

ÚJ SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2019 / 5–6.

A TANULÁS ÚJ ÚTJAI – A TANULÓKÖZÖSSÉGEK
A határon túli nyelvhasználat és a tankönyvek összefüggései

A határon túl használt tankönyvek nyelvezetének
identitásalakító szerepe

Magyar tankönyvek, nyelvtantanítás – Románia, Szlovákia

A pedagógus-életpályamodell bevezetésének hatásai

Rejtett tanterv a testnevelésórán

Erőszak az írországi javító- és nevelőintézetekben

A 27. Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató

Verseny legjobbjai – 3. rész

Napló

**ISKOLA, TANKÖTELEZETTSÉG,
TANSZABADSÁG**

A képekről

„Ez a 'hadtáp' munkacsoport konkrétan a legnagyobb poén idén. És az egész NKT-örület legnagyobb vívmánya. Ehhez képest petíciót írni tiszta snassz.”

Az idézet a *ReSuli – Tanulóközösségek hálózata* nevű Facebook-csoportból származik. A történet, amely mögötte rejlik, egyszerűen összefoglalható: A 2019. június 11-én benyújtott köznevelési törvénymódosító javaslat nyomán megkezdődő, majd hetekig éjjel-nappal tartó munkába – értelmezésbe, kommunikációs tervezésbe és ezerszálú, online és hús-vér tájékoztatásba – merült önkéntesek fáradtságát látva a közösség tagjai laza országos minihálózatot szerveztek e hadtest élelmezésére. Az igények felméréseivel, főzéssel, szállítással. A „közösség tagjai” azt jelenti, hogy van, aki így lett az.

Szolidaritás jött létre, mert arra volt szükség éppen.

A lapszám képein persze nem 'hadtáposok' és nem ételesdobozok szerepelnek. Hanem legfőképp gyerekek. Olyan gyerekek, akik nem iskolába járnak, hanem egy-egy tanulócsoport tagjai. A képek viszont olyanok, amelyek épp készülhetnek volna egy-egy iskolában is. Tudniillik teljesen természetes, hogy a fotókon látható pillanatok – mint vizuális lenyomatok, sugallatok, kinek-mi-ugrik-be-élményforrások – megvalósulhatnak bárhol, hiszen ténylegesen nincs rajtuk *semmi különös*.

Ez a semmi különös az, ami fájdalmasan és feltűnően nem megy nekünk ma. Félünk hagyni a kis és nagyobb méretű embereket, hogy éljenek, játsszanak, tanuljanak (ezt a kettőt riadt szokásunk elválasztani), örüljenek, szomorkodjanak, és piszkosul szeressenek felelősséget érezni maguk, egymás, illetve a teremtett és az épített világ iránt. Pedig ebből föltétlen döbbenetes mennyiségű különösség születik, amit nem is lehet lefotózni, mert ott legfeljebb annyiban látszana, amennyire *már eleve benne volt* a semmi különösben.

Ezt hagyni, ez volna a bizalom. De ennek a gondolatnak csak az örül, aki még szeretne bizalmat érezni.

Most olyan időket élünk, amikor az erőink nagy részét elveszi, hogy védekezzünk valami ellen. Ezt a valamit legtöbbször „a mások” hordozzák. A mások azok, akik sosem azt csinálják, ami *nekünk* jó. Ők azok, akiket ki kell oktatni, vagy akik kioktatnak minket, ők azok, akiket szűrni, képezni, felzárkóztatni, ellenőrizni, irányítani és korlátozni kell – vagy akik ugyanezt akarják tenni velünk.

De van olyan, amikor hirtelen nem tudjuk, melyik a „mi” és melyik az „ők”. Lehet, hogy ők is mi vagyunk?

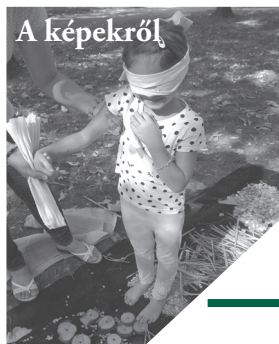
Ennek a kérdésnek lehetne örülni, mert akkor lehet lépni a szolidaritás felé.

A képeket és a címlapon szereplő fotót a ReSulitól kaptuk. A képek melletti idézetek a közösség 2019 nyári hónapjaiban zajlott facebookos beszélgetéseinek részletei. Láthatók-olvashatók a **39., 48., 65., 77., 95., 101., 106., 114.** és **135.** oldalon. (VA)



69. évfolyam
2019 / 5–6.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 KELEMEN ELEMÉR:** Eötvös népoktatási törvénye
- 22 GYARMATHY ÉVA:** Információ és bizonytalanság – avagy az iskola küzdelme a 2.0 szinten
- 40 DOBOS ORSOLYA:** Tanulócsoportok, tanulóközösségek: paradigmaváltás az alternatív oktatásban?

TANULMÁNYOK

- 49 LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT:** A tanulás új útjai: a tanulóközösségek

MŰHELY

Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái

- 66 EÖRY VILMA:** A tankönyvek nyelviségének identitásalakító, a tanulásban és az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepe
- 78 KATONA JÓZSEF ÁLMOS:** A határon túli nyelvhasználat és a határon túl használt tankönyvek nyelvezetének összefüggései
- 96 KÖLLŐ ZSÓFIA:** A romániai magyar tankönyvkiadás és az anyanyelvi tankönyvek
- 102 VANČO ILDIKÓ:** A szlovákiai magyar nyelvtanítás kihívásai

ÉRTELMEZÉSEK-VITÁK

- 107 JAKAB GYÖRGY:** A tömegiskolai testnevelésre rejtett szocializációs tanterve

ISKOLA-VILÁG

- 115 POLÓNYI ISTVÁN:** Az életpályamodell bevezetése után
- 130 KÁKONYI MARCELL – MATÁNYI MARIANNA:** A 27. Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató Verseny legjobbjainak bemutatkozása – 3. rész

Új Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA |
MÁTRAI ZSUZSA | **PODRÁ CZKY JUDIT** |
TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztők

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

Főmunkatárs

TAKÁCS GÉZA

Olvasószerkesztő

GYIMESNÉ SZEKERES ÁGNES

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

KARÁCSONY ORSOLYA

Megrendelés

E-mail: kiado@ofi.hu

Szerkesztőség

Eszterházy Károly Egyetem
Oktatóskutató és Fejlesztő Intézet
Tankönyvkiadási Igazgatóság
Pedagógiai Kiadványok Központja
Igazgató: Kamp Alfréd
1074 Budapest, Rákóczi út 70-72. III. em. 100/A
Mobil: +36 30 789 1807 • **E-mail:** upsz@ofi.hu
Internet: folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Liptai Kálmán

**A lapszám nyomtatott változata
az Alföldi Nyomda Zrt. támogatásának
köszönhető.**

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 12,87 A/5 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

KITEKINTÉS

136 NÉMETH TIBOR: Rendszerszerű
erőszak az írországi javító- és
nevelőintézetekben

NAPLÓ

143 RÉVÉSZ GYÖRGY: Gyermekvasút:
egy pedagógiai sikertörténet

B3 Szerkesztői jegyzet

A címlapon szereplő fotót a ReSuli
közösségnek köszönjük

B4 Idézetek Eötvös Józseftől (1871),
illetve a Szülői Hang Közösség
weboldaláról (2019)

„A tanulás új útjai...” című tanulmányhoz
tartozó angol absztraktot a következő
számunkban pótoljuk.

Olvasóink szíves elnézését kérjük a hibáért.

A szerkesztők

SZÁMUNK SZERZŐI:

DOBOS ORSOLYA

tanító | pedagógiatanár | tanügyigazgatási szakértő |
PhD-hallgató | EKE NTDI | tagozatvezető |
Alapítványi és Magániskolák Egyesülete Alternatív
Tagozat

EÖRY VILMA

az MTA Nyelvtudományi Intézete ny. tudományos
főmunkatársa | ny. főiskolai tanár | megbízott külső
munkatárs | MKI Nyelvtervezési Kutatóközpont

DR. GYARMATHY ÉVA

klinikai és neveléslelektani szakpszichológus |
tudományos főmunkatárs | MTA
Természettudományi Központ Kognitív
Idegtudományi és Pszichológiai Intézet

JAKAB GYÖRGY

tudományos munkatárs | EKE OFI

KATONA JÓZSEF ÁLMOS

angol–magyar szakos tanár | angol szakfordító |
kutatásvezető | központvezető | MKI –
Nyelvtervezési Kutatóközpont

KÁKONYI MARCELL

egyetemi hallgató | Semmelweis Egyetem Általános
Orvostudományi Kar

KELEMEN ELEMÉR

az ELTE TÓK ny. főigazgatója | Budapest

KÖLLŐ ZSÓFIA PHD

magyar–német szakos tanár | irodalomtörténész |
tankönyvszerző | programigazgató | Romániai
Magyar Pedagógusok Szövetsége

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

adjunktus | ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai
Intézet | Szombathely

MATÁNYI MARIANNA

egyetemi hallgató | Semmelweis Egyetem Általános
Orvostudományi Kar

NÉMETH TIBOR

tanár | kutató | Budapest

POLÓNYI ISTVÁN

egyetemi tanár | Debreceni Egyetem Nevelés-
és Művelődéstudományi Intézet

RÉVÉSZ GYÖRGY

ny. matematika–fizika–informatika szakos tanár,
úttörőcsapat-vezető | Gomba | kuratóriumi elnök |
Múltunk Öröksége Alapítvány | elnök | MPT
Mozgámpedagógiai Szakosztály

VANČO ILDIKÓ

habilitált docens | Nyitrai Konstantin Filozófus
Egyetem | Közép-európai tanulmányok
Kara | Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi
Intézet



KELEMEN ELEMÉR

Eötvös népoktatási törvénye

LÁTÓSZÓG

„...bátran állíthatom; miként arra, hogy amit a törvényhozás a népnevelés terén mint célt tűzött ki, aránylag rövid idő alatt éressék el, nem kívántatik egyéb, mint az: hogy az egész nemzet a népnevelés szükségességéről meggyőződjen, s azon lelkesedéssel törekedjen a kitűzött cél után, melyet állami önállásunk és polgári szabadságunk védelmében mindig kifejlesztett, azon szívóssággal és kitartással, amellyel mindenki anyagi jólétének biztosításán fáradozik s azon eréllyel, melyet nagy veszélyekkel szemközt még a gyengébbekben is találunk.”

Így összegezte Eötvös József a „népiskolai közoktatás állapotáról” 1870-ben az országgyűlés elé terjesztett *Jelentésében* második miniszterségének fő törekvéseit és tapasztalatait.¹ A *Jelentés* hatalmas tényanyagával, a magyarországi népoktatás és az oktatásügy nemzetközi tapasztalatait egyaránt átfogó szemléletmódjával, a tárca eredményeinek és kudarcainak tárgyyszerű felmutatásával Eötvös művelődéspolitikai munkásságának jelentős fejezete, elméleti és gyakorlati tevékenységének korszakos szintézise. Különösképpen áll ez a *Következtetések* című IV. fejezetre, ami nemcsak szellemének bélyegét viseli magán, hanem – filológiaiilag is bizonyít-

hatóan – saját kezű alkotása.² „Csaknem lehetetlennek tartom – folytatja a továbbiakban –, hogy most, midőn a népnevelés ügye a közfigyelmet magára vonta, valaki azon összekötötést nem látná át, melyben ezen ügy anyagi jólétünkkel, a polgári szabadsággal, sőt az ország biztonságával áll.”³

Valóban lehetetlen nem látni – másfél évszázad távolából különösen – hogy a magyar oktatásügynek a népiskolai törvénnyel megalapozott reformprogramja szerves és fontos alkotóeleme volt a kiegyezéssel meginduló gazdasági, társadalmi és politikai változásoknak; alapvető feltétele és egyik magyarázata is egyben a követ-

alapvető feltétele és egyik magyarázata is egyben a következő évtizedek gyorsuló ütemű polgári és nemzeti fejlődésének

¹ Eötvös, 1976a, 488–489. A *Jelentésről* lásd: Felkai, 1979, 303., 305–306.

² A *Következtetések* több részlete szó szerint megegyezik Eötvös *Naplójának* szövegével. (Ld. Sötér, 1967, 328–332.; Felkai, 1979, 233–235.; Schlett, 1987, 289–290.)

³ Eötvös, 1976a, 489.

⁴ Gratz, 1934; Hanák, 1971, 1975; Szabad, 1971; Katus (szerk.) 1979; Romsics, 2017.

kező évtizedek gyorsuló ütemű polgári és nemzeti fejlődésének.⁴

Az *Andrássy*-kormányának az ország modernizációjának minden fontos kérdésében – a közoktatás mellett a vallási és a nemzetiségi ügyekben is – meghatározó szerepet vállaló „reformügyi minisztere” „a legnagyobb személyes sikerét érte el ezzel a törvénnyel, ami egyben a reformtörvényhozás talán legkiemelkedőbb alkotása volt.”⁵ *Paul Bödy* Eötvös-monográfiája szerint „ez volt az első olyan polgári törvényünk, amelyet előnyére lehet összehasonlítani a Nyugat-Európában zajló társadalmi és politikai modernizáció folyamataival.”⁶

TÖRTÉNETI ELŐZMÉNYEK

A népoktatási törvény időszakos lezárását jelentette annak a közel egy évszázados folyamatnak, amely – az 1777. évi *Ratio Educationis*-ban kinyilvánított felismerés óta, hogy ti. az iskola: közügy (politikum) – több lépésben készítette elő a modern polgári közoktatás alapjait jelentő népoktatási törvényi szabályozását.

A három irányban párhuzamosan futó előtörténet egyik vonulata az oktatásügy –

s benne az elemi fokú népoktatás – királyi rendeletek, helytartótanácsi szabályzatok, illetve bécsi miniszteri utasítások útján történt rendezése, azaz királyi felségjogként értelmezett, s hol nyíltan, hol burkoltabban abszolutista, birodalmi célokat szolgáló, civilizatórikus jellegű szabályozása volt.⁷

Ezzel szemben állt – bár eredményeit tekintve csupán az előbbieknél alkalmi, többnyire egyoldalú kompromisszumokon alapuló korrekciós szándékát jelezte – „a nemzeti nevelés alapelveinek rendszere”, amelyet első ízben az 1790/91-es országgyűlés által ki-

küldött Művelődési Bizottság dolgozott ki, majd a reformországgyűlések hasonló indíttatású delegációi fejlesztettek tovább.⁸ A népoktatás nemzeti szellemű, polgári jellegű reformjának – a már Eötvös nevéhez fűződő, de a történelmi körülmények közt folyton meghiúsult – kísérlete volt az 1848-as népoktatási törvénytervezet, amely a korábbi diétai programok számos elemét megőrizve, egységes koncepció alapján kívánta a magyar törvényhozás által szabályoztatni ezt a kérdést.⁹

Harmadik elemként utalunk kell a vallási és iskolai tekintetben – az 1791. évi XXVI. tc. alapján – egyaránt autonóm protestáns egyházak népoktatásügyének némi fáziskülönbségekkel meginduló, újszerű

több lépésben készítette elő a modern polgári közoktatás alapjait jelentő népoktatási törvényi szabályozását

⁵ *Schlett*, 1987, 258. Eötvös nevéhez fűződik az ugyancsak 1868-ban elfogadott, a nemzetiségek egyenjogúságáról szóló törvény (1868:XLIV. tc.), valamint az 1868. évi LIII. tc. a törvényesen bevett vallásfelekezetek viszonyosságáról.

⁶ *Bödy*, 1972. Idézi: *Schlett*, 1987, 258.

⁷ *Mészáros*, 1981; *Horváth* (szerk.) 1988. „Magyarország elemi tanodáinak szabályai”-ra vonatkozóan. *Mészáros*, 1980; az 1855-ös népiskolai rendeletről: *Köte*, 1975.

⁸ *Horváth*, 1988., továbbá *Mészáros*, 1968; *Bajkó*, 1970; *Bényei*, 1994.

⁹ *Hajdú*, 1933; *Mészáros*, 1968; *Horváth*, 1988; *Felkai*, 1979, 46–78.

¹⁰ Az evangélikus egyházban az 1806. évi *Systema Scholarum*, majd az 1840-es évek reformmozgalmi, a református egyházban pedig főképpen az abszolutizmus tanügyi rendelkezéseire reflektáló, a modernizációs kényszer nyomán kibontakozó reformtörekvések hoztak változást – az 1850-es évek második felétől. Ez utóbbiak – *Gönczy Pál* és mások révén – számos ponton közvetlen hatást is gyakoroltak a népoktatási törvény tartalmára. (*Systema*, 1992; *Terray*, 1970; *Horváth*, 1988; *Köte*, 1875.) A református népiskolai törekvések összegzése: *Gönczy*, 1888 (1857), továbbá *Uő: Népiskolai szervezet a református négy egyházkerületi választmányi megbízásából*. Pápa, 1859.

szabályozási és tartalmi elemeket felmutató modernizációjára.¹⁰

A fentebb vázolt folyamatok nemzetközi hátterét azok a külföldi tapasztalatok és hatások képezték, amelyekre a népoktatási törvény forrásainak áttekintésekor térhünk majd ki részletesebben. Jelenlétük mindhárom fejlődési irány reformtörekvéseiben kimutatható, eredetüket és tartalmukat illetően természetesen lényeges különbségekkel.

A népoktatási törvény tehát egyrészt szerves folytatását és sajátos szintézisét jelentette az előző kilencven év oktatás-fejlesztési és -szabályozási törekvéseinek. A *Fináczy* által is hangsúlyozott stabilitásának és időtálló voltának ebben kereshetjük az egyik magyarázatát.¹¹ Másrészt azonban világosan tükröződik benne a gazdasági-társadalmi rendszerváltozással szükségképpen együtt járó „paradigmaváltás”. A törvény a nemzeti keretek között kibontakozó polgári átalakulás új gazdasági, társadalmi és művelődési igényeihez és szükségleteihez igazodó, liberális elveken nyugvó rendezése, szabályozása volt a közoktatás társadalompolitikai jelentőségű alapkérdéseinek. Stabilitásának, hosszan tartó érvényességének nyilvánvalóan ez a másik oka.

A népoktatási törvény jogi, jogtechnikai értelemben is sajátos szintézist jelentett. Rátekintve egyaránt magán viseli az angolszász típusú szabályozásnak a kialakult viszonyokat kodifikáló, pragmatikus jegyeit, illetve a kontinentális törvénykezés voluntarista jellegű, a szabályozott terület

fejlesztési céljait és programját is tartalmazó vonásait.¹²

A TÖRVÉNY FORRÁSAI

Az 1868-as népoktatási törvény szilárd elvi-elméleti bázisra és széles körű gyakorlati tapasztalatokra épült, s hatalmas szellemi teljesítmény végeredménye. A következőkben ennek összetevőit, azaz a törvény „forrásait” kíséreljük meg számba venni.

A már említett filológiai adatok is bizonyítják, hogy a törvény – koncepcióját, de részleteinek kimunkálását tekintve is – Eötvös személyes alkotása,

életművének kimagasló teljesítménye.¹³ Joggal írhatta tehát az 1868. december 7-én keltezett, fiának, *Eötvös Loránd*nak szóló levelében: „[...] annyi bizonyos, hogy törvényeimben egy szebb jövőnek alapjait raktam le, s ezzel beérheti az ember, főleg koromban. Nincs ezen fontos kérdések között egy, melyen harminc év óta nem dolgoztam. Sok idő ez, és sok keserű emléket hagyott maga után; de hogy mindemellet e kérdések megoldását elértem, sőt, hogy ezek mind az általam vallott elvek szerint, sőt általam fenntartott és keresztülvitt törvényekben oldattak meg, ez olyan ritka szerencse, melyért az isteni gondviselésnek nem mondhatok elég hálát.”¹⁴

Nem indokolatlan tehát, ha a törvény forrásai között elsőként Eötvös személyes érdeklődését és tájékozottságát, történeti

a gazdasági-társadalmi rendszerváltozással szükségképpen együtt járó „paradigmaváltás”

¹¹ *Fináczy*, 1918.

¹² *Setényi*, 1994.

¹³ Lásd: a 2., 14. és 38. sz. jegyzeteket

¹⁴ Levél Eötvös Lorándnak (1868. december 7-én): *Eötvös*, 1976b, 571–572. Idézet: 572. A levélben a többes szám – „törvényeim” – a népoktatási törvényre, valamint a nemzetiségi (1868:XLIV. tc.) és az egyházügyi (1868:LIII. tc.) törvényre utal. Vö.: 38. sz. jegyzet.

és társadalomfilozófiai, állambölcseleti és művelődéseméleti nézeteinek olvasmány-élményekből és személyes tapasztalatokból táplálkozó gyökereit, művelődéspolitikai felfogásának fejlődését és lényegi vonásait tesszük vizsgálat tárgyává.

Korábbi és újabb bio- és monográfiákból jól ismerhetjük Eötvös érdeklődésének, szakirodalmi tájékozódásának irányait, valamint a széles körű tájékozottságát megalapozó olvasmányélményeit és tanulmányait.¹⁵ Liberális történet- és társadalomfilozófiai, állambölcseleti felfogásának forrásvidékét a racionális angol és a felvilágosult francia filozófia, politikatudomány és közgazdaságtan nagy alkotásaiban, elsősorban *Bacon*, *Hobbes*, *Locke*, *Bentham*, illetve *Montesquieu*, *Rousseau*, *Condorcet*, *Constant* és *Tocqueville* főbb műveinek alapos ismeretében kereshetjük.¹⁶

egy szuverén szellem saját
gondolatrendszerének
alkotóműhelyébe
tekinthetünk be

A XIX. század uralkodó eszméinek hatása az álladalomra című alapvető állambölcseleti munkájában alapos kritikai feldolgozását és nagyvonalú adaptációját csodálhatjuk meg a hivatkozott műveknek és gondolatoknak, s egy szuverén szellem saját gondolatrendszerének alkotóműhelyébe tekinthetünk be. Maga a mű a baconi induktív módszer mesteri alkalmazása – Hobbes nyomán – a társadalmak történetére és kora viszonyaira. Írója Montesquieu földrajzi determináció-elméletével, Rousseau „társadalmi szerződés”-felfogásával és kultúrpeszimizmusával, valamint követőik egyoldalú és lapos gondolkodásmódjával vitatkozva keresi a társadalmi és állami berendezkedésnek azt a formáját és működési elvét, amely – a század „uralkodó eszméi”: a szabadság, az egyenlőség és a testvériség (= nemzetiség) jegyében, s ezek egyensúlyára ügyelve –

¹⁵ Csengery, 1898; Ferenczy, 1903; Vojnovich, 1903; Concha, 1908; Bödy, 1972; Felkai, 1979; Schlett, 1987; Sötér, 1987 munkái mellett lásd még: *Bényei*, 1972, 1996; *Köte*, 1975; *Horváth*, 1993.

