintetében is az építészeti akadályokra asz-

szociálunk elsőként, nem pedig az észlelés nehézségére, vagy akár a kommunikáció korlátozottságára, amelyek más fogyatékoságok esetén képezhetik az egyenlőtlen hozzáférés

okát. Az érzékenyítő programok, rendezvények fókuszát mindenképpen fontos lenne kiszélesíteni, több információt szolgáltatva a további fogyatékosági típusokról és a hozzájuk tartozó specifikus jellemzőkről.

IRODALOM

- A 2020-as NAT-hoz illeszkedő tartalmi szabályozók (2020). Letöltés: https://www.oktatás.hu/koznevelés/kerettantervek/2020_nat (2022. 05. 27.)
- A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI.4.) Korm.rendelet módosításáról (2020). In: *Magyar Közlöny*, 17. sz., 290–446. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintés> (2022. 05. 27.)
- Bass László, Deákné Orosz Zsuzsa, Győri Enikő és Szauer Csilla (2009): *Fogyatékos emberek társadalmi befogadása – a szociális ellátórendszer feladatai, lehetőségei*. Fogyatékos Személyek Esélyegyenlőségéért Közalapítvány, Budapest. Letöltés: <https://fszk.hu/wp-content/uploads/2017/08/Fogyatekos-emberek-tarsadalmi-befogadása.pdf> (2022. 05. 27.)
- Báder Ilona (2020): *Etika tankönyv 1*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Báder Ilona (2021): *Etika tankönyv 2*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Bartha Jánosné, Szalay Mária és Fukkné Fukász Enikő (2021): *Szövegről szövegre – Olvasás munkatankönyv 1. kötet*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Dárdai Ágnes, Dévényi Anna, Márhoffer Nikolett és Molnár-Kovács Zsófia (2015): Tankönyvkutatás, tankönyvfejlesztés külföldön – II. A nemzetközi tankönyvelméleti kutatások elméleti és módszertani kérdései. *Történelemtanítás*. (6.; Új folyam) 1–2. sz. Letöltés: <https://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2015/07/dardai-agnes-devényi-anna-marhoffer-nikolett-molnar-kovacs-zsofia-tankonyvkutatás-tankonyvfejlesztés-kulfoldon-ii-06-01-02/> (2022. 05. 27)
- Esztergályosné Földesi Katalin (2020): *Az én ábécém 1*. Oktatási Hivatal, Budapest.
- F. Dárdai Ágnes (1999): Tankönyvelemzési modellek a nemzetközi tankönyvkutatásban. *Iskolakultúra*, 9. 4. sz., 44–53.

Földvári Erika (2018): *Ábécés olvasókönyv első osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Földvári Erika (2018): *Olvasókönyv második osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Fülöp Mária (szerk., 2020): *Első olvasókönyvem*. Oktatási Hivatal, Budapest.

Hajduné Tölgyesi Livia és Kriston-Bordi Zsuzsanna (2018): *Útravaló – Erkölcstan első osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Lassúné Ruskó Renáta (2018a): *Ének-zene tankönyv első osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Lassúné Ruskó Renáta (2018b): *Ének-zene tankönyv második osztályosoknak*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Rápli Györgyi (2020): *Ének-zene tankönyv. 1.* Oktatási Hivatal, Budapest.

Rápli Györgyi (2020): *Ének-zene az általános iskola 2. osztálya számára*. Oktatási Hivatal, Budapest.



SCHNIDER DOROTTYA

Változatos munkaformák, gondolkodást fejlesztő játékos feladatok a fizikaórán

1. BEVEZETÉS, PROBLÉMAFELVETÉS

A *Nemzeti Alaptanterv* (2020) és a *kerettantervek* a természettudományos szemlélet kialakítása mellett nagy hangsúlyt fektetnek a fizika hétköznapi alkalmazhatóságának bemutatására. Ahogy *Csapó Benő* is írja, a tudáskonceptió megváltozott (2002). Az oktatásban nem a közvetített tudás mennyiségén, hanem annak minőségén van a hangsúly, a hasznos tanulás megvalósítása a cél. Az elérhető ismeretanyag folyamatosan, gyors ütemben bővül. A tudományos, technikai és gazdasági fejlődés következtében számos, a korábbiakban fontos és hasznos ismeret elévül. Az internet – mint a tudásmegosztás és tudásszerzés színtere – felértékelődik, az online környezetben mindenki számára könnyen elérhetőek a gyorsan változó ismeretek. A bővülő ismerethalmaz, a folyamatos megújulás megköveteli a folyamatos tanulást, gondolkodásfejlesztést. Az oktatásban olyan készségek kialakítása hangsúlyos, amelyek lehetővé teszik az ismeretek megfelelő felhasználását és alkalmazását, az összefüggések átlátását.

Az alkalmazható tudás megszerzését támogatja *Schnider* és *Hömöstre*i kompetenciafejlesztő fizikatanítási módszere is (2021), amely szerint a tevékenységalapú fizikaóra

célja, hogy a megszerzett tudást cselekvés-központú gyakorlással – csoportmunkában végzett, digitális eszközökkel támogatott tanulói mérések kivitelezésével – mélyítse el, valamint olyan képességek kialakítására fektesse a hangsúlyt, amelyek lehetővé teszik az összetett ismeretek elsajátítását, az új ismeretek megszerzését. A módszer Bloom taxo-

nómiájára – amely a tudásszerveződés szintjeit, a tudás hierarchikus rendszerét mutatja be – építve egy megfelelő logikai út bejárásával támogatja az ismeretek rögzítését és elmélyíté-

A tanár sok esetben
mint tutor jelenik
meg az osztályban

sét, valamint a gondolkodás- és kompetenciafejlesztést (lásd: *Nádasi*, é. n.). Az óraszervezés során érdemes szem előtt tartani a diákok felé támasztott elvárásokat és kimeneti követelményeket – kerettantervi előírások, fejlesztési területek, elsajátítandó fogalmak –, így a célorientáltság jegyében tanóráinkon hatékony tanulás valósulhat meg, miközben olyan kompetenciák fejlesztése megy végbe, amelyek a megszerzett tudás alkalmazását teszik lehetővé.

Mindez egy új tanárszerepet vonz magával. A tanár sok esetben mint tutor jelenik meg az osztályban, ő az, aki megszervezi, vezeti és monitorozza a munkafolyamatokat, valamint tanulásra ösztönzi a tanulókat. Szem előtt tartva az előírt követelményeket és célokat, megfelelő pedagógiai tudásával, a diákok egyéni sajátosságainak – háttér,

előzetes tudás, motiváció – figyelembevételével szervezi az órákat (*De Grave*, é.n.), és lehetőséget teremt arra, hogy tanulói meghatározott esetekben önállóan (néhány fős csoportokban) aktívan bevonódjanak a munkafolyamatokba és saját tanulási folyamataikba, s így tevékenységeik által szerezzenek alapos, biztos tudást.

A fizika a mai napig a kedveltségi lista utolsó soraiban kullog a diákok között. A legelső fizikaóránkon megkérdezett 9. osztályos diákjaim többsége negatív érzéseket fogalmazott meg a tantárggyal kapcsolatban: „*A fizika nehéz*” – félnek a tantárgytól. A hozott sztereotípiák nem alaptalanok, így igazán érdemes hangsúlyt fektetnünk arra, hogy megmutassuk a fizika sokszínűségét, ezáltal megszólítva és motiválva minél több tanulót, valamint biztosítva a differenciálást is.

A tanulók fizika iránti attitűdje javításának lehetőségét a színes, változatos technikák alkalmazásában, valamint a diákok tanórai aktivitásának fokozásában – az órai munkába való aktív bevonódás ösztönzésében, kommunikatív és cselekvésközpontú gyakorlatok megoldásában – látom.

2. CÉLKITŰZÉSEK

A megváltozott feltételekhez – gyarapodó ismeretek, változó tudáskonceptió, változások az oktatás szabályozásában – módszertani eszköztárunk szélesítésével alkalmazkodhatunk. Különböző osztálytípusokban különböző mélységben és különböző módszerekkel tanítunk fizikát, igazodva diákjaink előzetes tudásához, rendelkezésre álló matematikai eszköztárhoz, valamint az

egyéni sajátosságokhoz, a tagozatos jellemzőkhöz.¹ Tanulmányomban egy oktatási kísérlet eredményeit kívánom bemutatni, amely célirányosan humán tagozatos (vagy általános tanterv szerint tanuló) diákok fizika iránti nyitottságának fokozására, fizikai gondolkodásuk fejlesztésére alkotott feladatok, változatos módszerek alkalmazására irányul. Jelen írásommal célom, hogy bemutassak néhány olyan, általam sikeresnek vélt ötletet, amely játékos módon vonja be a diákokat a fizikatanulási folyamatokba, és segíti őket az elmélyült, praktikus tudás megszerzésében. Célom továbbá, hogy hangsúlyozzam a vizsgálatom során alkalmazott feladatmegoldási módszerek – számolási és elméleti feladatok – fizikatudásra és fizika iránti attitűdre gyakorolt hatását.

3. FELADATOK A FIZIKAÓRÁN

A feladatmegoldás a fizikaóra elengedhetetlen eleme, hiszen segít a megértésben, az elmélyítésben, a rögzítést támogató gyakorlásban. Fizikafeladat lehet számolási példa, tesztkérdés, grafikonelemzés vagy grafikus ábrázolás, kísérlet/mérés megtervezése vagy kivitelezése, akár egy kutatási projekt (*Juhász*, 2021).

3.1 Számolási feladatok – „a fizikai gondolkodás iskolája”

A számítási fizikafeladatok a fizika gondolkodásmódját mutatják meg. A fizika a megismerés során a jelenség alapos megfigyeléséből indul ki, amelyhez olyan mennyiségeket definiál, amelyeknek szerepet tulajdonít a jelenség kimenetelével kapcsolatban, és a

¹ A Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium tagozatai: általános iskolai, speciális matematika, természettudományi és társadalomtudományi tagozat, valamint általános tantervű gimnáziumi osztály.

mennyiségek között kísérletileg is igazolható összefüggéseket fogalmaz meg matematikai alakban. A természetben lezajló jelenségek kvantitatív leírása feladata a fizikának, a megismerés ezen az úton történik, így a számolási feladatoknak mindenképpen helye van a fizikaoktatásban (*Juhász, 2021*).

Emellett azonban érdemes gondolnunk olyan elméleti feladatokra is, amelyek játékos és változatos módon ösztönzik aktív órai részvételre, odafigyelésre és elmélyült gondolkodásra a tanulókat, valamint hozzájárulnak a sztereotípiák ledöntéséhez és a gátlások leküzdéséhez, ezáltal pozitív irányba mozdítva a fizika kedveltségi mutatóját.

A jól ismert elméleti tesztkérdések – kvízek, totók – mellett további ötletek fizikaórai alkalmazása is lehetséges.

3.2 Változatos módszerek, játékos feladatok – gondolkodásfejlesztés²

A munkafolyamatokba történő aktív bevonódás, a kompetenciafejlesztés, a személyes tapasztalatokra épülő tanulás lehetőségét élménypedagógiai³ és kreatív pedagógiai alapelvek biztosítják. Olyan elfogadó és befogadó osztálytermi környezet kialakítása a célunk, amelyben az együttműködés a diákok között jól megvalósulhat. *Isaksen és Ekvall* (2010) a kreatív, támogató (szervezeti) légkör kialakításának feltételei között kiemeli a tagok kölcsönös bizalmát, nyitottságát, az új ötletek befogadását. A kreatív szociális – akár tanulási – környezet lehetőséget teremt a tapasztalatok megosztására, a tudás

sokszínűségének bemutatására, hiszen megfelelően épít az egyéni véleményekre. Támogatja az önálló kezdeményezést és a felelősségvállalást, a tagoknak folyamatos visszajelzést ad. E környezetben jellemző továbbá a játékoság és a dinamizmus. Az otthonos, kellemes atmoszféra, a csoporttagok közötti szeretetteljes kapcsolat a csoport tagjaira pozitív hatással bír, bátorítja őket gondolataik megosztására és önmaguk kifejezésére (*Pohl és Szesztay, 2010*).

játékos és változatos módon ösztönzik aktív órai részvételre, odafigyelésre és elmélyült gondolkodásra

Mindez egy olyan tanulási környezetet vetít elénk, amelyben a tanár is a közösség része, amelyben minden tag egyaránt értékelt, s ahol a diákok tanári mentorálás mellett köny-

nyed hangvételt, változatos módszerekkel szervezett tanórákon vehetnek részt. Ez a környezet elnéző a hibákkal szemben. A hibázás természetes velejárója a tapasztalat-szerzésnek. Fizikaórán mindez a gátlások leküzdésében segíthet. A folyamatos együttműködés, bátorítás és visszacsatolás a fejlődés lehetőségét biztosítja.

A következőkben néhány olyan feladatötletet mutatok be, amelyek a kreatív pedagógia alapelveire támaszkodva biztosítják a fizikaórák élményalapú megvalósítását, fejlesztik a szociális és szakmai képességeket, a diákok gondolkodását, illetve hozzájárulnak a megszerzett ismeretek elmélyítéséhez és alkalmazásához.

Bevésést és felidézést támogató feladatok

Hasznos, ha a tanóráink elején néhány percben időt szánunk a ráhangolódásra. Diák-

² Az itt közölt feladatötletek mellett további feladatokat mutatok be a honlapomon: <https://schniderdorotya.com/tanári-segédlet?blogcategory=Játékos+feladatok> (2022. 11. 14.)

³ http://www.jgypk.hu/mentorhalo/tananyag/Pedagogus_mestersgV2/92_Lmnypedaggia.html (2022. 08. 01.)

jaink a szünetből (és sokszor az online térből) érkeznek meg hozzánk az offline valóságba (Tári, 2014), a fizikaórára. Különböző élmények hatására különböző lelkiállapotban vannak, amely befolyásolja a motiváltságukat (Réthy, 1998). A bemelegítő feladatok abban lehetnek a segítségünkre, hogy kialakítsunk egy közös tanuláshoz szükséges atmoszférát, az óra minden résztvevője fizika üzemmódba kapcsoljon.

Néhány példa bemelegítő játékokra:

- **Popcorn-játék:** A játékot egy adott osztályban játsszuk. A tanár egy popcorn tasakot rendel minden új témakörhöz, amelybe az órákon előkerülő fontosabb gondolatokat (definíciók, kiszámítási módok, jelölések, egyszerűbb feladványok, kérdések) gyűjti folyamatosan, a témakör végéig. Minden óra után további feladványokkal egészíti ki a tasakot, az adott órán megtanultak alapján. A feladványokat kis cetlikre írja, majd popcorn alakúra formálja őket. Ahogy haladunk a témakör vége felé, úgy gyarapodnak az ismeretek, és úgy bővül a tasak tartalma is. Amikor a tasak már bőven tartalmaz kérdést, azaz megtelik popcornnal, jó órakezdő, ismétlődő feladat lehet a játék. Óra elején a diákok párokban kihúznak egy-egy kártyát a tasakból, annak segítségével felelevenítik a korábban megtanultakat, vagy megoldják a rövid feladványt. Ezt egy rövid, közös megbeszélés követi. A játék lehetővé teszi az egész témakör átismétlését. A feladatmegoldás teljesen hagyományos, ugyanakkor már a jópofa, színes

popcorn tasak látványa is fokozza a hangulatot, valamint a diákok kíváncsiságát. A kihívásokat kedvelő csoportjainkban egy versenyt is szervezhetünk a feladat köré. A diákok néhány fős csoportokban dolgoznak. A tanár minden csoportnak ad egy tasakot. A csapatok feladata, hogy meghatározott idő alatt oldjanak meg minél több feladványt. Az ellenőrzés megkönnyítése érdekében a diákok a megoldásaikat egy lapra írják. Az a csapat nyer, aki adott idő alatt a legtöbb popcornot „fogyasztja” el.

- **Dominó:** Összefoglaló órák, óra eleji ismétlések játékos feladata a *dominó*. Lényege, hogy a fizikaóra minden résztvevője – a tanár is – húz egy dominókártyát, amelynek egyik ablakában pl. egy kérdés, másik ablakában egy válasz olvasható (a dominókon a kérdés- és a válaszablak tartalma egymástól független). A kártyákat aszerint szerkesztjük meg, hogy mit szeretnénk átismételni a diákjainkkal. A játék kezdetekor mindenki feláll. A tanár kezd, felolvassa a kártyáján szereplő kérdést. Az a diák lesz a soron következő, akinek a kártyáján a kérdésre adható válasz található. A diák válaszol, ezt követően felolvassa a nála lévő kérdést, majd leül. A játék során láncszerűen haladunk, a diákok sorban ülnek le, mint a dominók. A kártyákra természetesen egyszerű kérdések mellett rövid feladvány, fogalom és magyarázata, gondolkodtató kérdés, vagy akár egy egyszerűbb számítási példa is kerülhet. A lehetőségeknek csak a kreativitásunk szabhat határt. A feladat

diákjaink a szünetből (és sokszor az online térből) érkeznek meg hozzánk az offline valóságba

módosított változatában a diákok párokban, csoportokban dolgoznak, a dominókártyákat egy borítékban összekevert állapotban kapják meg.

Feladatuk a dominó kirakása, közben a feladványok átgondolása, közös megbeszélése. Az 1. ábra egy mintafeladatot mutat be.⁴

1. ÁBRA

Dominó az egyenes vonalú mozgások ismétléséhez

I. dominó	Az egyenes vonalú egyenletes mozgás kísérleti vizsgálata
Mérés Mikola-csővel	A mérés tapasztalatai
$\Delta s \sim \Delta t$	Következtetések a tapasztalatok alapján
$v = \frac{\Delta s}{\Delta t} = \text{állandó}$	Változó mozgás
A mozgás során a test sebessége (nagyság, irány) változik.	Pillanatnyi sebesség
Az a sebesség, amivel a test egyenletesen haladna tovább, ha megszűnne a sebességváltozást okozó hatás.	Átlagsebesség
Az a sebesség, amivel a test egyenletesen mozogva adott utat ugyanannyi idő alatt tenne meg, mint változó mozgása során.	Példa változó mozgásra

FORRÁS: saját szerkesztés

További gyakorlófeladatok

- **Keresztrejtvény:** Fogalom-meghatározás gyakorlásához alkalmazható. A keresztrejtvény megfejtése utalhat az óra következő eseményére is.
- **„Keresd a kakukktójást!”** – Rövid, néhány perces gyakorlat, amelyet a diákok önállóan és párokban is elvégezhetnek.

Rövid szöveges felsorolásból kell kiválasztani az oda valamiért nem illő tételt. A játék segít abban, hogy beindítsa a diákok gondolkodási folyamatait. Érdekes megkérnünk a tanulókat arra is, hogy indokolják meg, miért az általuk választott fogalom a kakukktójás. Ezáltal mérhető az elsajátítás és a megértés szintje.

⁴ A dominókártyák vízszintesen kivágandók. A megadott példában szereplő kártyák jobb oldali ablakában található fogalomhoz/feladathoz az alatta lévő sor bal oldali oszlopában lévő lehetséges válasz kapcsolódik.

Példa: (1) tömeg, erő, sebesség, gyorsulás – lehetséges válasz: tömeg, mert az skalármennyiség, a többi vektormennyiség
(2) áramerősség, hosszúság, hőmérséklet, sűrűség – lehetséges válasz: sűrűség, mert származtatott mennyiség, a többi alapmennyiség

- „Lyukas szöveg”: A hiányos szöveget a diákoknak kell kiegészíteniük a megfelelő fogalom önálló beillesztésével vagy egy listából történő kiválasztásával (2. ábra). Segít a megtanultak felidézésében, a rögzítést támogató gyakorlásban.

2. ÁBRA

Lyukas szöveg a Kepler-törvényekhez

Kepler-törvények

1. A bolygók [] keringenek, amelynek egyik [] a Nap áll.
2. A Naptól a bolygóhoz húzott vezérsugár egyenlő idők alatt egyenlő [] sűrűl. A [] állandó. A bolygók napközben gyorsabban, naptávolban lassabban haladnak.
3. A Nap körül keringő bolygók keringési idejének [] úgy aránylik egymáshoz, mint a Naptól mért közép távolságuk köbe.

FORRÁS: saját szerkesztés

A tanultak megértését, elmélyítését támogató feladatok

- **Három „mert”:** A feladatot a megértés és elmélyítés céljából alkalmazom. A diákok háromfős csoportokban dolgoznak. A csoportoknak kártyákat osztok ki, rajtuk egy-egy megállapítással. Pl.: *A bevásárlókocsi mozgásba jön, ha megtolod. Miért? Elemezd a jelenséget!*

Ez a feladat a megértést méri. A diákoknak saját szavaikkal kell megfogalmazniuk *háromféle*képpen a

tehetetlenség törvényét egy hétköznapi jelenség értelmezése kapcsán oly módon, hogy minden diák egy-egy megfogalmazást mond egyedül. Fontos, hogy a tanulók figyeljenek egymásra, és ne ismételjék meg az előzőleg elhangzott gondolatot, hanem a törvény jelentését szem előtt tartva próbáljanak előállni egy újabb lehetséges megfogalmazással.

- **„Mi lenne, ha?”** –Az ilyen típusú problémák játékos feldolgozása fejleszti a

deduktív gondolkodást, a kreativitást (Gyarmathy, 2007).

A diákoknak lehetőséget adunk, hogy eljuttassanak gondolataikkal, hogy hogyan változna az életük, ha pl. nem lenne súrlódás, gravitáció, energiavesztés stb. A feladatmegoldást frontális osztálymunkában érdemes lebonyolítanunk, hiszen az elhangzottak alapján újabb és újabb ötletek juthatnak a diákok eszébe, így az asszociációs gondolkodás is fejleszthető.

- **„Keress hasonlóságokat, különbségeket!”** – Az ilyen típusú feladatok az analógiás gondolkodás fejlesztésében játszanak komoly szerepet. „Az analógiás gondolkodásnak két szerepe van: megérteni a bonyolultat, és új információk birtokában továbblépést tenni új megértések felé” (Gyarmathy, 2007). Egy példa: *„Keress különbségeket az egyen- és váltóáram előállítás között!”*
- **„Rajzold le!”** – Gondoljunk csak a számolási feladatok megoldására! Ha értjük a feladat szövegét, könnyen elkészítjük az illeszkedő vázlatos rajzot vagy az erőábrát. Ezek alapján, ha a diák megértette a tananyagot, könnyen készíti rajzot is a jelenségről.

A vizualizáció támogatja tehát a problémamegoldást (Gyarmathy, 2007). Gondolataink képpé alakítása mély megértést mutat. Egy példa: *„Készíts rajzot, ami a különböző indítási sebességgel rendelkező mesterséges égitestek pályáját szemlélteti (v_1 az első kozmikus sebesség,*

v_{II} a szökési sebesség)) 1) $v = v_I$; 2) $v_I < v < v_{II}$; 3) $v = v_{II}$

Természetesen ide sorolhatjuk a diákok saját szavaival történő részletes indoklást és magyarázatot váró feladatokat, az olyan kérdéseket, amelyek hétköznapi példák felsorolását kéri a tanulóktól – illetve az igaz-hamis feladatok is a megtanult megértését és elmélyítését támogathatják.

Fizikátörténethez kapcsolódó feladatok

A kultúrtörténeti kitekintés mindenképpen hasznos, hiszen fizikátörténeti kérdések az érettségien is előfordulhatnak, továbbá a fizikátörténet szerepe hangsúlyos a társadalmi vonatkozások megfigyelésében, a tudományos és társadalmi fejlődés nyomon kövételében is.

- **„Írj CV-t neki!”** – Fizika iránt kevésbé érdeklődő tagozatok osztályaiban érdekes feladatnak bizonyulhat, ha a tanult tudós életét és munkásságát úgy tekintik át és dolgozzák fel a tanulók, hogy közben egy produktumot hoznak létre: önéletrajzot írnak a tudósnak. Az anyaggyűjtés és a kidolgozás közben számos információ rögzíthető, emellett a feladat a kreativitást is fejleszti.
- **Történetmondás:** Új témakör bevezetése során gyakran érdemes a fizikátörténetre támaszkodnunk. A kultúrtörténeti órákat jól illusztrálhatják bizonyos fotók, amelyeket az óra végén megfelelő sorrendben kivetítve a diákok felidézhetik az órán elhangzottakat. Ilyenkor a fotókat

a megfelelő időrendi és logikai sorrendben mutatjuk meg, egymás után felszólítva a tanulókat, akik egy-egy mondattal kommentálják az adott képet, a végére pedig egy kerek történetet kapunk. A mesélés közben aktívan átismételjük a tanultakat. A feladat módosított változatában a diákok egy borítékban kapják meg a képeket, amelyeket sorba rendezve „mesélik el” egymásnak a történetet. A feladat fejleszti a gondolkodást, hiszen nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a diákok megértsék az ok-okozati összefüggéseket, lássák, hogy az adott tudós milyen, már meglévő tudásra építhetett, milyen eszközök álltak rendelkezésére stb. A feladat továbbá megszólítja a diákokat, valamint teszteli tudásukat. Az óra végi tesztelés támogatja az elmélyítést.

4. KUTATÁS

A bevezetésben és a célkitűzésekben említett problémák megközelítése érdekében egy pilotkutatást végeztem a 2021/2022-es tanévben, amelynek célja a változatos, játékos – elméleti jellegű, kommunikációt és interakciót igénylő – fizikafeladatok szaktárgyi tudás megszerzésére és fizika iránti attitűdre gyakorolt hatásának vizsgálata volt. Kutatásom ideje alatt diákjaimmal a dinamika

(pontoszerű testek dinamikája, erőtan) témakörét dolgoztam fel. A tervezés során ügyeltem arra, hogy a diákok változatos módszerekkel találkozzanak a fizikaórákon, így az osztály minden tagja tapasztalatot szerezhett a különböző munkaformák, feladatok és technikák lehetőségeiről. A vizsgálathoz az osztályt véletlenszerűen két csoportra osztottam, a kutatást teszt- és kontrollcsoport mellett végeztem. Az egyes csoportokat alkotó diákok fizikatudásában fennálló kü-

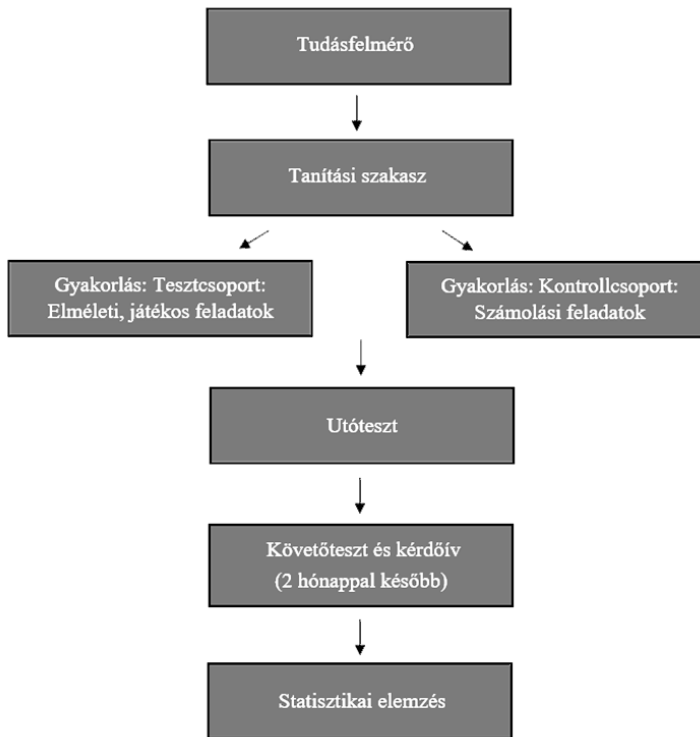
nagy hangsúlyt fektet arra, hogy a diákok megértsék az ok-okozati összefüggéseket, lássák, hogy az adott tudós milyen, már meglévő tudásra építhetett, milyen eszközök álltak rendelkezésére stb.

lönbségeket előzetes tudásfelmérővel mértem. A vizsgálat ideje alatt a tesztcsoport tanulói órai önálló – nem frontális osztálymunkában zajló – és otthoni gyakorlásuk során olyan elméleti feladatokat oldhattak meg, amelyek játékos módon készítették őket aktív gondolkodásra, valamint gyakran a társaikkal

való együttműködésre. A kontrollcsoport tanulói számára a gyakorlást a tankönyvben szereplő leckéhez tartozó számolási feladatok megoldása jelentette. Utó- és követőtesztekkel vizsgáltam a diákok tanulmányi eredményét, a gyakorlás során alkalmazott módszerek fizikatudásra gyakorolt hatását. Vizsgáltam továbbá a diákok fizikaórához, fizikaórai feladatokhoz való hozzáállását is, amelyet attitűdteszt – kérdőívre adott tanulói válaszok – kiértékelésével figyeltem meg. A 3. ábra a kutatás ütemezését, kutatásom modelljét szemlélteti.

3. ÁBRA

A kutatási modell



FORRÁS: saját szerkesztés

4.1 Minta

A kutatásra a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 9. évfolyamos társadalomtudományi tagozatán került sor 27 tanuló bevonásával. Az osztály heti két órában tanul fizikát a NAT 2020 és a kerettanterv szerint. Érdeklődésük a fizika iránt átlagos, főként a humán tárgyak vonzzák a tanulókat, viszont a legtöbb diák motiválható, az órai és szorgalmi feladatokba jól bevonható. Az osztály két részre bontását követően 15 fős tesztcsoporttal és 12 fős kontrollcsoporttal dolgoztam. A létszámbeli

különbséget az adja, hogy a tesztcsoport 17, a kontrollcsoport 16 fővel indult, azonban a tesztcsoport két tanulója, a kontrollcsoportból pedig négy tanuló hiányzás miatt nem írt meg valamennyi dolgozatot (utó- vagy követőtesztet).

4.2 Eszközök, módszerek

4.2.1 Óraszervezés – A tanítási szakasz

A mindkét csoport számára azonos tanítási fázis során a célt az volt, hogy bevonjam diákjaimat egy aktív, közös – tanári

vezetéssel történő – órai tanulási folyamatba, miközben a módszertani paletta lehető legtöbb színét mutatom meg számukra. A tanítási szakaszban az ismeretek átadása kapott szerepet, ám a hagyományos tanári előadás és táblai jegyzet mellett számos olyan technikát is alkalmaztam, amely frontális szervezési módban fokozza a diákok tanórai aktivitását, valamint lehetővé teszi a személyes bevonódást. A fizikaórák ezen szakaszában a következő tevékenységek kerültek elő:

Frontális osztálymunkában: képleírás, közös megbeszélés, táblai jegyzettel támogatott tanítás, interaktív (animált) PPT-vel vezetett tanítás ellenőrző feladatokkal, tesztkérdésekkel; demonstrációs mérések, számolási feladatok (kis számban), interaktív (munkatankönyv-szerű) tananyagok közös feldolgozása, játékos ellenőrző feladatok.

Példa a frontális osztálymunkában gyakorolt játékos, elméleti feladatokra: keresztrejtvény, dominó, lyukas szöveg kivetítve, a szöveg közös kiegészítése, történetmesélés

fizikatörténeti témában. Ezen feladatok célja a tanítási fázisban átadott ismeretek elsajátíttóságának tesztelése. A feladatok megoldása természetesen pár- és csoportmunkában is kivitelezhető, fontos azonban, hogy a hatékony elmélyítés érdekében a megoldások közös megbeszélésére, ellenőrzésére is fektessünk elegendő hangsúlyt.

4.2.2 Óraszervezés – Gyakorló fázis: Önálló és csoportos (páros) feladatok

Az órák játékos, frontális ismeretszerző fázisát a gyakorló szakasz követte, amely során a teszt- és kontrollcsoport tanulói eltérő feladatokat oldottak meg önállóan vagy párokban, néhány fős csoportokban.

A tesztcsoport elméleti kérdéseken (*pl. igaz/hamis, tesztkérdések, lyukas szövegek, magyarázatot váró kérdések stb.*) munkálkodott, valamint kreatív feladatokat (*pl. versírás, „Írj CV-t neki!” stb.*) dolgozott ki, míg a kontrollcsoport tagjai a hagyományos, tankönyvben szereplő számolási példák megoldásával gyakoroltak.

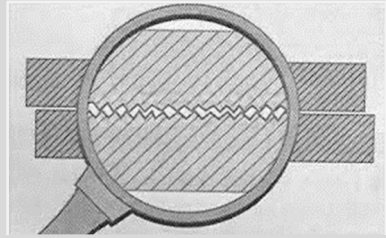
Mintafeladatlap a tesztcsoport számára

Feladatok – súrlódási erő – 9. osztály

1. Mi lenne, ha nem lenne súrlódás? Hogyan változna az életed? Mire (nem) lennének képesek?
2. Igaz vagy hamis?
 - A csúszási súrlódási erő kisebb, mint a tapadási súrlódási erő.
 - Ha egy test egyenes vonalú egyenletes mozgást végez, akkor nem hat rá erő.
 - A súrlódási erő mindig fékez.
 - A tapadási súrlódási erő gyorsíthat.
 - A nyomóerő egy szabaderő, azaz erőtvénnyel írható le.
 - Ha megszűnik a nyomóerő, a test elhagyja az alátámasztási felületet.
 - A súrlódás oka a felületet érdessége.

3. Képleírás⁵

A kép alapján adj magyarázatot arra, hogy miért hatékonyabb a fékezés száraz úton, mint nedves felületen!

**4. Egészítsd ki a mondatokat!**

Egy hasábra rugós erőmérő közbeiktatásával erőt fejtek ki. Az erő folyamatos növelése ellenére sem mozdul meg a test az asztalon. Rá vízszintes irányban a húzóerőn kívül a erő hat. A húzóerő és a tapadási súrlódási erő nagysága Ha a húzóerő elér egy kritikus értéket, a test megmozdul, megcsúszik a felületen. Ha sebességgel mozgatom a testet az alátámasztáson, a mozgása közben ráható súrlódási erő nagysága megegyezik a húzóerő nagyságával, azaz a két erő egymást. Vízszintes asztallapon a testre ható függőleges irányú erők: és éppen megegyeznek, azaz eredőjük Ez azt jelenti, hogy függőleges irányban nem a test.

4.3 Kutatási kérdések

Vizsgálatom során a következő kutatási kérdésekre kerestem a választ:

- 1) Jelentkezik-e szignifikáns különbség az elméleti és a számolási feladatok fizikatudásra gyakorolt hatásában?
- 2) Hogyan befolyásolják az egyes gyakorló módszerek – számolási feladatok és változatos, játékosabb problémamegoldások – a tanulók fizika iránti attitűdjét?

5. EREDMÉNYEK

A kutatási eredményeket a diákok pre-teszten (előzetes tudásfelmérőn), poszt-teszten (témazárón) és követőteszten (két hónappal

később megírt, témazáróval azonos dolgozaton) elért eredményeinek statisztikai elemzésével nyertem. Ezek mutatják, hogy az alkalmazott gyakorlófeladatok milyen szerepet töltenek be a fizikatudás megszerzésében. Vizsgáltam továbbá azt is, hogy mely feladattípusok megoldása esetén jelentkezik eltérés a két csoport között. Az attitűdre gyakorolt hatást kérdőívre adott tanulói válaszok kiértékelésével elemeztem. A diákok egy hatfokú Likert-skálán jelölhették véleményüket a fizikával, a fizikaóra egyes elemeivel (pl. interaktív feladatok, frontális munkaforma – táblai jegyzet, demonstrációs mérés, tanulói mérés stb.), valamint az alkalmazott gyakorlófeladatokkal kapcsolatban. Az elemzés során kapott eredmények hasznos segítséget nyújthatnak az oktatási módszereink megválasztásában.

⁵ A kép forrása: http://www.vilaglex.hu/Lexikon/Html/Surlodas_.htm (2022. 08. 01.)

5.1 Statisztikai módszerek

A statisztikai elemzést a *JASP* szoftverrel végeztem: Shapiro-Wilk teszttel (*Pataki*, 2001) ellenőriztem az adatok – a két független minta: a teszt- és a kontrollcsoport pontszámait (teszteken elért összpontszám, valamint az egyes feladatokon elért pontszám feladat-típusonkénti bontásban) – normál eloszlását (*Graham*, 2000). Normál eloszlások esetén Levene-tesztet (*Zhenqiu és Ke-Hai*, 2010) alkalmaztam annak ellenőrzésére, hogy a különböző mintákból származó adatok szórása egyenlő-e vagy sem. Egyenlő varianciák esetén (ha a teszt p -értéke 0.05-nél nagyobb) Student-t teszttel (független mintás t -próba; *Pollak és Cohen*, 1981) folytattam a kiértékelést, a másik esetben Welch-teszttel (*Lu és Yuan*, 2010) elemeztem az adatokat. Ha az adatok nem normáloszlást követnek (azaz a Shapiro-Wilk teszt p -értéke kisebb vagy egyenlő, mint 0.05), Mann-Whitney U -teszt (*Nachar*, 2008) alkalmazható. A különböző módszerek hosszú távú tudás kialakítására gyakorolt hatásának vizsgálata érdekében két hónappal később követőtesztet írtam a tanulóimmal, amelyet előre nem jelentettem be. A teszt megegyezett a témazáróval. A követőteszten elért eredmények kiértékeléséhez Shapiro-Wilk teszt p -értékén alapuló páros mintás t -próbát (*Pollak és Cohen*, 1981) alkalmaztam.

számos olyan feladattal találkoztak, amely a fizika hétköznapi jellegét emelte ki

5.2 Teszteredmények

Az előzetes tudásfelmérő eredményei alapján a diákok tudásában nem jelentkezik szignifikáns eltérés: a független mintás t -próba p -értéke⁶ 0.306.

Összehasonlítva a poszt-teszten megszerzett pontszámokat, szintén nem tapasztaltam különbséget: A független mintás t -próba p -értéke: 0.812. Feladattípusonkénti bontásban azonban már mutatkozott eltérés. A dolgozat feladatai között szerepelt *feleletválasztós kérdés (döntés – „Melyik a helyes?”); magyarázatot igénylő feladat; hétköznapi példák felsorolása; rajzon erők felvétele és megnevezése; „lyukas szöveg” és számolási feladat*. Szignifikáns különbség a példák felsorolását váró kérdés megoldásában jelentkezett.

A Welch-teszt p -értéke⁷

0.047. A pozitív irányú eltérés a tesztcsoport irányában mutatkozik meg. (A tesztcsoport átlagosan 4.53 pontot ért el a megszerzhető 5-ből, a szórás pedig 0.64; A kontrollcsoport eredménye: az átlag 3.42, a szórás 1.68). Az eredmények alakulását befolyásolhatta, hogy a gyakorlófázis során a tesztcsoport tanulói számos olyan feladattal találkoztak, amely a fizika hétköznapi jellegét emelte ki, hétköznapi példákon keresztül várta a jelenségek értelmezését, egyes állítások indoklását.

⁶ Ha a független mintás t -próba p -értéke kisebb egy adott szignifikanciaszintnél (pl. 0.05 = 95%-os statisztikai biztonság), elvetjük a nullhipotézist, amely szerint nincs különbség a két független minta között. Lásd: <https://statistics-byjim.com/hypothesis-testing/independent-samples-t-test/>

⁷ Ha a Welch-teszt p -értéke kisebb, mint 0.05 (95%-os statisztikai biztonság), szignifikáns különbséget feltételezünk a két független minta között. Lásd: <https://stats.stackexchange.com/questions/339243/t-welch-two-sample-t-test-interpretation-help> (2022.07. 21.)

A két hónappal később írt követőteszt feladattípusai esetén már nem jelentkezett eltérés, azonban mindkét csoport esetében kijelenthető, hogy az eltelt idő alatt romlott a tudásuk. A páros mintás t-próba eredménye⁸ a tesztcsoportnál: $p = 0.001$; a kontrollcsoportnál: $p = 0.025$). Az utóteszten a tesztcsoport a megszerezhető 48 pontból átlagosan 33 pontot ért el, míg a kontrollcsoport átlagos pontszáma 33,5 pont volt. A követőteszten elért átlagos pontszámok a következők: tesztcsoport esetén 28,47 pont; kontrollcsoport esetén 27 pont.

A két hónap alatt a tudásban bekövetkező romlás átlagosnak mondható, különösen egy nem kifejezetten fizika iránt érdeklődő osztályban. A diákok készülnek órára, valamint a dolgozatokra is, azonban emellett további időt nem fordítanak a fizikatanulmányaikra (*a tesztcsoport diákjai 6-os skálán 2.33-as, a kontrollcsoport tanulói 2.17-es gyakorisággal foglalkoznak fizikával a szabadidejükben*), pedig ez hasznos lehetne a hosszú távú, biztos tudás kialakításában és megtartásában.

5.3 Az attitűdvizsgálat eredményei

Az attitűdvizsgálat során megnéztem, hogy az általam kijelölt alapértékhez, a fizika

iránti alapvető attitűdhöz („*Szeretem a fizikát, a fizikát érdekesnek találok.*”) képest jelentkezik-e bármilyen irányú szignifikáns eltérés egyes fizika tantárgyhoz, fizikaórához köthető elem, feladat, részegység diákok általi megítélésében, azaz a tanulók hozzáállásában. A tanulókat egy kérdőív kitöltésére kértem. Hatfokú Likert-skálán jelölhették véleményüket az előre megadott, fizikával, fizikaórával kapcsolatos állításokról. A kérdőívre adott válaszok mindegyikének kiértékeléséhez normalitásvizsgálatot követően a páros-mintás t-próba alkalmazása volt indokolt.

Az 1. és a 2. táblázat bemutatja, hogy milyen a tantárgy, a fizikaóra, a fizikaórai feladatok megítélése

a kontroll- és a tesztcsoport diákjainak körében. A táblázatokban azokat az állításokat közlöm, amelyek esetében az alapattitűdhöz képest szignifikánsan pozitív (üres háttér) vagy negatív (szürke háttér) eltérés jelentkezik. Az alapállítás („*Szeretem a fizikát, a fizikát érdekesnek találok.*”) a tesztcsoportban a hatfokú skálán átlagosan 4.17-es, a kontrollcsoportban 4.13-as értékelést kapott. A „*Megítélés*” oszlopban a diákok által az állításra adott átlagos pontszámot jelzem.

a diákok készülnek órára, valamint a dolgozatokra is, azonban emellett további időt nem fordítanak a fizikatanulmányaikra, pedig ez hasznos lehetne a hosszú távú, biztos tudás kialakításában és megtartásában

⁸ Abban az esetben, ha a próba p-értéke kisebb, mint 0.05 (95%-os statisztikai biztonság), elvetjük a nullhipotézist, miszerint nincs különbség a kétszer vizsgált mintában. <https://statisticsbyjim.com/hypothesis-testing/paired-t-test/> (2022. 07. 21.)

1. TÁBLÁZAT

A kontrollcsoport hozzáállása a fizikaórához, a fizikaóra egyes feladataihoz

Állítás	p-érték	Megítélés
Jól érzem magam az órákon.	0.049	5.00
Szeretem az interaktív, PPT-vel vezetett órákat.	0.003	5.00
Örülök, hogy az órák változatosak.	0.035	4.92
Tetszenek a demonstrációs mérések.	0.049	5.00
Tetszenek a tanulói mérések.	0.005	5.17

FORRÁS: saját szerkesztés

Említésre méltó továbbá ($p = 0.065$), hogy a kontrollcsoport tanulói hasznosnak tartják az aktív bevonódást igénylő, az

önálló tanulást támogató interaktív (munkatankönyvszerű) tananyagokat.

2. TÁBLÁZAT

A tesztcsoport hozzáállása a fizikához, fizikaórához, a fizikaóra egyes feladataihoz.

Állítás	p-érték	Megítélés
A fizikát hasznosnak tartom.	0.015	5.00
Tetszenek a demonstrációs mérések.	0.016	5.13
A fizika könnyen megérthető.	<0.001	3.13

FORRÁS: saját szerkesztés

Említésre méltó emellett, hogy a tesztcsoportban tanulók hasznosnak tartják az interaktív tananyagokat ($p = 0.071$) és szeretik a frontális, táblai jegyzettel támogatott órákat ($p = 0.098$).

Az eredmények arra engednek következtetni, hogy a kontrollcsoport tagjai – akik önálló gyakorlásuk során számolási feladatokat oldottak meg tanári segítség nélkül – igénylik a változatos, színes, interaktív fizikaórai elemeket. Ezzel szemben a tesztcsoport tanulói számára természetes volt az elméleti/játékos feladatmegoldás, hiszen a

közös órai gyakorlás során is főként ilyen jellegű feladatokon dolgoztunk, így esetükben se pozitív, se negatív irányú eltérés nem mutatkozik az alapattitűdhöz képest. Ők azonban különösen hasznosnak tartják a fizikát, ami abból adódhat, hogy gyakorlásuk során számos hétköznapi példán keresztül ismerhették meg a tárgyat. Számukra viszont a tantárgy nem könnyen érthető. A fizika iránti alapattitűdhöz képest szignifikáns eltérés mutatkozott ezen állítás („A fizika könnyen érthető.”) kapcsán, még hozzá negatív irányban. Az elméleti feladatokról

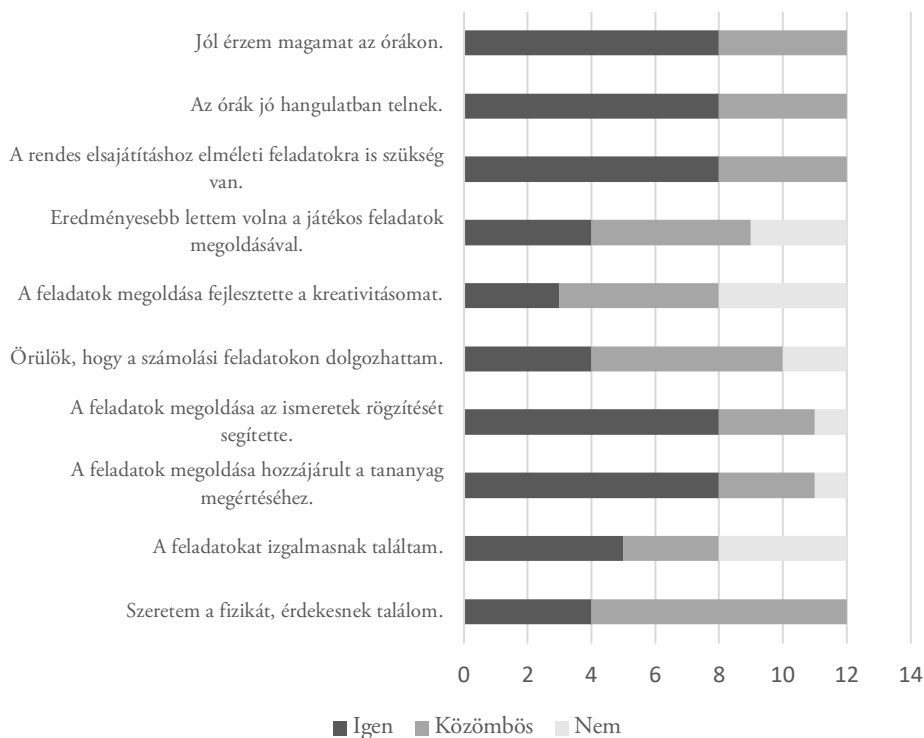
elmondhatjuk, hogy nehezek. Helyes megoldásuk igazi odafigyelést követel, a tananyag alapos átgondolását és széles átlátását igényli. Ezzel szemben a számolási feladatok esetében a megfelelő matematikai modell „megtalálása” az, ami általában a problémát jelenti, a felírás után már egyszerű műveletekkel könnyen juthatunk helyes végeredményre. Ezt támasztja alá, hogy a tesztcsoport diákjai kiemelték: szükségük van a megfelelő tanári jelenlétre a megértéshez – a

táblai jegyzettel vezetett órák számukra hasznosnak bizonyultak. Mindkét csoport megjegyezte az önálló, aktív bevonódást igénylő, gondolkodtató és munkáltató interaktív tananyagok hasznos szerepét.

Fontos megfogalmaznunk az eredmények alapján, hogy a pozitív attitűd kialakulásához szükség van a színes, változatos fizikaórai módszerek és technikák alkalmazására.

4. ÁBRA

A számolási feladatokon keresztül gyakorló csoport véleménye a fizikaóráról, valamint a feladatokról



FORRÁS: saját szerkesztés

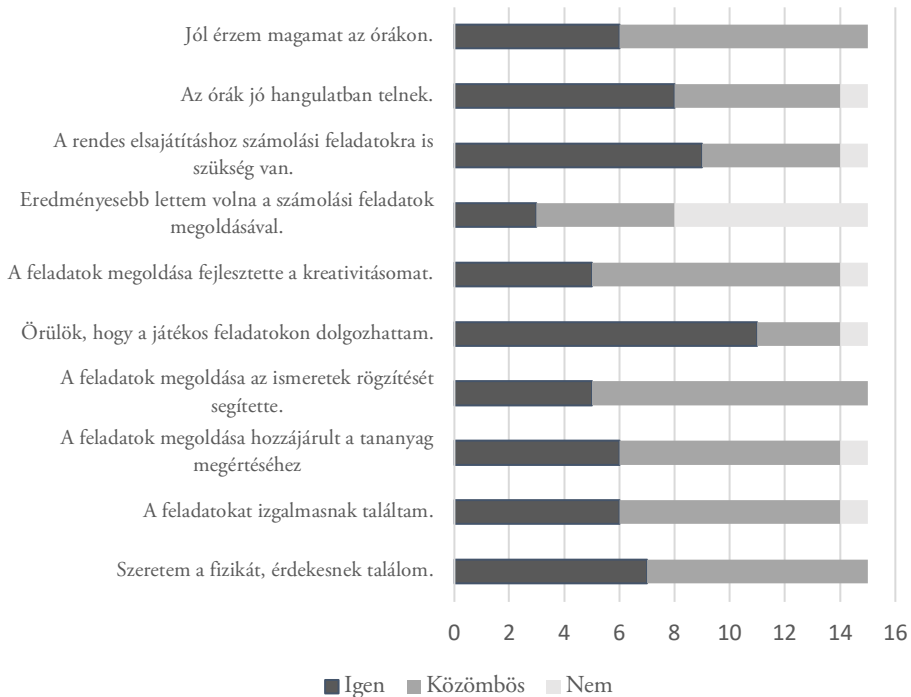
5.4 A kérdőívre adott válaszok – diákok véleménye az alkalmazott módszerről

A 4. ábra bemutatja, hogy az önálló gyakorlófázisban számolási feladatokat megoldó diákok hogyan vélekednek a módszerről, annak hatékonyságáról. A Likert-skálán 5–6-os értékelést kapott állítások pozitív, a 3–4 pontot szerzett állítások közömbös, az 1–2 pontra értékelt állítások negatív tanulói

véleményt hordoznak. A tanulók véleménye szerint az ismeretek mély elsajátítása érdekében vegyes feladatok – számolási és elméleti példák egyaránt – megoldása szükséges. Úgy érzik, hogy a számolási feladatok gyakorlásával jól rögzítették a megtanultakat, megértették a tananyagot. Fontos kiemelnünk, hogy a legtöbb diák pozitív véleményt fogalmazott meg a fizikaórákkal kapcsolatban: az órákon jól érezték magukat, jó hangulatú fizikaórákon vehettek részt.