¹⁶ *Francis Bacon* (1561–1626) angol filozófus és államférfi. Fő művei: *A tudomány fejlődése* (1605) és a *Novum Organum* (1620). Induktív módszere a tudományos vizsgálódásban később általánosan elterjedt. *Thomas Hobbes* (1588–1679) angol politikai filozófus. Társadalomtudományi felfogása az euklideszi geometriára és a baconi induktív módszerre épült. Több könyvet írt a kormányzásról. Fő műve a *Leviathan* (1651). *John Locke* (1632–1704) angol empirista filozófus. Fő műve: *Értekezés az emberi értelemről* (1690). A kormányzásról írott munkája (1689) a lázadás értelmezése révén nagy hatást gyakorolt a 18. századi társadalmi-függetlenségi mozgalmakra. *Jeremy Bentham* (1748–1832) brit közíró, jogelmélettel és etikával foglalkozott. Utilitarista felfogása szerint a hasznos törvényeknek a társadalmi többség boldogulását kell szolgálniuk. A társadalom felemelkedésében nagy szerepet tulajdonít a népevelésnek. *Charles-Louis de Secondat Montesquieu* (1689–1755) francia filozófus. Fő művében, *A törvények szellemében* az alkotmányos monarchia elméleti kérdéseit vizsgálta fel. A társadalom fejlődésében meghatározó szerepet tulajdonított a földrajzi környezetnek. *Jean-Jacques Rousseau* (1712–1778) francia író, filozófus, pedagógus. A romlatlan őállapotokhoz, a természethez való visszatérést hirdette, a társadalom civilizációs fejlődését pesszimistán ítélte meg. A társadalom viszonyait a társadalom egyes rétegei, osztályai között megkötött „társadalmi szerződés” alapján vizsgálta, ezt indokolt esetben „felmondhatóknak” tekintette. Pedagógiai felfogásának középpontjában a gyermek állt. *Marie-Jean-Antoine-Nicolas de Caritat, marquis de Condorcet* (1743–1794) francia politikus, filozófus, a fizokratizmus (18. századi francia gazdasági irányzat) egyik megalapítója. Társadalomfilozófiai felfogásának lényege: hit az emberiség korlátlan tökéletesedésében, ami a termelőerők fejlődésén és az ész uralmán alapulhat. A tökéletesítés legfőbb eszköze az általános felvilágosítás, a népevelés. Az 1792-es francia iskolai törvény egyik megalkotója. *Henri-Benjamin Constant de Rebecque* (1767–1830) francia író és politikus, a francia liberalizmus egyik vezéralakja. *Alexis Clérel, comte de Tocqueville* (1805–1859) történész, politikus. A forradalommal szembeforduló polgári liberalizmus képviselője. Az amerikai demokráciáról írott művét (1835) 1841–43-ban magyarul is kiadták. Eötvös olvasmányai, illetve – főképpen az *Uralkodó eszmék* – hivatkozásai alapján *Saint-Simon herceg*, *Comte*, *Thierry* és *Thiers* neve kívánkozik még e terjedelmes, ám korántsem teljes névsor kiegészítéséül. Lásd: *Bényei*, 1972, 1996.

segíti az egyén kibontakozását, meghozza az egyén és a társadalom boldogulását, elősegíti a társadalmi haladást. Így jut el – Bentham és Condorcet nyomán – az ember és az emberi viszonyok tökéletesítésének programjához, a neveléshez, valamint az emberek kisebb és nagyobb közösségeinek, az önkormányzatoknak és az államnak ebben vállalandó szerepéhez. A társadalom-irányítás ezen tényezőikön nyugvó dialektikus egyensúlyrendszere, valamint a nevelésnek az egyén és a társadalom gazdasági és politikai boldogulásában, harmonikus fejlődésében játszott szerepe jelentette Eötvös művelődéspolitikai programjának, így a népoktatás törvényi szabályozásának szilárd elvi-elméleti alapját.¹⁷

Hozzá kell fűznünk, hogy ifjúkori elméleti tájékozódását, olvasmányait és tanulmányait szerencsésen egészítette ki – s a franciaországi viszonyok megismerése révén egyrészt megerősítette, másrészt viszont azok kritikus megítélésére ösztönözte – a személyes találkozás 1836/37-es párizsi tartózkodása alkalmából a francia liberalizmus élő reprezentánsaival, akik közül Guizot-val való kapcsolata a liberális politika gyakorlati kérdéseiben, így például

így jut el – Bentham és Condorcet nyomán – az ember és az emberi viszonyok tökéletesítésének programjához, a neveléshez

az oktatásügyi törvénykezés tekintetében egész életre szóló impulzust és tájékozódási irányt jelentett számára. Guizot 1833-as oktatási törvényét, majd ennek későbbi korrekcióit egyaránt tanulmányozta, s bár az állami centralizáció francia gyakorlatát és a törvény bizonyos következetlenségeit – így például a tankötelezettség előírásának

megkerülését – vitatta, a törvény számos elemét, elsősorban financiai vonatkozásait 1848-ban és 1868-ban egyaránt figyelembe vette.¹⁸

Bényei Miklós az elmúlt évtizedekben gondosan számba vette Eötvös

széles körű nevelésügyi tájékozottságának könyvészeti forrásait is. Megemlíti például egy 1866-os naplójegyzetét, amelyben *Luther An den Bürgermeister und Ratsherm allerlei Stadte in deutschen Lande* című iratát idézve, témánk szempontjából kulcsfontosságú megállapítást tett: az iskolakényszert úgy kell behozni, hogy az a nép érdekeit ne sértse.¹⁹ Könyvtárában és olvasmányai között számos német nyelvű pedagógiai, főleg neveléstörténeti munkával is találkozhatunk.²⁰ Ezek, s különösen Gneist: *Die Selbstverwaltung der Volksschule* című műve jelentették forrását

¹⁷ Eötvös, 1901–1903. Az *Uralkodó eszmékről: Trefort*, 1883. (Közli a mű 1903-as kiadásának zárókötetete is.) Az 1981-es kétkötetes kiadás előszavát Sótér István írta. A műre vonatkozóan lásd még: Bényei, 1972, 1996; Felkai, 1979; Schlett, 1987.

¹⁸ Guizot, François Pierre Guillaume (1787–1847) francia történész és politikus. Eötvös személyes ismerőse volt. Az 1830-as francia forradalmat követően belügy-, majd közoktatásügyi miniszter, később miniszterelnök. 1833-as népiskolai törvényét (*Loi de l'instruction primaire*), valamint ennek 1842-ben módosított változatát Eötvös egyaránt jól ismerte, s mind az 1848-as népiskolai törvénytervezethez, mind az 1868-as törvényhez számos ponton mintának tekintette.

¹⁹ Bényei, 1972, 98.

²⁰ Így például Beer, A. és Hoehgeger, F.: *Die Fortschritte des Unterrichtswesens in der Culturstaaten Europas*, Wien, 1867–1868; Hergang, K. G.: *Pädagogische Real-Encyclopädie* (1–2.) 1837–1847; Kirsch, K.: *Die Aufsicht des Geistlichen über die Volksschule, nach den Grundsätzen der deutschen Schulrechts*. 1840; Thiersch, F.: *Ueber den gegenwärtigen Zustand des öffentlichen Unterrichts in der westlichen Staaten von Deutschland, in Holland, Frankreich und Belgien*; Raumer, K.: *Geschichte der Pädagogik von Wiederaufblühen klassischer Studien bis auf unsere Zeit*. (Bényei megjegyzése: „Utóbbiban bejelölések, aláhúzások jelzik az alapos munkát.” – Bényei, 1972. 190.)

a német népoktatásra vonatkozó gyakori és pozitív hangvételű hivatkozásainak.²¹

Bár Eötvöst már első politikusi megnyilatkozásai is teljes szellemi fegyverzetében mutatják – ennek bizonyítékául idézhetjük első országgyűlési beszédének akár életműve mottójául szolgálható kulcsmondatát: „Mindazon jogok és köteleességek közt, melyeket a törvényhozás magas céljainak elérésére gyakorol, véleményem szerint egy sincs, melynek teljesítése áldóbb, s melynek elmarasztalása a nemzetre nézve károsabb lehetne, mint azon jog és köteleesség, mely a törvényhozásnak a nevelés elrendezése iránt adatott”²² –, fiatalkorára jellemző érdeklődését, nyitottságát haláláig megőrizte.

Az *Uralkodó eszmék* kétségtelenül mérsékelt európai fogadtatása is új, a műben lefektetett elvek későbbi realizálása, a kiegyezést követő törvényalkotói munka során hasznosuló impulzusokat jelentett, és személyes kapcsolatokat hozott számára. Mill mellett elsősorban Montalembert neve kívánczik ide. Az 1860-as évek elején induló, s különösen az 1866–69-ben sűrűsödő levélváltásuk azt bizonyítja, hogy a liberális katolicizmus jeles francia képviselőjében nemcsak elvbarátjára talált,

hanem az ultramontanizmus elleni politikai harcában s a katolikus autonómia, valamint a népoktatási törvény kapcsán kiéleződött állam-egyház viszony vitás kérdéseit illetően, gyakorlatias konzultációs partnerre is. De Montalembert közvetítette számára például az 1842-es Guizot-törvény 1862-ben kiadott szövegét és az 1850-es Faloux-törvényt is.²³

Ha az *Uralkodó eszmék* a később újra aktivizálódó reformpolitikus programadó szellemi alapvetését jelentette, a számvetés mellett a tudatos felkészülést a következő évtized politikai küzdelmeire, a már ugyancsak hivatkozott 1870-es *Jelentés* zárófejezete az életművet lezáró, összegző elméleti szintézis volt. Ez is számvetés, annak a mérlegetése, hogy az *Uralkodó eszmék* téziseiből (és hipotéziseiből) mit realizálhatott a kiegyezést követően a magyar társadalom adott viszonyai között. E fejezetben hangsúlyozza, hogy a népnevelés kiterjesztése a törvény által az emberi szabadság, a társadalmi és politikai egyenlőség céljait szolgálta, s alapja „[...] a műveltségi állapot további emelésének, [...] a magasabb tanintézetek tökéletesítésének” is.²⁴ Ebben az ügyben az állam feladata nem több és nem is kevesebb, minthogy az egyének és a társadalom kölcsönös érdekei-

a népnevelés kiterjesztése a törvény által az emberi szabadság, a társadalmi és politikai egyenlőség céljait szolgálta

²¹ Rudolph Gneist: *Die Selbstverwaltung der Volksschule*. Vorschläge zur Lösung des Schulstreites durch die preussische Kreis-Ordnung. Berlin, 1869. Hatásáról lásd: Bényei, 1972. 190–191.; Valentényi, 1928. Eötvös hivatkozásait lásd a Jelentés 3., 4. és 11. sz. jegyzetében. Eötvös, 1976a, 499–501.

²² Eötvös, 1901–1903. 9. köt., 1. Idézi: Hajdú, 1933., 3.

²³ Charles Forbes de Montalembert (1810–1870) francia író, publicista, politikus, a liberális katolicizmus jeles képviselője. Kapcsolatukról lásd Eötvös, 1976b (89., 154., 162., 166., 201., 216., 225., 228., 235., 236., 245., 252., 274., 279., 289., és 300. számú levél). Concha Győző: Montalembert és Eötvös a 30-as években. *Budapesti Szemle*, 1916. 1–27.. Uő: Eötvös és Montalembert barátsága. Bp., 1918., továbbá Bényei, 1972., Felkai, 1979, Schlett, 1987. John Stuart Millhez (1806–1873, angol filozófus, politikus, közgazdász) írott leveleit lásd Eötvös, 1976b, 541–554.- az 1868. június 8-án kelt leveléhez csatolta Mill *A szabadságról* írott könyvének 1867-ben megjelent magyar fordítását, valamint két saját művét: az *Uralkodó eszméket* és a nemzetiségi kérdéstről írott tanulmányát. Alfred Pierre Faloux (1811–1886) francia politikus, közoktatásügyi miniszter. 1850-es közoktatási törvénye Guizot liberális elveinek visszavonását jelentette.

²⁴ Eötvös, 1976a, 473.

re és önszervező-önkormányzó képességére alapozottan és azt fejlesztve megteremtse a népoktatás felvirágoztatásának jogi, pénzügyi és igazgatási feltételeit. Ebben a munkamegosztásban világosan megragadhatóak az állampolgárok, a különféle állampolgári egyesületek, közösségek és önkormányzataik, valamint a törvényhozás és az államigazgatás jogai és kötelezettségei. Véggkövetkeztetési gyakorlatiasak: „... a nagy feladatnak ily értelemben megoldása az egész nemzetre és annak minden egyes tagjára tartozik ugyan: de közelebbről a törvényhozás teendője lesz intézkedni azon rendszabályok iránt, melyeket az első két év tapasztalásai szükségességük bizonyítanak arra nézve, hogy az 1868. XXXVIII. tc. elvei valósíttassanak.”²⁵ Ezek a gondolatok megfelelnek annak az emberi, művészi és politikusi hitvallásnak, hogy egész életében „szolgálni akart, s nem tündökölni...”

Méltánytalanság és igazságtalanság lenne azonban éppen Eötvössel szemben, ha

élete fő művét, a népoktatási törvényt kizárólagosan egyéni alkotásának tekintenénk. Hiszen alkotótársai között tarthatjuk számon mindazokat, akiknek tájékozottsága és tapasztalata, véleménye és tevékenysége szerves és eltagadhatatlan részévé vált a „nagy műnek”.

Közöttük találhatók ifjúkori elvbarátai és későbbi harcostársai, *Szalay László*, *Csengery Antal*, *Pulszky Ferenc* és *Trefort Ágoston*,²⁶ a reformországgyűlési népnevelési delegációk névtelen vagy ismert munkásai és vezetői, mint *Bezerédj István* vagy *Mednyánszky Alajos*; az 1840-es évek reformterveket szövő tanítói és tanítószervezetei – *Tavasi Lajossal* és *Ney Ferenc*cel az élen –; az 1848-ban összeült első magyarországi egyetemes tanítógyűlés résztvevői, akik Eötvös kérésére alapos tanulmányokban vázolták fel – a többi között – a népoktatás állapotát és megreformálásának időszerű feladatát.²⁷ A szakmai közvélemény látványos kifejeződése volt a tanítói észrevéte-

²⁵ Uo. 492.

²⁶ *Csengery Antal* (1822–1880) reformpolitikus, publicista, közgazdász és történétíró. A *Budapesti Szemle* főszerkesztőjeként jelentős szerepet vállalt a kiegyezés és a népoktatási törvény előkészítésében. Treforttal együtt tagja volt a népoktatási törvénytervezet véleményezésére kiküldött 25-ös bizottságnak. Javaslatára került a törvénybe egy új intézménytípus, a polgári iskola. *Kemény Zsigmond* (1814–1875) író, publicista, politikus. 1846-ban csatlakozott a centralistákhoz. 1849 után röpirataiban szembefordult a forradalommal. 1855-től a *Pesti Napló* szerkesztője, az „Irodalmi Deák-párt” szervezője volt. *Pulszky Ferenc* (1814–1897) régész. A kiegyezés után tért haza az emigrációból, s már nem vállalt aktív politikai szerepet. 1869-től 1894-ig a Nemzeti Múzeum igazgatója. *Szalay László* (1813–1864) jogász, publicista, történétíró. Fő műve: *Magyarország története* hat kötetben (1852–1862). *Trefort Ágoston* (1817–1888) közgazdasági és történeti tárgyú könyveivel, publicisztikai művei révén vált ismertté. Eötvös sógora. 1872-től 1888-ig tartó kultuszminiszterségének időszakában Eötvös liberális iskolapolitikáját követte. Nevéhez fűződik az 1883-as középiskolai törvény (1883. évi XXX. tc.)

²⁷ *Bezerédj István* (1795–1856) a reformkori köznemesi ellenzék jelentős képviselője, az 1839/40-es országgyűlés népnevelési választmányának vezetője. A választmány által megszövegezett törvényjavaslat 1843-ban nyomtatásban is megjelent. (Közl.: *Kármán Mór: Közoktatásügyi tanulmányok I.* Bp. 1906. Lásd még: *Bajkó*, 1970.) *Mednyánszky Alajos*, báró (1784–1844) közoktatáspolitikus. A reformkorban kulcs szerepe volt a hivatatos tanügyi reformtervek kidolgozásában (*Opinio*, 1831; az 1842-es közoktatási reformterv). Ez utóbbi szolgált részleges alappal a *Hejlytartótanács* 1845-ös elemi tanodai szabályzatának (lásd: *Mészáros*, 1980). *Tavasi Lajos* (1814–1877) a reformkor és a forradalom tanügyi mozgalmainak egyik szervezője és irányítója, *Pestalozzi és Diesterweg* pedagógiai nézeteinek közvetítője. A protestáns tanári közgyűlések szervezője, a *Nevelési Emléklapok* című egyetemes tanítógyűlésnek. *Ney Ferenc* (1814–1889) a reformkor és a forradalom tanítómozgalmainak másik vezéralakja. Az 1848-ban újjáalakult *Magyar Nevelési Társaság* szervezője és elnöke, az első egyetemes tanítógyűlés elnöke volt.

leknek és javaslatoknak az a tömege, amely 1848 nyarán – a népoktatási törvénytervezethez kapcsolódóan – az első független és felelős magyar kultuszminisztériumot szinte elárasztotta.²⁸

S volt miből merítenie a második népoktatási törvénytervezet előkészítése és kidolgozása során is. Az 1850-es években megújuló református iskolaügy nagy formátumú személyiségek egész sorát tette ismertté. *Gönczy Pál*, *Nagy László*, *Környei János* (hogyan csak a kiegyezés után Eötvös mellett személyes szerepet is vállaló, legismertebb szakembereket említsük) kezdetben elszigetelt munkássága először a felekezeti lapokban, mindenekelőtt a *Protestáns Egyházi és Iskolai Lapokban*, részben a *Pesti Naplóban*, majd – főképpen a kiegyezés után – a Csengery szerkesztette *Budapesti Szemlében*, s az Eötvös által alapított, Környei János szerkesztette *Néptanítók Lapjában* kapott nagyobb nyilvánosságot.²⁹

Az ő írásaikban egyaránt találkozhatunk a magyar népoktatás és a tanügyi szabályozás történetének tanulságaival, az egyetemes nevelésügy szerteágazó tapasztalataival és a hazai iskolák életének,

megújulási törekvéseinek bemutatásával. Csengery Antal 1868-ban sorozatot indított a *Budapesti Szemlében* a népoktatás közérdeklődésre számot tartó hazai és nemzetközi tapasztalatainak tárgy szerű bemutatására. Itt és így hívta fel magára – ismételten – Eötvös figyelmét Gönczy Pál, akinek igen nagy személyes szerep jutott a népoktatási törvény tartalmának, szerkezetének és szövegezésének végső megformálásában, majd – a *Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium* osztálytanácsosaként, később pedig államtitkárként – a törvény végrehajtásának megszervezésében és a népoktatás feltételrendszerének kialakításában.³⁰

Továbbá a népoktatási törvény forrásai között tarthatjuk számon a tervezetnek a *Néptanítók Lapja* által szervezett szakmai-társadalmi vitája során megfogalmazott véleményeket és javaslatokat, valamint a képviselőház által kiküldött 25-ös bizottság meghallgatásai során összegyűjtött észrevételeket.³¹

Gönczy Pál mellett feltétlenül említést érdemel *Molnár Aladár* miniszteri titkár közreműködése, tevékenysége is, aki sok-

²⁸ *Hajdú*, 1933., *Felkai*, 1979.

²⁹ *Környei János* (1831–1870) székesfehérvári gimnáziumi tanár, lapszerkesztő, 1867-től a VKM munkatársa, 1868–1870-ben a *Néptanítók Lapja* szerkesztője, 1869–1870-ben Komárom megyei tanfelügyelő. *Nagy László* a nagykorosi református tanítóképző igazgatójából lett Tolna megye tanfelügyelője. Gönczy Pálról lásd: 10., 30. sz. jegyzet. A korabeli politikai sajtóra vonatkozóan lásd: *Antall*, 1970.; *A Néptanítók Lapja* szerepéről: *Balázs*, 1968., *Kondor*, 1968; továbbá *Szabolcs*, *Mann*, 1997.

³⁰ *Gönczy Pál* (1817–1892) 1867-től a VKM osztálytanácsosa, később államtitkár. Szakirodalmi munkásságáról lásd még: 10. sz. jegyzet, továbbá *A közoktatás Magyarországon* című tanulmányát. (*Budapesti Szemle*, 1868. Új folyam. X. sz. 238–294.) Ugyanitt, valamint a *Néptanítók Lapjában* jelentek meg a svájci és a porosz iskolaügyről írott tanulmányai. Valamennyit lásd: *Gönczy*, 1888. Életrajza a kötet bevezetőjében olvasható. Uo. I–XX. Munkásságáról: *Juhász*, 1969.; *Kelemen*, 1993.

³¹ *A Néptanítók Lapja* – Eötvös kezdeményezésére – 1868-ban jelent meg, 1868-tól 1874-ig hetente és hét nyelven. A VKM tájékoztatói mellett a népoktatás helyzetéről és fejlesztési kérdéseiről, valamint a tanítóság viszonyairól közölt – nagy számú szerzői gárda közreműködésével – cikkeket, beszámolókat. Kiemelendő, hogy a lapban az első év folyamán 12 ország népoktatásügyéről mintegy 30 – személyes tapasztalatokon, illetve szakirodalmi tájékozódáson alapuló – írás jelent meg. Legrészletesebben a német tartományok, Svájc és Franciaország, valamint az amerikai államok iskolaügyéről esett szó, de olvashatunk a spanyol iskolareformáról és a török iskolai viszonyokról is. Az itt közölt információk gyakran szolgálták hivatkozási alapul Eötvös számára a népoktatási törvény parlamenti vitája során, de a későbbiekben is. A 21. sz. jegyzetben említett példán kívül lásd még a *Jelentés* 12. sz. jegyzetét. (Itt, továbbá a 3. és a 4. sz. jegyzetben – az idézett porosz hivatkozásokon kívül – amerikai, svájci és osztrák adatok is szerepelnek. Számos további hivatkozást említhetünk további cikkeiből, leveleiből, valamint képviselőházi, felsőházi beszédeiből és felszólalásaiból is. *Eötvös*, 1976a, 341., 352–354., 392., 413., 415. stb. A 25-ös bizottságról: *Antall*, 1968., *Felkai*, 1969.)

rétű hazai és nemzetközi tapasztalatait és tájékozottságát a törvénykezés általános feladatai mellett elsősorban a tanfelügyelet rendkívül kényes kérdéskörének a törvényi kidolgozása során tudta – ha nem is maradtalanul – hasznosítani.³²

A népoktatási törvény – Eötvös személyes érdemein túlmutatóan – olyan csapatmunka eredménye tehát, amely egyeztetni és ötvözni tudta a magyar népoktatás évszázados történeti és gyakorlati tapasztalatait az európai oktatásügyi modernizáció eredményeivel és tanulságaival. Ebben a sokféle forrásból táplálkozó, magas fokú szintézist eredményező tevékenységben azonban elvitatathatatlan Eötvös József hallatlan műveltségének, politikus invenciójának és emberi állhatosságának irányító és integráló szerepe. Ennek köszönhetjük a modern magyarországi népoktatás alaptörvényét, amelynél – *Fináczy Ernő* értékelő szavaival élve – „hazai közművelődésünk szempontjából messzebbre kihatót, céljában és következményeiben jelentősebbet a magyar törvénykönyvben nem találhatunk.”³³

az állampolgárok
közösségért érzett
felelősségét,
öntevékenységét kívánta
kibontakoztatni, széles
társadalmi rétegeket
akart bevonni a tanügy
rendezésébe, intézésébe

A TÖRVÉNYTERVEZETTŐL A TÖRVÉNYIG

Eötvös miniszterségének első jelentős, lényegében a népoktatási törvény előkészítését szolgáló lépése a *népnevelési egyletek* ügyében kibocsátott felhívása volt.³⁴ A népnevelési egyletek segítségével – az *Ural-kodó eszmék*ben kimunkált állambölcseleti elveinek megfelelően – az állampolgárok közösségért érzett felelősségét, öntevékenységet kívánta kibontakoztatni, széles társadalmi rétegeket akart bevonni a tanügy rendezésébe, intézésébe. Nemcsak a népnevelés anyagi körülményeit remélte előmozdítani ezáltal, társadalmi úton, hanem az iskoláztatással kapcsolatos egészséges közvélemény kialakítását is célmezőltte.³⁵

Az 1867 júniusában kiadott felhívás a világi és az egyházi tisztviselők és a népnevelés iránt érdeklődő magánosok segítségét kérte. „A népnek csak magának lehet önmagát művelnie. Egyedül ott fejlődhetik ki életrevaló, önálló, maradandó és emberi polgárosodásra valóban gyümölcsöző műveltség, hol a művelődés szükségletének

³² *Molnár Aladár* (1839–1881) pedagógus és művelődéspolitikus. 1862–1867 között a pesti református teológia tanára. 1867-től a VKM titkára, majd osztálytanácsosa. Részt vett a népoktatási törvény előkészítésében és az első állami tanítóképzők létrehozásában. A népoktatási törvényhez is kapcsolódó főbb munkái: *Svájcban és Bajorországban szerzett tanügyi tanulmányok*, Pest, 1871. *Gazdasági népoktatás a hazában a külföldön szerzett tanulmányok szerint*, Pest, 1871., *A népiskolai tanfelügyelet külföldön és hazánkban*, Pest, 1872. *A néptanítók nyugdíjazása, özvegyeik és árváik gyámoltatása külföldön és hazánkban*, Pest, 1872. Későbbi jelentős munkája: *A közoktatás története Magyarországon a XVIII. században*, Bp. 1881. A népiskolai tanfelügyeletről írott könyvében Molnár idézi például V. Cousinnek egy 1837-es tanulmányát (*L'instruction publique en Hollande*, Paris), aki az 1840-es években a Guizot-kormány közoktatásügyi minisztere és az iskolai törvény 1842-es módosításának végrehajtója volt. Ezzel a példával is a közreműködők, személy szerint Molnár Aladár széles körű nemzetközi tájékozottságát kívántuk érzékeltetni.

³³ *Fináczy*, 1918. 5.

³⁴ Felhívás a népnevelési egyletek alapítására. *Eötvös*, 1976a, 330–333. A felhívást számos országos és helyi lap, így a *Néptanítók Lapja* is közölte (1868. 1.1.6.). A témára vonatkozóan: *Tverdota Miklósné*, 1980; *Kelemen*, 1985., 47–50.

³⁵ *Eötvös*, 1901–1903. Az *Ural-kodó eszmék*re vonatkozóan lásd: 17. sz. jegyzet.

érzete a nemzet lelkületében felébredvén, a polgárok minden osztályainak vállvetett közreműködése által magából az összes nép életéből képződik ki.³⁶

A felhívással Eötvösnek kettős célja a közvélemény kiismerése, valamint a közvélemény alakítása, a népoktatási törvény előkészítése volt: „mennyit lehet a népnevelés előrevitelében a nemzet társadalmi öntevékenységre bízni, s mennyiben kell e tekintetben az államnak törvénnyel és kormányhatalommal beavatkozni.”³⁷

A népnevelési egyletek tevékenységében tapasztalható kezdeti lendület ugyan csakhamar alábbhagyott, a mozgalom mégsem volt hiábavaló. Az egyletek szervezése és a körülöttük zajló viták viszonylag széles körben keltettek érdeklődést a népnevelés ügye iránt, és felhívták a figyelmet az iskolák állapotára, a tanítók helyzetére és a népnevelés előtt álló nagy feladatokra. A jórészt kifulladás próbálkozások, az önszerződő társadalom koraszülött ideájának

a kudarca ugyanakkor elgondolásának felülvizsgálatára és gyakorlati korrekciójára készítették Eötvös; elsősorban a népoktatással kapcsolatos helyi és központi garanciák rendszerének ettől eltérő szabályozására, a kérdés törvény által történő rendezésére.

Eötvös csaknem egy esztendeig tartó, részleteiben kevésbé ismert előkészítés után, amelynek során ő maga is több mint három hónapon át megfeszített ütemben munkálkodott, s nyolcszor dolgozta át a tervezetet,³⁸ 1868. május 26-án tájékoztatta az uralkodót a készülő törvényjavaslatról, s a király azonnali egyetértésével, egy képviselőházi interpellációra adott elegáns válaszképpen – június 23-án nyújtotta be a parlamentnek a népoktatási törvény tervezetét. Az illetékes osztályok, majd a szeptember végén kiküldött 25-ös bizottság előkészítő tevékenysége,³⁹ illetve a *Néptanítók Lapja* által kezdeményezett, s a parlamenti előmunká-

nyolcszor dolgozta át a tervezetet

³⁶ *Eötvös*, 1976a, 331. A népnevelési egyletek gondolata egyébként még Eötvös 1848 előtti, „klasszikus” liberális felfogásában gyökerezett, abban ti., hogy az állam csupán a nép oktatását vállalhatja feladatául. A nép „nevelése” ennél tágabb fogalom: az állampolgárok egyéni és társulati-testületi öntevékenységet feltételezi, az egyén, a család, az egyházi és polgári közösség és más társadalmi szervezetek felelősségteljes részvételét az iskoláskorú és az iskoláskort meghaladott népesség nevelésében, illetve önnevelésében, lényegében az emberi kor legvégső határáig, azaz az egész életen át.

³⁷ Lásd még: Az alakuló „népnevelési egyletek” előleges tervrajza. *Eötvös*, 1976a, 334–338., A népnevelési egyletek ügyében. *Uo.* 339–350.

³⁸ Lásd: Eötvös József 1868. január 29-én keltezett, *Haynald Lajos* kalocsai püspökhöz írott levelét: „Tegnap végeztem be népoktatási törvényemet. A 130 és néhány § több mint háromhavi erős munkának eredménye. Nyolcszor dolgoztam át újra, de reményem, hogy végre feltaláltam azon formát, melyben az egyház teljes szabadsága oktatás dolgában is nálunk keresztülvihető lesz.” *Eötvös*, 1976b, 526. Fiához, Lorándhoz írott levelében ugyancsak többször utal a törvénnyel összefüggő elfoglaltságaira. *Eötvös*, 1976b, 533., 571–572. Vö.: 14. sz. jegyzet.

³⁹ A szakirodalom behatóan tárgyalta a népiszkolai törvényjavaslat útját a tervezet megalkotásától a törvény elfogadásáig. (*Antall*, 1968., *Felkai*, 1979.) Általánosnak mondható az a vélekedés, hogy a törvény nemcsak az 1848-as előzményekhez képest jelentett visszalépést, hanem a parlamenti procedúra kedvezőtlenül alakította, deformálta a javaslat eredeti, eötvösi megfogalmazását is. Ezek a megközelítések azonban, véleményem szerint, sajnálatos módon mellőzték a szövegek összevetését, filológiai elemzését, s a viták – olykor valóban heves – politikai-ideológiai nézetkülönbségeit vetítették rá a törvény szövegére, mintegy prejudikálva az elmarasztaló vagy mentegető megítélést. A szövegelemzés azt bizonyítja, hogy a törvény radikalizmusát kétségtelenül enyhítő, netán gyengítő politikai kompromisszumok ellenére a széles körű társadalmi-szakmai és politikai vita több szempontból is javára vált a népiszkolai törvénynek, áttekinthetőbbé tette szerkezetét, nyelviileg szabatosabbá és szakmai szempontból is pontosabbá tette előírásait. A mintegy negyven módosítás túlnyomó többsége előnyösen alakította a szöveget; ezek a realitásokkal számoló józan politikai érdekegyeztetés és kompromisszumkeresés számlájára-javára írhatóak (*Kelemen*, 1994).

latokkal párhuzamosan zajló szakmai viták és véleménynyilvánítások után⁴⁰ november 18-án kezdődött el és 21-én zárult a képviselőházi, december 1–2-án zajlott le a főrendi házi vita, s 1868. december 5-én rendelték el a király által szentesített *1868. évi XXXVIII. tc.* kihirdetését.⁴¹

az állami felelősség sajátos eötvösi értelmezésén alapuló tankötelezettség, illetve az ezt ellenpontozó tanszabadság törvénybe iktatása

társadalompolitikai jelentőségét tekintve – zsinórmértékül szolgálhat(ott) a későbbi korok oktatáspolitikai számára.

A tanítás szabadságának elvéből, amit a liberális felfogás a lelkiismereti és a szólásszabadsággal egyenrangú jogként kezel, értelemszerűen következtet az iskolaállítási és -fenntartási, azaz az

iskolaszervezés szabadsága, vagy – bizonyos esetekben – akár annak a *kötelezettsége*, ami az egyes állampolgárokra, illetve az egyénekre célra létesült társulásaira, továbbá a hitfelekezeti és polgári közösségekre (községekre), valamint – a tankötelezettség érvényesülésének végső biztosítékaként – az államra is kiterjedt. Az ezzel kapcsolatos viták és a végrehajtás során megnyilvánuló, olykor szélsőséges bírálatok, sőt támadások egyrészt az egyházak, főképpen a római katolikus egyház hagyományos történelmi kiváltságainak „megnyirbálását” nehezményezték, másrészt egyes hangadó politikai körök – elsősorban az erősödő nacionalizmus szempontjából – az állam közvetlen és közvetett befolyását tartották erélytelennek és elégtelennek. A „közös”, felekezeten kívüli községi iskolák kizárólagos igénye azonban – 1848-tól eltérően – már nem kapott nagyobb nyomatékot és támogatást,

A TÖRVÉNY⁴²

Melyek voltak az eötvösi művelődéspolitikát megtestesítő törvény újszerű és legfontosabb tartalmi elemei?

Alapelve s egyben kiinduló tétele az állampolgári jogok és kötelezettségek, valamint az állami felelősség sajátos eötvösi értelmezésén alapuló *tankötelezettség*, illetve az ezt ellenpontozó *tanszabadság* törvénybe iktatása volt. A tanszabadság magába foglalta a magántanulás és a nyilvános intézetek közötti választás lehetőségét, valamint az iskola – földrajzi helyétől és jellegétől független – szabad megválasztását.

A kilenc éven át, 6-tól 15 éves korig terjedő tankötelezettség szankciókhoz kötött törvényi szabályozása korát megelőző, európai mércével mérve is merész, előremutató döntés volt, ami – irányultságát és

⁴⁰ A *Néptanítók Lapja* első – 1968-as – évfolyama közölte a képviselőház elé terjesztett népiskolai törvényjavaslatot (337.), a képviselőház által elfogadott szöveget (673.), valamint a képviselőházi (681.) és a felsőházi vita (709.) anyagát, továbbá több tucatnyi véleményt, hozzászólást, javaslatot népiskolai tanítók, a kérdés iránt érdeklődő olvasók, valamint a tanítói egyletek, „értekezletek és tanácskozmányok” részéről. Külön is kiemelhetők a „Külföldi közoktatásügyi közlemények” címszó alatt regisztrált írások: 27 cikk foglalkozott 10 országgal – így például Amerikával, „Angolország”, Franciaország és Svájc – népoktatásügyével; ismertették az osztrák (273.), a bajor (24.) és a spanyol (11.) iskolai törvényt, illetve törvényjavaslatot. Lásd: *Balázs*, 1968/a,b. *Kondor*, 1968., továbbá a 30. és 31. sz. jegyzetet. *Szabolcs*, *Mann*, 1997.

⁴¹ Az eseménytörténetre vonatkozóan: *Felkai*, 1979. 142–186., valamint *Antall*, 1968.

⁴² A népiskolai oktatásról szóló 1868. évi XXXVIII. törvény szövegét lásd: *Eötvös*, 1976a. A törvény tartalmi elemzéséhez: *Fináczy*, 1918; *Antall*, 1968; *Köte*, 1975; *Felkai*, 1979; *Schlett*, 1987; *Mann*, 1993 hivatkozott munkái mellett felhasználtam még: *Szvarcz*, 1866; *Peres*, 1890; *Imre*, 1900, 1913; *Kármán*, 1906; *Valentényi*, 1928; *Arató*, 1968; *Csizmadia*, 1971; *Horváth*, 1993; *Nagy*, 2005, 2011, továbbá a témával foglalkozó korábbi tanulmányaimat is (lásd: Irodalom).

bár a törvény elfogadását követően a fővárosban és a polgárosodottabb vidéki városokban, főleg a megyeszékhelyeken, de néhány kisebb településen is valóságos „közsegésítési” hullám vonult végig.⁴³

A tanszabadság tág értelmezését jelentette a különböző iskolafenntartók jogainak tiszteletben tartása a tananyag, a tankönyvek és a tanítási módszerek megválasztása tekintetében, valamint a tanítóválasztást és a saját ellenőrzési-felügyeleti rendszert illetően.

A kérdés ilyen módon történt szabályozása az eötvösi koncepció legfontosabb eleme, a különböző szempontok és érdekek egyeztetésének, kiegyenlítésének állambölcséleti érvekkel, elvi indokokkal, valamint gyakorlatias gazdasági és politikai megfontolásokkal egyaránt alátámasztott, mesteri megoldása, az adott helyzethez, *Kossuth* szöfordulatával élve „az egzisztenciákhoz” igazodó reálpolitikai lépés volt. A tanszabadság kinyilvánítása törvényi garanciáját jelentette az oktató-nevelő munka sokszínűségének, csíráját az autonóm szakmai törekvéseknek is, amit az öntevékeny tanítói szervezetek aktivitása igazolt vissza a következő évtizedekben.

Az egyéni szabadságjogok kollektív joggá tágított törvényi biztosítékát teremtette meg az országban élő nemzetiségek iskolai nyelvhasználatának, az *anyanyelvű népoktatás*nak a kodifikálása. Ezen a ponton a törvény lényegesen eltért mind a

nacionalista színezetű reformkori és '48-as előzményektől, mind pedig a századvegnek „a 30 milliós magyar birodalom” illúziójából fakadó, nacionalista indítatású, magyarosító iskolapolitikájától, tükrözve alkotójának a nemzetiségi kérdésben vallott, az egyenlőség és a testvériség elvén alapuló és az egyidejű nemzetiségi törvényben (1868. XLIV. tc.) is kifejezésre jutó liberális álláspontját.⁴⁴

A törvény az *egységes népoktatási rendszer intézménytípusainak* – elemi és felső népiskola, ismétlődő és polgári iskola, tanítóképezde – körültekintő meghatározásával csaknem száz évre szólóan

megteremtette a modern, polgári iskolarendszer szilárd alapjait, a hazai oktatásügy fejlesztésének távlatos szervezeti kereteit. Erre az alpra épülhetett a következő évtizedekben a középiskola, a szakoktatás és a felsőoktatás fokozatosan megalósuló szervezeti és tartalmi reformja, illetve hozzá illeszkedett a kisdedovás intézményrendszer.⁴⁵

A népiskolai törvény az oktatás *tartalmi szabályozását* tekintve is megfelelt a kor változó követelményeinek, és az előremutató hazai példák alapján s a népoktatás nemzetközi fejlődési tendenciáival összhangban a korábbi gyakorlatot meghaladó módon határozta meg a népoktatási intézményekben tanítandó tantárgyak körét és azok főbb tartalmi elemeit. A vallásoktatásra, az írás-olvasás és az elemi számtan

a tanszabadság
kinyilvánítása törvényi
garanciáját jelentette az
oktató-nevelő munka
sokszínűségének, csíráját
az autonóm szakmai
törekvéseknek

⁴³ Kelemen, 1985, 1996; Kotnyek, 1978; Regős, 1966.

⁴⁴ Arató E., 1969; Arató F., 1969; Kóte, 1975; Felkai, 1979; Gyurgyák, 2007; Kelemen, 2009.

⁴⁵ Lásd: A középiskolákról és azok tanárainak képzéséről szóló 1883. évi XXX. tc., a tanoncoktatást (is) szabályozó ipartörvényeket (az 1872. VIII. és az 1884. XVII. tc.), a kisdedovásról szóló 1891. évi XV. tc., valamint a kolozsvári egyetemet létrehozó 1872. évi XIX. tc., továbbá a debreceni és a pozsonyi egyetem felállítását elrendelő 1912. évi XXXVI. tc. A témára vonatkozóan: Felkai, 1983; Mann, 1993; Kelemen, 2002, 2004, 2018.

tanítására korlátozódott korábbi népiskolai tantárgyi rendszer az alaptantárgyak tartalmát illetően is gazdagodott, illetve merőben új tantárgyakkal – hazai földrajz és történelem, némi általános földleírás és történet, polgári főbb jogok és kötelességek, a természetrajz és a természettan alapelemei, gyakorlaton alapuló mezőgazdasági ismeretek, világi ének, testgyakorlat – bővült.

A szekularizáció irányába tett fontos intézkedés volt a hitoktatás elválasztása – „elkülönözése” – a népiskolai tantárgyi rendszertől. A hit- és erkölcsstan oktatása ugyanis a törvény értelmében az egyes felekezetek, illetve lelkészek tevékenységi körébe tartozott.⁴⁶

A törvény szabatosan meghatározta a szervezeti és tartalmi modernizáció elengedhetetlen *tárgyi feltételeit*, előírta az iskola épületére, berendezésére, felszerelésére és a taneszközökre vonatkozó alapvető követelményeket, s nem utolsósorban – bár kényszerű és fájdalmas kompromisszumokkal – a korszerűsítés *személyi feltételrendszerét* is.⁴⁷ A tanítók képzettségére és képesítési követelményeire, valamint át- és továbbképzésükre, az egy tanítóra jutó tanulólétszámra, a fizetési minimumra, a nyugdíjazásra stb. vonatkozó előírások révén a kor színvonalának megfelelő, vonzó – polgári – életpályamodellt kínált a tanítóóság számára. Az autonóm tanítói szervezetek (tanítói körök, helyi és országos tanítóegyletek) életre hívásával pedig megteremtette a szakmai és egzisztenciális érdekvédelem és érdekérvényesítés modern intézményi-szervezeti kereteit.⁴⁷

A törvény lerakta a korszerű *tanügyigazgatás*, a népiskolai hatóságok átfogó rendszerének alapjait is. A polgári állam önkorlátozó szerepéből kiinduló szabályozás és felügyelet tág teret nyitott az „állami túlsúly”, az etatizmus veszélyét korlátozni, ellensúlyozni képes különféle típusú helyi (községi, hitfelekezeti) és megyei önkormányzatok, valamint speciális in-

tézményeik – iskolaszék, iskolatanács – számára; az iskoláztatásban érdekelt egyének, valamint iskolafenntartó polgári és egyházi közösségek közreműködésére, autonóm tevékenységére, aktív sze-

repvállalására támaszkodott a népoktatás ügyes-bajos dolgaiban. Ugyanakkor lehetőséget teremtett, sőt közvetett kényszert érvényesített a feudális vonásokat őrző vármegyei közigazgatás és a történetileg kialakult, öntörvényű egyházi tanügyigazgatások szervezetének és tevékenységének a megújítására is.⁴⁸

Az Eötvös-féle népiskola, bár szerves folytatása volt az előző korok népoktatásfejlődésének, számos tekintetben eltért az előzményektől és – Eötvös reményei szerint – egy egységesnek elgondolt, modern hazai közoktatási rendszer európai irányultságú és európai léptékű alapintézménye volt. A kötelező és egységes elemi iskola nem zárt, viszonylag befejezett műveltségi anyagot volt hivatva közvetíteni. Elvi szembefordulást jelentett a középkori skolasztikából eredeztethető, „felülről építkező” iskola-rendszerrel, amely – kezdetben az egyház, később az állam sajátos szempontjai szerint – az iskolai selekció eszközeivel is

⁴⁶ Anató F., 1969; Regős, 1970; Bollóné, 1996; Kelemen, 1999.

⁴⁷ A tanítók képzéséről: Szakál, 1933; Németh, 1990; Kelemen, 2007; a tanítószervezetekről és -mozgalmakról: Kelemen, 2007.

⁴⁸ Kelemen, 1979; 2003, továbbá: Kőte, 1975; Sarlós, 1976.

szabályozni kívánta és tudta az erősen korlátozott társadalmi mobilizációt, és ezáltal is erősítette az adott társadalmi rend megváltozathatatlanak tekintett stabilitását. Eötvös művelődéspolitikai programja ebben az értelemben egy nagyszabású társadalompolitikai kísérlet volt az egyéni érvényesülés és a társadalmi előrehaladás elvére alapozott, alulról építkező, rugalmas iskolarendszer és – ezáltal – egy modern, nyitott társadalom megteremtésére.⁴⁹

A TÖRVÉNY NYOMÁN

A törvény hatása jól lemérhető a népoktatási infrastruktúra változásain. Az elemi népiskolák száma az 1869-es 13 798-ról 1910-ig 16 455-re, a tanítók száma 17 792-ről 32 402-re nőtt.

Az egy iskolára jutó tanítók száma átlagosan 1,289-ről 1,969-re, az egy tanítóra jutó 6–12 éves tankötelesek száma átlagosan 90,78-ről 73,66-ra változott. A településszerkezeti sajátosságokból és a lakosság felekezeti megosztottságából eredően azonban a korszakban mindvégig az egytanítós, osztatlan népiskola dominált (1910-ben a számuk 10 357, az összes iskola 62,9 százaléka); hat vagy hatnál több tanítóval mindössze 754 iskola (4,5 százalék) működött.

A polgári iskolák száma az 1880-ban érvényes 101-ről 1910-re 460-ra növekedett, tanulóik száma megtízszereződött, tanáraik száma hatszorosára nőtt.

Az iskolafenntartás tekintetében is jelentős a változás. A felekezeti iskolák aránya 1910-re 73,88 százalékra csökkent (1869-ben 91,11 százalék), az állami iskolák aránya (1869: 0 százalék) 1910-re 16,67 százalékra emelkedett.

Jelentősen javultak a tankötelezettségi, iskolába járási mutatók: 1872-ben a 6–12 éves tankötelesek 75,03, 1910-ben 89,46 százaléka teljesítette ez irányú kötelezettségét. Ez azonban korántsem jelentett rendszeres iskolalátogatást, a

statisztikai átlag pedig nagy szóródást takar, mind a területi, mind a felekezeti, illetve nemzeti-ségi arányok tekintetében.

A korszak intenzív népiskola-politikájának

beszédesebb bizonyítéka a népiskolára fordított költségek alakulása. A ráfordítás mértéke 1872 és 1905 között mintegy ötszörösére növekedett, aminek fő forrása – a helyi, lakossági, községi, egyházi erőfeszítések mellett – a magyarosítási célokat szolgáló, növekvő állami szerepvállalás volt.

A népoktatás erősödő társadalmi befolyásának meggyőző bizonyítéka – a termelési kultúra, az életvitel és a közgondolkodás igazolható változásai mellett – az olvasni és írni tudás arányának látványos

tanulóik száma
megtízszereződött, tanáraik
száma hatszorosára nőtt

⁴⁹ Eötvös ezzel kapcsolatos álláspontját jól érzékelteti a középiskola általa elgondolt, ám szinte minden irányból elutasítással fogadott reformterve, a kudarcot vallott 1869-es *középiskolai törvénytervezet*, ami a magyar közoktatási rendszer más irányú, a porosz út helyett a francia mintát követő fejlesztésének – sokak véleménye szerint – elmulasztott nagy lehetősége volt. Eötvös középiskolája a népiskola szerves folytatását ígérte négyéves – a felső népoktatás intézményeivel rokon tartalmú, tehát konvertibilis és átjárható – alsó tagozatával és egységes, hároméves középső szintjével. A tanulmányokat a magyar középiskolai hagyományokat folytató kétéves, líceumjellegű és hármas irányú (trifurkációs) egyetemi előkészítő szakasz zárta volna. Ez a négyéves elemi, alapozó képzésre épülő kilenc évfolyamos iskola – az általánosan képző középiskola hazai előképe! – minden bizonnyal nagyobb esélyt jelenthetett volna a magyarországi közoktatási rendszernek az iskolai műveltséganyagban is tükröződő, ezáltal is erősített szervezeti széttagolódása és a korai iskolaválasztás társadalmilag determinált kényszere ellenében (ld.: *Antall*, 1971; *Zibolen* 1990).

változása (1869: 36, 1920: 68,7 százalék), ami a társadalmi mobilizáció fontos előfeltétele volt.

Az iskola megnövekedett társadalmi szerepéről tanúskodik, hogy 1914-ben az ország lakosságának mintegy 14,5 százaléka járt a mindennapi elemi, illetve a kötetlenebb elfoglaltságot jelentő ismétlő iskolába, s közel másfél százaléka nem elemi fokú iskolába, ami azt jelenti, hogy minden hatodik – a hat éven

nagy léptékű előrehaladást mutató, európai mércével mérhető társadalmi teljesítmény

felüli lakosságot tekintve minden ötödik – magyar(országi) állampolgár életében, életének mindennapjaiban meghatározó szerephez jutott az iskola. Ez pedig, ha némileg rosszabb is, mint néhány fejlettebb nyugat-európai ország korabeli statisztikája, nagy léptékű előrehaladást mutató, európai mércével mérhető társadalmi teljesítmény volt.⁵⁰

IRODALOM

- Antall József (1968): 100 esztendő a népiskolai törvény – Eötvös József és az 1868. évi népiskolai törvény országgyűlési vitája. *Magyar Pedagógia*, **68.** 4. sz., 414–434.
- Antall József (1970): Eötvös József művelődéspolitikája és a Politikai Hetilap. In: Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 123–149.
- Antall József (1971): Eötvös művelődéspolitikája és a középiskolai reform előkészítése. *Magyar Pedagógia*, **71.** 1–2. sz., 159–171.
- Arató Endre (1969): Az 1868. évi népiskolai törvény és a nemzetiségi politika. *Pedagógiai Szemle*, **19.** 6. sz., 521–532.
- Arató Ferenc (1968): Az oktatás tartalma. Uő: (szerk.): *100 éves a kötelező népoktatás*. Tankönyvkiadó, Budapest. 103–168.
- Arató Ferenc (1969): A népoktatási törvény és a nemzetiségi kérdés. *Pedagógiai Szemle*, **19.** 6. sz., 533–545.
- Bajkó Mátyás (1970): A Bezerédj-féle országgyűlési választmány népoktatási törvénytervezete. In: Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 99–122.
- Bényei Miklós (1972): *Eötvös József olvasmányai*. Akadémiai, Budapest.
- Bényei Miklós (1994): *Oktatáspolitikai törekvések a reformkori Magyarországon*. Csokonai, Debrecen.
- Bényei Miklós (1996): *Eötvös József könyvei és eszméi (Csokonai História Könyvek)*. Csokonai, Debrecen.
- Bollókné Panyik Ilona (1996): Az iskola kezdő szakaszának állami tantervei a magyar nevelés történetében. In: Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (szerk.): *A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, Budapest. 38–64.
- Bödy, Paul (1972): *Joseph Eötvös and the Modernization of Hungary – 1840–1870*. American Philosophical Society, Philadelphia.
- Concha Győző (1918): *Eötvös és Montalembert barátsága*. Szent István Társulat, Budapest.
- Csizmadia Andor (1971): Eötvös József kultuskormányzati és jogalkotó tevékenységéhez. *Gazdaság- és Jogi Tudomány*. MTA IX. Osz. közleményei. MTA, Budapest.
- Eötvös József (1901–1903): *A XIX. század uralkodó eszméinek hatása az álladalomra*. 1–3. Révai, Budapest.
- Eötvös József (1976a): *Kultúra és nevelés*. Magyar Helikon, Budapest [gyűjt., szerk., előszó: Mezei Márta].

⁵⁰ Kőte, 1975; Felkai, 1979, 1983; Horváth, 1993; Mann, 1993; Nagy, 2005, 2011, továbbá Kelemen, 1997, valamint Kelemen, 2002. (A statisztikai adatok részletesebb bemutatását és forrásait lásd ezekben!)