5. ÁBRA

A tesztcsoport tanulóinak véleménye a fizikaóráról, valamint a játékos/elméleti feladatokról



FORRÁS: saját szerkesztés

Az 5. ábra a tesztcsoport tanulóinak véleményét mutatja be. A 15 válaszadó a

legtöbb állítás esetében közömbös véleményt fogalmaz meg, ugyanakkor a diákok

örülnek, hogy a játékos feladatot megoldó csoportban dolgozhattak, azonban véleményük szerint is szükség van további típusú – számolási – feladatok gyakorlására is a fizika megfelelő elsajátításához. A csoportot alkotó tanulók több mint fele hangsúlyozta az órák jó hangulatát.

6. ÖSSZEZGÉS

A cselekvésközpontú oktatás – beleértve minden olyan tanulási formát, amely a tanulók aktív tanórai részvételével, cselekvő munkájával jár – pozitív irányba mozgathatja a fizika iránti kedveltségi mutatót. A kreatív módszerek alkalmazása az élményalapú tanórák megvalósítását támogathatja, amely fizikaórán kifejezetten hasznos, hiszen csökkentheti a diákok esetleges tantárggyal kapcsolatos szorongásérzetét. A változatos módszerek és munkaformák, színes feladatok fizikaórai használata mellett a jó hangulat is garantált. Tanulmányomban olyan feladatötleteket közöltem, amelyek diákjainkat aktív fizikaórai részvétellel ösztönzik, valamint támogatják az élményalapú, játékos gondolkodásfejlesztést, továbbá a hétköznapi fizikatudás, az alkalmazható ismeretek megszerzését. Az elméleti feladatok a tananyag mély megértéséért is felelnek. 9. évfolyamos (14–15 éves) társadalomtudományi tagozaton tanuló diákjaim körében elvégzett pilot

elsődlegesen a fizika iránti pozitív attitűd kialakítása a fontos

projektem a fizika sokszínűségének bemutatására, valamint a változatos módszerek és feladatok, illetve a számolási feladatok önálló gyakorlásának fizikatudásra és fizika iránti attitűdre gyakorolt hatásvizsgálatára irányult. Az eredmények alapján azonos szintű tudás érhető el mindkét módszer alkalmazásával, ugyanakkor a változatos módszerek, tanórai interaktív feladatok és tananyagok hozzájárulnak a tanulók tantárgy iránti hozzáállásának javításához. Alapozó fizikaképzésen – általános iskolában, általános tanterv szerint tanuló középiskolai osztályokban – elsődlegesen a

fizika iránti pozitív attitűd kialakítása a fontos. Alapismereteket közvetítünk, amelyek átadásához olyan módszereket érdemes választanunk, amelyek a

hasznos tudás megszerzését, a kompetenciafejlődést, valamint a tanórai könnyed és pozitív atmoszféra kialakítását támogatják. A bemutatott ötletek ezen pedagógiai célok elérését segítik, megalapozzák a fizikaórai jó hangulatot, amely a fizika iránti érdeklődés kialakításához, a motiváció fokozásához, a tantárgy iránti kedveltségi mutató pozitív irányba lendítéséhez járulhat hozzá. Mindez lehetővé teszi a diákok érdeklődésének későbbi – akár szakkörön, fakultáción, továbbtanulás során történő – kibontakoztatását. Vizsgálatomat egy adott tagozaton, humán osztályban végeztem. A jövőben érdemes lesz további kutatásokat szervezni nagyobb mintán, más osztálytípusban is.

Az Innovációs és Technológiai Minisztérium Kooperatív Doktori Program Doktori Hallgatói Ösztöndíj Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.



NEMZETI KUTATÁSI, FEJLESZTÉSI
ÉS INNOVÁCIÓS HIVATAL

IRODALOM

- Csapó Benő (2002): A tudáskonceptió változása: nemzetközi tendenciák és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, **52.** 2. sz., 38–45.
- De Grave, W., Moust, J. és Hommes, J. (é. n.): *The role of the tutor in a problem based learning curriculum. (A SERIES in Problem-Based Medical Education)*. Universitaire Pers Maastricht.
- Graham, D. (2020): Checking for Normality in JASP [videó]. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=41eOkYHkRSQ> (2022. 07. 21.)
- Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség háttere és gondozásának gyakorlata*. ELTE, Budapest.
- Isaksen, S. G. és Ekvall, G. (2010): Managing for Innovation: The Two Faces of Tension in Creative Climates. *Creativity and Innovation Management*, **19.** 2. sz., 73–88. Letöltés: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8691.2010.00558.x>
- JASP statisztikai elemző szoftver. Letöltés: <https://jasp-stats.org/> (2022. 08. 01.)
- Juhász András, Tasnádi Péter, Jeney Péter, Illy Judit, Wiener Csilla és Főzy István (2021): A fizika tanítása a középiskolában I. Letöltés: http://fiztan.phd.elte.hu/files/kiadvanyok/Fizika_tanitasa_I.pdf (2022. 07. 21.)
- Kerettanterv a gimnáziumok 9-12. évfolyama számára. Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/kerettantervek/2020_nat/kerettanterv_gimn_9_12_evf (2022. 08. 01.)
- Magyar Nemzeti Alapintérv (2020). *Magyar Közlöny*, 17. sz. 290–446.
- Nachar, N. (2008): The Mann-Whitney U: A Test for Assessing Whether Two Independent Samples Come from the Same Distribution. *Tutorials in Quantitative Methods for Psychology*, **4.** 1. sz., 13–20.
- Nádasi András: Gépész mérnök tanár szakmaspecifikus módszertani modul (elektronikus tananyag) II. modul, „6.2.1 A pedagógiai taxonómiák, Bloom és követői”. Letöltés: http://okt.ektf.hu/data/forgos/file/tananyag/nadas/621_a_pedagogiai_taxonmik_bloom_s_kveti.html (2022. 09. 20.)
- Pataki Artila (2001): *A többváltozós Shapiro-Wilk tesztek vizsgálata*. Ph.D. doktori értekezés. Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtani Doktori Iskola, Budapest.
- Pohl, U. és Szesztay, M. (2010): Understanding group energy in university language classes. *WoPaLP*, **4.** 23–38.
- Pollak, M. és Cohen, J. (1981): A comparison of the independent-samples t-test and the paired-samples t-test when the observations are nonnegatively correlated pairs. *Journal of Statistical Planning and Inference*, **5.** 2. sz., 133–146. Letöltés: [https://doi.org/10.1016/0378-3758\(81\)90023-9](https://doi.org/10.1016/0378-3758(81)90023-9) (2022. 09. 20.)
- Réthy Endréné (1998): Az oktatási folyamat. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 221–270.
- Schnider Dorottya és Hömöstre Mihály (2021): Kompetenciafejlesztő fizikatanítás. *Fizikai Szemle*, **71.** 12. sz., 421–429.
- Tari Annamária (2014): A Z generáció a közoktatásban [videó]. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=XLolPx4lbOQ> (2022. 08. 01.)
- Zhenqiu, L. L., és Ke-Hai, Y. (2010): Welch's t test. In: Salkind, N. J. (szerk.): *Encyclopedia of research design*. Thousand Oaks, CA. 1620–1623. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/301292970_Welch's_t_test (2022. 08. 01.)



MEDOVARSZKI ISTVÁN

Egy modern didaktika megalapozása felé – A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

Napjainkban egyre több pedagógiai jó gyakorlat vagy innováció tűzi ki zászlajára a tanulók csoportokban történő ismeretszerzésének támogatását, a tanulók vagy tanulócsoportok közötti kollaboráció bátorítását, és azt, hogy e munkaforma a tanórákon minél gyakrabban megjelenjen. Azonban a csoportmunka vagy a kollaborációs tevékenységek *mibenlétére* gyakran csak ködösen találhatunk utalást; számos pedagógiai szöveg az olvasóra bízva azt, hogy hogyan is gondolkodik ezekről.

Teoretikus tanulmányunkban azokra a tényezőkre fókuszálunk, azokat kívánjuk elemezni, melyeknek optimális mértékű

jelenlétét elemi szükségletnek tartjuk a csoportokban történő valós iskolai tanulás érdekében. A modellt *a hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modelljének* neveztük el, ahol a pillérek egymással nincsenek alá- és fölrendeltségi viszonyban, de hiány-

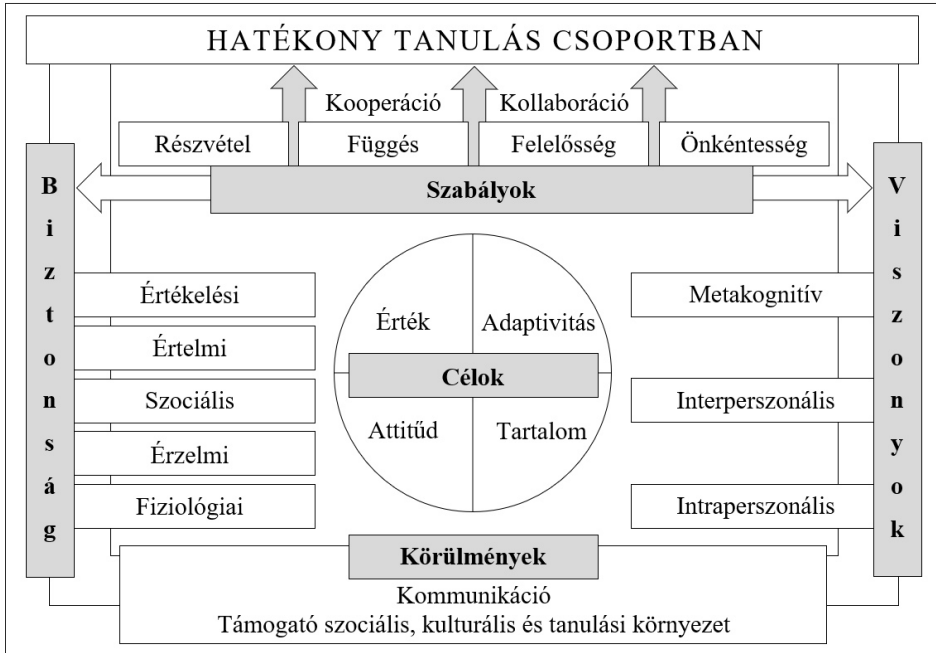
talán meglétük nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az együttműködésen alapuló tanulás eredményes legyen – bármelyikük hiánya vagy hiányossága csökkentheti a kollaborációs tanulás sikerességét. A pillérek a hagyományos csoportmunkák és a kooperatív technikák alkalmazásával átszőtt csoportos tanulásszervezés esetén is dinamikus

ként foghatók fel, melynek elemei kölcsönös hatással vannak egymásra.

ontológiai értelemben a modell egy élő rendszerként fogható fel, melynek elemei kölcsönös hatással vannak egymásra

1. ÁBRA

A hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modellje



Forrás: saját szerkesztés

CÉLOK KIJELÖLÉSE A TANULÁSI FOLYAMATBAN

A pedagógiai tevékenységek megtervezése során természetesen nélkülözhetetlen a nagyfokú tudatosság, valamint az, hogy a pedagógusok tisztában legyenek azzal, hogy a didaktikai folyamatokban mi, miért és hogyan történik. A tanulási folyamatot meghatározó pedagógiai célrendszerre rendkívüli nyomást gyakorolnak a társadalmi célok, melyek a közösség érdekei és értékei által determináltak. *Báthory Zoltán* szerint: „A pedagógiai célrendszeren a nevelési célokat, a tananyagot [...] és a tanulás iránti

követelményeket értjük” (1987, 20. o.). Modellünkben a pedagógiai célokat a tartalom, az értékek, az attitűdformálás és az adaptivitás horizontján határozzuk meg. Egyetértünk *Báthory Zoltán*nal abban, hogy a pedagógiai és didaktikai célok, célrendszerek megalkotásakor és kitűzésekor kiemelt figyelmet kell szentelni a tantervi követelményeknek, a tanítás-tanulási folyamat tartalmának, hiszen az intézményes keretek között megvalósuló oktatás-nevelés egyik jelentős funkciója a tantervi szabályozók által meghatározott tudás- és ismeretanyag elsajátítása. A tananyag tanulók által történő értő, értelmező, alkalmazói és használati szintű megtanulása elemi igénye az iskola

minden partnerének, a tanuló számára pedig ez az iskolában eltöltött évek egyik sarkalatos hozadéka. A tanulás-tanítási folyamat minden más komponensének – módszerek, munkaformák, stratégiák, pedagógiai kommunikáció, diagnosztika, mérés, értékelés, reflexió stb. – meghatározása, tervezése és szervezése a tananyag tartalmától függ, s ezáltal utóbbi meghatározza az oktatás-nevelés menetének ideális lefutását is. Modellünkben tudatosan kerüljük a *tantervi követelmények* és a *tananyag* megnevezéseket, helyettük inkább a vertikálisan és horizontálisan is tágabban értelmezhető *tartalom* kifejezést használjuk, mivel ez az aktuális oktatáspolitikai szándékokon és a tantervi szabályozó-rendszereken túlmutató oktatás-nevelési szegmensek beépülését is lehetővé teszi az iskolai tevékenységekbe.

Nézetünk szerint az oktatás-nevelési tartalmak sohasem lehetnek értékeslegések, különösen akkor nem, ha pedagógiánkat a konstruktivista tanulásfelfogás alapján értelmezzük. A konstruktivizmus szerint minden egyes vizsgálódásunk elméletekkel terhelt; a bennünk konstrukcióként létező komplex kép leírja azt, hogy mit várunk a megismerési folyamatok eredményeként (Nahalka, 2019). Mivel ezen előzetes elméletek bennünk élnek, mindenképpen hordozzák a saját értékeink, értékrendünk tulajdonságait. Emiatt az, hogy az oktatás-nevelés hogyan s miképpen itatódik át értékekkel, jelentősen függ a pedagógus személyétől, az ő tartalomhoz való viszonyától. Továbbá attól is, hogy milyen gyermekképpel és tanulásfelfogással rendelkezik. Általánosságban arról van szó, hogy valójában mit is gondol a pedagógus a világról, és hogyan

látja abban a saját és a tanítványai helyét. Természetesen a tartalom értékgazdagításának is irányt szab a pedagógus személyisége, ami gyakran a pedagógiai sikerességnek, de akár a sikertelenségnek is az egyik manifeszt okozója lehet. Itt arra gondolunk, hogy a pedagógus adott tananyaghoz fűzött személyes érzelmi viszonya, az adott tartalom egyéni elfogadása vagy elutasítása gyakran befolyásolja a tanítás minőségét.

A tantermi folyamatok során a tartalom saját értékét és értékességét túlnyomóan a pedagógus interpretációja által nyeri, aki a tananyagot sokasíthatja, gazdagíthatja, szélesítheti, de a pedagógiai gyakorlatban néha a jelentőség negálása is tetten érhető. A pedagógus attitűdje így hordozza a lényeg torzulásának, a súlypontok eltolódásának lehetőségét, és időnként joggal felvetődhet a lényeges-lényegtelen viszonyának és arányának kérdése is.

Mindemellett fontos kimondanunk: az „érték” meghatározása rendkívül nehéz és összetett feladat – e sorok között ilyen jellegű filozófiai fejtegetésekbe nem is kívánunk belemenni. Értékfogalmunk meghatározásakor alapvető princípiumnak tekintjük, hogy

[...] az érték elemi ősfogalom, melyet csak önmagából ismerhetünk meg. Innen van, hogy az igaz, jó és szép más fogalmakra nem vezethető vissza: megismerésük csak oly módon történhet, hogy redukciónk közben megpillantjuk s megismerjük őket [...] Az értékesség ugyanis valamely dolognak az a vonása, melynek következtében az önmagánál fogva előbbvaló más dolgoknál (Pauler, 1999, 245. o.).

az aktuális oktatáspolitikai szándékokon túlmutató oktatás-nevelési szegmensek

Az oktatás-neveléssel összefüggésbe hozható értékdefiníciók értelmezése során arra a következtetésre jutottunk, hogy a valóság minden egyes elemét értéknek tudjuk elfogadni, amennyiben azok az egyén vagy a társadalom számára fontosak, legyenek tárgyi, szellemi vagy személyi megjelenésük (*Duró, Kékes Szabó és Pigler, 2005*).

Az értékkel átítatott tartalom az ideális tanulási folyamatokban jelentősen megváltoztatja a tanulók tanuláshoz való viszonyát, a tartalomhoz való hozzáállását és a belső mentális műveletekhez való érzelmi, értelmi kontaktusát. Pedagógiai értelemben ezeket a változásokat csak pozitív irányú elmozdulásként értelmezhetjük, olyan lélektani és emocionális architektúráváltásokként, melyek hozzájárulnak a tanulók értelmi és érzelmi gyarapodásához.

Modellünkben ezeket a változásokat a hozzáállás, a beállítódás és az értékelő viszony oldaláról, tehát pszichológiai (és pedagógiai) értelemben (is) az attitűd oldaláról vizsgáljuk. Hatékony és ideális tanulás, valamint tartós és adaptív változás az emberi értelmező rendszerben csak akkor képzelhető el, ha a tanult tartalomhoz pozitív attitűd kapcsolódik. Természetesen néha az is elképzelhető, hogy eredményes tanulásra vagyunk képesek akkor is, ha a tananyag tartalmához negatív érzéseket és emlékképeket csatolunk, de értelmezésünk szerint a tanuláshoz érzelmi szempontból sokkal inkább hozzájárulnak az öröm és más pozitív érzések. A tanulásal járó pozitív szenzualista tapasztalatok sokkal inkább szolgálják azt, hogy az élethosszig tartó tanulás útján motiváltak és sikeresek legyünk. Minden tanulóban eltérő

attitűdrendszer él, azonban az iskolai élet valamennyi szegmenséhez való örömteli viszonyulást azért tekintjük a tartalommal és az értékkel azonos körbe tartozó elemnek, mert az attitűdöt fejleszhetőnek, alakíthatónak, ezáltal tanulhatónak véljük. Egyetértünk *Jerome S. Bruner* gondolataival, hogy „elképzeltető bizonyos általános jellegű olyan magatartás és viszonyulás a tudományhoz vagy az irodalomhoz, amelyet [...] tanítani lehetne, amely aztán jelentős kihatással is lehetne a későbbi tanulásra” (*Bruner, 1968. 34. o.*).

A tanulók tanuláshoz való pozitív viszonyának kialakítása és ennek az attitűdnek a fenntartása elemi érdekünk akkor, amikor arra törekszünk, hogy a jövő generációjának ön- és továbbképzési képességét tanulóink egész életen át

tartó tanulási igényére építsük.

A tanulás-tanítási folyamat céljainak kijelölésekor – a tantervi szabályozókhöz való igazodáson túl – nagy jelentőséget tulajdonítunk annak, hogy a tanulók a tananyag elsajátításával adaptív, a mindennapokban valóban kézzelfogható és hasznosítható tudáshoz jussanak. Az adaptív tudás kialakulása nagyjából az intézményes keretek közötti ismeretszerzés kimeneti eredménye, azonban ezt az eredményességet a bementi faktorok is befolyásolják. Ilyen faktorok lehetnek a család gazdasági helyzete, a szülők iskolai végzettsége és foglalkozása, a családban kialakult hatalmi erővonalak, viselkedési szokások, állapotok, az egymással való bánásmód, a szülők etikája stb. Az adaptív tudás jó működése vagy diszfunkciója tekintetében a családtagok egymásra

az iskolai élet valamennyi szegmenséhez való örömteli viszonyulást azért tekintjük a tartalommal és az értékkel azonos körbe tartozó elemnek, mert az attitűdöt fejleszhetőnek véljük

kölcsönösen és állandóan ható tudatállapot(i) szintén nagyon erős faktor(ok). Továbbá az adaptív tudás kialakulását befolyásolhatják az iskola oldalán azonosítható faktorok is, úgymint a pedagógusok egyéni vonásai: végzettség, tanítási tapasztalat, továbbképzéseken való részvétel stb., de ilyen faktor lehet az iskola felszereltsége is (Ping, 2008). Tanítás-tanulási filozófiánk szerint ezek a faktorok az egyes tanulók, pedagógusok és iskolák esetében is eltérőek, így az adaptív tudás kialakulásának feltételei sem lehetnek egyformák. Ezért

ezeket a faktorokat az esélyegyenlőtlenség kialakulásának katalizátoraiként vesszük figyelembe, mely különbségeket oktató-nevelő gyakorlatunk során tompítanunk kell. Hisszük, hogy az adaptivitás biztosítása

csakis az egyéni különbségek figyelembevételével, tudatosan tervezett differenciális megoldásokkal képzelhető el, mivel ebben az esetben „nem egyszerűen egy új módszerről, üdvöztető technikáról van szó, hanem alapjaiban és céljaiban is eltérő gondolkodásmódról, más szemléletről, amelynek mélyén egyéni életutak, a tanulás értelmezéséről alkotott implicit elképzelések, a pedagógus szerepéről vallott nézetek húzódnak meg.” (Rapos és Lénárd, 2008, 9. o.). Tantárgypedagógiai értelemben tehát arra kell törekednünk a célok kijelölésekor, hogy tanulóink a csoportokban – különösen azokban a foglalkoztató terekben, ahol tanítás-tanulás zajlik – olyan tevékenységeket végezzenek, melyek a később adaptívan működő tudás elsajátítását szolgálják. Így ebben az értelemben a drillező gyakorlatokat, a monoton tevékenységeket és a redundancián alapuló feladatokat az intézményes

tanulási környezetekben mindenképpen kerülni kell.

A HATÉKONYSÁGOT MEGHATÁROZÓ KÖRÜLMÉNYEK

Az iskolai sikerességet az alapkészségek fejlettsége mellett jelentősen meghatározza az a környezet – legyen intézményes, családi, szociális vagy kulturális –, amelyben a tanuló megéli saját társas viszonyait. Az előző

sorokban egyértelműen állást foglaltunk abban, hogy adaptív tudás felépítésére csak akkor van lehetőség, ha pedagógiánk alapvetően elfogadja a tanulói különbségeket, és ezen különbségekre markánsan épít oktató-nevelő tevékenysége

során. Triviálisnak tűnik, ezért nem fogjuk részletesen elemezni a következő sorokban azt, hogy tanulóink mennyire eltérő szociokulturális környezetből érkeznek az iskolapadokba. Természetesen az esélyegyenlőségért való harc állandó feladata az iskola világában dolgozó pedagógusoknak és nevelőoktató munkát segítő munkatársaknak, de sajnos egyre inkább azt látjuk, hogy intézményes keretek között soha nem tudunk majd őszintén esélyegyenlőségről beszélni. Napjainkra a hazai köznevelés rendszere olyan döbbenetes mértékű különbségeket halmozott fel földrajzi elhelyezkedés, az épített környezet, a felszereltség, a pedagógiai kultúra, a lehetőségek, az érdekérvényesítő erő, a kliensek elvárásai, a fenntartói struktúrából következő finanszírozás, a fenntartáshoz és a működtetéshez kapcsolódó kötelességek teljesítéséhez kapcsolható elkötelezettség – tehát konkrétan az adott

a monoton tevékenységeket és a redundancián alapuló feladatokat az intézményes tanulási környezetekben mindenképpen kerülni kell

intézmények – tekintetében, ami a kirívó egyenlőtlenségek konzerválódását teszi nyilvánvalóvá. Jelenleg ezek a különbségek a tanulók számára egyenlőtlen hozzáférést és eltérő minőségű lehetőségeket jelentenek, így nem az esélyegyenlőséget kellene a pedagógiai vizsgálódások fókuszába állítani, hanem az egyenlőtlenségek olyan irányú megszüntetését vagy kompenzációját, ami minden intézmény számára előnyös fejlődési jövőképet vázolhatna fel. Érdekesebb kérdésnek tartjuk azt, hogy az iskola világa hogyan látja az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának

okait, és milyen stratégiákat vél megvalósíthatónak a deficitek leküzdése érdekében, valamint miként határozza meg az ok-okozati összefüggéseket és a felelősségi köröket. *Nahalka István (2016) Az esélyegyenlőség és komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése* című tanulmányában részletesen bemutatja az esélyegyenlőtlenségek kialakulásának okait, a deficitek természetét és az intervenciók módokat is, melyeket az 1. táblázat foglal össze.