- Eötvös József (1976b): *Levelek*. Magyar Helikon, Budapest [szerk., ford., jegyz., előszó: Oltványi Ambrus].
- Felkai László (1979): *Eötvös József közoktatásügyi tevékenysége*. Akadémiai, Budapest.
- Felkai László (1983): *Neveléstörténeti dolgozatok a dualizmus korából*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Fináczy Ernő (1918): Népoktatásunk alaptörvénye. 1868–1918. *Magyar Paedagogia*, 27. 2–3. sz., 65–75.
- Gönczy Pál (1888): *Tanulmányok*. Méhner, Budapest.
- Gratz Gusztáv (1934): *A dualizmus kora*. Magyar Szemle Társaság, Budapest.
- Gyurgyák János (2007): *Ezzé lett magyar hazátok? A magyar nemzeteszmé és a nacionalizmus*. Osiris, Budapest.
- Hajdú János (1933): *Eötvös József báró első minisztersége (1848)*. MTA, Budapest.
- Hanák Péter (1975): *Magyarország a Monarchiában*. Gondolat, Budapest.
- Hanák Péter (1971): *A dualizmus korának történeti problémái*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1988, szerk.): *A magyar nevelés története. I.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Horváth Márton (1993, szerk.): *A magyar nevelés története II.* Tankönyvkiadó, Budapest.
- Imre Sándor (1900): Eötvös nézetei az oktatásra vonatkozó állami jogokról és kötelességekről. I–II. *Magyar Paedagogia*, 9. 457–478.; 530–537.
- Imre Sándor (1913): Báró Eötvös József művelődési politikája. *Polgári Iskolai Közöny*, 11. sz.
- Juhász Imre (1969): Gönczy Pál, a reformer pedagógus. Déri Múzeum, Debrecen.
- Kármán Mór (1906): Állam és egyház viszonya a magyar népoktatásügy körében. *Népművelés*, 1. 1. sz. 21–33.
- Katus László (1979, szerk.): *Magyarország története 1848–1890. II. – Magyarország története a dualizmus első negyedszázadában (1867–1890)*. Akadémiai, Budapest.
- Kelemen Elemér (1979): A népoktatási törvény és a népiskolai hatóságok. (Somogy megyei adatok a magyar polgári tanügyigazgatás történetéhez. *Századok*, 113. 3. sz., 478–512.
- Kelemen Elemér (1985): *Somogy megye népoktatása közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában. 1868–1918*. Akadémiai, Budapest.
- Kelemen Elemér (1993): Gönczy Pál és Pest városa. *Budapesti Nevelő*, 29. 1. sz. 30–43.
- Kelemen Elemér (1994): A törvényjavaslatról a törvényig. *Iskolakultúra*, 4. 11–12. sz. 112–119.
- Kelemen Elemér (1996): Állam, egyház, iskola a dualizmus korában. In: Balogh László (szerk.): *Állam, egyház, iskola. Felolvasó ülés Budapesten. 7–18. Neveléstörténet Füzetek 10.* OPKM, Budapest.
- Kelemen Elemér (1997): Iskolarendszer és társadalmi mobilizáció Magyarországon a 19–20. században. In: Balogh László (szerk.): *Iskola a magyar társadalom történetében*. OPKM, Budapest. 47–59.
- Kelemen Elemér (1999): Oktatáspolitikai és tantervpolitikai hangsúlyváltozások a magyarországi közoktatásban. 1869–1945. In: Ballér Endre, Horánszky Nándor (szerk.): *Művelődéspolitikai és pedagógiai szempontok a bazai iskolatípusok tanterveiben. 1868–1945 (A tantervelmélet forrásai 21)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest 193–217.
- Kelemen Elemér (2002): *Hagyomány és korszerűség. Oktatáspolitikai a 19–20. századi Magyarországon*. Új Mandátum, Budapest.
- Kelemen Elemér (2003): Fordulópontok a magyar tanügyigazgatás történetében. In: Foki Tamás (szerk.): *Szebenyi Péter emlékkönyv*. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest. 18–23.
- Kelemen Elemér (2004): A középiskola helye és szerepe a modern magyarországi iskolarendszer kialakulásában és fejlődésében (1777–1945). In: Németh András (szerk.): *A szellemi tudományi pedagógia magyar recepciója*. Gondolat, Budapest. 11–42.
- Kelemen Elemér (2007): *A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből*. Iskolakultúra-könyvek, 32. Iskolakultúra, Pécs.
- Kelemen Elemér (2009): A dualizmus kori magyar oktatáspolitikai nemzetiségi vonatkozásai. *Neveléstörténet*, 6. 1–2. sz., 27–40.
- Kelemen Elemér (2018): A magyar felsőoktatás története a dualizmus korában. *Kézirat – megjelenés előtt*.
- Kotnyek István (1978): *Alsófokú oktatás Zala megyében 1918-ig. Zalai Gyűjtemény 9*. Zala Megyei Levéltár, Zalaegerszeg.

- Köte Sándor (1971): *Eötvös József közoktatáspolitikai és pedagógiai nézetei*. MTA Filozófiai és Történettudományi Osztályának Közleményei: 20. köt. 1–2. sz. 23–32. Akadémiai, Budapest.
- Köte Sándor (1975): *Közoktatás és pedagógia az abszolútizmus és a dualizmus korában*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lévai Ferenc, Morlin Emil és Szuppán Vilmos (1893, 1896, szerk.): *A magyarországi népoktatásügy, kereskedelmi és ipari szakoktatás szervezete és közigazgatása. Törvények, szabályrendeletek, utasítások, rendeletek és döntések gyűjteménye*. Eggenberger, Budapest.
- Mann Miklós (1993): *Kultúrpolitikuskok a dualizmus korában*. OPKM, Budapest.
- Mészáros István (1968): *A magyar nevelés története. 1790–1849*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Mészáros István (1980): Az első hazai állami népoktatás-reform. 1845. *Századok*, **114.** 2.sz., 229–259.
- Mészáros István (1981 [ford., jegyz., mutató]): *Ratio Educationis: Az 1777-i és az 1806-i kiadás magyar nyelvű fordítása*. Akadémiai, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (2005): Az állami befolyás növekedése a magyarországi oktatásban. 1867–1945. *Iskolakultúra*, **15.** 6–7. sz.
- Nagy Péter Tibor (2011): *A növekvő állam árnyékában. Oktatás, politika 1867–1945*. Gondolat, Budapest.
- Németh András (1990): *A magyar tanítóképzés története*. Zsámbéki Tanítóképző Főiskola, Zsámbék.
- Peres Sándor (1890): *A magyar népoktatásügy fejlődése. 1867–1887*. Hornyánszky, Pest.
- Regős János (1966): *Az elemi népoktatásügy Vas megyében. 1867–1890*. Vas Megye Tanácsa, Szombathely.
- Regős János (1970): Népiskolai tanterveink az 1868. évi XXXVIII. tc. megjelenésétől 1905-ig. – Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest, 151–193.
- Romsics Ignác (2017): *Magyarország története*. Kossuth, Budapest.
- Sarlós Béla (1976): *Közigazgatás és hatalmpolitika a dualizmus rendszerében*. Akadémiai, Budapest.
- Schlett István (1987): *Eötvös József*. Gondolat, Budapest.
- Schvarcz Gyula (1866): *A népoktatási reform, mint politikai szükséglet*. Stolp, Pest.
- Setényi János (1994): Jogalkotás és oktatás – oktatási törvényalkotás külföldön. In: Balogh László (szerk.): *Az oktatási törvénykezés változásai. Hazai és nemzetközi áttekintés. Bárczy István Könyvtár – I. Fővárosi Pedagógiai Intézet, Budapest. 115–174.*
- Sóter István (1967): *Eötvös József*. Akadémiai, Budapest. [2. kiad.]
- Systema (1992): *Systema rei scholasticae evangelicorum aug. conf. in Hungariae. (Az ágostai hitvallású evangélikusok iskolaiügye Magyarországon.) 1806. Terray Barnabás utószavával. (A magyar neveléstörténet forrásai. VII)*. OPKM, Budapest.
- Szabad György (1971): Eötvös József a politika útján. *Századok*, **105.** 3–4. sz., 658–669.
- Szabolcs Éva és Mann Miklós (1997): *Közoktatási törvényeink és a pedagógiai sajtó. 1867–1944*. ELTE, Budapest.
- Terray Barnabás (1970): Adatok a népoktatás egységes elveinek kialakulásáról. A Schedius-féle Systema keletkezése és népoktatási vonatkozásai. In: Köte Sándor (szerk.): *Neveléstörténeti tanulmányok*. Magyar Pedagógiai Társaság, Budapest. 67–97.
- Tverdogo Miklósné (1980): Eötvös népnevelési egyletei a korabeli sajtó tükrében (1867–1871). *Magyar Pedagógia*, **80.** 4. sz., 451–462.
- Valentényi Gáspár (1928): *Az elemi népoktatásügy autonómiája törvényhozásunkban. Tanügy-közigazgatásügyi tanulmány*. Magyar Jövő, Miskolc.
- Zibolen Endre (1990): Az Organisationsentwurf és a nyolcosztályos magyar gimnázium. In: Horánszky Nándor: *Az ausztriai gimnáziumok és reáliskolák szervezeti terve. A tantervelmélet forrásai 12.* [ford. és bev.: Schaffhauser Ferenc]. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest.

GYARMATHY ÉVA

Információ és bizonytalanság – avagy az iskola küzdelme a 2.0 szinten

Az információ és az információfeldolgozás természetének tudatosítása nélkül az információs korban csak tévelygünk, még a legkiválóbb technikai ismeretek birtokában is. Az ipari, technikai és kulturális fejlődés tendenciáit azonosítva az oktatási rendszernek is új kihívásokra kellene választ találnia – úgy tűnik azonban, hogy ingerküszöbét a változást hordozó ingerek még nem érték el. Nagyobb földrengések kellene ahhoz, hogy az oktatás múmiáit feltárjuk, múzeumba kerüljenek, és a piramisokat a változáshoz igazodó tartalommal töltsük meg. Ezek a tartalmak a lelki túlélőfelszerelésünk elemei: a bizonytalanság elfogadása, a társas készségek, az autonómia, a harmónia, a kritikai gondolkodás.

BEVEZETÉS

A digitális nemzedék mi vagyunk, mindannyian. A korábban digitális bevándorlónak címkézett generációk mára már jobban hasonlítanak a digitális bennszülötteknek nevezettekre, mint régi önmagukra. A predigitális kövületek persze nem változtak. A kövületek már csak ilyenek.

Aki viszont nem merevedett kövületté, annyi időt töltött már aktívan az infokommunikációs korszakban, hogy az idegrendszere átvette annak működését. A lélek azonban, főképp, ha védekező módban van, nem adja meg ilyen könnyen magát az újdonságnak, és keményen ellenkezik a változással és a változás okozta bizonytalansággal. Sokan továbbra is azt várják, hogy egyszer csak kialakul egy új kultúra, amely végre ismét valamelyes stabilitást hoz.

A jó hír az, hogy az új kultúra már kialakulóban van. A rossz hír (illetve kiki kedve szerint minősítheti), hogy az új kultúra lényege a változás. Emiatt a lelki túlélőfelszerelésünk legfontosabb eleme a bizonytalanság elfogadása. Ez nem fog könnyen menni, de általa a túléléshez szükséges egyéb értékeinkkel együtt hatalmas fejlődési lehetőség elé nézünk.

AZ INFORMÁCIÓS HÁLÓZATOK

Az emberi információs hálózatok mindig léteztek és léteznek, mert az információközvetítés az ember társas viselkedéséhez tartozik és a fejlődését is meghatározza.

Robin Dunbar evolúciókutató szerint minden a kurkászással kezdődött.¹ A majmok társas viselkedését megfigyelve arra

¹ Dunbar, R. I. M. (1996): *Grooming, gossip and the evolution of language*. Harvard University Press, Cambridge, MA. Illetve: Dunbar, R. I. M. (2004): Gossip in Evolutionary Perspective. *Review of General Psychology*, **8.**, 2. sz., 100–110.

a következtetésre jutott, hogy ez a társas összetartó tevékenység igen megerhelő, és emiatt csak bizonyos mennyiségű társat képes az agy kezelni. Valahogyan ki is számította a fajok agykapacitásából, hogy milyen nagyságú közösségeik lehetnek. Az ember esetében ez 150 fő körüli. Ilyen nagyszámú egyed végigkurkászása azonban igen időrabló lenne, így az embernél praktikusán a beszélgetés, a pletyka vette át a kurkászás társadalomépítő szerepét. Ez aztán sokat segített a felemelkedésünkben.

Az internet őse egy csak virtuálisan létező (ki tudja, végül is mi a valóságos?) információterjesztő hálózat volt, ami a kisebb közösségekben jól működött. Az ember azonban igyekezett térben és időben tágítani a kommunikációját, és különböző médiumokkal próbálkozott. A füstjelek, a barlangrajzok, majd a beszéd rögzítése (piktogram, képirás) és a fonológiai megjelenítés – a betűírás – hatalmas előrelépést jelentett a tudásmegosztásban.

A nyomtatás forradalmi változást hozott, majd az elektronikus hírközlő eszközök és a digitális technológiák elterjedésével az infokommunikáció rendkívül gyorsá és gazdaggá vált, és ehhez számos társadalmi és fejlődési átalakulás járult. A pletyka sem maradt a régi szintjén – a 21. századi technikával is továbbfejlődött, ami jelzi, hogy valóban lényeges szerepet tölt be az emberiség életében.

Szvetelszky Zsuzsanna szerint a pletykáknak jelentős közösség- és kultúraformáló szerepük van, és korábban a fontos dolgokról a pletykákon keresztül értesültek

az emberek.² Ezek voltak a hírek. A nyomtatás megjelenése hatalmas változást hozott, és létrejött a nyilvános információ. A pletyka pedig ennek ellentétét jelentette.

A nyomtatás elterjedésével tehát a pletyka negatív előjelű információvá vált, ami sok tekintetben megbízhatatlan és lényegtelen információkat közvetít, és gyakran manipulációs célokra használják.

Most, hogy technikailag meghaladtuk a nyomtatást és az internet soha nem látott szinten megnyitotta az információk útját, ezen a csúcshírközlő eszközön kezdenek egyre inkább a

pletykára emlékeztető hírek megjelenni: sokszor megbízhatatlanok, lényegtelenek és gyakran manipulációs célokat szolgálnak. A pletyka globalizálódott.

Az internet megjelenésével eleinte úgy tűnt, ezen a médiumon keresztül az emberi tudás terjedése végre megállíthatatlanná válik. Ahogy azonban tömegessé vált az internet használata, az „írástudók” szűk rétegének kezéből kicsúszott a tartalom. A felhasználók generálta információk le-

képezik a felhasználókat, és így minél szélesebb embertömegek használják az internetet, a tartalma annál inkább leképezi az emberiség szellemi tartalmait.

Az internet az emberek generálta információkat, és nem az emberiség tudását hordozza. Az új eszközök használatának első lépése, hogy megtanuljuk, miképpen működnek és működtethetőek. Ezt a lépést az internet esetében már, ha bizonytalanul is, de megtettük. A második lépés azonban az, hogy megértsük, miképpen és mit hoz

az embernél praktikusán a beszélgetés, a pletyka vette át a kurkászás társadalomépítő szerepét

az „írástudók” szűk rétegének kezéből kicsúszott a tartalom

² Szvetelszky Zsuzsanna (2010): *A pletyka pszichológiája*. Doktori disszertáció, Pécsi Tudományegyetem, Pécs.

létre az új eszköz – ez a lépés még hátra van, és veszélyes továbbhaladni anélkül, hogy tisztában lennénk azzal, mibe is lépünk bele. Az internet nagy erővel, sokféle alakban bombáz minket adatokkal, információkkal, tudással és bölcsességgel, azonban gyakran nem vagyunk tisztában azzal, hogy melyikük melyik.

ÚT AZ INFORMÁCIÓTÓL A TUDÁSIG... ÉS LEHETŐLEG TOVÁBB

Gyakran szinonimákként használatosak az „adat”, „információ”, „ismeret”, tudás” szavak, miközben életbevágóan fontos különbségek vannak köztük. *Russel Ackoff* nagyon pontosan elemezte a kommunikáció során megjelenő elemeket,³ és bár azóta sokan igyekeztek továbbfejleszteni a feldolgozási rendszerét, alapvetően minden benne van az alábbiakban:

1. **Adat:** a világ leírása szimbólumokban – ezek a tények.
2. **Információ:** feldolgozott, közvetített adat, ismeret, vélemény, amely a „ki”, „mi”, „mit”, „mikor”, „milyen” és „hol” kérdésekre ad választ.
3. **Ismeret, tudás:** a feldolgozott adat és az információ, amely az ember modellje a világról, és a „hogyan” kérdésre ad választ.
4. **Megértés:** további feldolgozás, ennek során születnek a „miért” kérdésre adott válaszok.
5. **Bölcsesség:** a megértett anyag értékelése.

Egy *adat* fel nem dolgozott tényekről szól. Lehet téves, de soha nem hamis, csak ha hamisan közvetítik. Ekkor azonban már információ, és nem közvetlen tapasztalat által szerzett adat.

Az *információban* már értelmezés és vélemény is megfogalmazódik, és persze ez is lehet téves, de már tudatos vagy tudattalan megtevésztés is belefér a feldolgozásba.

A *tudás* az információk feldolgozásából származik. Megfelelő feldolgozás után hasznos ismeretek és tudás jönnek létre. Az ismeret a tudás keretei között ad lehetőséget a kérdések megválaszolására. Ha a memorizálás szintjén marad a feldolgozás, akkor a tudás szélesebb körben nem hasznosítható.

A *megértés* a tudás kognitív, elemző feldolgozása. A különbség a tudás és a megértés között

ugyanaz, mint a memorizálás és a tanulás között. Ez olyan fogalmi különbség, amelyet a magyar nyelv nem hangsúlyoz eléggé a „tanulni” szóval. Pedig ha valamit valaki *megtanult*, akkor azt tudja alkalmazni, ha csupán *betanulta*, akkor tárgyi tudása van, de ennek alkalmazásához hiányzik a feldolgozás, ami a megértéshez és így a tárgyi tudáson túli megoldásokhoz vezet.

A számítógépek képesek adatokat feldolgozni és információkat előállítani számunkra. A mesterséges intelligencia már nem csupán *betanulni*, hanem *megtanulni* is képes bármit. Ezzel hatékonyabban tanulhat a gép, mint az a diák, akit a tárgyi tudásra szorít az oktatás.

A *bölcsesség* a legmagasabb szintű feldolgozás, szintetizálás, melynek során az ismeretekkel és ezek megértésének értéke-

ha valamit valaki
megtanult, akkor azt tudja
alkalmazni

³ Ackoff, R. L. (1989): From Data to Wisdom. *Journal of Applied Systems Analysis*, 16. 3–9.

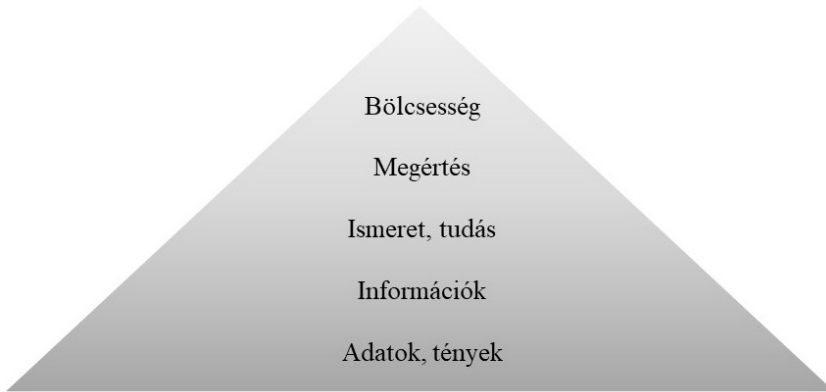
lésével, mérlegeléssel új összefüggéseket alkot az elme. Ez a szint kreáció, amely során erkölcsi és emberiségi értékek mentén is értékeljük a korábbi kategóriák elemeit, és így magasabb rendű belátás jöhet létre.

Az első négy kategória a múltra vonatkozik, azzal foglalkozik, hogy mi volt,

mi tudható és érthető ebből. Az ötödik kategória, a bölcsesség a jövőre tekintő, sőt a jövőt alkotó eszméket hoz létre. Ez azonban elérhetetlen a megelőző szintek feldolgozása nélkül (1. ábra).

1. ÁBRA

A feldolgozottság szintjei



FORRÁS: saját szerkesztés

Sokan úgy gondolják, hogy erre a szintre a tudatos tapasztalás hiánya miatt a mesterséges intelligencia nem képes. Ha azonban a mesterséges intelligencia a Kurzweil⁴ és mások által kiszámított exponenciális ütemben fejlődik, akkor néhány évtizeden belül az emberi agy kapacitására is képes lesz. Továbbá, minthogy tanulni is képes, tapasztalatokat szerez. Kérdés, hogy mikor tekinthető ez tudatos tapasztalásnak.

A mesterséges intelligencia már jelenleg is átlépett néhány olyan határvonalat, amelyet a múltban szocializálódott emberi

agyunkkal húztunk. Ilyen például a kreativitás. A gépek már egy ideje képesek Bach stílusában korált írni, és egyszerű mobilapplikációkkal bárki művészi képeket készíthet. A mesterséges intelligencia forgatókönyvet is ír, megveri már nemcsak a legjobb sakkjátékost, hanem a go mestereket is (pedig ez a játék igen sok intuíciót is kíván, sőt már új szerves kémiai képleteket is képes kidolgozni).

A technológia és az információk terjedése egyaránt *exponenciálisan fejlődik, vagyis gyorsul. Az információk előttenek minket, és nagyon hamar meg kell tanul-*

⁴ Kurzweil, R. (2005): *The Singularity is Near*. Viking Books, New York.

nunk a feldolgozásukat. Ebben sokat segíthet, ha a fejlődési tendenciákat meglátjuk, és a tanulás/tanítás „meglépi” azokat a szinteket, amelyek jelenleg meghatározzák a kulturális-társadalmi változásokat.

A FEJLŐDÉS LÉTRÁJA

Több olyan szegmense van az életünknek, amelyek fejlődése jelentős változásokat katalizál az emberiség történelmében. Ilyen a technológia, az információterjesztés és az iskola. A technológia elsősorban ökológiai szinten, az információk terjesztése pedig szellemi szinten hatott az emberiség fejlődésére.

Az iskola feladata az adott kultúrában legfontosabb képességek és tudások átadása, és akkor tölti be a funkcióját, ha az adott kultúra technológiai és információközvetítési szintjén keletkező kihívásokra megfelel. Nem a kultúra adta eszközökre,

hanem a kultúra adta problémákra kell választ adnunk.

Amikor a változások forradalmiak, a szintváltásokkal hirtelen jelentősen megváltozik a társadalmi-kulturális közeg, így nem nehéz azonosítani ezeket a korszakváltásokat.

A 20. század végi információs robbanás eszköze az internet. Nagyon rövid időn belül és jól követhetően fejlődött a szemünk előtt, és a web1.0-tól már a web4.0 verzió felé halad.

Az internet minden újabb fejlődési foka nagyot változtatott az emberi kommunikáción, ami már önmagában is a vizsgálatok fontos tárgyává teszi. Itt azonban nem csupán az internet fejlődésének hatása lesz a vizsgálat célja, hanem ezt a gyorsan fejlődő eszközt arra használom, hogy a fejlődés fokozatait általánosságban is bemutassam az internet verzióin keresztül, átvéve az 1.0–4.0 verzió megjelöléseket is. Az internet fejlődési fokozatainak rövid bemutatása az *1. táblázatban* látható.

1. TÁBLÁZAT

Az internet története röviden, fokozatokban

Web0.0	1969	Az ARPANET és további belső információhálókat az előfutárok .
Web1.0	1991	World Wide Web – az információk hálózata nyilvánossá lett, az információk elérhetővé váltak .
Web2.0	2003-tól	Társas hálózat, interaktív – az emberi kapcsolatok tömegessé válnak, a felhasználók generálnak adatokat.
Web3.0	2006-tól	Értelmes hálózat, a felhasználóktól bejövő adatokat a felhasználói igényekhez igazítja, a tartalom személyessé válik .
Web4.0	2012-től	A mesterséges intelligencia is része a hálózatnak, kialakul a gépek és az ember együttműködése, a mindent átfogó szervező erő.

FORRÁS: saját szerkesztés

Az internet fejlődésének lépései tehát:

0. előfutár, kezdemény
1. megjelenik, elérhetővé válik
2. terjed, tömegessé válik
3. differenciálódik, személyessé válik
4. szintetizálódik, mindent átfogóvá válik

Ez a trend más fejlődési folyamatokra is illik, függetlenül attól, hogy mekkora idő-

intervallumot ölel fel a fejlődés. Az internet fejlődési fázisain keresztül megfigyelt fokozatok a technológiára, az információközvetítésre és az iskolára is érvényesek.

Az ipari forradalmak, a médiumok forradalmi és az iskola fejlődése párhuzamos lenne (2. táblázat), de ez utóbbi esetében forradalmakról eddig alig beszélhetünk. Pedig a fejlődés területei egymást erősítők.

2. TÁBLÁZAT

Az ipari forradalmak, a médiumok forradalmi és az iskola fejlődése

Előfutárok (0)

Ipar0.0 – 13. század – Technológiai újítások, a természet erejének használata az első „gépesítések” során – a szélmalom és vízimalom megjelenése.

Média0.0 – 11–15. század – Kódexmásoló szerzetesek, majd világi másológyműhelyek dolgoztak a sokszorosításon.

Iskola0.0 – 11–15. század – Az iskola mai formájának alapja a középkori kolostorokban alakult ki, ahol a szegényebb gyerekek is tanulhattak.

Elérhetővé válik... (1)

Ipar1.0 – 18. század vége – A gőzgép lehetővé teszi, hogy az ember ne az állati erőre támaszkodjon – a gépesítés elérhetővé válik.

Média1.0 – 15. század közepe – A könyveket nem kell kézzel másolni, a nyomóprés a könyveket elérhetőbbé teszi.

Iskola1.0 – 18. század közepe – Az iskoláztatás megindulása, az iskola több országban elérhetővé válik mindenki számára.

Tömegessé válik... (2)

Ipar2.0 – 20. század eleje – Tömegtermelés elterjedése, futószalag-termelés

Média2.0 – 20. század eleje – Az információ tömeges terjesztése, rádió, nyomdaipar, később a televízió és egyéb kulturális eszközök tömegekhez juttatják el a kultúrát.

Iskola2.0 – 20. század eleje – Tömegoktatás kialakulása, hatékony iskolakötelezettség

Személyessé válik... (3)

Ipar3.0 – 21. század első évtizede – Digitális megoldások, egyénre szabottabb termékek előállítása, nanotechnológia, 3D nyomtatás.

Média3.0 – 21. század első évtizede – Az információ mindenkié, az egyéni információk is megjelennek a médiában.

Iskola3.0 – 21. század első évtizede – A digitális megoldások lehetővé teszik az egyénre szabott tanulást.

Átfogóvá válik... (4)

Ipar4.0 – 2014 – Mindent átfogó gyártás, összekapcsolódik a biológiai, fizikai és digitális világ, az intelligens termékek, dolgok kommunikálnak egymással a gyártás folyamán.

Média4.0 – 2020 – Mindent átfogó média, nem különülnek el az újságok, TV-csatornák, mesterséges intelligencia kezeli az információkat.

Iskola4.0 – 21. század közepe – A tanulás mindent áthat, a diákok mindenhol tanulhatnak, az iskola elektronikus és mobil, összekapcsolódik a mesterséges intelligenciával.

FORRÁS: saját szerkesztés

A technikának az internet és a termelés átformálódásában tükröződő fejlődését a 2. ábrán foglaljuk össze:

2. ÁBRA

A technikai fejlődés szintjei

FEJLŐDÉSI FOKOZATOK	TECHNIKAI FEJLŐDÉS	
	INTERNET	TERMELÉS
Átfogó	Web4.0	Ipar4.0
SZINTETIZÁLÓDÁS	A mindenre kiterjedő hálózat	Cybertechnológia, önműködő termelés
Személyes	Web3.0	Ipar3.0
DIFFERENCIÁLÓDÁS	Egyedi igényekhez illeszkedő, értelmes hálózat	Számítógép, 3D nyomtató nanotechnológia, egyedi gyártás
Tömeges	Web2.0	Ipar2.0
TERJEDÉS	Interaktív társas hálózat	Elektromosság, gyártósor, tömegtermelés
Elérhető	Web1.0	Ipar1.0
MEGJELENÉS	Egyirányú hálózat	Gőzgép végez munkát

FORRÁS: saját szerkesztés

Az ipar 5.0 éppen mostanság születik meg a „kobotokkal”, és ezek az emberrel kooperáló robotok egyre finomabb munkaterületeken tudnak részt venni a tevékenységben az ember keze alá dolgozva. Ez

a szint azonban a többi területen még csak nem is látszik.

Nem nehéz észrevenni, hogy az oktatásunk a fejlődési trendektől jelentősen elmaradt. Számos országban a digitális technika

nyújtotta megoldások támogatta egyénre szabott oktatás már jellemző, miközben nálunk még mindig a 2.0-ás tömegoktatás a cél, központi tantervvel és egyen-végre-hajtással.

Az elmaradás eredménye már látszik a képzett szakemberek egyre nagyobb hiányából, miközben akik képezetlenek, még munkaerőhiány esetén is munka nélkül maradnak. Az ipar fejlődésével számos munkahely megszűnik, de sok munkahely

létre is jön, amelyek azonban már 3.0-ás, sőt 4.0-ás felkészültséget kívánnak.

Az iskola – saját elmaradottsága miatt – a diákokat nem csupán az iparhoz képest, de az információk feldolgozásában a média adottságaihoz képest is alacsonyabb szintre készíti csak fel. Emiatt a jövő nemzedéke kiszolgáltatott marad egy – az emberiség társadalmát meghatározó – területen, az információkezelésben is (3. ábra).

3. ÁBRA

Az információ közvetítése és feldolgozása és az oktatás fejlődésének szintjei

FEJLŐDÉSI FOKOZATOK	AZ INFORMÁCIÓ		
	KÖZVETÍTÉSE	FELDOLGOZÁSA	OKTATÁS
Átfogó	Média4.0	Kogníció4.0	Iskola4.0
SZINTEZIZÁLÓDÁS	Mindent átható média	Kritikai gondolkodás	A tanulás mindent áthat, függetlenedhet az iskolától
Személyes	Média3.0	Kogníció3.0	Iskola3.0
DIFFERENCIÁLÓDÁS	Video, CD, DVD, Youtube, blog, egyéni média	Egyéni érdeklődés, önálló utak a gondolkodásban	A digitális megoldások lehetővé teszik a személyre szabott tanulást
Tömeges	Média2.0	Kogníció2.0	Iskola2.0
TERJEDÉS	Rádió, televízió	Tömeges információbefogadás	Iskolakötelezettség, tömegoktatás
Elérhető	Média1.0	Kogníció1.0	Iskola1.0
MEGJELENÉS	Könyvnyomtatás	Megismerés, rácsodálkozás	Az iskolázás megindulása, az iskola elérhetővé válik

FORRÁS: saját szerkesztés

ISKOLA A 2.0 SZINTEN

Az oktatás nem találja a helyét, elakadt a 20. században, és termeli a kudarcokat. Egyelőre a „diák3.0” sem kezelhető a rendszer számára. Az erről szóló papírokat a gyerekeknek osztják, diagnózis formájában. A szakértők által írt papírokon az áll,

hogy a diák egyénre szabott tanítást kell, hogy kapjon. Vagyis az látható a gyerekek diagnózisában írt javaslatokban, amit az oktatásnak rendszerszinten kellene meglépnie.

A 3.0 szinten a személyes modalitások előtérbe helyeződnek, és megjelenik a diver-

zítás mint érték. Az oktatásnak most ez a közvetlen feladata.

A sokféleség elfogadása a legfontosabb szemléletváltási elem – a többi jön magától. El lehet kezdeni azzal, hogy belátjuk, a pedagógusok is sokfélék, és nem mindenki használja a Facebookot, a SmartPhone sem lapul mindenkinek a zsebében. És ha egy infokommunikációs virtuóz, aki érti a web4.0 minden szegletét, megszólja a digitális technikát nem használó pedagógust, már is felcímkezte magát 2.0 szintre – ugyanúgy, mint az, aki szidja a digitális technikába bújó gyerekeket. *A hatékony pedagógus biztos mércéje a gyerekek érdeklődéséből fakadó tanulói tevékenység, nem pedig a technikai eszközök használata.* Ez utóbbi már automatikusan része lesz a tanulásnak.

A gyerekek leképezik a kultúrát, mert az adott kultúrában szocializálódnak, vagyis az adott környezetben huzalozódik az agyuk, ezért ők jelzik a legjobban a változásokat. Most éppen azt mutatják, hogy sokféleképpen és eltérő ütemben fejlődnek a rendelkezésre álló ingerkörnyezetben.

A letűnő kultúrákban viszonylag homogén és korlátozott ingerspektrum állt rendelkezésre. A 20. században kezdett megnyílni az infokommunikációs tér, de még mindig csak lassan és a mostaninál szűkebb sávban mozgott a „média”: könyvek, rádió, televízió. Bár mindinkább tömegessé váltak a játékszerek, utazási lehetőségek is, a maihoz képest még mindig szűk keretek között mozogtak a gyerekek önálló élményszerzési lehetőségei.

Az infokommunikációs korban átütően megnőtt a környezet ingergazdagsága. A korábbiaknál sokkal nagyobb ingerspekt-

rumból válogathat a gyerekek agya. Nem a mennyiségi növekedés okozza azonban a jelentős változást, hanem az, hogy a felnőttek közvetítése nélkül, önállóan is tudnak a gyerekek egyénileg kiválókat és hatalmas információs és ismeretanyaghoz jutni. Emiatt automatikusan egyénre szabottabb a környezetük. Így adottságaik

és hajlamaik hamarabb megtalálják a fejlődéshez szükséges ingereket, iránymutatás hiányában azonban akár bizonyos területek elhanyagolódása árán is. Érdeklődésüket, élményigényüket már

óvodáskorban is önállóan kielégíthetik információkkal a fejlődő agyak, miközben persze számos korábban szokásos tevékenység kimaradhat, ami hiányokhoz vezethet.

Ahogy kikerült az információszűköség korlátozása alól az ember, megjelent a sokfélesége. A csupán az átlagot figyelembe vevő homogén tanítás nem lehet sikeres egy ilyen diverzálódó világban.

Sliwka szerint⁵ az eltérések szemléletbeli változása változtathat a gyakorlaton (*4. ábra*).

A mostani szemszögből nézve a nagyon szűk ingerkörnyezet a fejlődést szűk keretek között tartotta, a homogenitás képzetével ignorálhatónak tűnt, ami az iskola elvárásán kívül volt. A szegregáció, a „Taigetosz” látszólag megoldotta a helyzetet.

Az ingerkörnyezet gazdagodásával azonban feltűnt az eltérés, amelyet „másásként” azonosított a rendszer. Már nagy tömegekről szól a probléma, és nem lehet figyelmen kívül hagyni. A kirekesztettek sokasága felnőve kezeletlen sötét tömeg-

érdeklődésüket,
élményigényüket már
óvodáskorban is önállóan
kielégíthetik

⁵ Sliwka, A. (2010): From homogeneity to diversity in German education. In: OECD: *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. OECD Publishing. 205–217.

4. ÁBRA

A Sliwka (2010) által felrajzolt változási trend

EGYFORMASÁG	MÁSSÁG	SOKFÉLELÉSÉG
Az eltéréseket nem veszi figyelembe, mindenki ugyanazt az eljárást kapja.	Az eltéréseket felismeri, és ezeket mint kihívást kezeli.	Az eltéréseket értéként kezeli az egyéni és közös tanulásban.
HOMOGENITÁS; SZEGREGÁCIÓ	HETEROGENITÁS; INTEGRÁCIÓ	DIVERZITÁS; INKLÚZIÓ

FORRÁS: Sliwka (2010) nyomán saját szerkesztés

gé válik, amely póráz híján elszabadul a kitégult lehetőségek között, illetve önálló gondolkodás hiányában bármilyen ideológia pórázára könnyen köthető, és bármire felhasználható.

Az integráció mint megoldás igen felemás út. Szemponttá vált, hogy a „másság” ne maradjon el-látatlan, de nem igazi megoldás az integráció, mert a rendszer által kivetetteket ugyanabba a rendszerbe visszatuszkolja. Hiányzik a módszertani megújulás. Helyi, akár pedagógusi ambícióra több helyen is megindult az új módszerek bevezetése, de rendszerszintű változás nincsen.

Az igazi megoldás az inklúzió feltételeinek biztosítása. Felismerve és értéként azonosítva a sokféleléséget, a rendszer már nem eltűri, hanem értéként kezeli az egyéni utakat, és az egyénre szabott tanulásal a 3.0 szintre léphet. Mostanra elérte a változás azt a kritikus pontot, amikor

már nem lehet figyelmen kívül hagyni azt, amit más vonatkozásban elfogadunk: a természet a sokféleléséget részesíti előnyben, és az egyéni utak értéket jelentenek.

A sokféleléség az információkezelésben is kulcskérdés, és fontos, hogy megértsük az információk és az információfeldolgozás jelentőségét egy megnyílt, diverz információs térben.

a természet a sokféleléséget részesíti előnyben, az egyéni utak értéket jelentenek

INFORMÁCIÓFELDOLGOZÁS ÉS BIZONYTALANSÁG

Ha már így beleszaladtunk az információs korszakba, eljött az ideje, vagy talán már késésben is vagyunk, hogy az információ és feldolgozásának útjait és szintjeit tudatosítsuk. Megértsük és megértessük, hogy mi mit jelent, és minek milyen értéke van.

Shannon információs elmélete szerint⁶ egy adatmennyiség információtartalma

attól függ, hogy mennyire szünteti meg a bizonytalanságot. Minél valószínűbb egy esemény, annál kisebb a hírértéke, annál kevésbé változtat a bizonytalanságon. Egy valószínűtlen esemény viszont nagy információs tartalommal rendelkezik. (Ezért érdekesebb a hír, miszerint a postás megharapta a kutyát, mint ha a kutya harapta volna meg a postást.)

Ha a pszichológia oldaláról nézzük, akkor az újdonságoknak a túlélésben játszott szerepét látjuk, mert vagy még nem ismert veszélyt, vagy még nem ismert lehetőséget jelentenek. Tehát kétféleképpen is lényeges számunkra minden új jelenség, és így is, úgy is tanulhatunk belőle. A tanulás pedig a túlélésünk eszköze.

Ezt visszafordíthatjuk az információs szintre azzal, hogy egy véletlentől függő kimenetelű helyzet eredménye bizonytalan. Amikor a helyzet megoldódik, ez a bizonytalanság megszűnik. Az eredetileg fennálló bizonytalanság mérhető azzal az információmennyiséggel, amit a helyzet megoldása után nyerünk.

A bizonytalanság információhiány, illetve megfordítva is igaz: az információ a bizonytalanság csökkenését idézi elő. Mindezt összevetve is kijön a végeredmény: az emberek fogékonyabbak az extrém hírekre, mert ezek kevésbé valószínű előfordulásúak, és így nagyobb az információtartalmuk.

Szenzációhajtás, akár hamis hírekkel gyorsan fel lehet kelteni az emberek figyel-

mét. Az infokommunikációs korban pedig nagyon gyorsan generálható bármilyen hír.

Amikor egy hírt ellenőrünk, feldolgozunk, akkor csökkentjük a hír információs értékét, hiszen csökken az újdonsága; amikor már ismert tényekhez kötjük, szervezettebbé válik.

Weaver és *Shannon* bevezette az információs elméletbe az entrópia fogalmát.⁷ Az entrópia a bizonytalanság mértéke, amelyet azzal az információval mérünk, amely a bizonytalanság megszüntetéséhez szükséges. Más szóval az ent-

rópia az információ hiányát jelenti; ebben a helyzetben végtelen számú lehetőség áll fenn, vagyis a teljes szabadság és a teljes bizonytalanság. (Ezért sokan nem szeretik a szabadságot, és a túlzott szabadság valóban veszélyes, mert az maga a káosz.)

Az információ értéke akkor a legnagyobb, amikor végtelen a választási lehetőség. Ha a helyzet magasan szervezett, azaz nem nagyfokú a véletlenszerűség, vagy ha nincsen választási lehetőség, akkor az információ értéke és az entrópia is alacsony szintű.⁸

Lefordítva pszichológiai problémákra: két egyforma dolog között nagyon nehéz választani, akár jók ezek, akár rosszak. A választás véletlenszerű lesz, mert hiányzik az információ, aminek alapján alternatívát találhatnánk, tehát ugyanannyira nincsen lehetőség tudatos döntésre, mint amikor nincsen választás (v.ö. a diktatúrában nincsen a híreknek információs értékük).

az entrópia az információ hiányát jelenti; ebben a helyzetben végtelen számú lehetőség áll fenn

⁶ Shannon, C. E. (1948): A Mathematical Theory of Communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 3. 379–423.

⁷ Weaver, W. és Shannon, C. E. (1964): *The Mathematical Theory of Communication*. University of Illinois Press. Urbana–Champaign (10th printing).

⁸ Weaver, W. (1977): A kommunikáció matematikája. In: *Kommunikáció1. A kommunikatív jelentés. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 73.*

Minél beszabályozottabb egy rendszer, annál kisebb az információk szerepe, és annál kevesebb esély van az újdonságokkal megküzdeni. Így a tanulás alacsony szinten marad. Egy nyílt világban viszont nagyon fontos az információ, mert van választási, döntési lehetőségünk, mérlegelnünk kell, és így elég nagy a bizonytalanságunk és a tanulási lehetőségünk is.

A legnagyobb veszély nem az, ha nagy a bizonytalanság, hanem ha kevés és/vagy feldolgozatlan az információ. (A túl sok információ ugyanannyira entrópiához vezet, mint a hiány, mert feldolgozhatatlansága miatt nem lesz használható az információ.)

Különösen katasztrofális helyzet – egy megnyíló világhoz tartozva – beszabályozott rendszerben szocializálódni, mert nem tanuljuk meg a döntéseinkhez a releváns információk szelektálását, mérlegelését és az alternatívák kiválasztását.

A 21. századra az információ fogalma végképp a technikához kapcsolódott. A számítógép az információt közvetíteni és tárolni tudja, és új információk előállítására is képes. Az adatok feldolgozását jelentősen megkönnyíti számunkra, és így csökkenti az entrópiát, a bizonytalanságot.

A gép sokat segít, de nem old meg mindent (egyelőre). Továbbra sem mellőzhetők az információk feldolgozottságának növeléséhez szükséges kognitív folyamataink és ezek fejlesztése. *A magasabb szintű gondolkodásra, megértésre, szintetizálásra, mérlegelésre, értékelésre – és ezáltal a kritikai gondolkodásra és bölcsességre nevelés a feladatunk.*

TÚLÉLŐFELSZERELÉS A 21. SZÁZADHOZ

Az eddigiek alapján kirajzolódik a jelen fejlődési krízis legfőbb problémája: a bizonytalanság. A 2.0 fejlődési szakasz tömegessége még most is sokaknak biztonságot ad: egyformaság, egyenoktatás, egyenruha,

menetelés. A *deviancia*, eltérés szó negatív előjelű értelmezése mutatja a leűnt korszak szemléletét.

Ehhez képest a 3.0 a differenciálódásról szól. A sokféleség azonban bizonytalanságot kelt.

Azt is észleljük, hogy a

változás gyorsuló és a gyorsulása is gyorsul, vagyis exponenciális. Egyetlen emberöltőn belül történnek a fokozatváltások – lásd az internet fejlődését –, amire az emberi lélek és a társadalom nem készült fel. A változások szintén a bizonytalanságot növelik. *A megküzdésben jelenleg tehát a legfontosabb a bizonytalanság kezelése.*

A társadalomban, és különösen „előszobájában”, az iskolában a 21. század eleji 3.0-s, és nem a korábbi 2.0-s világra kell felkészíteni a gyerekeket. A 24. órán túl vagyunk, jelentős a késésünk, ami végzetes lehet, ezért legalább egy *túlélőfelszerelést* biztosítsunk a 21. századhoz. A teljes csomag tartalma:

- a bizonytalanság elfogadása
- együttműködés
- harmónia
- autonómia
- kritikai gondolkodás
- carpe diem.

A 20. századi, még ma is alternatívának nevezett pedagógiák ezeket az értékeket

nem tanuljuk meg a döntéseinkhez a releváns információk szelektálását, mérlegelését és az alternatívák kiválasztását

állították előtérbe. *A 21. században az alternatív pedagógiák lesznek a pedagógia alternatívái.*

A túlélőcsomag elemei egymástól nem függetlenek, egészet alkotnak, ezért akkor igazi a hatás, ha minden eleme megvan.

A bizonytalanság elfogadása

A bizonyosság biztonságot ad. Erre törekszik az ember minden módon, és sokszor ez okozza a veszét. Főleg azokban a helyzetekben, amikor nem a bizonyosság, hanem a bizonytalanság kezelése a megoldás. A fenti elemzés alapján látszik, hogy jelenleg a bizonytalanság, bár sokféle módon csökkenthető, de nem szüntethető meg.

A fejlődés és tanulás fő iránya a bizonytalanság elfogadása. A túlélőfelszerelés minden további eleme ezt szolgálja.

Együttműködés

Védjegy védi *Margaret Mead* szavait, miszerint „*Soha ne kételkedj abban, hogy egy mély gondolatokkal rendelkező, elkötelezett kis csoport képes megváltoztatni a világot*”.⁹

Az ember társas lény, és megküzdésében a társak, a csoport kulcsfontosságú. Az együttműködés jár némi bizonytalansággal, hiszen eltérő szemléletek és megoldások egyeztetésére van szükség, és mindenkinek bízni kell önmagában és másokban is. A sokféle tudás, sokféle út és

ezek együttese, szintézise a problémamegoldás maga. A társas helyzetek a csoport megerősítő hatásai által csökkentik a bizonytalanságot.

A jelenlegi oktatás egyoldalúan a javak megszerzésére, a társak legyőzésére irányuló zéró összegű játszmákra készít fel a minősítéssel, az állandó összehasonlítással, versenyztetéssel. Azt tanítja a gyerekeknek, hogy ha valaki több lesz, azzal a másik kevesebb, miközben már régóta tudott, hogy ennek a nézetnek ilyen általánosítása hamis. Az együttműködésben mindenkinek több tudása és lehetősége lehet. A győztes/győztes út az, amikor egy optimális közös nyereség hozható ki egy helyzetből.

Az együttműködés hatékony eljárás az átfogó, hosszabb távra előreteljesítő megoldások megtalálására, szemben az önzésre, gyors aratásra irányuló versenyhelyzetekkel.

A szűkös források azonban beindítják a versengést, és csak tudatos erőfeszítésekkel tud az ember a nagyobb siker, illetve a túlélés érdekében együttműködésben is gondolkodni.¹⁰ Nem véletlenül kerülnek az oktatásban is előtérbe a kooperatív technikák, mint például a mozaik módszer vagy a Komplex Instrukciós Program.¹¹ A leghatékonyabbak a kevert technikák, amikor a közös megoldások mellett az egyéni erőfeszítés és kiválóság is érték.

A gazdasági életben már bevált technika a co-opetition, az együttműködés és versengés egyezményes közös használata, ami a bizonytalanság elfogadásának tipikus esete.¹²

eltérő szemléletek és
megoldások egyeztetésére
van szükség

⁹ Mead, M. (1999): *Continuities in Cultural Evolution*. Transaction Publishers, Piscataway, N. J.

¹⁰ Meegan, D. V. (2010): Zero-sum bias: perceived competition despite unlimited resources. *Cognition*, 1. 191.

¹¹ <http://komplexinstrukcio.hu/>

¹² Brandenburger, A. M. és Nalebuff, B. J. (1996): Co-opetition. Currency, New York. In: Asgari, S., Afshar, A. és Madani, K. (2013): Cooperative Game Theoretic Framework for Joint Resource Management in Construction. *Journal of Construction Engineering and Management*. 140 (3).

Harmónia

A harmónia az egyensúly, a rendezettség érzésének nyugalmát adja. Az ősi tevékenységek, mint a mozgás, a művészetek és a stratégiai játékok az ember belső és külső világának összerendezésére irányulnak. A szenzomotoros aktivitás a fizikai világgal való kapcsolatot rendezi. A művészetek az érzéseket és érzelmeket öntik formába. A stratégiai játékok az elemzés, logika és algoritmikus gondolkodás segítségével segítenek rendezetté válni. A kultúra ezen régóta bevált módszerei az emberi agyat harmonizálják, és az információk feldolgozását hatékonyá teszik.

Az összeillő, harmonizáló információk nem keltenek feszültséget. A rendezettséget az agy harmóniaként észleli a zenei hangok esetén.¹³ Zajos – zavaró, nem eléggé kongruens – ingerek esetén az agynak nagy feladat rendezni a jeleket, ekkor nő a bizonytalanság. A véletlenszerűség, a rendezetlenség, az össze nem illés szabadságot ad, mert új lehetőségek nyílnak meg. A bizonytalanság lehetőség, ha az egyén idegrendszere és lelke felkészült a különlegesség feldolgozására, rendezésére, beépítésére. A belső harmónia, a fejlődés egyik meghatározó ereje.

Ha nem rendezettséggel, harmóniával, hanem nagy mennyiségű információval és ismerettel igyekszünk a bizonytalanságot csökkenteni, akkor lehetetlenné tesszük az igazán fontos feladatot, a feldolgozást, ami a valódi tanulás. A tanulás az információk ismeretté, majd megértéssé, és leg-

magasabb szinten bölcsességgé alakítása. Amennyiben ezt behelyettesíti a végtelen felhalmozás, akkor a bizonytalanság örök marad.