1. TÁBLÁZAT

Az esélyegyenlőtlenségek modelljei

	Deficit-modell	Szegregáció-modell	Látens diszkrimináció-modell
<i>A tanulói különbségek</i>	Mennyiségi	Mennyiségi	Minőségi
<i>Okok</i>	Társadalmi egyenlőtlenségek	Szegregáció	Látens vagy megjelenő diszkrimináció
<i>Az iskola</i>	Nem felelős	Felelős, ha szegregál	Az iskola a felelős
<i>Megoldás</i>	Felzárkóztatás	Politikai beavatkozás	Új pedagógiai kultúra

FORRÁS: Nahalka, 2016 alapján a szerző

A kollaborációs tevékenységek esetében a tanulói különbségek nyilvánvalóan nem tűnnek el, de a csoportban végzett tevékenységek során építeni tudunk a gyermekek eltérő szociokulturális háttéréből eredeztethető sokszínűségekre. A kulturális diverzitás pozitív töltésének hangsúlyozása rendkívül fontos számunkra, ugyanis jól látható az, hogy a szülők szociokulturális háttére fontos hatással van a gyermek későbbi gazdasági szempontból értelmezhető előnyére vagy hátrányára, így a generációkon átívelő

gazdasági prioritások átörökítésére is (*Sutter és Untertrifaller, 2020*). Valós társadalmi mobilitás pedig csak úgy képzelhető el és valósítható meg, ha az iskolarendszer nem engedi a már meglévő társadalmi különbségeket tovább mélyülni. Ha nem teszünk jelentős lépéseket a különbségek enyhítéséért, akkor a most alacsony társadalmi státuszú rétegekbe tartozók utódai továbbra is a társadalom peremén fognak helyet foglalni, míg a felső-középosztály – saját érdekérvényesítő erejének kihasználásával – további

előnyöket fog kiharcolni önmagának és gyermekeinek. A család társadalmi státusza természetesen hatást gyakorol a gyermek értékfelfogására, szociális kapcsolatainak kialakítására, iskolai teljesítményére, továbbtanulási esélyeire, munkaerőpiaci helyzetére, későbbi társadalmi státuszára, sőt arra is, ahogyan a gyermek a társadalmi tudást befogadja (*Medovarszki, 2020*). A köznevelés méltányosságra törekvő felfogásából egyértelműen következik, hogy olyan iskolai gyakorlatokat kell kialakítani, melyek az adott helyi sajátosságokra reagálnak, megoldási javaslatok az adott közösségen belül adaptívak. Valós, jelenlévő problémákra reflektáló pedagógiai kontextusban az oktatásirányítás rendszerének azokat a helyi gyakorlatokat kellene támogatnia, melyek tényszerű pedagógiai problémákból kiindulva olyan akciókutatásokat folytatnak le, melyek eredményeiből az adott közeg profitálhat. Könnyű belátni, hogy ezek a helyi szinten megvalósuló akciókutatások nem kívánnak a pedagógiai problématerék teljes felületén adaptívnak minősülő megoldásokat felkínálni, sokkal inkább jó példát szolgáltathatnak arra, hogy egy helyi jó gyakorlat miként gazdagíthatja egy település vagy régió pedagógiai kultúráját.

BIZTONSÁG

A kötődés az első emocionális kapcsolat egy másik emberrel, többnyire az anyával. A jó kötődés biztonságot, védelmet, ösztönzést, támogatást, elismerést jelent az

egyén számára, ugyanakkor feltétele a fejlődésnek. [...] a gyermek optimális fejlődéséhez szükséges az abszolút biztonság, a táplálás, az ösztönzés, a gyermeket fejlődési eredményeiért őt szeretettel, szeretet-megnyilvánulásokkal jutalmazó felnőtt.

– írja tanulmányában *Jávorné Kolozsváry Judit* (2015. 122. o.).

egy kölcsönös bizalmon és elfogadáson alapuló környezetet igyekszik biztosítani, valamint a tanulóknak befolyásuk van az iskolában zajló eseményekre

Ennek értelmében a gyermekek érzelmi biztonságáért iskolai környezetben elsődlegesen a pedagógus a felelős, a gyermeki lelkekben végbemenő folyamato- kért komoly felelősséggel tartozik. Az iskolai teljesítmények csak akkor lehetnek megfelelő színvonalúak, ha a gyermekek testi

és lelki értelemben is biztonságban érzik magukat. A tanulási képességek megfelelő kibontakoztatását gyakran gátolják olyan pszichés diszfunkciók, melyek a félelemmel, a szorongással, a bánattal, a megfélemlési kényszerrel, az aggodalmaskodással és az állandó stresszel vannak kapcsolatban. *Swaleha A. Sindhi* (2013) szerint a biztonságos és támogató iskola olyan tanulási környezet, amely megóvja a tanulók emocionális, pszichés és fizikai jóllétét (*Sindhi, 2013*). *Hernández és Seem* (2004) hangsúlyozzák, hogy a biztonságos iskola a valahová tartozás érzését nyújtja, elvárható benne az iskolai biztonság, a pozitív szociális kapcsolatok, egy kölcsönös bizalmon és elfogadáson alapuló környezetet igyekszik biztosítani, valamint a tanulóknak befolyásuk van az iskolában zajló eseményekre (*Hernández és Seem, 2004*).

A biztonságra persze nemcsak lelki értelemben gondolhatunk; pedagógiai

kötelességünk, hogy a gyermekek tanulási környezetét is biztonságossá tegyük (Hege-dűs, 2008). Olyan környezetet kell teremtenünk gyermekeinknek, mely komfortos számukra, ergonómiai szempontból idomul hozzájuk. A tantermek berendezése során kiemelten kell figyelni arra, hogy a bal eseteket képesek legyünk elkerülni és megelőzni, valamint ma már egyértelmű elvárás az, hogy az iskolai környezet minden szempontból akadálymentes legyen. Az integráló, de még inkább az inkluzív pedagógiai attitűd feltételezi azt, hogy a hátrányokkal nem küzdő gyermekek mellett a sajátos nevelési igényű tanulók fogadására és ellátására is képesek legyünk. Az iskolai tanulási környezettel szemben elemi elvárás, hogy a többségi tanulók mellett a mozgás-szervi, érzékszervi, értelmi vagy beszéd fogyatékos, halmozottan fogyatékos, autizmus spektrumzavarral vagy egyéb pszichés fejlődési zavarral küzdő gyermekek oktatás-nevelése is megvalósítható legyen benne.

Modellünkben igyekeztünk újragondolni Maslownak a szükségletek hierarchiájával kapcsolatos elméletét. Kétségtelennek véljük, hogy a fiziológiás szükségletek kielégítése nélkül nem képzelhetők el hatékony és értelmes iskolai tevékenységek; nem várható el, hogy olyan tanulókat kényszerítsünk tanulásra, akiknek valamely testi szükséglete nincs kielégítve. Ilyen lehet az éhség, szomjúság, a fájdalom és más, betegséghez kapcsolódó szükségletek csillapítása, az anyagcseréhez köthető szükséglet, de akár a friss levegő vagy a napfény hiánya is. A tartós ülés, a kötött pózok elvárása is okozhat olyan kellemetlen érzéseket, melyek

gátolhatják az iskolai odafigyelést és a koncentrációt, ezért szükséges a tanórákon történő rendszeres testmozgás, a testrészek átmozgatása, a pozíciók váltogatása. Továbbá lényeges kérdés a tantermi bútorzat ergonómiai szempontból megfelelő kialakítása is; ideális lenne az, ha az iskola berendezési tárgyai is az egyéni tanulói sajátosságokhoz lennének igazíthatók.

Az iskolában az érzelmi és szociális biztonság kialakításáért a pedagógusok és a kortárscsoport a felelős, azonban az érzelmi kollaborációért az adott tanuló önmaga is felelősséggel tartozik. A tanulók megfelelő csoportszocializációja az iskolai csoportok dinamikus működésének biztosítása miatt

fontos, a csoportokon belüli rétegződés, a státuszok kialakulása és a státuszrangsorban való mobilitási képesség a hatékony csoportos tanulást fogja biztosítani. „A státuszrangsor az osztályhierarchiában elfoglalt hely, azaz a tanulók kö-

ideális lenne az, ha az iskola berendezési tárgyai is az egyéni tanulói sajátosságokhoz lennének igazíthatók

zött kialakult sorrend, amely rangsorban az elfoglalt hely (státusz helyzet) a csoportmunkában való részvételre és a feladat teljesítésére befolyásoló hatással van” (K. Nagy Emese, 2021, 58. o.). Az érzelmi és szociális biztonságérzet csak akkor lehet teljes, ha a tanulók értelmi szempontból is védelem alatt állnak. Az értelmi biztonság olvasatunkban azt jelenti, hogy a tanuló a saját kognitív képességeinek megfelelő fejlesztésben részesül, a tanulók képzése során markánsan megjelenik a differenciális pedagógiák eszköztára, többek között a tananyag tartalmának, a tanulás megszervezésnek és a tanulási teljesítményértékelésnek is személyre szabottnak kell lennie. Az értelmi biztonság biztosítása túlmutat azoknak az

alapelveknek a megértésén, melyek az életkori sajátosságoknak való megfelelést, a fokozatosság elvének betartását vagy az egymásra épülés elvének való megfelelést jelentették – sokkal inkább felismeri azt, hogy a tanulói individuумok egyszerűek és megismételhetetlenek, és más tekintetben sem gondolkodik globális tanulóképben, hanem abban, hogy a tanulók a különböző részképesség-területeken is komoly eltérést mutathatnak (Medovarszki, 2019). Amennyiben pedagógiánk rájön arra, hogy a tanulók ennyire egyediek, akkor az sem lehet vitás, hogy a valóban differenciális elvekre épülő oktató-nevelő gyakorlat az értékelés területén is képes különbségeket tenni a tanulók között. A számos esetben tapasztalható gyermeki szorongás hátterében gyakran azt látjuk, hogy a tanulók nem biztosak abban, hogy a tanulási folyamat egyes pillanataiban valójában mit is várnak el tőlük a pedagógusok, azt pedig végképp nem tudják, hogy az adott teljesítményüket a tanárok, tanítók hogyan fogják értékelni. Az értékelési biztonság kialakítása nagyon hosszú folyamat, melynek során számos elemet szükséges tisztázni. A tanulóknak tisztában kell lenniük a következőkkel: a tananyag tartalma, a felhasználható időkeret, a (világos) feladat kiosztás, az elvárt eredmény, az egyes minőségi mutatók objektív-szubjektív viszonya, releváns értékek és erények, az egyes feladattípusokhoz köthető értékelési normák vagy kritériumok, az egyéni igények horizontjának relevanciája, a helyi és személyes gyakorlat, bizonyos szokások stb. Láthatjuk, hogy az értékelési biztonság kialakítása során számos szempontot kell a pedagógusnak figyelembe vennie, azonban a következetességre épülő

a tanulói individuумok
egyszerűek és
megismételhetetlenek

pedagógiai gyakorlat nem kerülheti el azt, hogy a gyermekek számára biztosítsa a minősítési és visszajelzési lehetőséget, ami az értékelési biztonságban ölt testet.

VISZONYOK ÉS A KOLLABORÁCIÓ SZABÁLYOZÓ TÉNYEZŐI

Amikor társas közösségben vagyunk, fontos, hogy emberi kapcsolatainkat milyen szabályok mentén menedzseljük, milyenek a megismerési folyamataink, és hogyan viszonyulunk embertársainkhoz. Nincs ez másképp a csoportos tanulásszervezés esetében sem, sőt, ennek a munkának a sikerességét erősen determinálja a szociális viszonyok

minősége. Éppen ezért tekintjük modellünk egyik fontos pillérének a *Viszonyok* halmazt, ugyanis akár heterogén, akár homogén csoportban dolgoznak a tanulók, lényeges, hogy mi-

lyenek az önmagukhoz fűződő érzéseik, a társaikról vallott elképzeléseik, és az, hogy hogyan gondolkodnak saját tanulási folyamataikról. A viszonyok pillér három nagy területének az intraperszonális és interperszonális kapcsolatokat, valamint a metakogníciót tekintjük.

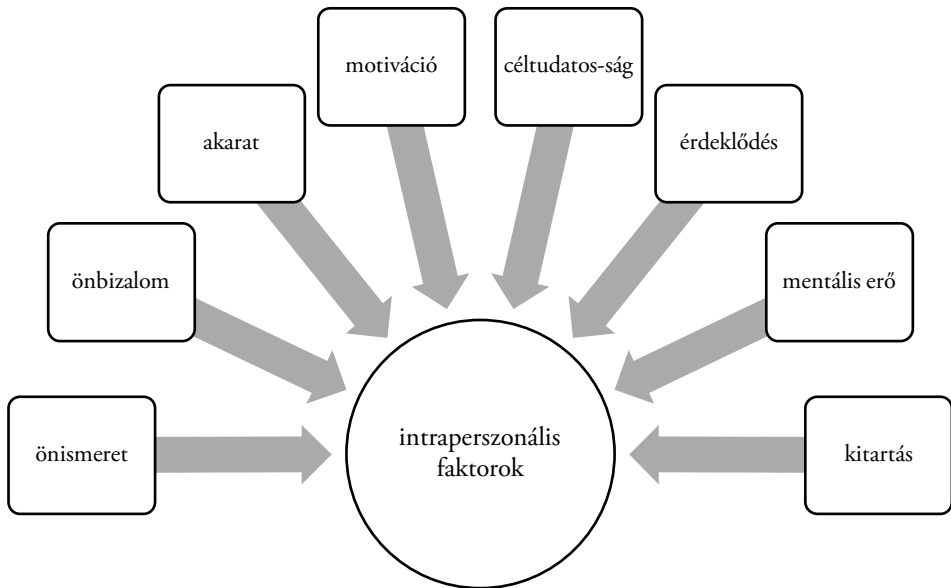
Az intraperszonális intelligencia fogalma Gardner munkásságából köszön vissza, és tudjuk róla, hogy önmagunkra irányul és az önismeret kialakulásában van szerepe (Nagy H., 2006). Gyarmathy Éva és Kunne Szörényi Katalin (2004) intraperszonális katalizátoroknak nevezi a motivációt, az önbizalmat, az érdeklődést és a kitartást, melyek a különleges tehetség létrehozásában játszanak fontos szerepet (Gyarmathy és Kunne Szörényi, 2004). Gagné megkülönböztető

modellje alapján Páskuné Kiss Judit (2013) úgy véli, hogy a tehetségfejlesztés folyamatában intraperszonális hajtóerőként tekinthetünk a fizikai és mentális vonásokra, valamint az akarat, a motiváció és a tudatosság célirányos viselkedési sajátosságokként értelmezhetők (Páskuné, 2013). Adcock (2014) az intraperszonális intelligencia megnyilvánulását abban látja, ha valaki képes arra, hogy felismerje önmaga emocionális erősségeit (Adcock, 2014). Modellünk alapján úgy

véljük, hogy az intraperszonális viszonyok minőségét jelentősen befolyásolja, hogy az adott tanuló mennyire van tisztában a saját személyiségjegyeivel, mennyire tudja kihasználni emocionális, mentális, pszichés erősségeit, és alaptermészetének esetleges gyengeségeit mennyire tudja fejleszteni, ez esetleges gátló tényezőket háttérbe szorítani. Az intraperszonális viszonyokat meghatározó faktorokat a 2. ábra szemlélteti.

2. ÁBRA

Az intraperszonális viszonyokat meghatározó faktorok



FORRÁS: saját szerkesztés

A csoportban való hatékony és eredményes munkálkodás érdekében szükséges az is, hogy a tanulók ne csak a saját pszichés vonásaikkal legyenek tisztában, de szükség van arra a képességeikre is, hogy másokkal együtt tudjanak lenni, elfogadják a társaik

tulajdonságait, kellően empátikusak és megértők legyenek a csoporttársaikkal. A közös munka során a csoporttagoknak természetesen el kell fogadniuk egymást ahhoz, hogy a csoport dinamikusan működjön, a tagoknak szabályozniuk kell a saját egójuk

termelte hajtóerőt, képesnek kell lenniük arra, hogy időnként kompromisszumokat kössenek. A csoportmunka ereje éppen abban rejlik – és ebben hiszünk mi is –, hogy nem az egyes személyek képességének ereje kumulálódik, hanem egy jól működő tanulóközösségben a csoport ereje messze túlszárnyalja a tagok erejének összességét, mivel a csoport nem a tagok „én”-jeinek összege, hanem egy – ezt az én-összeget meghaladó – új „mi” minősége. *Bell és Hernandez* (2017) nézete szerint akár tanuló egyének fogalmazták meg álláspontjukat szóban, akár a csoport konszenzusa által kerül egy probléma megoldásra, mindkettő esetében jobb, ha ez társas interakcióban történik, mintha az egyének csöndben dolgoznának (*Bell és Hernandez*, 2017).

Az interperszonális kapcsolatok jellege a legtöbb esetben a kommunikáció minőségében érhető tetten. Ez a minőség azonban számos tényező függvényeként jön létre. A csoportmunka, az érzelmi intelligencia és a személyes kommunikáció egymásra hatása nem ismeretlen a neveléstudományal foglalkozó szakemberek számára. Az érzelmi intelligencia négyfázisú modellje alapján *Salovey és Grewal* (2005) úgy vélik, hogy ez a négy fázis nem más, mint az érzelmek észlelése, használata, megértése és irányítása. A csoportmunkában csak azok a tanulók lehetnek eredményesek, akik az érzelmeket (saját maguk és a társak esetében is) a négy fázis mentén tudják kezelni, akár az érzelmek kibocsátóiként, akár az érzelmek célzottjaiként vesznek részt a csoport eseményeiben.

jobb, ha ez társas
interakcióban történik,
mintha az egyének
csöndben dolgoznának

A metakognícióról szólva; osztjuk *Csikos Csaba* (2004) véleményét abban, hogy „az ember tudásra tehet szert a saját tudásáról, és képes a saját gondolkodását tudatosan megtervezni, nyomon követni és ellenőrizni” (*Csikos*, 2004, 4. o.). *Osman és Hannafin* (1992) arra emlékeztetnek, hogy a metakogníció nem más, mint az, ha valaki tudatában van saját tudásának, és képes megérteni, felügyelni és irányítani saját kognitív folyamatait (*Osman és Hannafin*, 1992). *Coles* (2013) kiemeli, hogy külön kell választani a metakognitív tudást és a metakognitív képességet. A metakognitív

képesség meghatározza azt, hogy hogyan vagyunk képesek magunkban befolyásolni és módosítani a feladatok és problémák megközelítésének módját. A metakognitív tudás pedig leírja annak mértékét, amiről tudomásunk van, valamint azt, hogy hogyan közelítünk meg bizonyos feladatokat, vagy mi módon reagálunk egyes érzésekre (*Coles*, 2013). Amikor a metakogníció tanulásban betöltött fontos szerepéről beszélünk, igyekszünk figyelmen kívül hagyni a Comte-paradoxonként hivatkozott ellentmondást, miszerint „az ember nem lehet egyszerre a megfigyelő, és a megfigyelés tárgya is. Amikor valamilyen problémát oldunk meg, akkor magára a problémára összpontosítunk, nem a megoldási folyamatra. Abban a percben, amint a megoldás folyamatára szeretnénk figyelmünket helyezni, megszűnik létezni a megoldási folyamat maga.” (*Kiss*, 2015, 26–27. o.). Számunkra sokkal lényegesebb az, hogy tanítványaink legyenek tudatában a saját tanulásuknak, legyenek képesek felügyelni a saját tanulási

folyamataikat, rendelkezzenek önálló tanulási stílussal vagy stílusokkal és stratégiákkal, az előzetes tudásukra építve legyenek képesek új mentális struktúrákat felépíteni. A tanulás-tanítási folyamatokban alkalmassá kell válniuk arra, hogy egyéni döntéseket hozzanak, a különböző tanulási utak bejárásával pedig önállóan képessé váljanak a tudásépítéshez kapcsolódó tevékenységek szabályozására. Elvárjuk tanulóinktól, hogy a folyamatok során valóban bevontan, közösen dolgozva, a vállalt vagy kapott saját feladatokat a lehető legmagasabb színvonalon teljesítve, a siker érdekében elhivatottan legyenek képesek munkálkodni. A tanuló egyének egyéni részvétele, az elvégzett munka sikerességével kapcsolatos felelősséget vitathatatlan a csoportos tanulásszervezésben. Az önkéntesség is fontos szerepet kaphat a csoportban, azonban nem abban az értelemben, hogy a résztvevők bármikor kivonhatják magukat azokból a közös tevékenységekből, melyek során kölcsönösen függenek egymás teljesítményétől.

bízunk benne,
hogy modellünk adaptív
lesz a gyakorló
pedagógusok körében

ÖSSZEGZÉS

Tanulmányunkban a hatékony csoportos tanulás ötpilléres komplex modelljét mutattuk be. Ez a modell véleményünk szerint hűen tükrözi azokat a folyamatokat, melyek egészséges és optimális működése nélkülözhetetlen a produktív csoportos tanulás-tanítási folyamatokban. Úgy gondoljuk, hogy az öt pillér alapos feltárása és a mindennapi pedagógiai diskurzusba emelése hozzájárul ahhoz, hogy gazdagodjon az intézményes keretek között hivatásukat űző tanárok, tanítók és óvodapedagógusok pedagógiai kultúrája. Szükségesnek látjuk, hogy a pedagógusok képessé váljanak tudatosan és komplex módon elemezni egyes nevelés- és oktatásméleti kérdéseket, ezért a modell megalkotásakor és magyarázatokor az érthetőséget és a könnyen értelmezhetőséget tartottuk szem előtt. Bízunk benne, hogy modellünk adaptív lesz a gyakorló pedagógusok körében, hozzájárulva ahhoz, hogy az iskola világa valóban együttműködésekkel és valós kollaborációs tevékenységekkel jellemezhető térére változzon.

IRODALOM

- Adcock, P.K. (2014): The Longevity of Multiple Intelligence Theory in Education. *Delta Kappa Gamma Bulletin*. **80.** 4. sz., 50–57.
- Báthory Zoltán (1987): *Tanítás és tanulás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Bell, A., és Hernandez, D. (2017): Cooperative Learning Groups and the Evolution of Human Adaptability. *Human Nature*. **28.** 1. sz., 1–15.
- Bruner, J.S. (1968): *Az oktatás folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Coles, A. (2013): On Metacognition. *For the Learning of Mathematics*. **33.** 1. sz., 21–26.
- Csikós Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és a tanításban. *Iskolakultúra*. **14.** 2. sz., 3–11.

- Duró Lajos, Kékes Szabó Mihály és Pigler László (2005): *A pedagógiai gyakorlat pszichológiája*. BBS-INFO, Budapest.
- Gyarmathy Éva és Kunné Szörényi Katalin (2004): Alulteljesítő tehetségek alternatív oktatása. *Educatio*. **13**. 1. sz., 27–38.
- Hegedűs Judit (2008): Pedagógusok az agresszióról. *Fordulópont*. **10**. 3. sz., 41.
- Hernández, T.J. és Seem, S.R. (2004): A Safe School Climate: A Systemic Approach and the School Counselor. *Professional School Counseling*. **7**. 4. sz., 256–262.
- Jávorné Kolozsváry Judit (2015): Korunk gyermekeinek érzelmi élete – az iskolában folyó érzelmi nevelés. *Gyermeknevelés*. **3**. 1. sz., 118–136.
- Kiss László Roland (2015): A metakogníció és a metakognitív kutatások gyógypedagógiai jelentősége, különös tekintettel a tanulásban akadályozottak pedagógiája területre. *Gyógypedagógiai Szemle*. **43**. 1–3. sz., 26–34.
- K. Nagy Emese (2021): A tanulók státuszhelyzete és kezelése. In: Toma Kornélia, Podlovics Éva Livia és Stóka György (szerk.): *Sárospataki Pedagógiai Füzetek (28.): Örökség és megújulás*. Eszterházy Károly Egyetem Líceum Kiadó, Eger. 55–70.
- Medovarszki István (2019): A tanulási sikeresség előfeltételeinek diagnosztikus elemzési lehetőségei az iskola előkészítő szakaszában. *OXIPO: Interdiszciplináris E-folyóirat*. 2. sz., 55–68.
- Medovarszki István (2020): Lebutítás vagy disszemináció? – A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből. *Új Pedagógiai Szemle*. **70**. 7–8. sz., 76–90.
- Nagy Henriett (2006): Az érzelmi intelligenciáról – Kapcsolata a tanulmányi eredménnyel és a szociális sikerrel iskoláskorúaknál. *Iskolakultúra*. **16**. 4. sz., 74–84.
- Nahalka István (2016): Az esélyegyenlőség és komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése. *Új Pedagógiai Szemle*. **66**. 7–8. sz., 34–39.
- Nahalka István (2019): A tapasztalati tanulás elvének kritikája. *Új Pedagógiai Szemle*. **69**. 1–2. sz., 5–20.
- Osman, M. E. és Hannafin, M. J. (1992): Metacognition Research and Theory: Analysis and Implications for Instructional Design. *Educational Technology Research and Development*. **40**. 2. sz., 83–99.
- Páskuné Kiss Judit (2013): *A tehetséggondozó szolgáltatásokhoz történő hozzáférés pszichológiai és szociológiai tényezői – Kutatási Beszámoló*. A kutatás az Emberi Erőforrás Minisztériuma megbízásából az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet és az Emberi Erőforrás Támogatáskezelő által meghirdetett NTP-TSZK-M-MPA-12-es kód-számú pályázati támogatásból valósult meg.
- Pauler Ákos (1999): *Bevezetés a filozófiába*. Kairosz, Budapest.
- Ping, D. (2008): Factors Influencing Students' Adaptability in School. *Chinese Education & Society*. **41**. 5. sz., 21–35.
- Rapos Nóra és Lénárd Sándor (2008): Adaptivitás – módszer vagy szemlélet? In: Kerber Zoltán (2008): *Adaptív oktatás – Szöveggyűjtemény*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság, Budapest. 1. kötet, 9–15.
- Salovey, P. és Grewal, D. (2005): The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*. **14**. 6. sz., 281–285.
- Sindhi, S.A. (2013): Creating Safe School Environment: Role of School Principals. *The Tibet Journal*, **38**. 1–2. sz., 77–89.
- Sutter, M. és Untertrifaller, A. (2020): Children's heterogeneity in cooperation and parental background: An experimental study. *Journal of Economic Behavior & Organization*. **171**. 286–296.

POLÓNYI ISTVÁN

Miért nincs kémia és fizika tanárszakra jelentkező?