Autonómia

Az autonómia a döntésre és önálló cselekvésre való képesség, a külső hatások kontrollja, egy belső irányító használata, amely a döntések meghozatalában eligazít. Ennek hiányában a külső erők játékvá válik az ember. Amikor sokféle erő van jelen és a külvilágban az értékek változnak, amikor rengeteg hatás éri az embert, akkor különösen nagy jelentőségű a *Ryan* és

az információk ismeretté,
majd megértéssé, és
legmagasabb szinten
bölcsességgé alakítása

Deci által *belső meghatározottságnak* nevezett erő.¹⁴

Naponta számtalan döntést hozunk anélkül, hogy ezt tudatosítanánk. Az autonómia a felnőtt lét legfőbb jellemzője. A kisgyerek esetében a felnőtt számára természetes döntéseket is mások hozzák meg: mit egyen, mit vegyen fel, hova és mikor menjen.

Az identitásunk fejlődésével az autonómiánk is növekszik, önállóan hozunk döntéseket, és ezekért felelősséget vállalunk. Mindeközben tiszteletben tartjuk mások autonómiáját. Ez utóbbi különbözteti meg az önállóságot az öntörvényűségtől.

A szófogadásra, külső megerősítésekre, jutalomra szoktatott gyerekekből felelősséget nem vállaló, a feladatokat utasításra végrehajtó felnőttek lesznek. Mindezt régóta tudjuk, és azt is, hogy az ember belülről

¹³ Ushakov, Y. V., Dubkov, A. A., Spagnolo, B. (2011): Regularity of Spike Trains and Harmony Perception in a Model of the Auditory System, *Physical Review Letters*, 107. (10) 108103

¹⁴ Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2000): „Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being”. *American Psychologist*, 55. 68–78.

motivált a fejlődésre, mégis a rövidtávú előnyökért, a gyors, de látszatfejlődés érdekében a külső jutalmakkal operál az oktatás, miközben minden kutatási eredmény egy irányba mutat: bár a kívülről jövő motiváció rövid távon növelheti a teljesítményt, visszafordíthatatlan károkat is okozhat a belső motiváció – és így az autonómia – elnyomásával.

Külső kontroll hatására elveszíthetjük érdeklődésünket, lelkesedésünket a korábban érdekes tevékenység iránt. A gyerekek kevésbé érdekes rajzokat készítettek jutalmazás hatására. A jutalmazás sztereotíp választásokat eredményez, ami a kreativitás romlását jelzi.¹⁵

A gyerekek nem abból tanulnak, amit tanítanak nekik, hanem ahogyan tanítják. Így van ez az autonómiával is. Autonóm pedagógus tud autonóm gyerekeket nevelni.¹⁶ Ha a pedagógusoknak van szabad döntése, választása, és nem külső nyomásra, fenyegetésre vagy jutalomra hagyatkoznak, akkor a gyerekek autonóm viselkedést tanulnak, és kevésbé válnak bizonytalanok és befolyásolhatóvá új helyzetekben.

Kritikai gondolkodás

Az információk megszerzése egyre könnyebb, sőt elárasztanak minket az információk, viszont egyre nehezebb azonosítani a „megfelelő információt”. Az információk helye, megbízhatósága, relevanciája, használhatósága és egyéb információkkal való kapcsolata fontosabb, mint bármilyen tudás.

Tversky és Kahneman kísérletekkel bizonyították, hogy messze nem vagyunk azok a racionális lények, mint gondoljuk magunkról.¹⁷ Húszféle kognitív torzítást írtak le, amelyek a lassabb, de ellenőrzött gondolkodási folyamataink használatával megelőzhetőek.

Ha a gyors, egyszerű és hatékonynak tűnő gondolkodásra hagyatkozunk, az asszociációkra, tapasztalatokra és benyomásokra építünk, a helyzet egy-egy aspektusára fókuszálva alakítunk

ki ítéleteket, akkor rendszeresen követünk el súlyos, szisztematikus, rendszerszintű hibákat.¹⁸

A téves, hamis, lényegtelen ingerek kiszűrése csak alapos feldolgozás útján lehetséges. Nem spórolható meg a lassú, de kontrollált feldolgozás.

A digitális eszközök már a média2.0 szintjén is feszegetik az emberi kommunikáció korábban ismert határait, és jelentősen módosítják a hatásait. A technológiával támogatott társas hálózatok felnagyítják az emberi közösségek kommunikációs szerepét. A korábinál sokkal intenzívebb és aktívabb kapcsolati rendszerben hatványozottak az előnyök, hátrányok és veszélyek.

Már jól ismert példa erre a netes közösségeknél „visszhangkamraként” leírt megerősítési torzítás: az a hajlandóságunk, hogy tekintet nélkül az információ igaz vagy hamis voltára, a saját előfeltevéseinket, véleményünket megerősítő információkat, amelyek igazolnak minket, előnyben részesítsük. Gondolkodás, és főképp kritikai gondolkodás nélkül felkészületlenek

¹⁵ Németh Erzsébet (1998): A külső ösztönzők hatására kialakuló viselkedés- és attitűdváltozások komplex vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 98, 319–338.

¹⁶ O’Neil, Jr. H. F. és Drillings, M. (szerk., 1999): *Motiváció. Elmélet és kutatás*. Vince, Budapest.

¹⁷ Tversky, A., Kahneman, D. (1974): Judgments Under Uncertainty: Heuristics and Biases. *Science*, 185 (4157). 1124–1131.

¹⁸ Kahneman, D. (2011): *Thinking, Fast and Slow*. Farrar, Straus and Giroux, New York.

vagyunk az infokommunikációs korszak kihívásaira, mert ezek hiánya mindig is könnyen befolyásolhatóvá és becsaphatóvá tette az embereket.

Ha a gyerekeket csak információ- és ismeretbefogadásra tanítjuk, akkor fájat vesztett száraz falevelekként fújhatja el őket minden kis szellő. Tanítható a reflektálás arra a jelenségre, hogy intuitíven, szelektíven gyűjtünk bizonyítékokat és hívjuk elő emlékeinket, illetve torzítottan interpretáljuk az információkat s így téves ítéleteket hozunk; mindez tudatossá tehető és kontrollálható.

A bizonytalanság elfogadását megkönnyíti, ha van olyan eszközünk, amellyel csökkenthetjük azt; ez az információk feldolgozásának magas szintje, a bejövő ismeretek szintetizálása, értékelése. Nem egyszerűen logikai működés, hanem a tudás újraalkotása. A szabályok és a tapasztalat nyomán megtalált szabályszerűségek egyéni feldolgozást jelentenek, és az erre való képesség a bizonytalan helyzetekben is ad valamennyi biztonságot.

A kritikai gondolkodásra való felkészítés messze nagyobb védelem a gyerekek számára, mint a tiltás, a felügyelői program és az elrettentés bármilyen formája. A világ szélesre nyílt, és kívülről nem védhetjük meg a gyerekeket. Belső, saját kognitív erejével lehet úrrá az ember a káoszon.

„Carpe diem”

A „Ragadd meg a napot” kifejezés értelmezése azon múlik, mennyire képes valaki a bizonytalanság elfogadására. A jövőről sokféle elképzelésünk lehet: világvége; felvirá-

gozás; spirituális megújulás; a gépek átveszik az irányítást; az emberiség kihal; az emberiség a gépekkel háborúzik, nyer, veszít, szolgálja vagy szolgálatába állítja, összeolvad a gép és az ember. Az emberiség képzelete a művészet, amely már mindenféle verziót felsorakoztatott, és a tudomány is felvetett már számos pozitív és katasztrofális irányt.

A lényeges nem az, hogy mi lesz, hanem hogy mit gondolunk a saját szerepünkről, és mit teszünk. Akármelyik verzióból levezethető akármilyen attitűd.

A „Carpe diem” lehet a világ és a javak learatása és az önfejlődés útja. Lehet az egyéni boldogulás biztosítása és az általános spirituális felemelkedésért való munka.

A „Carpe diem” a jövőről szól, mert amit most teszünk, az lesz a jövőnk. Az oktatási rendszer értelemszerűen meghatározó a jövő szempontjából. Akkor is, ha elveszejtí vagy elveszíti a gyerekeket, akkor is, ha a szellemi fejlődésüket támogatja. A legjobb eset nyilván az utóbbi, de az is elfogadható kimenet, ha a gyerekek ki tudnak menekülni az információs korban kalodává és/vagy predigitális kövületté váló rendszerből.

KÖVETKEZTETÉS – ÖKOLÓGIAI ÉS SZELLEMI LÁBNYOM

Az emberiség stabilitása és integritása a természeti rendszerek, az egyén, a család, a közösség, a társadalom, az ökoszisztéma és az ökoszféra egyensúlyának megőrzésétől függ.¹⁹

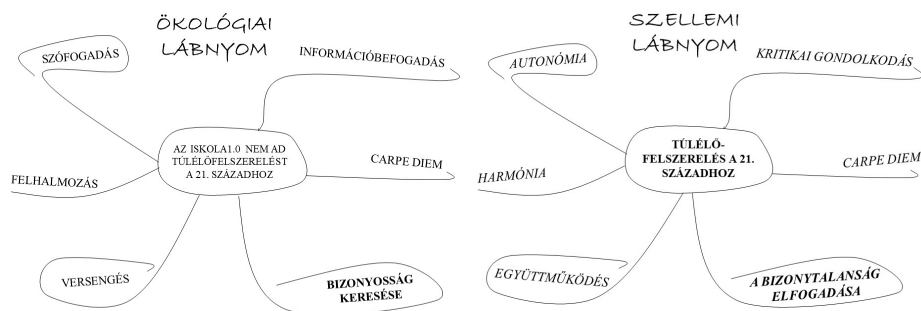
¹⁹ Goldsmith, E. (1993): *The Way. An Ecological World-view*. Shambhala, Boston, MA.

A kulcsszó: egyensúly. Ha bármilyen irányban jelentősen elmozdulnak az erők, ha jelentős hiányok lépnek fel, akkor dől a rendszer. Az egyensúlyozás ab ovo bizony-

talanság. A fennmaradáshoz meg kell tanulni kiegyenlíteni, megosztani az erőket, és ez soha nem múló feladat. Ami él, mozgásban és változásban van (5. ábra).

5. ÁBRA

Az ökológiai és a szellemi lábnyom



AZ ANYAGI ÉLETTÉR SZINTJÉN A ZÉRÓ ÖSSZEGŰ JÁTSZMA A JELLEMZŐ

SPIRITUÁLIS SZINTEN A NYER/NYER SZEMÉLETT A JELLEMZŐ

FORRÁS: saját szerkesztés

Az ember ösztönös, fizikai világhoz leláncolt attitűdje a bizonyosság keresését szolgálja, és ehhez szűkítő, konvergens, egy irányba mutató gondolkodás járul. Az eszköz a versengés, a felhalmozás. Ebben a kognitív sémában le kell győzni a világot, meg kell szerezni a javakat a túlélés érdekében. A gyerekeket katonákká kell képezni, a szófogadást és az instrukciók befogadását kell megtanulniuk (lásd Spárta).

Evidens, hogy bizonytalan helyzetekben az ilyen lelkek elvesznek, mert nem építhettek ki felnőtt, felelősséget vállaló identitást. Saját jövőkép hiányában csatlakoznak valamilyen, erőt és bármi célt mutató személyhez, szervezethez, amely alkalmasnak látszik az erőforrások megszer-

zésére. A másik út a céltalan hedonizmus: learatni azonnal, amit csak lehet.

Az itt bemutatott 21. századi túlélőfelszerelésünk minden eleme egy alternatív irányba mutat: egyensúlyra törekedni, összeegyeztetni az összeegyeztethetlent. Ez a kreativitás lényege.

Az eszköz az együttműködés és a világgal, másokkal és önmagunkkal való harmóniára törekvés. Mindez azon a meggyőződésen alapszik, hogy megtalálhatók a minden fél érdekeit kiszolgáló megoldások. Ez a szemlélet a gyerekeket felelős egyénekké neveli.

A tanulás során is felkészítjük a diákokat a szabad választás felelősségére. Az egyénre szabott tanulás a harmóniára és

a kritikai gondolkodás nem tananyag, hanem tanulási forma, a bölcsesség felé vezető út

alkotásra irányul (lásd Athén). Életkorának megfelelően saját és környezetét érintő kérdésekben mérlegelésre, döntésre adhat alkalmat a gyerekeknek a tanulási helyzet. Amennyiben a tanítás az egyének sajátosságait figyelembe veszi, a gyerekek megtanulják a sokféleség kezelését, képessé válnak összegegyeztetni az összegegyeztethetlent is, vagyis a kreativitás automatikusan részévé lesz a problémamegoldásnak. A kri-

tikai gondolkodás nem tananyag, hanem tanulási forma, a bölcsesség felé vezető út.

Az információ lehetőség – a mérhetetlenül nagy információtömeg mérhetetlen lehetőség. Az attitűdünk határozza meg, hogy ez a lehetőség az ösztönös túlélési technikákat mozgósítja és az életterünk pusztításához vezet, vagy a tudatos szellemi erőfeszítést hívja elő, mely által spirituális fejlődést érünk el.

„Szolidaritást vállalok azokkal, akik vállalni szeretnék a felelősséget gyermekeikért, és felelősen gondolkodva kívánnak oktatási formát és közeget választani nekik.”

„Tudom, hogy neked és még jó pár embernek célja volt korábban is, hogy beszivárogtassa a közoktatásba ezeket az eredményeket. De azért a többség ezzel nem foglalkozott. [...] Sokan ebben a közegben most ébredtek fel, hogy mi történik.”



„A pedagógusok fáradtak, túl vannak terhelve, nagyon sokan »a gyerekekért« küzdenek napról napra. A gyerekekért vannak a pályán, rá vannak szokatva az önfeláldozásra. Sokan elképzelni se tudják, hogy épp a gyerekekért kellene kiállniuk önmagukért is.”

DOBOS ORSOLYA

Tanulócsoportok, tanulóközösségek: paradigmaváltás az alternatív oktatásban?

Céлом ezzel az írással, hogy röviden bemutassam a tanulócsoportos működési forma jellemzőit és mindazokat a tapasztalatokat, amelyek az elmúlt évek során ebben az innovatívnak tűnő oktatási formában születtek. Szakértőként, kutatóként és tanácsadóként számos csoporttal dolgoztam együtt, tapasztalataim innen származnak. Cikemben nem céлом, hogy konkrét csoportokról adjak értéktételeket, ezért csak nagyon ritkán említek neveket. Céлом viszont, hogy fogódzókat adjak a csoportok közötti tájékozódáshoz.

2015-ben egy világhírű magyar startup alapítója azt nyilatkozta, hogy iskolát fog alapítani.¹ A hír végigsöpört a médián. Az alapító elmondása szerint az első tájékoztatón 800 szülő vett részt. Az alternatív iskolák többsége úgy gondolta, végre történik valami: jön valaki, egy messziről jött ember, aki majd megvalósítja azt, amibe a 20-25 éves alternatív iskoláknak az elmúlt évtizedekben beletört a bicskája – nevezetesen, hogy végre nemcsak kis, elszigetelt műhelyek fogják képviselni a modern, korszerű iskola ügyét, hanem valami olyan történik, ami hatással lehet a nagyobb rendszerekre is. Ahol a gyerekek-szülők-szakemberek közvetlen kapcsolatára

épülve születnek majd meg a pedagógiai innovációk; ahol nem kell hosszú éveket várni arra, hogy az innováció hatásai, eredményei kiderüljenek, hiszen nagyon hamar érkezik a visszajelzés – közvetlenül az érintettektől. Ahol olyan érdemi párbeszéd indulhat az „iskolacsinálók” és az „iskolahasználók” között, ami társadalmi szinten is hatást tud gyakorolni.

Nem utolsósorban pedig elindulhat egy társadalmi szemléletformálás, melynek középpontjában olyan kérdések állnak, hogy milyenek a gyerekek, mit jelent az érdemi tanulás,

mi a hasznos-használható tudás napjainkban, és hogy mi is az iskolák valódi szerepe a mai társadalomban – vagyis arról, hogy milyen iskolát is szeretnénk.

Várakozás volt: vajon milyen lesz a koncepció, és milyen tapasztalatokra, eredményekre épül? Az új alapítók mindenesetre pontosan ugyanazokat a hívószavakat használták, mint a rendszerváltás környékén és azóta alapított alternatív iskolák – akik szintén ugyanazokat a hívószavakat használják, mint a 20. század eleji iskolamegújítók és reformpedagógiaiak –, csak korszerűbb, modernebb nyelvezettel.

középpontjában olyan kérdések állnak, hogy milyenek a gyerekek

¹ Halácsy Péter Prezi-alapító Facebook-bejegyzése után 2015. június 18-án jelent meg a hír több online napilapban *Saját óvodát és iskolát indít a Prezi egyik alapítója* címmel (Pl.: <https://444.hu/2015/06/18/sajat-ovodat-es-iskolat-indit-a-prezi-egyik-alapitoja>; <https://abcug.hu/sajat-ovodat-es-iskolat-indit-a-prezi-egyik-alapitoja/>).

ISKOLA-E A TANULÓCSOPORT?

Hamar kiderült, hogy az újonnan alapítandó intézmény nem akkreditált iskola lesz, hanem első körben pre-school² jelleggel működő, óvodai felmentéssel rendelkező gyerekek számára létrehozott óvodai korosztályú, később pedig magántanulói státuszú iskolásokat fogadó csoport. A kezdeményezésből mára *BudapestSchool* név alatt több tanulócsoport jött létre. Sokáig úgy tűnt, hogy részükről kifejezetten a magyar oktatási rendszerből való kimaradás jelenti az irányt. A fő üzenetük is az volt, hogy eljött a paradigmaváltás ideje, definiáljuk újra az iskolát magát (ahogy ezt a rendszerváltás környékén alapított alternatív iskolák és elődeik, a 20. század eleji iskolamegújítók és reformpedagógiák képviselői akarták – csak ezúttal korszerűbb, modernebb nyelvezettel). Végül ez a kezdeményezés is meghajtotta magát a magyar iskolarendszer elvárásai előtt: az 2019/20-as tanévre a Budapest Schoolt jogilag is akkreditált iskolaként tervezik engedélyeztetni.³

Ennek a csoportnak, pontosabban a körülötte létrejött médiaérdeklődésnek az eredményeképpen jelentős publicitást kapott az itt létrejött működési forma. Bár már tíz-húsz éve is volt olyan csoport, amely magántanulók iskolászerű foglal-

koztatására és befogadására szerveződött, erről az érintetteken kívül nemigen tudott senki.⁴ Az érdekeltek vagy valamilyen, az iskolai előmenetelt érintő nehézség, vagy világnézeti meggyőződés nyomán találtak egymásra. A csoportok többnyire olyan

gyerekeket fogadtak, akik a hagyományos iskolai keretekbe pszichés vagy fizikai tünetek, esetleg társas együttműködési nehézségük miatt nem tudtak beilleszkedni. Bár ezúttal nyilvánosan is

megjelent a tanulócsoport működtetésének lehetősége, a korábban létrehozott csoportok továbbra is nagyobb hírverés nélkül folytatták a munkájukat. Az újonnan létrejött kezdeményezések promóciója kapcsán viszont a magántanulókat fogadó tanulócsoportokat rövid időn belül már az alternatív iskolák alternatívájaként kezdtük

emlegetni. Míg egy 2016-os előadásomból készült tanulmányban még az otthonoktatás egyik formájaként értékeltem a tanulócsoportokat,⁵ mára már egyértelműen látszik,

hogy a csoportok nagy része az iskola alternatívájaként definiálja önmagát. Olyannyira, hogy nagyon sokan közülük az oktatási rendszer részét képező valódi „iskolát” alapítanának, ha a rendelkezésükre álló források ezt megengednék – még akkor is, ha akkreditált iskolaként lényegesen kötöttebb jogi és financiaális keretek között kellene dolgozniuk.⁶

a tanulócsoportokat rövid időn belül az alternatív iskolák alternatívájaként kezdtük emlegetni

a mai napig saját elhatározásukból rejtőzködő csoportokról van szó

² Azaz iskola-előkészítő.

³ Lásd itt: <https://forbes.hu/uzlet/budapest-school-prezi-emmi/>

⁴ Mivel a mai napig működő és a mai napig saját elhatározásukból rejtőzködő csoportokról van szó, a szerző nem kívánja őket megnevezni. (A szerk.)

⁵ Dobos Orsolya (2017. febr. 19.): Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. Taní-tani Online. Letöltés: http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak (2019. 06. 10.)

⁶ Forrás: az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete keretében folytatott iskolaalapítási tanácsadások.

A TANULÓCSOPORTOK MŰKÖDÉSI KERETE

Az elmúlt években egyre több fórumon vetődött fel a tanulócsoporthoz alapításának lehetősége.⁷ Alapítani akarnak azok a szülők, akiknek a gyermeke a túljelentkezés miatt nem jutott be a kiválasztott átomiskolába, vagy azok, akiknek a földrajzi távolság miatt esélyük sincs, hogy ilyenbe jelentkezzenek; esetleg gyermekük olyan speciális igényű, hogy nem elérhető számukra az adott nehézséget felvállaló iskola. És alapítani akarnak szakemberek. Azok, akik túl merevnek érzik a valódi iskolák kereteit, vagy az iskolához más intézményen keresztül csatlakozva azt érzékelik, hogy az intézményük támogató iskola híján kevés ahhoz, hogy vállalt feladatát hatékonyan ellássa (ilyenek pl. bizonyos fejlesztő központok).

Az alapítók első kérdése gyakran az, hogy milyen jogszabály szabályozza a tanulócsoporthoz működését.⁸ Vagyis az alapítani szándékozókhoz eljutott az a hír, hogy ez a forma működhethet, mégsem értesültek arról, hogy mik is ennek a keretei: hogy jogi értelemben nincs szó „alapításról”, ez mindösszesen egy magánkezdeményezés, hasonlóan ahhoz, mint amikor egy család bébiszittert fogad. A szülő ugyanis felkérheti a csoportot, hogy foglalkozzon a gyerekekkel, de a haladásáért, tanulmányi fejlődéséért magántanuló esetében jogilag a szülő a felelősség. (Mindez nem jelenti azt, hogy egyes csoportok ne akarnának

biztonságos jogi keretek között működni, épp ezért sokan a szülőkkel valamilyen szervezatként, alapítványként vagy vállalkozásként szerződnek valamilyen feladatellátásra.)

A jogi keretekkel kapcsolatos tájékozatlanság nemcsak az alapításhoz kötődő tevékenységet zavarja meg, hanem a kommunikációt is. Számos tanulócsoporthoz megnyilvánulásaiiban igyekeznek a jogilag akkreditált alternatív iskola és a jogilag nem iskolaként működő tanulócsoporthoz közölte különbséget jelentősen elmosni. Ennek oka lehet a már említett paradigmaváltás igénye, de lehet ez marketingfogás is: minél kevésbé van a szülő

tudatában annak, hogy ez nem egy iskola, annál inkább elmúlik a bizalmatlansága az eddig ismeretlen, járatlan úttal szemben. Ennek a határelmosásnak különösen kedvez az, hogy több nagy hírértékű csoport is nevében az „iskola” szó különböző variánsait használta és használja (néhányuk még az óvodáskorú gyermekek fogadása esetén is).

Ezzel együtt egyre inkább érzékelhető az igény, hogy ezt az újonnan létrejövő oktatási formát egységes elnevezéssel illessük. A legelterjedtebb a „tanulócsoporthoz”, illetve a „magántanulói csoport” megfogalmazás, Langerné Buchwald Judit pedig „tanulóközösségek”-ként említi őket előadásában.⁹ A Rogers Akadémia, amely akkreditált középiskolából alakult magántanulók fogadó csoporttá, „nem-iskola”-ként definiálja magát. (Hasonló gondolat mentén az egyik legrégebbi alternatív iskola, az

a haladásáért, tanulmányi fejlődéséért magántanuló esetében jogilag a szülő a felelősség

⁷ Forrás: u.o.

⁸ Forrás: u.o.

⁹ Langerné Buchwald Judit: A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. In: Ács-Bíró Adrienn; Maisch Patrícia és Szabó Hajnalka Piroska (szerk., 2019): *Horizontok és Dialógusok – V. konferencianapok – Absztraktkötet – Pécs, 2019. május 8–10.* Pécsi Tudományegyetem, BTK NTI.

Alternatív Közgazdasági Gimnázium 2018 szeptemberében indított ún. alapiskolája, vagyis általános iskolája a „majdnemiskola” kifejezést használja saját magára – bár ők akkreditált iskolaként működnek.) Jogi értelemben tehát a tanulócsoportok nem iskolák, pedagógiai értelemben viszont egyértelműen azok, hiszen nevelési-oktatási feladatokat látnak el. A diákok ott töltik az idejüket napközben, és ott egy felnőtt vezetésével tevékenykednek, tanulnak – ebből a szempontból iskolaszerűen működnek. Ahogy nőtt a tanulócsoportok száma, úgy nőtt meg az igény is a csoportok többségében arra, hogy valamiféle szakmaiság alapján meghatározzák magukat, a működésüket. Bár a jog nem kötelezi őket erre, többen írtak pedagógiai programot és arra törekedtek, hogy képezzék a pedagógusaikat. Ennek a célkitűzésnek a nyomán alakult meg a ReSuli kezdeményezés, melynek keretén belül a tanulócsoportok szakmai segítséghez és magas szintű továbbképzésekhez juthatnak hozzá.¹⁰

A TANULÓCSOPORTOK SZAKMAISÁGA

Rózsa Ildikó, a ReSuli közösség szakmai vezetője a Facebookon gyakran közöl nagyon találó bejegyzéseket a tanulócsoportokról és működésükről (annyira találóakat, hogy több írását egy látogatott online oktatási fórum, az ofoe.hu is átvette).¹¹ Egy tőle származó csoportosítás szerint a tanulócsoportoknak három fajtáját különböztethet-

jük meg. A *gyermekmegőrző* típusában nem történik semmi különös; a gyermek sokat nem tanul, viszont legalább nem is bántják – vagy legalább ezt reméljük –, és a szülő pár órára segítséget kap gyermeke felügyeletéhez. (Erről a funkcióról egyébként az iskolák kapcsán alig esik szó, pedig az intézménynek ez az egyik jelentős funkciója napjainkban.) Rózsa szerint a második csoportba tartozik a „*közoktatás-light*” jellegű

hasonló utat járnak be, mint a kilencvenes években alapított alternatív iskolák

tanulócsoport: kisiskola, órarenddel, hivatalos tankönyvvel, ahol az igazgató pontosan ugyanolyan távolságtartással és a hierarchiából adódó szerepfelfo-

gással vesz részt a csoport életében, ahogy azt bármelyik hagyományos, hierarchikus szervezetben tenné. Ezeknek a csoportoknak is van előnye a hagyományos tömegoktatáshoz képest, méghozzá a kislétszámú oktatás; bár a tapasztalatok azt mutatják, hogy egy-egy ilyen csoport éppúgy kitermel szorongó és tanulni nem szerető gyerekeket, mint az a tömegiskola, ahova a szülők nem szeretnék a gyerekeket járatni. A harmadikféle tanulócsoport az, amelyet joggal sorolhatunk az alternatív iskolák közé: a *küzdő és fejlődő* csoportok. Ezek napjainkban hasonló utat járnak be, mint a kilencvenes években alapított alternatív iskolák, annak minden buktatójával, nehézségével és az ezek indukálta innovációkkal együtt. Ezek a csoportok, bár jogilag nincsenek kötelezve rá, pedagógiai programot írnak, árnyalt visszajelző és értékelő rendszert használnak, munkájukra önreflexióval tekintenek és a tapasztalataik alapján fejlesztik a pedagógiai gyakorlatukat.

¹⁰ Forrás: <https://www.resuli.hu/hirek>

¹¹ Rózsa Ildikó (2018. 12. 16.): „Kicsalta a leányt édes beszédével/ átfogta derekát mind a két kezével”. Letöltés: <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=2059> (2019. 06. 10.); Uő (2019. 06. 18.): Aki azt gondolja magában, hogy őt nem érinti, annak jó, ha tudja, hogy de. Letöltés: <https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=2102> (2019. 06. 10.)

Ha a csoportokról saját kommunikációjuk alapján tájékozódunk, azt láthatjuk, hogy egyikük sem hirdeti magát az előbbi két kategóriába tartozónak, sőt, mindegyik csoport nagyon szakszerű és innovatív ellátást ígér. A megoldást keresők – szülők vagy újítani vágyó pedagógusok, finanszírozást nyújtó támogatók – megszólítva érzik magukat, amikor azt látják, hogy a csoport valamilyen erős hiányérzetük kielégítésére tesz ígéretet, és kevésbé figyelnek arra, hogy a valóságban milyen szakmai háttér vagy kidolgozott koncepció áll az adott kezdeményezés mögött.

Azok a csoportok, amelyek magukat korszerű, innovatív műhelynek állítják be, miközben forrás vagy szakmai hozzáértés hiányában egyértelműen a gyermekmegőrző vagy a közoktatás-light kategóriába tartoznak, többnyire ugyanazok, akik a fentebb leírtak szerint igyekeznek az iskola és a tanulócsoporthoz közölni a különbségeket jelentősen elmosni. Ezek kommunikációjukban divatos pedagógiai fogalmakkal operálnak, így a szülők azt hiszik, valami biztos tudás birtokában vannak.¹² Azok a hívószavak, amelyek felkelthetnék a gyanakvást – pl. a „Csak nálunk” típusú közlések –, egyes marketingfordulatokkal átértelmezhetőek, és csak a szakmai szem látja meg, hogy olyan elemeket próbálnak vegyíteni, amelyek alapvetően más és más pedagógiai megközelítést feltételeznek. Az egyik csoport például úgy hirdette magát, hogy több „reformpedagógiai megközelítést” alkalmaz egyszerre, hiszen a Montessoritól vette át az egyéni

utak támogatását (ez még így rendben is lenne), a Waldorftól a szülőkkal való együttműködést (talán azért a Waldorf pedagógiának nem ez a legjellemzőbb eleme), és a Roggerstől (sic!) a *személyiségközpontúságot* (Carl Rogers *személyközpontú megközelítése* helyett; ez utóbbi ráadásul, bár iskolamegújító gondolat, de nem tartozik a reformpedagógiák közé). A másik, amit érdemes óvatossággal kezelni, ha egy csoport azt hangoztatja, hogy ők csinálnak

ezt vagy azt Magyarországon először. Ilyenkor érdemes az interneten rákérteni, mert általában kiderül, hogy sok-tízéves tapasztalat gyűlt már össze azokon a területeken (pl. iskola-előkészítő program, osztályozás nélküli

értékelés, házi feladat-mentesség, együttműködésre épülő projektek, iskolán kívüli programok, tömbösített vagy komplex tantárgyi oktatás és sorolhatnánk).

Ugyanakkor a küzdő és fejlődő csoportok esetében a szakmai igényesség felülírja a marketinget: ők arra törekuszenek, hogy az eddig felgyűlt alternatív pedagógiai tapasztalatokat megismerjék, és ezek alapján igyekeznek valami még jobban működőt kitalálni.

Ha jól belegondolunk, az akkreditált alternatív iskolák is csoportosíthatóak lennének a fenti hármasszempontrendszer alapján, és bizonyára közöttük is találnánk többet, amely nagyon mást állít magáról, mint amit megvalósítani képes. Ezzel együtt az iskolák esetében a jogszabályokkal garantált felelősségi körök lényegesen határozottabb kereteket adnak a minőségi

¹² Van például olyan csoport, amelyik alapítványi iskolaként hirdeti magát, és a honlapja szerint felmenő rendszerben 6+6-os struktúrát épít. Valószínűleg valóban alapítványi fenntartásban működik a csoport, de ha tanulócsoporthoz tartozik, akkor az „alapítványi iskola” elnevezés elég félrevezető. Ha pedig iskola lesz előbb-utóbb, akkor ahhoz képest, hogy már meghirdették a gyerekek felvételét, meglehetősen tájékozatlanok, ugyanis Magyarországon jelenleg nem adnak engedélyt 6 osztályos általános iskolára, ha többcélú intézmény keretében működnek, akkor sem.

működéshez. Jelentős különbség ugyanis, hogy amíg az akkreditált alternatív iskolákban a gyerek haladásáért, tanulmányi fejlődéséért jogilag az iskola felelős, a magántanuló gyerek esetében, még ha a szülő a gyermek tanulmányainak irányítását rá is bízta egy tanulócsoportra, a felelősséget jogilag nem ruházhatja át.

TANULÓCSOPORTOK ÉS ALTERNATÍV ISKOLÁK

Simonné Papp Ágnes az egyik, tanulócsoportokról szóló Facebook-csoportban közzétett hozzászólásában azt írta, hogy a tanulócsoportok egyesíthetnék a hagyományos tömegoktatás, az alternatív iskolák, a homeschooling és az unschooling előnyeit¹³ – és valóban, ez a tanulási forma biztosítja azt a rugalmasságot és rendelkezik azzal az autonómiával, amely ezt a fajta szintézist lehetővé tenné. Miben különböznek tehát a tanulócsoportok az alternatív iskoláktól az ott zajló tevékenység tekintetében?

Mivel a tanulócsoportok nagy része a magántanulóságot biztosító háttériskola vizsgáira készíti fel a diákokat, *tananyag szempontjából* nem nagyon különböznek. A követelményekhez kapcsolódva fontos arról beszélni, hogy egy diáknak esetenként több időre lehet szüksége ugyanannak a tananyagnak az elsajátításához, mint a többségnek. Vagy más módszerrel képes csak ugyanazt megtanulni. Ezt a fajta rugalmasságot tudják a tanulócsoportok

biztosítani – de ebben éppúgy jók az alternatív iskolák is. A Nattól nem nagyon szívesen térnek el sem az iskolák, sem a csoportok, hiszen a hozzájuk járó gyerekeknek okoznának azzal nehézséget, ha nem biztosítanák, hogy átjárhatóak legyenek.

Módszertanilag a tanulócsoportok ugyanabból a repertoárból dolgoznak, mint az alternatív iskolák, az egyetlen különbség itt a csoportlétszám.

Amiben jelentősebbet léptek a tanulócsoportok, az a pedagógusszerepben dolgozó felnőttek *végzettsége*: ezt a kötelezettséget a saját igényeik szerint alakíthatják, akár el is engedhetik a végzettséggel kapcsolatos elvárásokat.

egyesíthetnék a hagyományos tömegoktatás, az alternatív iskolák, a homeschooling és az unschooling előnyeit

Azt, hogy ez előre- vagy hátralépés, a tapasztalatok alapján még nem lehet egyértelműen megítélni. Az elmúlt években a pedagógusképzésben is kiemelten kutatott téma, hogy a pedagógusmester-

ség mennyire tanulható, mennyire személyiségfüggő, és hogy a pedagógusképzésbe érkezők hozott „tudásai” (nézetei) honnan származnak.¹⁴ Az alternatív iskolákban is zajlanak próbálkozások az ügyben, hogy ne csak a végzettség legyen a mércéje annak, hogy valaki pedagógusként milyen feladatot lát el: szakkört, projektet, foglalkozást bizonyos esetekben tarthat akár nem pedagógus vagy más pedagógus végzettségű szakember, esetleg szülő vagy egy idősebb diák is. A tanulócsoportoknál ennek a gyakorlatnak számos jó hozadéka van, miközben – főleg a nem egyértelműen kommunikáló csoportok esetében – számos visszaélésre is lehetőséget ad. A minőségi és tartalmas jelenléte és munkát alapvetően

¹³ A fogalmakról bővebben e lapszámunkban olvashatnak; Langerné Buchwald Judit (2019): A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. 5–6. sz.

¹⁴ Az úgynevezett „naiv” vagy „laikus” pedagógiai nézetek, tehát a tanárképzés nélkül kialakult nézetek jobb megértése segítené az oktatásban részt vevő, nem pedagógus végzettségű felnőttek szerepéről való gondolkodást.

segíti, hogy a tanulócsoporthoz nincsenek belekényszerítve az iskolai adminisztráció végláthatatlan tengerébe, és így van arra idejük, amire szerződtek: a gyerekekkel való foglalkozásra. Ugyanakkor előfordult már olyan is, hogy egy szülő panaszkodott arra, hogy a tanulócsoporthoz vezetője, miután fizikálisan is durván reagált az egyik nehezebben kezelhető gyermek viselkedésére, annyit mondott, hogy „mit kezdjen ő ezzel, amikor ő nem is pedagógus”. Arra is volt példa, hogy a szülők közvetlenül a vizsga előtt szembesültek vele, hogy a gyerekek a projektoktatásra hivatkozással a félév során az adott tantárgyhoz tartozó témakörökkel egyáltalán nem foglalkoztak.

ADATOK A TANULÓCSOPORTOKRÓL

Az érdeklődőknek gyakori kérése, hogy hol találjanak az összes tanulócsoporthoz egy teljes adatbázist. Mivel a magántanulókból álló tanulócsoporthoz jogilag nem létező kategória, ezért aztán nincs róluk teljes lista sem. Sőt, számos olyan csoportról tudunk, amelyek kifejezetten nem szeretnék hírt adni magukról, még honlapjuk vagy Facebook-oldaluk sincs. (Felmerül a kérdés, hogy a tanulócsoporthoz közé számoljuk-e azokat a csoportokat, amelyek a home schooling felől érkezve időszakonként csoportként mű-

ködnek, de a csoportot néhány családhoz tartozó testvérek alkotják, a foglalkozásokat pedig ugyanezen családok anyukái, apukái tartják.) *Langerné Buchwald Judit* kutatóként foglalkozik a témával, és a ku-

van arra idejük, amire szerződtek: a gyerekekkel való foglalkozásra

tatható dokumentumok alapján 22 tanulóközösségről beszél.¹⁵ Jómagam az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének (AME) munkatársaként 79 tanulócsoporthoz gyűjtöttem össze az *Alternatív és alternatív jellegű iskolák, iskolajellegű tanulócsoporthoz elnevezésű térképre* (a térkép az AME alternatív tagozatának kezelésében áll).¹⁶

Ez a szám a 2019. június 11-én benyújtott, *A közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény* hatályon kívül helyezéséről szóló törvénytervezet¹⁷ napvilágra kerülésével csökkenni kezdett: a magántanulói státusz megszüntetésének híre megijesztette a szülőket, csoportokat, és – még amikor a törvény elfogadása előttünk állt¹⁸

a magántanulói státusz megszüntetésének híre megijesztette a szülőket, csoportokat

– néhány csoport már bejelentette a megszűnését. Bár a módosítás a magántanulóság helyébe bevezeti az „egyéni munkarend” lehetőségét, ennek definíciója, működése egyelőre teljesen tisztázatlan.

Ahogy Langerné Buchwald Judit fogalmaz: „... már a magántanuló jogállás megváltoztatásának szándéka, az eddig létesített magántanuló jogviszony felülvizsgálata, valamint az engedélyezés jogának a köz-

¹⁵ Langerné Buchwald Judit (2019): A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. 5–6. sz.

¹⁶ A térkép elérhető itt: [http://ame.hu/alternativ-es-alternativ-jellegu-iskolak-tanulocsoporthoz/](http://ame.hu/alternativ-es-alternativ-jellegu-iskolak-tanulocsoporthoz). A cikkben szereplő adat a 2019. június 10-i állapotot tükrözi.

¹⁷ <https://www.parlament.hu/irom41/06457/06457.pdf>

¹⁸ A tervezet az Országgyűlés 2019. július 12-én elfogadta.

pontosítása az eddigi feltételek szigorítására engednek következtetni.”¹⁹

MIRE VALÓK A TANULÓCSOPORTOK?

A csoportok működésükkel *közvetlenül a gyerekek és a szülők igényeire reagálnak* – ezt igyekeznek a magánfenntartású iskolák is megtenni, de őket erősebben kötik a jogi keretek. Már maga a tanulócsoportok léte is azt jelzi, hogy erre a rugalmasságra, a közvetlen reagálásra, az egyéni utak biztosítására sokaknak van igénye.

A tanulócsoportok képesek olyan kis létszámú csoportot biztosítani az ezt igénylő gyerekeknek, amelyet az iskolák csak nagyon ritkán. Több alternatív iskola dolgozik úgy, hogy a tanulás számára nem feltétlenül 45 perces órakeretet jelölnek ki, hanem a gyerekek szükséglete és igényei szerint hosszabb-rövidebb foglalkozásokat tartanak. Mivel a tanulócsoportban még kevesebb a gyerek, így egyéni szükségleteikre és érdeklődésükre még ennél is jobban tudnak figyelni. Minden tekintetben olyan rugalmasságot biztosíthatnak, amit az akkreditált alternatív iskolák is csak részben tudnak megtenni: még kreatívabban alakíthatják ki a fizikai környezetet, ahol a kis létszám miatt még nagyobb önállóságot tudnak biztosítani. Gyakori a szobaszerű elrendezés, és az ehhez illeszkedő bútorok használata;

van, ahol a gyerekek maguk készítik el az uzsonnájukat – nem feltétlenül egy előre egyeztetett időpontban, hanem akkor, amikor megéheznek. A tanulási folyamat közben, előre nem tervezetten is mozoghatnak az iskolaépülethez képest sokkal nyitottabb környezetben, könnyebben közlekednek, így sokkal több forrást tudnak

bevonni az éppen zajló tanulásba.

Azt, hogy a pedagógiai innovációk létrejöttének milyen fontos terepe lehet a tanulócsoportok által kialakított környezet, mi sem bizonyítja jobban,

mint hogy a már említett ReSuli kezdeményezés első Élménynapján²⁰ a különböző tanulócsoportok képviselőitében az ország minden részéről érkezett 23 tanulócsoport 55 munkatársa osztott meg és szerzett saját élményt a már bevált módszerekről számos témában: a motiváltság és a koncentráció elérésétől a projekttervezési technikákon át különböző képességfejlesztési gyakorlatokig; a programok között szerepelt többek között egy természettudományos téma

feldolgozása imaginációs gyakorlatsorral, szociális kompetenciafejlesztés vizuális technikával, sok mozgásos, dráma- és társasjáték, valamint személyre szabott online tanulási lehetőségek bemutatása, ingyenesen

elérhető online programok kipróbálása. Ez az esemény is bizonyítja, hogy nemcsak a szülők részéről van igény az újfajta iskolákra, hanem az „iskolacsinálók” is képesek

gyakori a szobaszerű elrendezés, és az ehhez illeszkedő bútorok használata

a ReSuli első Élménynapján 23 tanulócsoport 55 munkatársa osztott meg és szerzett saját élményt a már bevált módszerekről

¹⁹ Langerné Buchwald Judit (2019): A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 69. 5–6. sz.

²⁰ 2019. május 19., Facebook-esemény: <https://www.facebook.com/events/323987228292122/>

áldozatot hozni azért, hogy tanulhassanak egymástól.²¹

MIT HOZ A JÖVŐ?

A cikk írásakor még nem tudjuk, hogyan alakul a tanulócsoporthoz sorsa.²² Ami biztos, hogy a „messziről jött ember” szélesebb körben ezúttal sem hozta el a várva várt változást (ahogy a rendszerváltás környékén alapított alternatív iskolák és elődeik, a 20. század eleji iskolamegújítók és reformpedagógiák képviselői is csak egy szűk kört értek el, teljes változást az iskolarendszerben nem tudtak hozni). Válaszoljunk a címben feltett kérdésre: ha elhozta volna a változást, az

az innovatív, modern
alternatív iskolák táborát
gyarapíthatja

mennyiben lett volna változás? A tanulócsoporthoz valóban a paradigmaváltás letéményesei, ahogy néhányan magukat látják? Cikkemmel azt ígylek megmutatni, hogy bár a tanulócsoporthoz többsége az innovatív, modern alternatív iskolák²³ táborát gyarapíthatja, pedagógiájukban nem jelent meg olyan elem, amely az eddig ismert alternatív iskolákhoz képest újdonságot jelentene. A működésükben vannak ugyan új elemek, de ezeket a jogszabályi háttér (és szabályozatlanság) generálta, ám a pedagógiai paradigma szintjén hasonlóan működnek és hasonló lehetőségeket hordoznak, mint elődeik, az alternatív iskolák (akik pedig hasonlóképpen működnek, mint a reformpedagógiai iskolák, vagyis az ő elődeik).



„A ReSuli mentorációban résztvevő csoportok vezetői, tanárai, szülei biztos, hogy nem gondolták úgy, hogy különbek másoknál, hanem szépen csendben felépítettek olyan funkcionáló kisközösségeket, amik a közoktatás anomáliáit (mindet) szépen lassan kiiktatták, és ezzel létrehoztak egy olyan virtuális közeget, amiben a résztvevők, vagy érdeklődők megélték, hogy ez lehetséges.”

²¹ A ReSuli Partnerség Programban olyan tanulócsoporthoz vesznek részt, amelyek vállalják, hogy a program minőségbiztosításának megfelelően biztosítják a szakmai munkájukat. Forrás: <https://www.resuli.hu/resuli-partnersseg>

²² A parlament 2019. 07. 12-én fogadta el a köznevelési törvény azon módosítását, amelyben a magántanulóságot megszüntetik, és a helyébe lépő egyéni munkarend lehetőségének engedélyezését az eddigi magántanulósághoz képest megnehezítik. (A szerk.)

²³ A modern alternatív iskolák olyan alternatív iskolák, amelyek – számos reformpedagógiai gyakorlatot is ötvözve – saját magukat „alkották” meg, így alakítva ki egy teljesen egyedi, az adott intézményre jellemző arculatot. Forrás: Dobos Orsolya (2017. febr. 19): Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *Tani-tani Online*. Letöltés: http://www.tani-tani.info/alternativ_iskolak (2019. 06. 10.)



LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

A tanulás új útjai: a tanulóközösségek

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

A magyar közoktatás '90-es évekbeli erőteljes pluralizálódása óta eltelt időszakban az oktatás – és ezen belül az alternatív oktatás – törvényi szabályozása számos változáson ment keresztül, amely jelentős hatással volt az alternativitásra a közoktatásban, és új alternatív oktatási forma, a tanulóközösségek megjelenéséhez és terjedéséhez vezetett. A tanulóközösség olyan „nem iskola”, amely a gyerekek alternatív oktatását a tanuló – hagyományos vagy alternatív iskolai – magántanulói státuszának fenntartása mellett vállalja. Hagyományos értelemben nem iskola, hanem az államtól független, önfenntartó demokratikus közösség, amely tanulói számára új utat és módot nyújt a tanulásra. Jelen tanulmány keretében kísérletet teszünk a tanulóközösségek azonosítására és fogalmi körülhatárolására, jogszabályi környezetének feltárására,¹ valamint bemutatjuk a tanulóközösségek önmeghatározását és célkitűzését, deklarált pedagógiai elveiket, nézeteiket, feladatvállalásukat a gyermekek oktatása-nevelése terén, az oktatás tartalmát és módszereit, a nevelési elveket és módszereket, valamint a tanulóközösségekben dolgozó tanárokkal szemben támasztott követelményeket.

Kulcsszavak: *köznevelés, alternatív nevelés és oktatás, iskolaalternatívák, tanulóközösségek*

BEVEZETÉS

A magyar közoktatás '90-es évekbeli erőteljes pluralizálódása óta eltelt időszakban az oktatás, és ezen belül az alternatív okta-

tás törvényi szabályozása számos változáson ment keresztül, amely jelentős hatással volt az alternativitásra kvalitatív és kvantitatív tekintetben egyaránt. Mindez az utóbbi években egyfelől az alternatív iskolák és az alternatív kerettantervek számá-

¹ A tanulmány alább természetesen kitér a 2019. júniusi törvénymódosítási javaslatra a magántanulói jogállás megszüntetéséről. A javaslatot az Országgyűlés 2019. július 12-én megszavazta. A tanulmány elkészítéséhez az előterjesztés szövegét használtuk; melyet a magántanulói jogviszonyra vonatkozó kérdések tekintetében változatlan formában fogadtak el.

nak a csökkenéséhez vezetett,² másfelől új alternatív oktatási forma is megjelent a magyar közoktatás palettáján: a gyerekek alternatív oktatását a tanuló nem alternatív iskolai magántanulói státuszának fenntartása mellett vállaló tanulóközösségek.

A Magán- és otthontanuló közösségek országos hálózata³ által nyilvántartott adatok alapján jelenleg 22 tanulóközösség működik Magyarországon. A tanulóközösségek nagyon változatos képet mutatnak mind a csoport mérete, a közösségbe rendszeresen járó gyermekek száma, mind pedig pedagógiai koncepciójuk és szervezethez való viszonyulásuk vonatkozásában, kezdve a családi jellegű tanulócsoporthoz, amelyek egy-két család összefogásában jöttek létre és melyekben szülők tanítanak, a több tanulói csoportot hálózatban működtető tanulóközösségekig. Közös jellemzőjük azonban, hogy hagyományos értelemben nem iskolák, hanem önfenntartó, demokratikus közösségek, melyek mind pénzügyi, mind jogi értelemben függetlenek az államtól. Az iskolákkal szemben támasztott jogszabályi előírásoknak nem kell megfelelniük, köznevelési feladat ellátására sem kötnek megállapodást, és nem jóváhagyott pedagógiai program alapján működnek. A tanulóközösségek tanulói minden esetben hagyományos vagy alternatív, de a köznevelési törvényben meghatározott feltételeknek megfelelően működő iskolák magántanulói, akik számára a ta-

nulóközösségek új utat és módot nyújtanak a tanulásra, melynek keretében biztosítják a közösségben való tanulás lehetőségét és az osztályozó vizsgákra való felkészülést (*Langerné Buchwald, 2019*).

A KUTATÁS CÉLJA ÉS MÓDSZEREI

A tanulóközösség mint a tanulás, az oktatás és a nevelés új formája egyelőre feltáratlan terület, ezért kutatásunk során egyrészt

vizsgáltuk az otthon- és magánoktatás előzményeit, a tanulóközösségek működésének jogszabályi környezetét, és kísérletet tettünk a tanulóközösségek azonosítására. Másrészt az egyes tanulókö-

zösségek honlapján közzétett információk elemzésén keresztül feltártuk a tanulóközösségek önmeghatározását és célkitűzését, a deklarált pedagógiai elveket, nézeteket, a feladatvállalásukat a gyermekek oktatásanevelése terén, az oktatás tartalmát és módszereit, a nevelési elveket és módszereket, valamint a tanulóközösségben dolgozó tanárokkal szemben támasztott követelményeket. Ezenkívül vizsgáltuk, hogy milyen kiválasztási feltételek alapján lehet valaki a tanulóközösség tagja, és milyen mértékű anyagi hozzájárulás szükséges a család részéről a tanulóközösség működtetéséhez.