BEVEZETÉS

A közelmúlt egyik oktatási rendszerrel kapcsolatos híre volt, hogy a felsőoktatásba készülők alig jelentkeznek kémiatanár szakra,¹ és hogy jelentős a kémiatanár-hiány.² Ebben az írásban azt vizsgáljuk meg, hogy valójában hogyan is alakulnak a legfontosabb tanárszakok jelentkezési létszámai, és keressük a létszámalakulások lehetséges befolyásoló tényezőit. Hipotézisünk az, hogy a tanári keresetek alakulása áll a jelentkezések számának változása mögött. Ezzel együtt azt a hipotézisünket is igyekszünk igazolni, hogy ezek a keresetek a felvettek bejutási pontszámát is befolyásolják. Ugyanakkor arra is rámutatunk, hogy a különböző tanári szakoknak eltérő a reagálása a keresetekre.

Azt, hogy nem új jelenségről van szó, jól bizonyítja Cohennek és Preggernek az 1980-as évek elején az Egyesült Államokban írt elemzése, amelynek már a címe is beszédes: *The Shortage of Chemistry Teachers – A National Crisis* (A kémiatanárok hiánya – egy országos válsághelyzet). A tanulmány rámutat a kémiatanár-hiányra, és hangsúlyozza, hogy az erőfeszítések megduplázására van szükség, hogy többen vállalják a természettudományok tanítását pályaként. Majd hozzászólja: ezt nem lesz könnyű elérni, mivel a

kezdő tanári fizetés 40-50 százalékkal alacsonyabb, mint az iparban elhelyezkedő kémikus diplomával dolgozóké (Cohen és Pregger, 1982, 265. o.).

A természettudományos tanárszakok iránti keresletet nyilvánvalóan meghatározza a természettudományos tárgyak kedveltsége. Viszonylag nagyszámú publikáció foglalkozik ezzel a kérdéssel. Talán az egyik legismertebb korai hazai elemzés a Monitor '86 vizsgálat alapján *Báthory Zoltán* munkája (1989). Később Orosz Sándor általános iskolai végzősökre vonatkozó elemzése állapította meg: az orosz nyelv után a legnagyobb mértékű elutasítottsága a kémiának volt – ezt a fizika és a matematika követte (Orosz, 1992). *Csapó Benő* elemzése szerint, amely egy széleskörű reprezentatív vizsgálat eredményeit mutatja be, a legalacsonyabb kedveltséget (egy 5-ös skálán mérve) a fizika (2,51), a kémia (2,67) és a matematika (2,88) kapta 11. évfolyamon (Csapó, 2000). Hasonló eredményre jut *Vida József*, akinek adatai szerint a fizika tárgy kedveltsége (5-ös skálán mérve) a 6. osztálybeli közel 4-ről a 12. osztályra 2,5 körülire csökken (Vida, 2004).

Beaton és munkatársai az 1995. évi TIMSS matematikavizsgálatok alapján – többek között – bemutatja a résztvevő országok tanulóinak matematikával

¹ Lassan nem lesz, aki kémiát tanítson. Lásd itt:

<https://infostart.hu/belfold/2022/05/10/lassan-nem-lesz-aki-kemiata-nitson-de-mas-tantarggyal-is-van-gond/2022.majus.10.>

² Látványos statisztikák: az iskolák közel 60 százalékában van kémiatanár-hiány <https://eduline.hu> 2021. május. 18.

kapcsolatos attitűdjeit (*Beaton* és mtsai, 1996. [Table 4.15]). Az adatok tanúsága szerint Magyarország a 8. évfolyamos tanulók esetében az utolsó harmadban volt a negatív és az erősen negatív attitűdöt választók arányát tekintve. A 2015. évi TIMSS vizsgálat esetében némileg kedvezőtlenebb helyen találjuk a matematikát, a természettudományokat pedig határozottan lejjebb – a kémia esetében 10-ből az utolsó, fizika esetében 10-ből a 8. helyen állunk. (*Szalay* és mtsai, 2016 [58. és 59. táblázat]). Tehát a magyar tanulók természettudományi tárgyakkal kapcsolatos attitűdje nemzetközi összehasonlításban kedvezőtlen, és az elmúlt húsz év alatt romlani látszik. Ez alighanem szerepet játszik a természettudományi tanári szakokra történő jelentkezések számának alakulásában.

Alapvető kérdés, hogy mi motiválja a tanárképzés iránti keresletet.

Heinz (2015) a hallgatók tanárképzésbe lépésének okait vizsgáló tanulmányokat áttekintve három fő motivációs forrást különböztet

meg: a belső, valamint az altruista motivációt, illetve a külső okokat. A belső motivációk például a tanítás élvezete, a munkával való elégedettség, a kreativitás és a választott tantárgy(ak) iránti érdeklődés. Azok, akik önzetlen, altruista okokból kezdenek tanítani, társadalmilag érdemes és fontos munkának tekintik a tanítást; szeretnének hozzájárulni a társadalomhoz, és gyerekekkel és serdülőkkel dolgozni, őket segíteni. A külső okok közé tartoznak: az anyagi haszon, az időkompatibilitás, a szakma státusza, a fizetés szintje, a szabadságok, valamint a munkahely biztonsága és rugalmassága (*Heinz*, 2015, 267).

A természettudományi tanárszakokra történő jelentkezés visszaesésének okait több hazai szerző vizsgálta az elmúlt években. *Tasnádi* (2010) a jelentkezésszám csökkenésének okát a következőkben látta:

- „a természettudományok világméretű térvesztése,
- a tanári pálya anyagi és társadalmi megbecsülésének csökkenése,
- a természettudományos tárgyak visszaszorulása a közoktatásban,
- a bolognai rendszer bevezetése” (*Tasnádi*, 2010, 112. o.).

A szerző a jelenség egyik fő okát a bolognai rendszer bevezetésében látja, és azt javasolja, hogy: „A természettudományos tanári szakok kikerüljenek a bolognai rendszerből, és osztatlan képzéssé váljanak” (*Uo.*, 113. o.).

Mint az alábbi elemzésben látni fogjuk, az osztatlan képzés a helyzetet legfeljebb időlegesen javította.

Radnóti egy írásában – mely talán kissé elfogult, amit a munka címe is érzékeltet – elsősorban tantervi és oktatásszervezési okokat említ. Mint írja:

„Az iskolákban óriási tanárhány van, különösen a reál- és a természettudományi területen. Az iskolák óraadókat várnak, vagy nem szakos tanár tanítja a fizikát, kémiát. A megoldás nem egyszerű, mivel kis óraszámú tantárgyakról van szó, egy kisebb iskolában szinte nem is jön ki egy teljes állású kolléga óraszámra. A fizikaórák megtartása mellett állandó helyettes, napközis lehet, esetleg ebédeltethet, vagy több iskolában tanít, és ki tudja milyen lehetőségük

az elmúlt húsz év alatt romlani látszik

van [...]. Egy tantestületi értekezleten hangzott el az egyik történelem szakos kolléga nem épp kedves, de sajnos találó megjegyzése, miszerint a fizika és a kémia tárgyak „a futottak még” kategóriába tartoznak. A természettudományt tanító tanárok iskolai elismertségét az is csökkenti, hogy nem tudnak osztályfőnökséget vállalni, hiszen tantárgyukat sem az általános, sem középiskolában nem tanítják négy éven keresztül. Holott a diplomájáért nagyon meg kellett küzdeni. E helyzet miatt még kevesebb fiatal jelentkezik fizika és kémia tanári szakokra. A tanárhiány mellett nem ritka a fizikatanárok elbocsátása sem, az óraszámok folyamatos csökkentése, sőt egyes iskolatípusokban a fizikaórák teljes megszüntetése okán. Tehát már az állás sem biztos, a tanár iskolaváltásra, vagy arra kényszerülhet, hogy párhuzamosan két vagy több iskolában tanítson” (*Radnóti*, 2020, 271. o.).

Mi ebben az írásban a tanárszakok iránti kereslet motivációit vizsgálva alapvetően a *Heinz* (2015) által a „külső okok” közé sorolt tényezőkkel foglalkozunk, ezen belül is elsősorban a fizetés szintjével.

ADATOK, MÓDSZEREK

A tanárszakok elsőhelyi jelentkezési adatait a felvi.hu táblázataiból nyertük. A vizsgált időszak 2012 és 2021 között eltelt évei általános felvételi eljárásainak (azaz a szeptem-

berben induló képzésekre történő felvétel) adatait vettük figyelembe.³

A tanárszakok átlagos felvételi pontszámát, valamint az összes osztatlan szak átlagos felvételi pontszámát az adott évi felvételi adatbázisból elemeztük ki.

A vizsgált időszak öt évére (2013–2016, illetve 2018) korábbról megvolt az adatbázis – amiért az Oktatási Hivatalnak tartozunk köszönettel. Sajnos a 2017. év adatai nem álltak rendelkezésre, a 2019-est pedig olyan adatokkal kaptuk meg az OH-tól, amely nem tette lehetővé a felvételi pontszámok elemzését.

A bruttó kereseteket 2012 és 2018 között az NSZF bértarifaadataiból nyertük.⁴ Sajnos egy év (2015) adatai ebből az adatbázisból is hiányoznak. A 2018 utáni adatok forrása a KSH.⁵

Az elemzés módszere: két- és töbttényezős korrelációelemzés és keresztábrák vizsgálata.

³ A másik két eljárás (a pót és keresztfél éves felvételi) során elhanyagolható számú felvétel történik osztatlan képzésre.

⁴ <https://nfsz.munka.hu/bertarifa/adattar2012/index.html>, <https://nfsz.munka.hu/bertarifa/adattar2013/index.html>, <https://nfsz.munka.hu/bertarifa/adattar2014/index.html>, <https://nfsz.munka.hu/bertarifa/adattar2015/index.html>, <https://nfsz.munka.hu/bertarifa/adattar2017/index.html> & <https://nfsz.munka.hu/bertarifa/adattar2016/index.html>, https://nfsz.munka.hu/nfsz/document/1/2/6/5/doc_url/Egyeni_berek_es_keresetek_2017_evi_idosoros_adatai.pdf, https://nfsz.munka.hu/nfsz/document/1/2/6/6/doc_url/Egyeni_berek_es_keresetek_2018_evi_idosoros_adatai.pdf

⁵ https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0059.html

EREDMÉNYEK

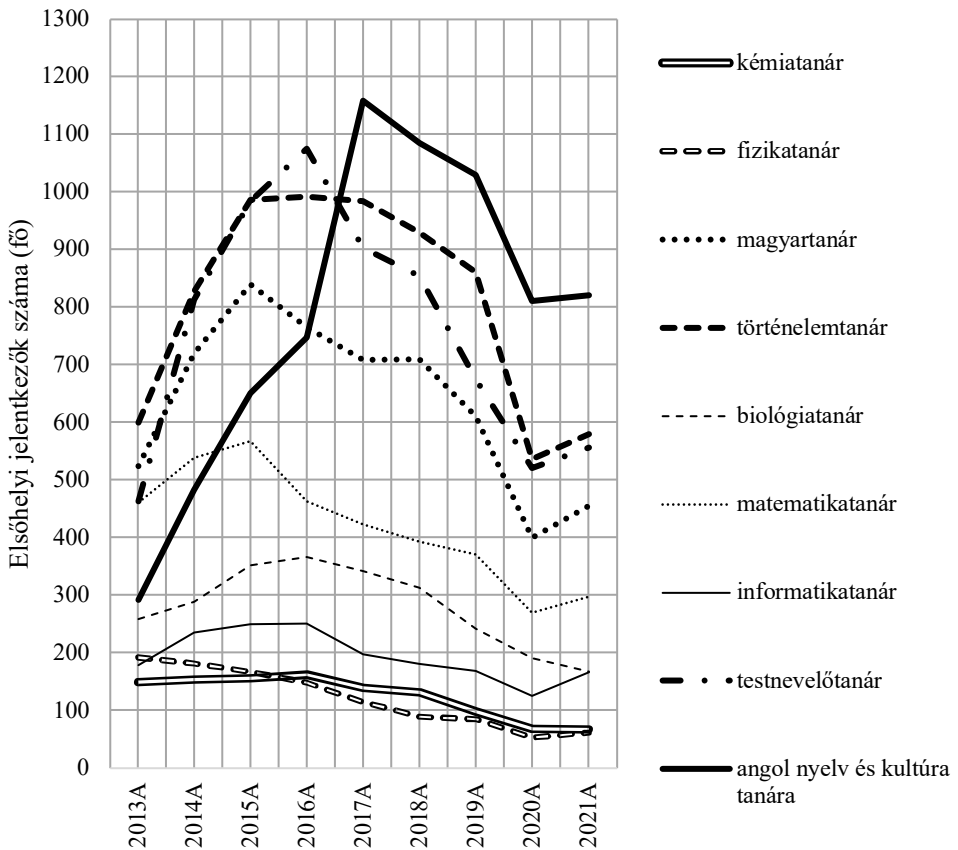
A tanárszakok iránti kereslet az elsőhelyi jelentkezések alapján

Az 1. ábra szemlélteti a legfontosabb tanárszakokra az általános felvételi eljárásban

(tehát a szeptemberben induló képzésekre) első helyen jelentkezettek számának alakulását 2013 és 2021 között. A 2. ábra ugyanezt mutatja be a 2013. évi adatokhoz mint bázishoz viszonyítva.

1. ÁBRA

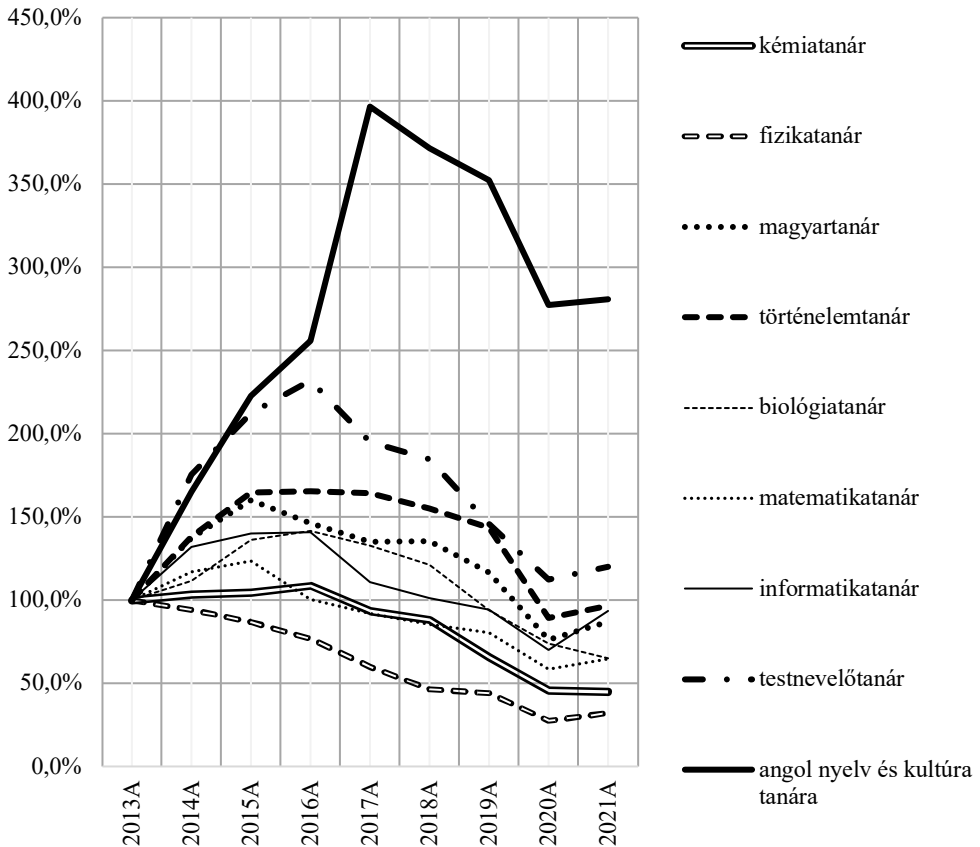
Néhány tanárszak elsőhelyi jelentkezői számának alakulása 2013 és 2021 között (az általános felvételi eljárásban)



FORRÁS: a Felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés

2. ÁBRA

Néhány tanárszak elsős helyi jelentkezői számának alakulása 2013 és 2021 között a 2013. évi bázishoz viszonyítva (az általános felvételi eljárásban)



FORRÁS: a Felvi.hu adatai alapján saját szerkesztés

A jelentkezések és a keresetek kapcsolata

Az 1. táblázat a 2013 és 2021 között a kémiatanár szakra első helyen jelentkezők alakulásának korrelációs kapcsolatát mutatja be a középiskolai tanárok keresetének alakulásával. A jelentkezők számának alakulását a

kémiatanárok elsős helyi jelentkezésének 2013-as bázishoz viszonyított éves arányával, a kereseteket a középiskolai tanárok bruttó keresetének a nemzetgazdasági átlagkereset-hoz viszonyított arányával mértük.

A 2. táblázat ugyanezt a korrelációt mutatja be a vizsgált tanárszakok esetében összefoglalva.

1. TÁBLÁZAT

A kémiantanár szak elsőhelyi jelentkezőinek 2013. évi bázishoz viszonyított értékei és a középiskolai tanári kereset nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyított arányai kapcsolatának korrelációja

	Jelentkezők első helyen (ezer fő)	Elsőhelyi jelentkezők aránya 2013-hoz viszonyítva	Középiskolai tanár keresete a nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyítva
2013A	149	100,0%	100,8%
2014A	154	103,4%	121,9%
2015A	156	104,7%	...
2016A	162	108,7%	122,1%
2017A	139	93,3%	114,9%
2018A	131	87,9%	107,1%
2019A	98	65,8%	103,2%
2020A	68	45,6%	102,9%
2021A	67	45,0%	103,6%
Korreláció:		0,6668	

FORRÁS: az NSZF, illetve KSH adatai alapján saját szerkesztés

2. TÁBLÁZAT

Korreláció a 2013 és 2021 közti időszakra vonatkozóan a jelentkezők száma alakulásának 2013-hoz viszonyított aránya és a középiskolai tanári kereset nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyított aránya között

	Korreláció
Kémiantanár	+0,6668
Fizikatanár	+0,4720
Matematikatanár	+0,6866
Történelemtanár	+0,6765
Magyartanár	+0,7897
Angol nyelv és kultúra tanára	-0,0310

FORRÁS: az NSZF, illetve KSH adatai alapján saját számítás és szerkesztés

A jelentkezők hatása a felvételi pontszámra

A 3. táblázat a kémiatanárok esetében az elsőhelyi jelentkezőknek, a pedagógus keresetek nemzetgazdasági átlaghoz való viszonyának és a felvételnél elért pontszámok

átlagának adatait mutatja 2013 és 2019 között. A táblázat alsó része e három tényező korrelációs kapcsolatait láttatja. A 4. táblázat pedig összefoglalja a vizsgált pedagógus szakok esetében az elemzett három tényező közötti korrelációs kapcsolatokat.

3. TÁBLÁZAT

A kémiatanár szak elsőhelyi jelentkezőinek 2013. évi bázishoz viszonyított értékei és a középiskolai tanári kereset nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyított arányai, továbbá a szak átlagos felvételi pontszámának az összes osztatlan szak felvételi pontszámához viszonyított aránya kapcsolatának korrelációja

	Elsőhelyi jelentkezők aránya 2013-hoz viszonyítva	Középiskolai tanár keresete a nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyítva	A szak átlagos felvételi pontszámának az összes osztatlan szak felvételi pontszámához viszonyított aránya
2013	100,0%	100,80%	92,8%
2014	103,4%	121,90%	94,9%
2015	104,7%		97,4%
2016	108,7%	122,10%	96,3%
2017	93,3%	114,90%	
2018	87,9%	107,10%	96,5%
2019	65,8%	103,20%	
	Elsőhelyi jelentkezők 2013-hoz viszonyítva	Középiskolai tanár keresete a nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyítva	A szak átlagos felvételi pontszámának az összes osztatlan szak felvételi pontszámához viszonyított aránya
Elsőhelyi jelentkezők	1		
Kereset	0,6271	1	
Felvételi pontszám	0,0157	0,5218	1

FORRÁS: az NSZF illetve KSH adatai alapján saját számítás és szerkesztés

4. TÁBLÁZAT

A különböző tanári szakok elsődleges jelentkezőinek a 2013. évi bázishoz viszonyított értékei, a középiskolai tanár nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyított arányai, továbbá a szak átlagos felvételi pontszámának az összes osztatlan szak felvételi pontszámához viszonyított aránya kapcsolatának korrelációja

		Elsődleges jelentkezők 2013-hoz viszonyítva (korreláció)	A szak átlagos felvételi pontszámának az összes osztatlan szak felvételi pontszámához viszonyított aránya (korreláció)
Középiskolai tanár keresete a nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyítva	Viszonylag robusztus pozitív korreláció	kémia tanár (0,6271) magyar tanár (0,8561) matematika tanár (0,6294) történelem tanár (0,5849)	kémia tanár (0,5218) fizika tanár (0,6253) matematika tanár (0,6488)
	Viszonylag robusztus negatív korreláció		angol nyelv és k. tanár (-0,9619) történelem tanár (-0,6125)

FORRÁS: az NSZF illetve KSH adatai alapján saját számítás és szerkesztés

ELEMZÉS

A tanárszakok iránti kereslet az elsődleges jelentkezők alapján

Az 1. ábra tanúsága szerint az elmúlt években nemcsak a kémia tanár szak iránt csökken a kereslet, hanem majdnem minden tanári szak iránt, ezen belül a kémia tanár és a fizika tanár az a két tanárszak, amelynek az elsődleges jelentkezőinek száma 100 fő alá csökkent 2019 óta. Ha a 2013. évi bázishoz viszonyítjuk az elsődleges jelentkezők számát, akkor azt is látjuk, hogy a fizika- és a kémia tanári szak mellett az informatika- és a biológia tanár szakok sincsenek sokkal

jobb helyzetben (2. ábra). Ugyanakkor az is látszik, hogy az angol nyelv és kultúra tanára szak, bár erős ingadozással, de nem küzd jelentős jelentkezőcsökkenéssel, sőt a többi szakhoz képest kedvező helyzetben van.

A jelentkezők és a keresetek kapcsolata

A csökkenés okát keresve a korábban Heinz (2015) alapján itt bevezetett *külső motivációs tényezők* közül a keresetek hatását vizsgáltuk meg. Ehhez az NFSZ illetve a KSH foglalkozások szerinti egyéni bruttó átlagkereset értékei közül a *középiskolai tanár* adatait [Ft/fő/hó] vettük figyelembe, az értékeket

pedig a nemzetgazdasági átlagkeresethez viszonyítottuk. Az elsőhelyi jelentkezők és a relatív keresetalakulás között viszonylag erős korrelációt találtunk (+0,6669; *1. táblázat*). A korrelációs számítás a fentebb bemutatott tanárszakokra elvégezve az angol nyelv és kultúra tanára szak kivételével mindegyik esetben viszonylag robusztus együttjárást tapasztalunk a kereset és a jelentkezők között (*2. táblázat*). Vagyis a kereset és az elsőhelyi jelentkezők számának változása – a vizsgált tanárszakok nagyobb részénél – viszonylag szorosan együtt mozog, amit interpretálhatunk úgy, hogy a tanári kereseteknek a nemzetgazdasági átlagkeresetektől való elmaradása a tanárszakokra való jelentkezés csökkenésével jár együtt. Nincs tehát azon mit csodálkozni, hogy a pedagóguskeresetek relatív csökkenése a szakok többségénél a jelentkezők számának csökkenését hozza magával. Ugyanakkor az angol nyelv és kultúra tanára szakhoz tartozó, illetve a többi tanárszakhoz tartozó keresetek között láthatóan nincs ilyen kapcsolat, ami nyilvánvalóan abból adódik, hogy előbbi szak jelentős mellékkereseti lehetőségekkel, és munkaerőpiaci konvertálhatósági potenciállal rendelkezik.

A keresetek hatása a felvételi pontszámra

A jelentkezések számának csökkenése fontos következményekkel járhat. Ugyanis a relatív keresetek csökkenése nyomán csökkenő mérítési bázis együttjárhat azzal, hogy a bejutók az alacsonyabb képességűek közül kerülnek ki. A keresetek alakulásának a jelentkezések számával való kapcsolata feltételezésünk szerint összefügg a felvételi pontszámokkal. Feltételezhető ugyanis, hogy az egyes szakoktól való elfordulás nyomán a mérítési bázis szűkülése a felvettek tudásszínvonalának csökkenését is magával hozza.

Egy korábbi elemzés (Polónyi, 2019) rámutatott, hogy az osztatlan képzés képzési területeinek felvételi átlagpontszámát vizsgálva (*5. táblázat*) azt látjuk: a pedagógiai terület a 2015. évi ötödik helyről – amely akkor az utolsó előtti volt – 2018-ra visszasett az utolsóra, ennek pedig az oka, hogy a pedagógus-életpályamodell kezdetben kedvező keresetnövelő hatása elenyészett.

5. TÁBLÁZAT

Az osztatlan képzés területeinek felvételi átlagpontszámai alapján képzett rangsorok

Képzési terület	2015	Képzési terület	2018
orvosi	1	gazdasági	1
műszaki	2	orvosi	2
agrár	3	államtudományi	3
jogi	4	műszaki	4
pedagógiai	5	művészet	5
művészet	6	jogi	6
államtudományi	--	agrár	7
gazdasági	--	pedagógiai	8

FORRÁS: 2015. és 2018. évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

A keresetek és felvételi pontszám közötti korrelációs elemzés tanúsága (3. táblázat) szerint a kémiatanárok esetében az együttjárás viszonylag erős (a korreláció +0,5218). Azaz minél jobban csökken a relatív kereset, annál jobban csökken a felvettek elért pontszáma. Hasonló összefüggést látunk a fizika-tanár és a matematikatanár szakok esetében. Az angol nyelv és kultúra, valamint a történelemtanár szak esetében viszont negatív korreláció látszik (4. táblázat). Ez utóbbi szakok esetében ez azt jelenti, hogy a keresetcsökkenés ellenére emelkedik a felvételi pontszám, tehát a jobb képességű jelentkezők ide áramlanak át. Ez az angol nyelv és

kultúra tanára szak esetében logikusnak tűnik, de ha visszagondolunk Radnóti (2020) írására, akkor az ott említett okokból talán a történelemtanár szak esetében is logikus a tendencia.

A keresetek hatása a nemi arányra

A keresetek alakulása hatással lehet a pedagógus szakok nemi összetételére is (lásd erről pl. Polónyi és Timár, 2001). A korrelációelemzés azonban ezt a feltételezésünket csak néhány szakra igazolja (6. és 7. táblázat).

6. TÁBLÁZAT

A kémiatanár szak elsőhelyi jelentkezőinek 2013. évi bázishoz viszonyított értékei és a középiskolai tanár nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyított arányai, továbbá a szak átlagos felvételi pontszámának az összes osztatlan szak felvételi pontszámához viszonyított aránya, valamint az adott szakra felvettek között a nők aránya kapcsolatának korrelációja

Kémiatanár	Elsőhelyi jelentkezők 2013-hoz viszonyítva	Középiskolai tanár keresete a nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyítva	A szak átlagos felvételi pontszámának az összes osztatlan szak felvételi pontszámához viszonyított aránya	A szakra az adott évben felvettek között a nőarány
2013	100,0%	100,80%	92,8%	66,9%
2014	103,4%	121,90%	94,9%	71,5%
2015	104,7%		97,4%	66,7%
2016	108,7%	122,10%	96,3%	65,3%
2017	93,3%	114,90%		
2018	87,9%	107,10%	96,5%	67,5%
2019	65,8%	103,20%		69,9%
	Elsőhelyi jelentkezők	Középiskolai tanár keresete a nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyítva	A szak átlagos felvételi pontszámának az összes osztatlan szak felvételi pontszámához viszonyított aránya	A szakra az adott évben felvettek között a nőarány
	1			

Kereset	0,6271	1		
Felvételi pontszám	0,0157	0,5218	1	
Nő-arány	-0,4189	0,0701	-0,2458	1

FORRÁS: az NSZF illetve KSH adatai alapján saját számítás és szerkesztés

7. TÁBLÁZAT

A különböző tanári szakok elsőhelyi jelentkezőinek 2013. évi bázishoz viszonyított értékei és a szak átlagos felvételi pontszámának az összes osztatlan szak felvételi pontszámához viszonyított aránya, valamint az adott szakra felvettek között a nők arányának a középiskolai tanár nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyított aránya kapcsolatának korrelációja

		Elsőhelyi jelentkezők 2013-hoz viszonyítva	A szak átlagos felvételi pontszámának az összes osztatlan szak felvételi pontszámához viszonyított aránya	A szakra az adott évben felvettek között a nők aránya
Középiskolai tanár keresete a nemzetgazdasági átlagbérhez viszonyítva	Viszonylag robusztus pozitív korreláció	kémia tanár (0,6271) magyar tanár (0,8561) matematika tanár (0,6294) történelem tanár (0,5849)	kémia tanár (0,5218) fizika tanár (0,6253) matematika tanár (0,6488)	
	Viszonylag robusztus negatív korreláció		történelem tanár (-0,6125) angol ny. és k. t. (-0,9619)	fizika tanár (-0,6424) matem. tanár (-0,7050)

FORRÁS: az NSZF illetve KSH adatai alapján saját számítás és szerkesztés

Számottevő korrelációt a fizikatanár és a matematikatanár szak esetében találtunk, mindkettőnél negatívát, ami alátámasztva feltételezésünket úgy értelmezhető, hogy a

relatív keresetek csökkenése együtt jár a felvettek között a nők arányának növekedésével.

KONKLÚZIÓ

Elemzésünk célja az volt, hogy igazoljuk hipotézisünket, mely szerint a tanári keresetek alakulása áll okként a tanárszakokra történő jelentkezések alakulása mögött. Ezzel együtt azt a hipotézisünket is igyekeztünk igazolni, hogy a keresetek a felvettek bejutási pontszámát is befolyásolják.

Vizsgálataink igazolni látszanak a feltételezéseket. Az azon tanárszakokra való jelentkezések aránya, amelyek nem rendelkeznek jelentősebb kiegészítő kereseti lehetőséggel, illetve munkaerőpiaci konvertálhatóságuk korlátozott, szorosan együtt mozog várható keresetük alakulásával. Ha a várható kereset csökken, akkor a jelentkezők száma is csökken.

A várható relatív kereset összefügg a felvettek elért pontszámaival is – s ha ezt a képességek jelzéseként értelmezzük, akkor a bejutottak képességeivel –, valamint a felvettek között a nők arányával is. Bár mindkét utóbbi összefüggésnél differenciáltabb a

ha az oktatáspolitikai nem érti meg ezeket az összefüggéseket, akkor a magyar oktatás a mainál is jobban leromlik

tanárszakok viselkedése, egyértelmű a relatív kereset hatása.

A tanárok megbecsülésének az oktatás teljesítményével való kapcsolatát számos tanulmány igazolta. Például *Akiba* és munkatársainak tanulmánya (2012) megállapította, hogy azokban az országokban, ahol magasabb a tapasztalt tanárok átlagkeresete, nagyobb a valószínűsége annak, hogy az országos PISA-teljesítmény magasabb. Hasonló eredményre jutottak *Spruyt* és munkatársai is (2021); szerintük a PISA-teszteken magasabb pontszámot elérő országok tanárai úgy érzik, hogy munkájukat a társadalom jobban megbecsüli.

Más, kissé durvább megfogalmazással – mint Járai Zsigmond idézi vizsgálataiban Pulai Miklóst –: „[...] ahol mogyoróval fizetnek, ott majmok dolgoznak” (*Halm*, 2021, 151. o.).

Ha az oktatáspolitikai nem érti meg ezeket az összefüggéseket, akkor a magyar oktatás a mainál is jobban leromlik, ez pedig a felnövekvő nemzedék tudását, képességeit befolyásolja majd jövátéhetetlenül.

IRODALOM

- Akiba, M., Chiu, Y.-L., Shimizu, K. és Liang, G. (2012): Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries. *International Journal of Educational Research*. **53.**, 171–181.
- Báthory Zoltán (1989): Tantárgyi kötődések vizsgálata négy tanuló korosztály körében (Monitor '86). *Pedagógiai Szemle*. **39.** 12. sz., 1162–1172.
- Beaton, A. E., Mullis, I.V.S., Martin, M. O., Gonzalez, E. J., Kelly, D. L. és Smith, T. A. (1996): *Mathematics achievement in the middle school years: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. TIMSS International Study Center Boston College Chestnut Hill, MA, USA.
- Cohen, P. S. és Pregger, F. T (1982): The Shortage of Chemistry Teachers – A National Crisis. *Journal of Chemical Education*. **59.** 3. sz., 235–237.
- Csapó Benő (2000): A tantárgyakkal kapcsolatos attitűdök összefüggései. *Magyar Pedagógia*. **100.** 3. sz., 343–366.

- Halm Tamás (szerk, 2021): *Pulai Miklós. A reformer, az érdekképviselő, az ember.* Magyar Közgazdasági Társaság, Budapest.
- Heinz, M. (2015): Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation.* **21.** 3. sz., 258–297.
- Orosz Sándor (1992): Tantárgyi attitűd és tanulási habitus. *Iskolakultúra.* **2.** 3–4. sz., 38–45.
- Polónyi István (2019): Az életpályamoddell bevezetése után. *Új Pedagógiai Szemle.* **69.** 5-6. sz., 115–129.
- Polónyi István és Timár János (2001): *Tudásgyár vagy papírgyár.* Új Mandátum, Budapest.
- Radnóti Katalin (2020): A fizikaoktatás kálváriája a rendszerváltás óta: A humán lobby győztes diktatúrája a természettudományos tantárgyak felett a 21. század technikai meghatározottsága idején. *Fizikai Szemle.* **70.** 7–8. sz., 265–272. Letöltés: http://fizikaiszemle.hu/uploads/2020/08/fizsem-20200708-radnotikatalin_10_12_47_1598861567.515.pdf (2022. 09. 20.)
- Spruyt B., Droogenbroeck, F., Borre, L., Emery, L., Keppens, G. és Siongers, J. (2021): Teachers' perceived societal appreciation: PISA outcomes predict whether teachers feel valued in society *International Journal of Educational Research.* **109.**
- Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba (2016): TIMSS 2015 Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Tasnádi Péter (2010): Múlt, jelen, jövő: a természettudományos tanárképzés kritikus helyzete és kilátásai. *Felsőoktatási Műhely.* **4.** 2. sz., 107–114.
- Vida József (2004). A fizika tantárgy kedveltségének változása az érettséghez közeledve. In: Ujfaludi László (szerk.): *Acta Academiae Paedagogicae Agriensis, Sectio Physicae XXXI* (2004). 41–46. Letöltés: http://publikacio.uni-eszterhazy.hu/1138/1/41-46_Vida.pdf (2022. 09. 20.)





SZEMLE

FORRAY R. KATALIN: ROMOLÓGIA – KUTATÁSTÓL AZ OKTATÁSIG.
GONDOLAT KIADÓ, BUDAPEST, 2022.

Imre Katalin: Gyöngybetűk

1980-ban kezdtem el az általános iskolát. Könnyen és gyorsan tanultam meg írni és olvasni.

Egyszer egy óráközi szünetben elviharzottam a tanári asztal előtt, amin a nyitva felejtett napló feküdt. Odapillantottam a napló lapjaira, és a látvány hirtelen lefékezett, megálltam. Tanító nénim gyöngybetűit láttam meg a napló egyik lapjának az alján, egészen a szélén. Ceruzával – vékony hegyűre, szépre hegyezett ceruzával – írva a saját nevemet pillantottam meg, unokatestvérem nevével együtt.

*Cigány 2 fő: Benedek Szilvia
Csorba Katalin*

Elcsodálkoztam. Nem értettem, hogy az én kedves Tanító nénimnek miért olyan nagyon fontos ez, hogy még a naplóba is beleírja? Egyáltalán honnan tudja? Majd még egyszer megcsodáltam, hogy milyen szép betűkkel ír, és továbbszaladtam.

Bő negyven év elteltével hadd állítsam most meg az akkori időt!

Hadd képzeljem el, hogy ebben a kimerevített pillanatban a mostani énem egy könyvet helyez el a régi-régi tanári asztalon. Olvassuk együtt Tanító nénimmel az odacsempészett könyvet az idő egy elképzelt szegletében!

Forray R. Katalin *Romológia* című kötete négy fejezetből áll. Az első a család és az iskola kapcsolatát tekinti át, a második az *Iskola után* címet viseli, majd a középosztályosodásról szóló fejezet után az oktatáspolitikai folyamatokat elemző negyedik rész zárja a kötetet.

A címadó *romológia* – mint a felsőoktatási képzés keretei között született interdiszciplína – magában foglalja a cigány, roma

nép- és társadalomismeretet, a cigány kultúrák megismerését, a cigány nép történetének tanulmányozását, valamint a különböző roma politikákat. A kötetben szereplő tanulmányok szerzői – Forray R. Katalin, Borzák Tibor, Híves Tamás, Kozma Tamás, Varga Aranka – a romológiát nem lezárt tudásanyagként, hanem inkább egyfajta interdiszciplináris tevékenységformaként értelmezik, melynek során a kutatás, az oktatás

és a közösségi tanulás együtt valósul meg. A tanulmányok alátámasztják, hogy a szerzők kíváncsi emberekként igyekeztek megtudni, hogyan is élnek a cigányok, romák a mindennapokban, hogyan küzdenek meg sokszor nyomasztó életkörülményeikkel, miként tudnak sikeresen helytállni.

Hogyan látják magukat a cigányok?¹

Míg a közbeszédben sok szó esik arról, hogy a társadalom többségi tagjai hogyan vélekednek a cigány emberekről, arról annál kevesebbet tudunk, hogyan is látják önmagukat azok, akik cigánynak vallják magukat. Mi alapján érzik magukat azonos csoporthoz tartozónak? Léteznek valódi közösségi elemek, avagy csak a kirekesztés kovácsolja egybe a cigányokat? Cigánynak vagy romának nevezik-e egyáltalán magukat?

Az ország keleti felében élők ragaszkodnak ahhoz, hogy önmagukat ne romának, hanem cigánynak nevezzék. Magyar cigánynak vagy romani nyelven „romungrónak” emlegeti őket a környezetük, a magyarországi cigányság legnagyobb hányadát ők teszik ki. A dunántúli részen élő beások saját anyanyelvükön is „cigan”-nak mondják magukat. Beás közösségben a „roma” kifejezés oláh-cigányokat jelöl, akik számukra idegenek. A három csoport tehát a hivatalos „roma” elnevezést különbözőképpen fogadja el.

Fontos kérdést állít a középpontba a kötet első fejezetének 2. pontja, mely a *Cigány gyerekek a közösségeikről* címet kapta. Vajon

a cigány közösségeken belül hogyan jelennek meg a cigány gyermekek, róluk mit tudhatunk?

Az idézett gyerekek szavaira figyelve megtudhatjuk, hogy a tradicionális cigány, roma kultúrában a gyermeki fejlődés, neveltetés egymástól élesen elválasztott szakaszokban történik. A csecsemőt édesanyja, nagyobb nővére gondozza, dédelgeti, neveli. Kisgyermekké cseperedve szinte „kicsinyített felnőtté” válik, aki teljes jogú tagja a családnak. Öltözködésében, viselkedésében, látásmódjában az őt befogadó közösség szokásai, vélekedései, értékítéletei jelennek meg. Később a fiúk apjuk szerepeit utánozzák, a lányok pedig olykor már férjhez készülődnek. A lányoknak tradicionálisan illik szűzen férjhez menni, ezért a hagyományos értékeket valló szülők azt szorgalmazzák, hogy a lányok felserdülve hamarosan házasságot kössenek, s mielőbb gyermeket szüljenek. A fiúkra ez az elvárás nem vonatkozik. Mindezek hatására a kiskamasz fiú vagy lány iskolai magatartása hirtelen megváltozhat. Az iskola elvárásai ugyanis szembemennek a tradíciókkal. Mivel a kis-

a fiúk apjuk szerepeit utánozzák, a lányok pedig olykor már férjhez készülődnek

lány még iskolás korú a nemi érés megtörténtekor, a hagyományokat követő cigány családokban ilyenkor a serdülő lánynak abba kell hagynia a tanulást, és férjhez kell mennie. A magyar cigányok (romungrók) számára ezek az ősi tilalmak már kevésbé érvényesek. A fiúk számára más okból nehéz serdülőkoruk után is az iskolapadban maradni. A saját közösségükben egyenrangúságra szocializált fiúk számára kihívást jelent az iskola hierarchikus rendszere; az iskola

¹ A feldolgozás a közcímekben jelzett témacsoportok szerint tekinti át a kötetet, vagyis nem minden esetben követi a fejezetek sorrendiségét. (A Szerk.)

szociális struktúráit, az esetleges alá-, fölérendeltséget nehéz megszokniuk.

Befolyásolhatja az iskolához való viszonyt a meghatározott cigány, roma csoportba való tartozás is. Ha egy roma közösségben továbbtanulás nélkül is lehet sikeresen élni, akkor az iskola szerepe megkérdőjeleződhet.

Cigányok Magyarország különböző régióiban

Nemcsak a közösségi identifikáció, hanem a szocializációs környezet is

befolyásolhatja a cigány gyerekek iskolához való hozzáállását, iskolai karrierjét. A környezeti hatások révén olyan ördögi körök alakulhatnak ki, melyek révén

a jó képességű gyerekek teljesítménye tovább nő, míg a kevésbé jó képességűeké még tovább csökken. A kötetben például tiszabői fiatalok vallanak iskolai lemorzsolódásuk okáról. Beszélnek a tiszabői bezáródott közösség jellegzetes belső törvényeiről, a szegénységről, a családi minta hiányáról, a településen túli világ idegenségéről, a középiskolába vitt tudásuk hiányosságairól. A tanulási folyamatok eredményessége összefügg a diákok szociokulturális környezetével. Az oktatás-nevelés során, ha meg akarjuk érteni egy cigány gyerek viselkedését, választásait, döntéseit, a személyes adottságain túl érdemes azt is megfigyelni, milyen társadalmi környezetből érkezett. Neveltetésének földrajzi helye éppúgy fontos tényező lehet, mint családjának iskolai és munkatapasztalatai, vagyis az a társadalmi környezet, amelyben felnövekszik.

Az országban több száz olyan kistelepülés van, amelynek lakói szélsőséges

nyomorban élnek, iskolázatlanok, munkanélküliek. Közülük sok helyen a lakosság jelentős hányada roma, cigány. Épp ez a két tényező alakítja ki a mélyszegénységben élők magas arányát: a települési hátrány, illetve a cigány, roma csoportba tartozás. Legszélsőséesebb esetben a nyomorgó településen élők mindennapjait a szegénységkultúra határozza meg, míg a cigány identitást alkotó kulturális elemek elkopnak. Ilyen körülmények között hosszú távra tervezni még a fiatalok sem tudnak, a mindennapi élelem megszerzésének célja eltakarja az iskoláét, a

tanulás háttérbe szorul a napi alapszükségletek ki-elégítése mellett. Az így felnövekvő cigány gyermekek a nélkülözésből eredő harcot sajátítják el a szüleitől. Az iskolából kipoty-

tyannak, lemorzsolódnak, és a nyomor okozta kilátástalanság, a hozott szülői minták révén mintegy megismétlik szüleik iskolázatlanságát, munkanélkülségét.

A kötet 3. fejezete szerint minden hátráltató tényező ellenére megindult a cigány, roma népesség körében egy olyan folyamat, amely megfelel a középosztályosodás tendenciájának. Az iskolázási statisztikák tükrében is nyomon követhető ez az évtizedek óta tartó, kívánatos folyamat: Hajdú, Kertesi és Kézdi kötetben idézett, 2017-es tanulmánya szerint az általános iskolai lemorzsolódás 23%-ról 7%-ra szorult vissza, a középiskolába beiratkozottak aránya pedig 23%-ról csaknem 90%-ra emelkedett.

Az iskolai statisztikák javuló adatai mögött nem ritkán a cigány gyerekeket támogató tanárok állnak. Nem egy jól tanuló cigány tanítvány számol be arról, hogy tanáraik figyelme, gondoskodása értékes és fontos számukra, különösen azoknak a cigány

a települési hátrány,
illetve a cigány, roma
csoportba tartozás

gyerekeknek, akik otthonról kevés tudást hoznak. Egy jól tanuló, ambiciózus cigány fiatal büszkeség az iskola számára is.

Korábban a muzsikus cigányok rétege volt az, amely törekedett beiskolázni gyermekeit, ma már viszont mindegyik cigány, roma társadalmi rétegben találunk ilyen irányú törekvéseket.

A cigányok segítői

Akkor könnyebb kilépni abból az ördögi körből, amelyet a szélsőséges nyomor, iskolázatlanság, lenézés teremt, ha támogatást kap a cigány családból érkező gyermek egy olyan pedagógustól, aki elhivatott, és képes elfogadó légkört teremteni cigány tanítványa számára is. A rossz körülmények között kialakuló családi mintákat ellensúlyozni tudja a megerősítő, ösztönző, elfogadó tanári magatartás. Még a magukat jó és eredményes tanulónak tekintő fiúk és lányok is csak elvétve mernek arra gondolni, hogy az általános iskola elvégzése után érett-segít szerezzenek. A pedagógusoknak nagy szerepük és felelősségük van abban, hogy a jól tanuló cigány tanítványaikat a középiskolák felé tereljék.

Ha a hátrányos helyzetű fiatal talál a környezetében olyan tanárt, akit példaként állíthat maga elé, akkor nagyobb eséllyel alakít ki a tanulással, továbbtanulással kapcsolatban pozitív attitűdöt.

Jóval nehezebben teszik meg a családok az iskola felé vezető első lépéseket azokban a régiókban, olykor városszéli telepeken, ahol nyomorgó cigány, roma csoportok élnek. Személyre szabott segítség nélkül ez szinte lehetetlen is. Így sokszor a tanári segítséget civil vagy egyházi szervezetek programjai előzik meg, egészítik ki.

A kötet második fejezete részletesen mutatja be ezeket a programokat, melyeknek központi eleme például a gyermekekkel való foglalkozás „a fogantatástól a foglalkoztatásig”. Óvodák, iskolák, napközik vesznek részt a segítő programokban, ezeket egészíti ki a közösségépítés, vagy akár a szülők számára szervezett munkalehetőségek megteremtése.

A tanoda program olyan, iskolán kívüli tanulási alkalmakat teremt, melyek során az iskoláskorú gyerekek saját kortársaik körében kapnak támogatást iskolai tanulmá-

nyaik sikerességéhez, továbbá lehetőségük nyílik kulturális ismeretek elsajátítására is. A személyes kapcsolattartás a legrosszabb helyzetben élő roma

gyermekek számára is esélyeket kínál az iskolai beilleszkedésre.

Az egyházi gyülekezetek is támogatást nyújthatnak a cigány, roma emberek számára. A személyességen kívül az is megtartó erőt jelenthet a gyülekezetek eseményein résztvevőknek, hogy az oláh cigányok istentiszteleteiket romani nyelven tarthatják.

A cigány fiatalok az új évezredben sokkal iskolázottabbak, mint egy-másfél évtizeddel korábban. Igaz ez még akkor is, ha az iskolázottság nem mindig hasznosul a munkaerőpiacon. Egyértelmű, hogy az iskolázottság egyike a legfontosabb tényezőknek, amelyekkel jobb életlehetőségeket tud magának teremteni a cigány fiatal is.

Cigány fiatalok közösségi énképe

Az iskolázottság és a nyomában járó jobb életlehetőségek nem adják magukat könnyen a cigány közösségekből érkező tanulóknak. A cigány gyerekek iskolai életének,

személyre szabott segítség nélkül ez szinte lehetetlen

beilleszkedésének nehézségeit jól mutatja közösségi énképük változása.

A 13-14 évesek még természetes módon vallják magukat cigánynak. Amikor a saját cigány családjukat, közösségüket ismertetik, sok pozitívumot említenek. Kiemelik a családi beszélgetések fontosságát, az egymás iránti tiszteletet, a családi összetartást, a gyermekek és az öregek szeretetét, az őszinteséget, az érzelmek nyílt megélését, a nagy akaratereőt. beszámolóik szerint A hagyományok megtartása, gyakorlása nagy érték. A virrasztások, a keresztelők, a lakodalmak, az ünnepek, együttlétek alkalmat adnak a közös zenélésre, éneklésre, táncolásra, viccelődésre, mesélésre. Hagyományaik között tartják számon azokat a tudásokat, ismereteket is, amelyeket közösségeik felhalmoztak. A hagyományos mesterségek űzése, a gyógynövények ismerete, az állatszeretet, különösen a lovak szeretete és gondozása, a mesemondás képessége, a főzés-sütés elsajátítása mind-mind értéként jelenik meg a tizenévesek beszámolóiban.

A vérségi kötelék fontosságát hangsúlyozzák, miközben a „cigány”, a „beás”, a „roma” közösségekből érkezők egyúttal természetes módon tartják magukat magyarnak is. Egyszerre határozzák meg magukat a „magyarokkal” szemben cigányként, romaként, beásként, miközben Magyarország népének tagjaként is. Az asszimiláció igénye nélkül, a nyomtalan beolvadás iránti vágy nélkül jelenik meg a cigány közösség iránti mély elkötelezettség, érzelmi kötődés. A 13-14 évesek büszkék roma családjukra, rokonságukra. Pozitív közösségi énképüket jól tükrözi például egy taktakenézi kislány néhány mondata: „A cigányokban szeretem azt, hogy sohasem adják fel a

reményt, és mindent ki mernek mondani. Nagyon tetszik bennük az, hogy ha ők akarnak valamit, bármi áron is, de elérik. Az a baj, hogy sokan a bőrük színe alapján ítélik meg az embert. A cigányoknak nagyon nagy akaraterejük van, ami bajban és sikerben a leghűségesebb segítőkjükké vált.”

A közösségi önkép az egyetemisták esetében már másképp alakul. Bár az előző korcsoportnál csak néhány évvel idősebbek, az egyetemisták gyakran egészen másként értelmezik saját helyzetüket. Néhányan csak az egyetemen szembesülnek etnikai hovatartozásuk tényével. Néhányan pedig, bár tisztában vannak saját származásukkal, mégis titkolják azt. A cigányság körében nem ritka épp ezért, hogy a családnévüket magyarosítják. A szülők gyakran nem tanítják meg gyermekeiknek anyanyelvüket, mivel azt szeretnék, hogy gyermekük teljes értékű magyar állampolgárként érvényesüljön. Az anyanyelv elsajátítására, gyakorlására aztán az iskola falai között is csak a legritkább esetben van lehetőség, a beás és a romani nyelvek ilyen formán a családon belüli életből és az iskolai mindennapokból is kiszorulnak.

A negatívan megítélt etnikai csoporthoz tartozni nehézséget okoz, különösen akkor, ha a cigány fiatal olyan közösségbe lép át,

ahol cigány közösségbe tartozni ritkaságnak számít.

Ahogy egy fiatal szakkollégista lány foglalja össze:

„Nagyon örülök annak, hogy itt sokan vagyunk,

nekem ez így nagyon tetszik, meg az, hogy romák. Mert én is az vagyok, és végre nem érzem magam egyedül. Egész gimnázium alatt annyira egyedül éreztem magam! És nagyon sokszor éreztették velem, hogy én nem vagyok magyar, hanem cigány! Tudták,

büszkék roma családjukra,
rokonságukra

hogy cigány vagyok. Például volt egy osztálytársam, aki szkinhed volt, egy lány. És gyűlölte a cigányokat. És nem is nagyon kedvelt engem sem. Mivel így reagált a cigányokra, bár soha nem veszedtünk, de nem kedveltem, bevallom. Először nem is tudtam, hogy ő nem kedveli a cigányokat, sőt a zsidókat sem kedvelte, és a színészbőrűeket sem”.

A cigány szakkollégisták többsége olyan nagycsaládból származik, ahol diplomás ember, de még érettségizett sincsen a rokonságban, mégis a tradicionális családban élő cigány fiatalok példája messzire sugárzik, változást hozhat a következő generációk tagjai számára.

Minden nehézség ellenére a cigány, roma származás tagadása helyett egyre többen a származás nyílt vállalását választják.

Cigány fiatalok pozitív személyiségjelei

A cigányokról szokás úgy eszmét cserélni, mint a magyarországi népesség súlyosan hátrányban lévő csoportjáról, amely az oktatás felsőbb szintjeiről kimarad. Más szempontú megközelítést igényel és új utakat nyit azonban, ha inkább társadalomformáló erőként tekintünk a cigány gyerekekre.

Joggal tekinthetünk így rájuk, ha figyelembe vesszük, hogy milyen személyes erőforrásokat birtokolva jutnak el a hátrányos helyzetű cigány, roma fiatalok a felsőoktatásba, hogyan sikerült áthidalniuk azt a társadalmi szakadékot, amely köztük és a társadalom nem cigány tagjai között húzódik. Hiba csupán problémahalmazról gondolkodni, és nem meglátni, hogy ennek az összetett népcsoportnak a tagjai önerőből is képesek előrejutásra, boldogulásra.

Sok cigány gyermek rendelkezik olyan rugalmas ellenállási képességgel, melynek révén erőteljes külső hatásokhoz is sikeresen tud adaptálódni, képes visszanyerni jó állapotát testi-lelki szenvedés, nehéz élethelyzetek átélése után is. Sok cigány fiatal a birtokában lévő reziliencia segítségével tör utat magának merőben új szociális

„a zsidókat sem kedvelte, és a színészbőrűeket sem”

környezetben is. Ha a rezilienciát iskolai inklúzió fogadja, akkor az iskola olyan helylyé tud válni, ahol a hátrányos helyzetű vagy veszélyeztetett gyerekek számára támogató környezet születik, ahol a nehézségekkel való megküzdés stratégiai kialakulhatnak.

Praktikus fogások pedagógusoknak

Iskolai környezetben egy pedagógus számára fontos kérdés lehet az, hogy hogyan használjuk, fejlesszük azokat a cigány gyerekekben is meglévő tulajdonságokat, amelyek a rezilienciához, illetve a különböző kulturális közösségekkel való együttműködés képességéhez köthetők. Akár így is fogalmazhatnánk: hogyan tekintünk e tulajdonságokra erőforrásként a mindennapi pedagógiai gyakorlatban?

A kötet *Oktatáspolitiká* című negyedik fejezetében szó esik többek között a multikulturalizmusról, az interkulturalizmusról is.

Nem egy cigány gyerek legalább két kultúrában, nyelvben szocializálódik, míg felnőtt. Feltételezhető, hogy emiatt ők rugalmasabbak, fogékonyabbak más kultúrák, normák, értékek elfogadására. Birtokában lehetnek az interkulturális kommunikációt támogató olyan eszközöknek, mint például a fejlett metakommunikatív készségek vagy az ismeretlen világképek, életfelfogások elfogadásának a képessége. Mindezek

fejlesztése, értékelése iskolai környezetben is megtörténhet.

Meglehet, nem csak a cigány gyermekek számára nyújthatnak támogatást, ösztönzést például a különböző identitású csoportokban gyűjtött „szóbeli történelem” (oral history) anyagai, és azok tanulókkal való közös elemzése. Bármilyen származású tanuló tanári segítséggel felkereshet más etnikumokhoz tartozó személyeket és családokat, és elmeséltheti velük saját „történelmüket”. Ez a módszer átélhetővé és élményszerűvé teheti az együtt élő kisebbségek kultúráját különböző népcsoportokhoz tartozó tanulók számára is.

Nem kevésbé lehet fejlesztő hatású cigány gyerek és nem cigány gyerek számára egyaránt az interkulturális pedagógia egyik módszereként alkalmazható szabályjátékok kipróbálása. A játék során két népcsoport kultúrájába nyerhet bepillantást a tanuló. A két kultúra egyenrangú, de teljes mértékben különbözik egymástól. A játékot kipróbáló

elmeséltheti velük saját „történelmüket”

tanulók két csoportja előbb megtanulja saját kultúrájának nyelvét, szabályait, értékeit, normáit, ezután meg kell próbálniuk megismerni a másikat. Olyan személyiségvonások és attitűdök erősödnek a játék nyomán, mint az empátia, a szereptávolságra való képesség, a kétértelműség elviselése, az együttműködési készség, illetve a készség más világek befogadására, az irántuk való nyitottságra.

A különbözőség, a szokatlan iránti nyitottság, az empátia, a tőlünk különbözőkkel való együttműködés készsége valahány tanuló számára tanítható, gyakoroltatható, a különbözősége nevelés minden iskolai környezetben értékes.

A cigány származású tanulók számára is megkönnyíti az iskolai életet, ha a pedagógus a napi gyakorlatában azt a felfogást állítja középpontba, hogy a különbözőség normális dolog, és a kulturális különbség csupán egy a lehetséges önzonosságok közül.

Vajon hogyan módosulna a régi-régi emlék, miután kedves Tanító nénim a könyvet elolvasta? Kírádrozná a nevem a napló szeléről? Bocsanatot kérne? Másképp szervezné a tanóráit? Vagy ugyanaz történe, ugyanúgy: megtanítana írni-olvasni-számolni, és mindenre ötöst adna?

Furray R. Katalin Romológia című tanulmánykötete nem csak a gyakorló pedagógus szemével olvasható végig. Az a szakember, aki a tanulókkal együtt munkálkodik nap mint nap a tanteremben, a Milyen a cigány gyerek? Mit hoz otthonról magával, honnan jön és merre tart? Mi motiválja? kérdésekre keresi a választ. De nem csak ezeket a kérdéseket tekinti át a kötet. Egyéb professziók szakemberei is válaszokat találhatnak: oktatásszervezők, civil és egyházi szervezetek munkatársai ismerkedhetnek meg azokkal a bevált gyakorlatokkal, melyek során a cigányok akár egyénként, akár közösségként sikeresebbé válhatnak.

A történettudomány iránt érdeklődők megismerkedhetnek a cigányság eredetével, történetével a 18. századtól napjainkig; a néprajz, a kulturális antropológia hívei elmélyedhetnek a cigány hagyományok, szokások leírásaiban. Akit a szociológiai megközelítés mozgat, tanulmányozhatja az ország különböző régióinak iskolai statisztikáit, munkaerőpiaci mutatóit. Pszichológusok felderíthetik fel a reziliencia jelentőségét a hányattartott sorsú egyének életében. A különböző egyetemek hallgatói, doktoranduszai kutatási módszereket ismerhetnek meg.

Forray R. Katalin és az egyes fejezetek társszerzőinek Romológia könyve a cigányokról szóló tárgyi ismereteken kívül új szemléletet is ad az olvasónak. Egy folyamatot érzékeltet, melyben a sokszor emlegetett, de kevésbé ismert cigányság fejlődése, boldogulása követhető nyomon. Aki segíteni szeretné ezt a folyamatot, inspirációt nyerhet hozzá a kötetet böngészve.



ABSTRACTS

SCHMIDT, KATALIN ÁGNES: Literary Texts in Language Education: Expectations, Prejudices and a Crucial Shift in Perception

Whether literary works ought to have a place in language learning was treated as a fundamental question in the major trends of language education of the past, and even in today's modern approaches it remains a central aspect, which all learners and educators have to face. As evidenced by the existence of numerous theoretical publications and practical resources, as well as the expectations expressed by official language education documents, the issue is unsolved and unavoidable even in the 21st century. In this essay, by examining key publications and documents, I point out prevailing attitudes that continue to hinder the purposeful and successful use of literary texts. In addition, I propose a fundamental shift of perception that no longer sees the reading of works in the target language as a distant goal only available beyond a certain level of language proficiency, but begins to treat literary texts as integral tools of the whole language learning process.

Keywords: *language education, literary texts, methodology*

DOMBI, JUDIT – SIPOS, NORBERT – VÖRÖS, ZOLTÁN: Digital tools of the changing learning environment - Student experiences at the University of Pécs

In this study, we seek to answer what technical or digital device-related problems the students of the University of Pécs encountered during the digital education of 2020-2021. The study provides a statistical and content analysis of data collected in a comprehensive, large-scale (N=2999) survey, and investigates what digital devices were available for students, and in their opinion, what is the most suitable device to rely on in digital learning. In a broader sense, we are also looking for the answer to which digital tools the students can or want to rely on during face-to-face education.

According to the answers, the technical problems students perceived were insignificant, and were mostly related to old devices or poor Internet connection. A far more significant source of problem for them was instructors' lack of digital competences and modern methodological knowledge.

Based on the results, it can be stated that the most common devices among students are smartphones and laptops, but it also turned out that their devices were sometimes outdated. Another important finding is that although the smartphone is available to almost everyone, it is not considered a suitable tool for participating in digital education. The study ends with useful conclusions and implications for higher educational institutions.

Keywords: *higher education, digital education, COVID-19, digital devices, mobile learning, student opinions*



Makai Éva – Trencsényi László: A varsói Öreg Doktor emlékezete – konferenciatudósítás

Nyolcvan esztendeje, 1942 augusztusában ürítették ki az eddig is sokat szenvedő, kivéreztetett varsói gettót a náci megszállók. A vagonba tuszkolt ártatlan áldozatok közt volt az Árvaház gyerekserege és személyzete is. A vezető Janusz Korczak, nemzetközi hírnű gyerekorvos, pedagógus szakíró, író volt már ekkor. Menlevélhez juttatták hívei, de ő nem élt vele. Ott a helye a rábízott gyerekek közt az utolsó percükig is – valotta. Bekövetkezett. Augusztus első napjaiban – vélhetően 5-én – a treblinkai haláltábor gázkamrájában pusztult el a legendás varsói Öreg Doktor és mindenki, aki vele volt.

Ma széleskörű nemzetközi tisztelet övezi emlékét és tanításait. Hazánkban halkabb az a szólam, mely Janusz Korczakot a 20. század legnagyobb filantrópjai és pedagógiai reformerei közt ismeri és tartja számon.

Ezért is volt jelentős, hogy a szellemi hagyatéka hazai terjesztésében felelősséget vállaló műhely, a Magyar Pedagógiai Társaság Gyermekkérdések Szakosztályának Korczak Munkabizottsága a szomorú évfordulón, 2022. augusztus 5-én online konferenciát szervezett. Szép számmal akadtak jelentkezők, akik saját tudásuk, szakmaiságuk,

értékrendjük oldaláról kívánták kifejteni nézeteiket, tapasztalataikat, álláspontjukat.

Makai Éva szakosztályi elnök rövid köszöntőjében utalt arra a Korczak-mondatra, mely a gyerekekhez fűződő viszony lényegként a tiszteletet, bizalmat, jóindulatot emelte ki. Elsőként egykori tanítványának, *Iványi Júliának*, a budapesti Wesley János Iskola tanítójának adta meg a szót. Az iskolai nyári táborból küldött videóüzenetében a hozzászóló bemutatta azt a különösen hátrányos feltételrendszert (veszélyeztetett és veszélyeztető társadalmi környezet – az elhíresült Hős utca környéke –, előregedett iskolaépülettel és egyebekkel), melyben sikernek minősíthető, ha a tanulók örömmel járnak iskolába, ha bátran szót emelnek jogaikért, tanulják a kölcsönös tiszteletben érvényesülő kommunikációt. Felrótta azonban, hogy ezeket az eredményeket, a hozzáadott pedagógiai értéket az éppen illetékes minisztérium nem ismeri el, és kritikája jegyében – azzal a cinikus üzenettel, hogy „szedjenek tandíjat” – megvonta az állami támogatást az iskolától. Az egykor MÁV-telepi iskolának is nevezett intézmény pedagógusai Korczak példájából merítenek erőt és bátorságot munkájuk folytatásához, s remélik – fejezte ki az előadó –, hogy az a megannyi hasonlóság, mely az egykori varsói gyereksorsokat és a mai kőbányai, mélyszegénységben élő gyerekeket összeköti, egy dologban el fog térni: a tragikus vég, akár a fegyveres kíséret, el fog maradni.

Hazai neveléstörténelmi hagyományt idézett fel *Merényi Zsuzsanna*, a Sztehlo Gábor Alapítvány elnöke. A tanárnő a névadó

alapította „demokratikus gyerekállamot”, a Gaudiopoliszt hasonlította össze a varsói Árvaház pedagógiai innovációival. A két intézmény hasonlósága a gyerekvilág demokratikus szerveződésében és magatartáskultúrájában, a munka szerepe, az alapítók harcos, önfeláldozó kiállása növendékeikért a különbségek ellenére is joggal helyezik egy platformra a varsói zsidó-lengyel orvost és a magyarországi evangélikus lelkészt.

Lux Ágnes társadalomkutató a Gyermekjogi Civil Koalíció üdvözlétét tolmácsolva azt üzentte a konferencia résztvevőinek, hogy Korczak hagyományai nélkül nem lennének jogi értelemben kodifikált gyermeki jogok világszerte.

Orosházi Katalin tanárnő felolvasott írása jelenítette meg a konferencián az egészségügyi megközelítést. Pályájának azt az időszakát idézte fel, amikor kórházpedagógusként dolgozva Korczak orvosi, nevelői, árvaházi pedagógiai tapasztalataira alapozva egy, hazánkban tradíciók nélküli szakma etikai-mesterségbeli alapjait kellett megteremteniük. A feladat különös szükségességéről szólva a kórházpedagógia hazai elterjedésének nehézségeiről és a látszatintézkedésekről számolt be, összevetve a helyzetet a Gyermekjogi Egyezményben foglaltakkal, a gyermeki szükségletekkel, szót emelve a beteg gyerekek jogainak érvényesítésért.

Az író Korczakot *Pásztró Patricián*, a jeles polonista idézte meg. Ő nevezte a múlt század egyik legjelentősebb filantrópjának a Doktort, megannyi jelentős szakkönyv és gyerekkönyv szerzőjét. Méltán tehetette ezt, hiszen mint kiváló műfordító, az ő nevéhez fűződik több Korczak-mű értő magyarítása. Hozzászólásában a Magyar Pedagógiai

Társaság vállalkozásában megjelent két kötetet mutatta be. *A wilhelmówkai fiúk* címen, illetve a *Mózsai, Józsi, Samu és a többiek – tábori történetek* címen kiadott könyvek a 20. század első évtizedében megjelent „táborozáspedagógia” alapművei lettek, miközben érdekes, színes olvasmányok.

Erdélyi László gyógypedagógus egy Heves megyében működő Egységes Gyógypedagógia Módszertani Intézmény technikatánáraként dolgozik. Személyes hangú megszólalásában arról beszélt, hogy életútjában, pályaképeben mennyire meghatározóak és fontosak voltak a Korczak-

olvasmányok. Hitet tett amellett, hogy az életmű és a korczaki pedagógia hazai népszerűsítése mennyire fontos. Hozzátette: nem a tragikus vég tette Korczak életművét naggyá, az „mindössze a felkiáltójel” a pálya végén.

Simon Mária történelemtanár hozzászólásában szintén felidézte saját útját Korczakig. Az ifjúkori élmény, a terezenstadti koncentrációs tábor emlékeinek megismerésével kezdődött, és olvasmányai nyomán jutott el odáig, hogy tevőlegesen kivegye részét a Korczak-kultusz köré szerveződő műhelyek és nyilvános platformok (weboldal, Facebook-csoport) létrehozásában, működtetésében.

Az északkelet-magyarországi szegregátumok elkeserítő világából tudósított *L. Ritók Nóra*. A több generációt fogva tartó mélyszegénység, munkanélküliség, jövedelemhiány, iskolázatlanság, a helyi roma etnikum kultúrájának mesterséges kiszorítása a kulturális diskurzusból szinte reménytelen helyzetet teremt ezen a vidéken – mondta a tőle megszokott szenvedéllyel és

nem a tragikus vég tette Korczak életművét naggyá, az „mindössze a felkiáltójel” a pálya végén

racionalitással. Változtatás szükséges! – volt szavainak végső következtetése.

Tóbiás László főiskolai docens a szociális munka oldaláról fűzött értékes kiegészítéseket az elhangzottakhoz. Emlékeztetett: Korczak nem magányosan vállalta a mártíriumot, ott állt mellette az árvaházban, a vagonokban és a végső állomáson is az Árvaház teljes személyzete, a legendás munkatárs, Stefania Wilczyńska is. A hozzászóló ösztönözte hallgatóságát az emlékezés tárgyát képező jelenségek rendszerszerű megközelítésére, hiszen a korczaki életmű organikus része az Új Nevelés (Education Nouvelle) korszakteremtő mozgalmanak, mint ahogy Sztehló emléke sem tárgyalható az alapítványt segítő, a szociális munka kulturhéroszaként számontartott Hilscher Rezső munkássága nélkül. Egy tübingeni utcaképet mutatott be végül: a Janusz Korczak utca sarkán álló épületet. A lakónegyedben sok ex-szovjet, török, arab és más muszlim lakó él. A helyiség közösségi tér az ott élő igen sokféle népeknek, leginkább az asszonyoknak, kisgyerekeknek. Véletlen-e, hogy a Janusz Korczak utcában van ez az intézmény? – tette fel a kérdést *Tóbiás László*. A szemközti óvoda is szintén Korczak nevét viseli. A közösségi tér épületében irodája van egy gyermekjogi tanácsadó pontnak, melyet egy civil szervezet működtet, tartományi, azon keresztül országos beágyazottsággal.

Aczél Anna pszichológus nevét sokan a rákospalotai leánynevelő intézetben végzett munkája alapján ismerik, ahol Ferenczi György munkásságának folytatójaként ért el olyan eredményeket e nehéz társadalmi csoport tagjaival, melyek a személyét ismertté tették. Mit lehetne tenni? – kérdezte –,

hogyan ne egyszerűen a „filantróp felnőttek” gyakorolják a gyerekek iránti tiszteletet, de a gyerekekben, fiatalokban is kialakuljon ennek kultúrája. Nem elég egyszerűen elfogadni a másik embert, igyekezni kell megtalálni személyiségének azon pontját, melyben ő a legjobb, ő a példaadó. Biztosan van ilyen! – vallotta Korczakkal a hozzászóló. Ezen a támasztékon építheti újra önmagát a veszélybe került személyiség.

Cserekye Erzsébet egyetemi adjunktus, egyben az MPT Interkulturális Szakosztályának elnöke videoelőadásában e gondolatot fejtette ki az interkulturális pedagógia szaknyelvén és rendszertanán keresztül. Korczak gyakorlata – mutatta be – egyszerre valósította meg a csoport (és tagjai) identitásának megőrzését, s integrációját egy szélesebb kulturális közösségbe.

Az esemény utolsó hozzászólója *Tóth Andrea*, a Scheiber Iskola tanára, a salgótarjáni zsidó hitközség elnöke, több magyar Korczak-kötet lektora volt. A holokauszt emlékezetére szervezett kezdeményezések, akciók példáit sorolta: hasonlókat javasolt a pedagógusok, iskolások körében kialakítandó Korczak-kultusz érdekében.

A hosszúra nyúlt konferenciának különös epizódja volt a zárzó helyett elhangzott bejátszás. A felvételen a 85 esztendő *Szvetlana Vasziljevna Petrovszkaja*, az Ukrán Korczak Társaság elnöke beszélt. A háború Berlinbe kényszerítette emigrációba. Márciusban, Budapesten átutazóban a magyar korczakistákhoz fordult az idős asszony: a szállodában a tranzitra várakozó gyerekek számára kért gondot űző foglalkozásokat. A német fővárosban esett át súlyos műtéten, így nem vállalt szerepét. A konferencia

a helyiség közösségi tér
az ott élő igen
sokféle népeknek

szervezői úgy döntöttek, hogy közreadják megrendítő szövegét, mely az ukrán-orosz háború kitörése utáni napokban hangzott el. Ebben felidézte, hogy öt éves kislányként a Nagy Honvédó Háború idején életét orosz

asszonyok, kolhozparasztok, katonák mentették meg. Most történelemtanárként fordul az orosz pedagógusokhoz, asszonyokhoz: ne engedjék fiaikat a gyilkos háborúba, lépjenek fel a vérontás ellen.



Mindvégig felelősen

Kelemen Elemér (1937–2022)

„sine ira et studio”

„A népnek értelmi felemelésében fekszik legbenső meggyőződésem szerint ezen haza egész jövője. Most Európának ezen helyén más nemzetnek, mint valóban civilizált nemzetnek nincs helye” – idézte Kelemen Elemér Eötvös Józsefet 2014-ben, az oktatásügy jobbítása iránt elkötelezett civilek által létrehozott Agóra Oktatási Kerekasztal weboldalán megjelent írásában, címe szerint „képzeletbeli riportban” (Kelemen, 2014).¹ Az ágenciát gyakorlati identitásként vállalni kész civilekhez szóló képzeletbeli interjú a cím okán elvezetett a *Képzelt riport... négy évtizeddel* korábbi időszakban élt írójának 1977-ben közreadott emlékezéseihez. A sorsfordító történelmi változások közepette Kelemen Elemér is igazságosabb korszak eljövételét remélte, a csalódások sorát követően ő sem hagyta el az országot, ahogyan a torz uralmi renddel szembeforduló törekvések hazai fogadtatásáról rezignáltan fogalmazó Déry Tibor sem: „Egy ország megmentésén fáradoztunk, mely nem akarta, hogy megmentsék” (Déry, 1977). Mindketten csatlakoztak az 1956 őszen reményteljesen



indult szabadságkövetelő mozgalomhoz. Déry, mint például az *Ítélet nincs* szövegéből tudható, a Petőfi Körben lépett fel a represzív szabadságnélküliség rendszerének megváltoztatásáért, Kelemen pedig az ELTE történelem-magyar szakos hallgatójaként állt ki a közös célokért, amint erről az *Eötvenhat* című dokumentumfilmben ő maga idézi fel emlékeit.² Aktív életük történelmi időeltolódása, személyiségük különbsége is magyarázhatja, hogy Kelemen Elemér szerepvállalásában nem érzékelhető rezignáció; pályáján mindvégig³ lehetőséget keresett a sors és történelemformálásra. Utolsó éveiben is felemelte szavát az illiberális közhatalom elhibázott oktatáspolitikájának változtatásáért, tiszteletreméltó lendülettel írt például ironikus publicisztikákat egyes történeti párhuzamokról, így a hetedik egyetemes

¹ Az Agóra Oktatási Kerekasztal honlapja 2016 óta nem frissül, de az oktatásügyért elkötelezett szerveződésekett összefogó Civil Közoktatási Platform oldaláról elérhetőek archív anyagaik, így az itt idézett szöveg is. A szerzőtől az idézett publicisztikában közreadottakat megalapozó, részletes elemzés olvasható a *Világosság* 2003/3–4. számában, a tanulmány címe: *Eötvös József gondolatai államról, egyházzól, iskoláról*.

² A Nagy Ernő által rendezett, 2005-ben bemutatott dokumentumfilmben Kelemen Elemér mellett megszólalt Borzák István, Román Károly, Szabad György, Szakács Sándor, Varga János, és 2005-ben archív felvételekről Hanák Péter, Sinkovits István, valamint Szabó Miklós. Az emlékezőkre ma már mi is csak emlékezhethünk.

³ Ez a szó is irodalmi asszociációhoz vezet: Arany János *Mindvégig* című, 1877-ben született versét elemzők a szabadságharc leverését követő rezignáció meghaladásaként értelmezik, jöllehet a versek fogadtatását illető szkepszis ebben a versben is megjelenik.

tanítógyűlés követeléseinek időszerűségéről – száztíz év elteltével (Kelemen, 2022).

Kelemen Elemér történeti munkáit a tényfeltáró alaposág mellett a hagyományos, nyomtatott szövegekből ismerős lineáris rendszerezés jellemzi, a hipertextualitás világa nem vált szellemi otthonává. Írásai tükrözik a személyes meggyőződésből eredő invenciót, mellette megtartva a lehető mértékű távolságot a részrehajlástól – *sine ira et studio*. Tudományos munkásságának elismertségét akadémiai pályája fémjelzi: 1981-ben történettudományból (művelődéstörténetből) kandidátusi fokozatot szerzett, 1996-tól az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottságának tagja, tizenkét éven át (1991 és 2002 között) a Neveléstörténeti Albizottság elnöke, ezután tiszteletbeli tagja, pályatársai kutatásainak támogatója volt. Legszélesebb körben ismert művei talán az ezeréves magyar iskola történetéről és a magyar felsőoktatás történetéről – részben szerzőtársakkal – írt kötetek, utóbbi angol nyelven is megjelent.

Említést érdemel, hogy kiemelkedő megbecsültségét Kelemen Elemér munkássága úgy érte el, hogy a jelenkorban diszciplínává terebélyesedett tudománymetria által megszabott elvárások iránt – úgy látszik – nem tanúsított érdeklődést, tisztelőire örökösen hagyva gazdag életművének számbavételét, nyilvántartását. A művek a könyvtáros-művelődéstörténetész tudományterületekkel és a pedagógushivatással összefüggő problémakörök történeti kontextusú elemzéseit ölelik fel, ahogyan ez körvonalazható a korábbi és a jelenleg készülő bibliográfiákból, valamint az OSZK metaadat-gyűjteményéből is (Tölgyesi, 2007; Nagy, 2022).

Az ötéves dombóvári gimnáziumi tanítás mellett a könyvtárosi feladat ellátása, majd a Kaposvári Tanítóképző Intézet könyvtárának vezetése során a „magának előírt szakmai önképzéssel” jellemezte Kelemen Elemér pedagógusi és tudományos pályájának kezdetét, így került a többé-kevésbé szakmai önszerveződésésként újjáalakult Magyar Pedagógiai Társaság körébe, és így kapott megbízást az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum vezető tisztségeinek betöltésére (Kelemen, 2007a). A köz- és fel-

tisztelőire örökösen hagyva
gazdag életművének
számbavételét, nyilvántartását

sőoktatásban, a közéletben és az oktatásirányításban játszott szerepei – ideértve a miniszterhelyettesi tisztséget is – mind azt bizonyították, hogy kész volt vállalni a cselekvés felelős-

ségét a szűkre szabott keretek, az előre látható nehézségek között is. A gyakorlat és a tudományos tevékenység kezdetektől összekapcsolódott munkásságában, ezen a téren is Eötvös József példája vezethette. Írásaiban megmutatkozott a történész alaposága mellett a – művelt közönséghez szóló – parabolisztikus közlésmód, az irodalmi prózán iskolázott, olykor a finom iróniát sem nélkülöző szövegformálás. Egész pályafutására jellemző a jeles elődök hagyatékának, a művelődés örökségének megbecsülése. Az OPKM-ben betöltött vezető tisztségeinek idején a könyvtár és múzeum egykori programadóinak célját követve gondozta *A magyar pedagógiai gondolkodás klasszikusainak* reprint kiadványait, és Balázs Mihállal, Jáki Lászlóval a Magyar Pedagógusok kismonográfiáinak sorozatát. „*A pedagógusszakma közel egy évtizedet készült a magyar iskola millenniumának a megünneplésére. A neveléstörténeti kutatás ez alatt az évtized alatt valószínűleg tömegmozgalommá vált*” – írta az 1997-

ben készült beszámolóban (Kelemen, 1997, 81. o.), ennek az ünneppsorozatnak meghatározó, irányító személyisége, krónikása, Kardos Józseffel együtt az összegyűjtött kép- és dokumentumanyag szerkesztője. *Historia est magistra vitae* – az elkoppatott idézet ezúttal talán helyén van: Kelemen Elemér a múlt értékeinek megbecsülését az oktatásügy aktuális kérdéseivel összefüggésben látta és látta.

Kelemen Elemér tudományos érdeklődésének kiemelt területe a közoktatáspolitikai és története, annak részeként pedig az alsófokú oktatás, valamint a tanító- és óvóképzés és története. Ebben minden bizonynyal szerepet kapott, hogy pályáján mindvégig társa volt tanító felesége, akinek családjában hagyomány volt a közoktatás szolgálata. Ehhez az elköteleződéshez maradt hű, amikor 1995-ben a Budapesti Tanítóképző Főiskola főigazgatói tisztségére benyújtott pályázatát az intézmény választott testülete megszavazta – akkoriban ez volt az út a felsőoktatás vezetői tisztségeihez. A képző hallgatói tisztelték tudását, és becsülték azért is, mert ő is becsülte a diákokat. Tanítványait a múlt tudományos kutatása iránti érdeklődésre, a közoktatás folyamataiban való alkotó részvételre készítette fel. Ezt a tevékenységet nyugdíjazását követően is folytatta, utolsó éveiben a Wesley János Lelkésző Főiskolán talált elkötelezettségét, tudását megbecsülő munkatársakra és hallgatókra.

Az állami tanítóképzés és a budai képző 150. évfordulójának ünneplése 2019-ben Kelemen Elemér aktív részvételével zajlott: az MTA székházában rendezett ülésen előadást tartott (Kelemen, 2019a), könyvet írt a

budai tanítóképzés történetéről (Kelemen, 2019b). Az évforduló alkalmából jubileumi interjúk készültek a budai képző vezetőivel. Kelemen Elemér visszatekintve szakmai pályafutása csúcaként jellemezte a hazai tanító, óvó és kisgyermeknevelő-képzést szolgáló hétéves főigazgatói tevékenységét (Kelemen, 2020). Egybecseng ezzel az egyidejű beszámoló, az egykori Budapesti Tanítóképző Főiskola 1999-ben megjelent évkönyvének

tisztelték tudását, és becsülték azért is, mert ő is becsülte a diákokat

előszava is, amelyben főigazgatóként sorra vette az Európai Unióhoz konvergáló felsőoktatási célokat követő budai képző munkájának eredményeit. Szólt a Hunyady Györgyné irányításával, Bollókné Panyik Ilona és mások közreműködésével folyó kísérleti négyéves tanítóképzésről, a sok jelentkezőt vonzó tanító- és óvóképzés fejlesztése mellett – azóta megszüntetett – új szakok indulásáról, az új keretek között szervezett szakirányú továbbképzésekről. Beszámolt arról, hogy az intézmény középtávú fejlesztési tervére, ennek részeként a nemzetközi trendekhez illeszkedő tudományos programra, a minőségbiztosítás helyi rendszerének kiépítésére is tekintettel az első intézményi akkreditáció a magyar tanítóképzés és a hazai közoktatás élenjáró műhelyként ismerte el a budai képző munkáját. A felsőoktatási integráció küzdelmes folyamatára, amit akkor és később is főigazgatói működésének leg súlyosabb kihívásaként értékelte, az évkönyvben így reflektált: „1999 sorsfordító esztendeje a magyar tanítóképzés és a budai tanítóképző történetének. Rajtunk is múlik, elsősorban rajtunk, hogy sodortatni hagyjuk-e magunkat az eseményekkel, vagy befolyásolni, irányítani próbáljuk-e – lehetőségeink határai között – azokat, urai lehetünk-e

az előttünk álló változásoknak” (Kelemen, 1999, 17. o.).

Az évkönyvből és egy későbbi, a folyamatokra visszatekintő tanulmányból kirajzolódik az a szimptomatikus történet, ahogyan időről időre új fordulatokat vett az önálló budapesti tanító- és óvóképző útja az egyetemi integrációig. A folyamatot Kelemen Elemér az évfordulós interjúban restriktív felsőoktatáspolitikával keretezett, sok konfliktussal terhelt, embertpróbáló feladatként jellemezte, s a kitartó munka a főigazgatói megbízatás végére konszolidációhoz vezetett: a budai képzőt önálló karként az Eötvös Loránd Tudományegyetem fogadta be. A jubileumi konferencián előadott összegzésében Kelemen Elemér kiemelte, hogy a felsőoktatás rendszerének folyamatos átalakulása közepette „a szakterület belső egyensúlyának, összetartó erejének megőrzése, újjászervezése az új körülmények között nem csupán tanítóképzés belügy, a pedagógusképzés és a közoktatás fejlesztésének egyik kulcskérdése is volt”, amit a megújuló szakmai szervezetek közös munkája nyomán az európai felsőoktatási térképbe illeszkedő képzési forma kialakításával az érintett intézmények végrehajtottak (Kelemen, 2019a, 17. o.). A folytatáshoz biztatást adhat, ahogyan Kelemen Elemér – tanulmányozva az oktatási jogszabályok változásainak folyamatait, a szűkre szabott és kiszámíthatatlanul változtatott kereteket – az egykori egyetemes tanítógyűlések példájával is a rezignáció meghaladásának lehetőségét láttatta.

Életének személyes környezetéről Kelemen Elemér ritkán nyilatkozott meg, egy ilyen alkalom volt a Napút folyóirat 2006-

os karácsonyi számának felkérése, a *Hatvankilenc jeles hetvenes* címmel megjelent összeállításban (Napút, 2006). Az őt útjára indító nagycsaládról, tanítóiról, pedagógusi, tudományos pályájának számára fontos személyeiről, az életében mindig kiemelt szerepet játszó családtagokról *A tanító a történelem sodrában* című, 2007-ben közzétett kötet előszavában is írt (Kelemen, 2007b).

2010-ben a *Könyv és nevelés* oldalain a szülővárosát címébe foglaló Egri csillagokat nevesíti meg első, jelentős olvasási élményének, a mű „üzenetét” pedig így jellemzi: „*A hűség a társához, a családhoz és barátokhoz, hűség a hivatáshoz, az elvekhez és – igen! – a hazához. A*

sok konfliktussal terhelt,
embertpróbáló
feladatként jellemezte

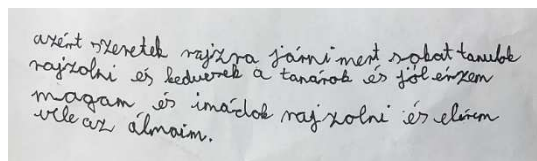
hazához, amit mindmáig a romjaiból is újjászületni képes egri vár jelképez számomra” (Kelemen, 2010). Ezekből az írásokból az is megtudható, hogy családja támogatását mindvégig nagyra értékelve első generációs értelmiségiként járta be a történelem sodrásában helytállást tanúsító útját.

„Ültetem fát – ’gazit’ is (az öreg barack a ligeti kertben már elmúlt harmincéves), jelképeset is (egyike-másika talán termőre fordul). Írtam könyv(ek)et és temérdek más – hasznos vagy haszontalan – opust; a történeti munkák, remélem, hozzájárulnak a múlt – az ezeréves magyarországi iskola – leletmentéséhez” – írta ’jeles hetvenesként’ (Napút, 2006). Kitartása és felelősségvállalása példa, útmutató munkái a gyökeres megújításra váró hazai köz- és felsőoktatás ügyét szolgálják. Műveit olvasva tisztelettel őrizzük emlékét.

Demeter Katalin

HIVATKOZÁSOK

- Déry Tibor (1977): Emlékek az alvilágból. A Szálasi-puccs tizedik évfordulója alkalmából. In: Déry Tibor: *Botladozás. Összegyűjtött cikkek, tanulmányok*. Letöltés: https://reader.dia.hu/document/Dery_Tibor-Botladozas-32854 (2022. 11. 15.)
- Kelemen Elemér (1997): Ezeréves a magyar iskola. Beszámoló az iskolatörténeti évforduló rendezvényeiről, eseményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*. **49.** 3. sz. 81–93.
- Kelemen Elemér (1999): Előszó. In: Csikvári Gábor és mtsai (szerk.): *A Budapesti Tanítóképző Főiskola évkönyve 1994–1999*. 8–17.
- Kelemen Elemér (2022. 03. 13.): A mi harcunkból operettet csinálni nem lehet – Példabeszéd a készülő tanársztrájkhoz 1912-ből. HVG 360. Letöltés: https://hvg.hu/360/20220313_tanar_tanito_tanitogyules_1912 (2022. 11. 15.)
- Kelemen Elemér (2007a): Találkozásaim az OPKM-mel. *Könyv és nevelés*. **9.** 1. sz., 22–23.
- Kelemen Elemér (2007b): *Tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19-20. századi történetéből*. Iskolakultúra Könyvek, Budapest.
- Kelemen Elemér (2010): Kortársak visszaemlékezése első olvasási élményeikre. *Könyv és nevelés*. **12.** 4. sz., Letöltés: https://olvasas.opkm.hu/portal/felo_menuor/konyv_es_neveles/kortarsak_visszaemlekezesei_elso_olvasasi_elmenyeikre11 (2022. 11. 15.)
- Kelemen Elemér (2012): A Budapesti Tanítóképző Főiskolától az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karáig. In: Donáth Péter (szerk.): *Sorsfordító mozzanatok – a magyarországi kisgyermekkorai nevelőképzés, a Budapesti Tanítóképző Főiskola, az ELTE TÓK és épülete történetéből*. Trezor Kiadó, Budapest. 70–114.
- Kelemen, Elemér (2014): A népnek értelmi felemelése – (Képzeltbeli) interjú báró Eötvös Józseffel, az első magyar vallás-, és közoktatásügyi miniszterrel. Letöltés: https://agoraoktatás.hu/wp-content/uploads/2014/03/kepzelt_riport_eotvos_jozseffel.pdf (2022. 11. 15.)
- Kelemen Elemér (2019a): Az állami tanítóképzés történetének fordulópontjai. *Pedagógusképzés*. **18.** Különszám, 7–20.
- Kelemen Elemér (2019b): *A Budai Tanítóképző 150 éve (1868–2018)*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest.
- Kelemen Elemér (2020): 150 éves az állami tanítóképzés. Jubileumi interjúk. Letöltés: <https://www.tok.elte.hu/content/dr-kelemen-elemer.t.5643> (2022. 11. 15.)
- Nagy Péter Tibor: Kelemen Elemér (1937–2022) [Megemlékezés Kelemen Elemérről a Wesley János Lelkészépző Főiskola honlapján]. Letöltés: <https://wesley.hu/2022/10/29/kelemen-elemer-1937-2022/> (2022. 11. 15.)
- Napút folyóirat (2006): „Kelemen Elemér”. *Napút*. **8.** 10. sz., 56–57.
- Tölgyesi József (2007, szerk.): *Kelemen Elemér bibliográfia*. Veszprém Megyei Neveléstörténeti Társaság.



azért szeretek rajzolni jánni mert saját tanuló rajzolni és kedvelem a tanárok és jól érzem magam és imádom rajzolni és elism velem az álmaim.

Szerkesztői jegyzet helyett (K. J.)

Az idei tanévkezdés – ez látható, tudható – főként pedagógusok, diákok és szülők *elégedetlenségéről* szólt. Következzenek hát alább az események – ahogy egy budapesti középiskola tanára lejegyezte. Az utolsó, november 21-i nyilatkozat után három nyilvánosságot kapott reflexió következik a korra, amelyben élünk, pedagógusoktól.

Szeptember 12.

Mi, a (...) iskola alulírott tanárai és munkatársai szolidaritást vállalunk azokkal a kollégáinkkal, akik a kormányzat és a szakszervezetek közötti eredménytelenül zárult tárgyalások után a köznevelés tarthatatlan állapotára polgári engedetlenséggel hívták fel a figyelmet, és akiket ezért aránytalan retorziókkal fenyegettek meg, vagy módosították a kinevezésüket. Követeljük, hogy a kormányzat és a tankerületek normalizálják a párbeszédet a tanári közösségekkel, és végre tegyenek lépéseket a köznevelés és a köznevelésben dolgozók helyzetének javításáért!

Október 5.

Mi, a (...) alulírott tanárai, valamint a hozzánk csatlakozó szülők, diákok és iskolai dolgozók az alábbi nyilatkozat és közös kiállítás által fejezzük ki az oktatásügy jelenlegi helyzetével kapcsolatos véleményünket.

Október 5-e van, eltelt a nyár, elindult az új tanév. Van, ami viszont nem változott. A tavasszal megfogalmazott problémáinkra nem kaptunk érdemi választ, nem alakult ki párbeszéd a pedagógustársadalom és az oktatásirányítás között. Az „elhallgatás és retorzió”-stratégia egyre többeket készítet cselekvésre.

Október 5-e a Pedagógusok Világnapja. Erre a napra a diákok hídfoglalást szerveztek, hogy demonstrálják, kiállnak tanáraikért és küzdelmükért. Erre egy alulról jövő tanári kezdeményezés - csatlakozva a diákokhoz - munkabeszüntetést kezdett szervezni, aminek eredményeképp a mai napon pedagógusok ezrei szüntetik be a munkát, és még ennél is többen vesznek részt tiltakozási akciókban országsszerte.

Elfogadhatatlan, hogy (...) tanárain példát statuálnak a megfélemlítés jegyében. Az oktatás szakmai kérdéseit nem lehet megoldani hatósági eszközökkel.

Mi a mai napi demonstrációk nyitányaként, a tanítási- és munkaidő előtt összegyűltünk, hogy hangot adjunk határozott egyet nem értésünknek.

Tiltakozunk:

- a köznevelési problémák kezelésének módszerei ellen,
- a sztrájkjog kiüresítése ellen,
- a példastatuálás és megfélemlítés eszközeinek alkalmazása ellen,
- a munkabeszüntetést büntető aránytalan szankciók ellen. (...)

Végzős diákok nyilatkozata

Mi, a (...) 2022/23-as év végzős diákjai az alábbi nyilatkozattal foglalunk állást a lassan egy éve húzódó, közoktatást övező konfliktusban.

Mint magyar gimnáziumi tanulók és állampolgárok, a tanárainknak köszönhetjük legtöbb, a világról szerzett tudásunkat. Értetlenül állunk a helyzet előtt, mikor az állam önnön pedagógusait bocsátja el az alkotmányos jogaik csorbítása ellen való tiltakozásért. Elítéljük a tankerületek által kiadott „figyelmeztető leveleket”, melyekben a mi tanuláshoz való jogunkra hivatkozva próbálják őket elbizonytalanítani és alkalmazkodásra bírni. Nem vagyunk hajlandóak tanárainkat a követeléseikről való lemondásra kérni, és feltétel nélkül támogatjuk őket minden olyan mozgásukban, mely hosszú távon közös érdekeinket szolgálja. A kimaradó tananyagrészek érettséginkre gyakorolt hatásáért nem a tanárainkat tesszük felelőssé, hanem a magyar közoktatás rendszerét, mely nem teremtett olyan körülményeket, amelyek közt a közoktatásban dolgozó pedagógusok vállalni tudták volna a teljes körű felkészítésünket. (...)

Október 13. Demonstráció (...) Központ épületénél

Mi mindannyian azért vagyunk itt: tanárok, diákok, szülők, mert hisszük, hogy a szabadság mindennek az előfeltétele, és egyetlen módon nem lenne szabad szabadságot szimulálni, a hazugság békéjével, mert a hazugság békéjén megszerzett szabadság csak látszólagos szabadság.

November 14.

Mi, az (...) Gimnázium alulírott 41 tanára csatlakoztunk a (...) kezdeményezésére indult egész hetes munkabeszüntetéshez. Azért csatlakoztunk, mert a kormányzat semmiféle értékelhető választ nem adott a követeléseinkre. Elvárjuk, hogy az oktatásirányítás érdemben tárgyaljon a szakszervezetekkel és a pedagógusokat, illetve a nevelési-oktatási munkát segítő dolgozókat képviselő szakmai szervezetekkel. Ahhoz, hogy ne hulljon végleg darabokra az oktatás világa, azonnali lépésekre van szükség. Elég volt.

November 18.

Február 18. – november 18. = 9 hónap. Ennyi idő alatt egy gyermek is meg tud születni, de nem születtek meg az oktatásügyet megújító döntések...

A 9 hónap alatt 9 nyilatkozatot adtunk ki. Nem szeretnénk újabbat, mert mindegyiknek az összes pontja változatlanul érvényes a mai napig is.

November 21.

Mi, az (...) Gimnázium alulírott 36 tanára a mai napon, 2022. november 21-én hétfőn a téli szünetig, tehát 2022. december 20-ig tartó gördülő munkabeszüntetésbe kezdünk. Tettünket a (...) Gimnázium és (...) Általános Iskola kezdeményezésére indult egész hetes munkabeszüntetés inspirálta, azt szeretnénk folytatni.

Évek óta próbáljuk felhívni a figyelmet az oktatási rendszerünkben tapasztalható hiányosságokra, elégtelen működésmódokra és az ebből fakadó veszélyekre. Az elmúlt 9 hónapban a figyelemfelhívás egyre többféle eszközzel – sztrájkjal, polgári engedetlenséggel, tüntetéssel, élőlánccal, flashmobbal, ülősztrájkjal és így tovább – éltünk, és próbáltunk valódi párbeszédet generálni az oktatásirányítás és a pedagógiai munkát érdemben végző szereplők között. Eredménytelenül, hiszen ez a rendszer továbbra is kezelhetetlenül óriási és feleslegesen bürokratikus, a modern munkaerőpiac valódi igényeit elvéve veszi figyelembe, múlt századi tartalmi és módszertani elemek által meghatározott normák és szabályok mentén szerveződő, korszerűtlen tákolmány. Nem tehetünk mást: ellenállunk. Ellenállunk, mert nem lehetünk egyenlők a félelemmel, nem gondolhatjuk magunkról azt, hogy nélkülözhetetlenek vagyunk egy olyan helyzetben, amikor az oktatás éppen a végét járja. Azt a tátongó ürességet, ami az oktatás felületén keletkezett, már nem lehet semmilyen ürüggyel, magyarázattal, lözonggal betömni. Ki kell lépni a bozótból! Közösén kell megkeresnünk a tisztást. Nem állítjuk, hogy nincsen veszítenivalónk, és nyilván a kiállásunk, a tiltakozásunk is hozhat drasztikus következményeket maga után, de erkölcsi kötelességünk megtenni mindazt, amit lehet. Nem vagyunk magunkra hagyva, szülők és diákok állnak sorfalat körülöttünk. (...)

Reflexió 1.

35 éve vagyok a tanári pályán. Sok jót és sok rosszat láttam már, mint bárki, aki 35 éve bármilyen foglalkozást is űz. De amit ma láttam, az felülmúl mindent. Felülmúl minden jót, és elfelejtet minden rosszat. Ebbe az oktatási intézménybe mindösszesen 1500 diák jár. A diákok az egyik órán egyszer csak felálltak, nem szóltak semmit kérdéseinkre, egyszerűen kimentek a tanteremből. Senki, értsd senki nem szólt semmit. Véletlenül se lehessen minket, tanárokat bármivel is vádolni. Mi csak álltuk, és csodálkoztunk. A diákok kimentek, kört alkottak az iskola körül, beszédet mondtak, énekeltek, megtapsoltak minket, tanárokat. Majd 1 perces néma csönddel (1500 diákról van szó!) megemlékeztek az oktatásról, végül visszamentek a tanterembe. Egyetlen egy tanóráról vonultak ki önként (ez ellen egy tanár akkor sem tehet semmit jogilag, ha akar), és még azon tanóra végére vissza is vonultak. Megfontoltan, szervezeten, határozottan, okosan. (...)

Reflexió 2.

Világ életemben optimista voltam, már-már a naivitás határáig. Nem akarom elhinni, hogy az ezernyi keserűségből és reménykedésből összegyűrt közös akarat, az aggodalmakkal teli kiállítás ne járjon semmilyen eredménnyel. Az nem lehet, hogy a döntéshozók nem ismerik fel, hogy a pedagógusok évek óta tartó büntetése valójában a jövő generációt életesélyeit rombolja.

Reflexió 3.

Az elmúlt két hónapban hetente változik bennem, hogy Shakespeare, Csehov vagy Beckett írja-e a mi drámánkat. Október 5. Shakespeare. Filmet forgatunk. Elszántan nézünk a kamerába. Egyek vagyunk a fekete ruhánkban. Dudaszó. Nem vagyunk egyedül. Sírunk. Megtart és összetart a remény.

November eleje: Csehov. Az idő szétfoszlik. Rutinnal nézünk a kamerába. Már a saját mondatainkat is unjuk. Sírunk. Megtart és összetart a reménytelenség.

November vége: Beckett. Csönd. Nem hall senki. Már nem sírunk. De akkor sem adjuk fel!

Hol kékis Szophoklész?

„Megmondom én, ki hecceli a gyerekeket. Az, aki lelkében még mindig a tegnap embere, még inkább az, aki ilyen ember léte a szájával mást vall és leginkább az, aki szája jártatásának következtében illetéktelenül az új idők reprezentánsának gérálja magát. A gyermeki és ifjú lélek rendkívül érzékeny műszer lévén, rendkívül érzékenyen reagál a legkisebb rezdülésekre is, becsapni is nehéz, megbékíteni még nehezebb.

Nem mi találtuk ki a demokráciát, a levegőben van az. Az öregebbek nagynehezen alkalmazkodnak hozzá, az ifjúságnak ellenben olyan eleme az, mint a víz a hálnak, ha kivesszük belőle: elpusztul. Érthető, ha idegen elementumban illetlenül fickándozik, meg is sérti talán azokat, akik ilyesmire kényszerítik. Kész veszedelem már az is, ha a tegnap embereivel záródik össze. De ezekkel csak összeférhetetlen. A szájával a más valló, életével a tegnapot élő embert azonban már ki is neveti és sértegeti is az ifjúság, bizony ez óhatatlan, nem igen tehetünk ellenében huzamos időre szólón és hatékonyan semmit. A magát a ma reprezentánsának géráló tegnapi embert pedig elsepri, megtapodja, semmivé teszi jogos felháborodásában ifjúságunk, és ez ellen a vere dictum ellen nincs, sajnos, se apelláta, se jogorvoslat. Ismétlem, nem mi találtuk ki a demokráciát, a levegőben van, a levegőt pedig nem szivattyúzhatjuk ki életünkől, mert még ha megtehetnők is és megtennők, se válnék hasznunkra: odafulladnánk valamennyien.”

Karácsony Sándor: Demokrácia és pedagógia. Előszó. Ki hecceli az ifjúságot? In: Karácsony Sándor: Magyarország és nevelés. Válogatott tanulmányok. Áron Kiadó, Budapest, 2003. 130. o.