Az előzetes feltáró munka során láthatóvá vált, hogy a nyilvánossá tett informá-

hagyományos értelemben nem iskolák, hanem önfenntartó, demokratikus közösségek

² Egy, az alternatív programmal működő iskolák számára vonatkozó feltárás adatai szerint 2008-ban a saját alternatív programú, valamint a Waldorf-, Montessori-, Rogers- és ÉKP-iskolák (ll. 56. o., 10. lábjegyzet) mellett még működtek Freinet-, Jena-Plan és Dalton-Plan programot használó iskolák, napjainkban azonban már nem (*Langerné Buchwald, 2017*). Emellett az ÉKP-s iskolák száma is jelentős csökkenést mutat: míg az 1995/96-os tanévben 104, 2008-ban már csak 25 iskola alkalmazta az ÉKP-t pedagógiai programjaként (uo.), 2019-re ez a szám tovább csökkent és jelenleg már csak 19 intézmény használja a programot. (A 2019. évi adatokat *Győre Géza*, az ÉKP-Központ koordinátora bocsátotta rendelkezésünkre.)

³ <http://marsprogram.hu/resuli-tanulokozossegek-halozata-2>

ciók mennyiségében és a nyilvánosságra hozatal formájában különbségek mutatkoznak a tanulóközösségek között. A saját honlappal rendelkező tanulóközösségek is eltérő részletességgel ismertetik pedagógiai elveiket, céljaikat és konkrét működésüket, öt tanulócsoporthoz pedig csak Facebook-profilja van, ami együtt járt a kevésbé részletes információadás-sal a csoport működésére vonatkozóan. Ezért az elemzésbe csak a Budapest School⁴-t, a Rogers Akadémiát, a Mars-programot és a SmartSchool-t vontuk be, melyeket a tanulóközösség önmeghatározása és célkitűzése, a deklarált pedagógiai elvek és nézetek, a gyermekek nevelését és oktatását érintő feladatvállalás, az oktatás tartalma és módszerei, a nevelési módszerek, valamint a tanulóközösségben dolgozó tanárokkal szemben támasztott követelmények, a felvételi eljárás és a szülői hozzájárulás mértéke mentén vizsgáltunk.

A TANULÓKÖZÖSSÉGEK MŰKÖDÉSÉNEK JOGSZABÁLYI KÖRNYEZETE

A tanulóközösségek működésének feltételei országonként eltérőek. Az ENSZ emberi jogokról szóló deklarációja és az emberi jogok konvenciója egyaránt tartalmazza az oktatáshoz való jogot, azt azonban nem részletezi, hogy ezt milyen formában lehet, illetve kell megvalósítani. A tankötelezettség teljesítésének jogszabályilag engedélyezett formája országonként különbségeket

mutat. Spanyolországban, Hollandiában, Görögországban és Németországban alapjában véve tiltott, és csak egyedi elbírálás alapján engedélyezhető. Ausztriában korábban nem volt mód a tanköteles korú gyermekek otthonoktatására, jelenleg már van rá lehetőség. Az európai államok többségében – mint Belgiumban, Dániában,

Finnországban, Franciaországban, Írországban, Olaszországban, Norvégiában, Portugáliában, Svédországban, Svájcban és az Egyesült Királyságban – lehetővé teszik a tanköteles korú gyermekek hivatalos oktatási intézményen kívüli tanulását

az európai államok többségében lehetővé teszik a tanköteles korú gyerekek hivatalos oktatási intézményen kívüli tanulását

magántanulóként (Petrie, 2001).

A magántanulói jogviszony magyarországi jogi szabályozása megengedő-korlátozó jellegének szempontjából két, egymástól jól elkülöníthető időszakra bontható, ugyanis 2019. június 11-én – jelen tanulmány írása közben – benyújtották a köznevelési törvényt módosító javaslatot, amely a magántanulói jogviszonyt 2019. szeptember 1-től egy hivatali felülvizsgálat kötelezővé tételével fokozatosan kivezetné, és 2020. szeptember 1-re a magántanulói jogviszony helyett teljes körűen az egyéni munkarendet vezetné be.

A magántanuló jogviszony és a magántanulók számának alakulása

Az eddigi szabályozás értelmében Magyarország a magántanulói jogviszony szempontjából a megengedő államok közé tartozott, a tankötelezettség ugyanis vagy iskolába járással, vagy magántanulóként

⁴ A Budapest School honlapján nyilvánosságra hozott információk alapján az EMMI a Budapest School Általános Iskola és Gimnázium kerettantervét 2019. április 30-án akkreditálta. Az elemzés és az elemzésbe bevont, a honlapon nyilvánossá tett információk a Budapest Schoolra mint tanulóközösségre és nem mint alternatív magániskolára vonatkoznak, melynek indulása 2019 szeptemberére várható.

volt teljesíthető. A magántanulóvá nyilvánítás történhetett a szakértői és rehabilitációs bizottság, illetve szakorvos javaslata alapján, de enélkül, közvetlenül a szülő kérelmére, illetve nagykorú tanuló esetében saját kérésre is. A pozitív döntés feltétele annyi volt, hogy a magántanulóvá válás nem befolyásolja hátrányosan a tanuló fejlődését és tanulmányi eredményességét. A gyámhatóság és a gyermekjóléti szolgálat véleményének kikérése után az iskola igazgatója döntött arról, hogy a tanuló a tankötelezettségének magántanulóként tehet eleget. Amennyiben a magántanulói státusz beilleszkedési, tanulási, magatartási nehézség vagy sajátos nevelési igény miatt a szakértői bizottság véleménye alapján vagy súlyos betegség miatt létesült, a magántanulók felkészítéséről az iskolának egyéni foglalkozás keretében kellett gondoskodnia. Ugyanakkor a most hatályon kívül kerülő jogszabály szerint, ha a tanuló tanulmányi kötelezettségének a szülő kérelme alapján magántanulóként tesz eleget, felkészítéséről a szülő gondoskodik és a tanuló egyénileg készül fel.⁵ A magántanuló – a 2018/19-es tanévben még érvényes szabályozás szerint – az iskola minden kötelező tanórai foglalkozása alól felmentést kap, és az igazgató által meghatározott időben és a tantestület által meghatározott módon ad számot tudásáról. Alapesetben a magántanulónak minden tantárgyból vizsgát kell tennie, azonban az intézmény igazgatójának lehetősége van arra, hogy a magántanulónak felmentést adjon a készségtantárgyak tanulása alól, így azokból osztályozó vizsgát sem kell tennie. A magántanuló magatartását és szorgalmát nem kell minősíteni.⁶

az iskola minden kötelező tanórai foglalkozása alól felmentést kap

A magántanulók számát tekintve közoktatásbeli arányuk 2004-től kezdve folyamatosan emelkedett. A nappali tagozatos magántanulók aránya 2004-től 2017-ig 0,47%-ról 0,64%-ra emelkedett. Az emelkedés 2005 és 2008 között volt a legintenzívebb, jelentős részét pedig a szülői döntés alapján magántanulóvá nyilvánítottak teszik ki. A szülői kérelem alapján magántanulóvá nyilvánítottak száma jelenleg is jelentős mértékben meghaladja a szakértői bizottság véleménye alapján magántanulóvá nyilvánítottakét, amely csak 0,14%. Az iskolatípusok közötti megoszlást tekintve a magántanulók aránya az általános iskolában a legmagasabb, ezt követik a gimnáziumok; a legkevesebb magántanuló a szakgimnáziumokban található (*Hajdu és mtsai*, 2018, 150–151. o.).

Törvénymódosítási javaslat a magántanulói jogállás megszüntetésére

Bár a törvénymódosítási javaslat indoklásában a gyermek azon joga és érdeke áll, hogy megkapja a számára szükséges szakszerű fejlesztést, feltehetőleg a magántanulói jogviszonnyal rendelkező tanulók számának jelentős emelkedése is hozzájárult a magántanulói jogviszony korlátozását és átalakítását kezdeményező módosítási javaslat megszületéséhez.

A módosító javaslat legfontosabb, a korlátozás irányába mutató változtatása a tankötelezettség teljesítésének módját érinti, melynek értelmében 2020 szeptemberétől a tankötelezettség Magyarországon

⁵ 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200020.EMM>

⁶ 2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100190.TV>

is kizárólag iskolába járással teljesíthető. Ennek következményeként megszűnik a magántanulói jogviszony, ami teljes mértékben felmentette a tanulót az iskolába járás alól, helyette pedig az egyéni munkarend lehetőségét vezeti be az iskolába járási kötelezettség alternatív teljesítési formájaként. A javaslat ennek megvalósítási módjára ugyan nem tér ki, ennek ellenére feltételezhető, hogy ez a változtatás nemcsak az elnevezést, hanem az iskolai tanórákon való részvételi kötelezettséget is érinteni fogja.

A tankötelezettség teljesítésének módját korlátozó szándékot tükrözi továbbá, hogy míg a magántanulói jogviszony engedélyezése az oktatási intézmény igazgatójának jogkörébe tartozott, az egyéni munkarend engedélyezése központi ellenőrzés alá kerül, és létrejön egy, az egyéni munkarenddel kapcsolatosan eljáró, felmentést engedélyező szerv is. Az egyéni munkarend iránti kérelem elbírálása e szerv jogkörébe tartozik majd, a döntés meghozatala során a gyámhatóság, a gyermekjóléti szolgálat mellett az igazgató véleményét is kérheti. A tervezett szigorítás a már magántanuló jogállású tanulókat is érinti, a magántanulói jogviszony egyéni munkarendre történő módosítása pedig nem automatikus, hanem az engedélyező szerv felülvizsgálata után lesz lehetséges.⁷

Az egyéni munkarend engedélyezésének feltételei jelenleg nem ismertek, azonban a magántanuló jogállás megváltoztatásának szándéka, az eddig létesített magántanuló jogviszony kötelező felülvizsgálata, valamint az engedélyezés jogának a központosítása mind az eddigi feltételek szigorítására enged következtetni.

KÍSÉRLET A TANULÓKÖZÖSSÉGEK AZONOSÍTÁSÁRA: HOMESCHOOLING, DESCHOOLING, UNSCHOOLING?

A tanulóközösségek az otthonoktatás egy módjaként értelmezhetők. Oktatástörténeti előzményeit a különböző „iskolátlanítási” kísérletek és a családi iskolázás adják. A családi iskolázás mozgalma az 1960–’70-es években az Amerikai Egyesült Államokban jelent meg, amikor a családok egy része gyermekeik nevelését otthon, családon belül oldotta meg a formális

oktatás helyett. Eszmei előzményének az 1960-as évektől kezdődően megjelenő iskolátlanítási elméletek tekinthetők, melyek az alternatív pedagógiáknál jelentősebb mértékben

az egyéni munkarend engedélyezése központi ellenőrzés alá kerül

szándékozták megreformálni az oktatást (Berényi, 2002). Ezen elméletekre alapozva indult útnak az intézményes oktatás-nevelés egyik lehetséges alternatívájaként a „homeschooling”, azaz a családi iskolázás mozgalma, melynek teoretikusai közül *Ivan Illich* és *John Holt* munkáit érdemes kiemelni. Illich és Holt is radikális kritikával illették az intézményes iskolarendszert, és annak teljes elvetését, ezzel együtt pedig az iskola oktató-nevelő tevékenységének más formában történő megvalósítását szertették volna elérni. Illich az iskolát az oktatásra és a nevelésre egyaránt alkalmatlannak találta, és a társadalom iskolátlanítását (deschooling), az eddigi hagyományos iskolarendszer megszüntetését, illetve a tanító-nevelő társadalom létrejöttét látta megoldásnak (Illich, 1971). Szerinte annak a tévhitnek a hátterében, hogy a tanulás csak

⁷ A közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről. Forrás: <https://www.parlament.hu/irom41/06457/06457.pdf>

intézményes keretek között, iskolában volna elképzelhető és legitím, „az a modernitást megalapozó mítosz áll, amely megkérdőjelezhetetlenné kívánja tenni a számszerűsíthetőség normáit” (Berényi 2002, 504).

A családi iskolázást választók közül Illich elméletével szimpatizált a hatvanas évek hippie lázadó nemzedéke, míg az ún. '68-as nemzedék tagjai inkább John Holt koncepciójával azonosultak, aki az iskolátlanítás helyett a nem-iskolázás (unschooling) fogalmát használta. Holt nem a társadalom iskolátlanítását és annak nevelő-oktató szerepe növelését javasolta, hanem a gyerekek nevelését formális oktatástól mentesen, tankönyvek nélkül, csak a családban képzelte, ahol a tanulás és nevelés folyamatában számottevően nagyobb teret kaphat a gyermekek spontán érdeklődése. Az iskolai szocializáció és társas kapcsolatokat is kritizálta, amely szerinte egy státuszorientált társadalomra szocializál, és a gyerekek így nem sajátítják el a bizalmat, a barátságot és az őszinteséget (Uo.).

A családi iskolázás a legalitás-illegalitás dimenziója mentén vizsgálva eleinte illegálisnak minősült, és gyakran a hippie-kommunákra volt jellemző. A későbbiekben a kutatások eredményei az otthonoktatás előnyeire, valamint a formális oktatás negatív hatásaira egyaránt rávilágítottak, és számos probléma kialakulásáért – mint például a hiperaktivitás és a diszlexia –, a formális oktatást tették felelőssé. Emellett az iskolai nevelést vallási-erkölcsi szempontból is kritizálták, melynek köszönhetően a családi iskolázás legitimitást nyert, és egyre elterjedtebbé, napjainkra pedig az Egyesült Államokban és Európa több országában teljesen elfogadottá vált (Berényi, 2002).

Az iskolázásnak ezt a módját választókat alapvetően két csoportba lehet sorolni: az egyikben azokat a családokat találjuk, akik azért választják az otthonoktatást, mert a vallási-erkölcsi nevelés szempontjából tartják megfelelőbbnek a világi formális oktatásnál. Ide tartoznak a vallási konzervatívok, akik gyermekeik vallási és erkölcsi nevelését a világi közoktatás hatásától mentesen, a családban szeretnék megvalósítani, ahol egyrészt megtanulhatják az alapvető vallási doktrínákat, másrészt közvetíteni tudják számukra a vallásuk által képviselt értékeket. A másik csoportba azok a szülők tartoznak, akik elégedetlenek a modern közoktatási rendszerrel és azok intézményeiben zajló neveléssel és oktatással. Ők érdeklődnek a nevelési-oktatási kérdések

egy státuszorientált
társadalomra szocializál

iránt, tájékozódnak a szakirodalomban, és ez alapján fogalmazzák meg álláspontjukat az intézményes oktatásra vonatkozóan, illetve ez alapján valószínűsítik meg gyermekeik otthoni oktatását. A gyermekek otthoni oktatása eltérő formában valósul meg az előző két dimenzió mentén, és különbözik a szervezethez, a formális oktatástól való elszakadás mértékében. A családok egy részében, hasonlóan az iskolai oktatáshoz, tankönyveket használva és tanórákhoz hasonló foglalkozások keretében tanulnak otthon, szülői irányítás alatt a gyerekek; míg mások teljes mértékben elutasítják a megszokott tanulási formákat és kereteket, ezzel valószínűsítva meg a nem-iskolázást. A vallási alapon családi iskolázást választók esetében nemcsak formájában, hanem tartalmában is különbözik az oktatás, mivel számukra fontos, hogy olyan tananyagot tanítsanak, ami a hitüknek megfelel (Van Galen, 1991, idézi Berényi, 2002; Mihály, 2006).

A tanulóközösségek meghatározásánál az otthontanulás fogalmából tudunk kiindulni, melynek több megnevezése is létezik a szakirodalomban. Az otthoni tanítás, home schooling (Guthrie, 2003), home based education (Webb, 1989), atipikus oktatás (Beck, 2002, idézi Mihály, 2006) vagy családi iskolázás (Berényi, 2002) fogalmak ugyanazt az alternatív tanulási-tanítási formát jelentik: egy olyan oktatási formát, amikor a gyermek nem a formális oktatás keretei között jár iskolába – állami vagy magániskolába –, hanem tanulmányait otthon végzi (Basham, 2001). Az otthoni tanítást végezheti teljes egészében a szülő is, de jellemző, hogy egyes speciális tantárgyak esetében (pl. idegen nyelv) magántanár tanítja a gyermeket (Nágel, 2012).

A tanulóközösségek az otthontanulás szervezett formájának tekinthetők. Alapjuk azonos, a gyermekek nem járnak állami vagy magániskolába, de a tanulóközösségek több ponton eltérnek az általános értelemben vett otthontanulástól. Az első eltérés a tanulóközösségek méretében mutatkozik meg, hiszen a tanulóközösség esetében egy csoportot legalább két családnak a gyermekei alkotnak. Ez magában hordozza a következő különbséget, ami egyébként a legtöbbit kritizált eleme az otthoni tanulásnak: a gyermekek a tanulóközösségben több kortárs szociális kapcsolattal rendelkeznek, míg az otthoni tanulás során csak a saját családjukkal érintkeznek. Ezenkívül az otthontanulás térben a család otthonában zajlik, míg a tanulóközösségek többségénél a szervezett tanulás az otthonon kívül történik, így a gyerekek megélik az „iskolába járás” élményét. Ezzel szorosan összefügg, hogy a családi tanulás ese-

tében a szülők saját gyermekeiket tanítják, tehát a tanár-tanuló viszony másodlagos, a tanulóközösségek esetében viszont nincs a gyermekek és az őket tanító tanárok között szülő-gyermek kapcsolat. A gyermeket tanító szülő nem feltétlenül képzett tanár, míg a tanulóközösségben jellemzően szakképzett pedagógusok dolgoznak (erről bővebben a tanulóközösségek elemzésénél). A tanulóközösségekben szervezett foglalkozások zajlanak, ami az otthontanulás

esetében nem feltétlenül valósul meg, illetve sokkal rugalmasabban alakítható.

A tanulóközösségeket a homeschooling, deschooling és

unschooling elnevezések mentén vizsgálva megállapítható, hogy eltérnek mind az Ivan Illich által képviselt iskolátlánított társadalomfelfogástól, mind John Holt nem-iskola koncepciójától, és nem azonosak az otthonoktatással sem. Nem iskolák, de működésük iskolaszerű elemeket tartalmaz, ami azonban nagymértékben eltér az állami iskolarendszer intézményeire jellemző oktatástól és neveléstől, tanítás- és tanulásértelmezéstől és -szervezéstől. Az iskola ugyanis olyan oktatási és nevelési feladatok ellátó intézmény, melynek működését törvények és rendeletek szabályozzák, az oktató-nevelő munkát pedig szakképzett pedagógusok végzik. Az iskolaépületek törvényben meghatározott feltételeknek felelnek meg, speciális iskolabútorokkal és eszközökkel felszereltek. Az iskolai oktatás és nevelés alapfokú, alsó középfokú és felső középfokú szakaszra, azon belül évfolyamokra tagolódik, melyek a tanulók életkora szerint követik egymást. Általános képző és valamely szakma gyakorlására felkészítő iskolák különböztethetők meg,

a tanulóközösségek az otthontanulás szervezett formájának tekinthetők

melyek felkészítenek az egyes iskolafokokon való továbbhaladásra és a különböző vizsgákra is.⁸

Az iskolai oktató-nevelő munka közös jellemzője a tanulók homogén életkorú csoportokba, osztályokba való besorolása, a tantárgy és a 45 perces időegységekre tagolt tanórarendszer, a tankönyvhasználat, a tananyag számonkérése felelet, dolgozat formájában, a tanulói teljesítmény érdemjeggyel történő értékelése, valamint az előírt teljesítményszint nem-teljesítése esetén az évismértlés alkalmazása.

Ezenkívül a tanórák jelentős része tanári ismeretközvetítésre épül, az iskolában, a tanteremben zajlik, és az alternatív pedagógiai megoldások megjelenése mellett még mindig a frontális osztálymunka dominál (Németh és Skiera, 1999, 11–14. o.).

Figyelembe véve az iskola előbbi értelmezését, a tanulóközösségek leginkább „iskolátlantított iskolák”-nak (deschooling school) tekinthetők,⁹ mivel a tanulóközösségek az iskolai nevelés és oktatás egyes jellemzőinek megőrzése mellett több szempontból is eltérnek az általánosan értelmezett iskolától. Az iskolátlantítás egyrészt jogi szabályozás szintjén érhető tetten, mivel a tanulóközösségekre nem vonatkoznak azok az oktatási törvények és rendeletek, amelyek egyébként kötelező érvényűek a nevelési-oktatási intézményekre nézve, valamint működésüknek nem feltétele az elfogadott alternatív kerettanterv sem. Az iskolát mint szervezetet tekintve szintén nem hordozzák magukon azokat a jegy-

ket, amelyek az iskolákat jellemzik: szervezeti felépítésük nem hierarchikus, nincs igazgató, sem helyettes, sem a szaktárgynak megfelelően kialakított munkaközösség, hanem a tanulóközösségekben tanító pedagógusok egyenrangúak, és teamként működnek együtt a gyerekek oktatás-nevelése érdekében. A pedagógiai munka szervezeti kereteit tekintve is szakítanak a hagyományosan jellemző életkor tekintetében homogén évfolyam- és osztálystruktúrával, az oktatásszervezést illetően pedig

nincs igazgató, sem helyettes, hanem a tanulóközösségekben tanító pedagógusok egyenrangúak, és teamként működnek együtt

a hagyományos tantárgy-tanórarendszerrel. A tanulói teljesítmény értékelésének megőrzése mellett a számonkérést és érdemjeggyel történő értékelést, az iskolai követelmények teljesítésének ellenőrzését a tanulóközösségek kívülre helyezik azáltal,

hogy a gyerekek az osztályozó vizsgákat hivatalos iskolákban teszik le, és jogi értelemben ezen iskolák tanulói is. A tanított tananyag tartalmát tekintve megfelelnek az alaptantervben meghatározott követelményeknek, de a tanítás és tanulásszervezés során használt eszközöket és módszereket szabadon választhatják. Így nem kötelező az előírt tankönyvek használata, de még a tankönyvhasználat sem. Az oktatás-nevelés színtere, az „iskolaépület” is nagymértékben eltér a hagyományos értelemben vett iskolától, így nincsenek szaktantermek és osztálytermek, folyosók, közlekedők, tanári szoba, tornaterem stb., melyek megléte egy épület iskolaként való működésének és értelmezésének feltételei.

⁸ Ld.: Bátorfy és Falus, 1997.

⁹ Az „iskolátlantított iskola” kifejezést Heffner Anna és Kiss Éva (1998) használja az Értékközvetítő és képességfejlesztő program továbbfejlesztését célzó koncepcióra, melynek részletes kidolgozására és leírására azonban nem került sor. Jelen tanulmányban csak az elnevezést vettük át, az iskolátlantított iskola koncepciójának tartalmi elemeire való utalás nélkül.

Iskolák viszont abban az értelemben, hogy bár nem iskolában, de a családtól elkülönülten, szervezett keretek között, tanári/felnőtt irányítás mellett, csoportos formában zajlik a tanulók nevelése és oktatása, a tanulóközösségekben folyó pedagógiai munka tekintetében azonban alternatív megoldásokat alkalmaznak, melyeket a továbbiakban szeretnék részletesen bemutatni.

lakásból, irodából átalakított térben található, melyek az otthoni környezetet idézik, és nem az iskoláét

vegyes életkorú kiscsoportokkal, 7–12. évfolyamos tanulókkal. Küldetésüknek tekintik, hogy olyan közösséget biztosítsanak tanulóik számára, ahol minőségi, stressz- és szorongásmentes oktatásban részesülhetnek, valamint olyan humanista értékeket, mint hitelesség, empátia, bizalom, nyílt kommunikáció és pozitív viszonyulás sajátítanak el. Kiemelt szerepe van a közösségnek, a heterogén

korosztályú csoportnak, ahol a szociális kompetenciák fejlesztése áll a középpontban.

A *Mars Magántanulói Csoport*¹² 2016 óta működik, jelenleg 22 magántanulóval 1–5. osztályig, valamint 2019-ben óvodai csoportot is indítottak. A csoport programja az előző két tanulóközösségéhez képest sokkal kevésbé kidolgozott, deklarált pedagógiai koncepcióval nem rendelkezik. A tanulással kapcsolatban a hangsúlyt a családi, nyugodt, kiegyensúlyozott, örömteli légkör kialakítására helyezik, amit a hatékony tanulás alapjának tekintenek. A megvalósításban fontos szerepet szánnak a szülőknek is, valamint kiemelten fontos a csoport alapelvei között a tanár-szülő-gyerek együttműködés.

A *SmartSchool Magántanulói Csoport*¹³ Tatabányán található, szülők és pedagógusok együttműködő kezdeményezése alapján jött létre. Vegyes korosztályú, maximum 16 fős csoportokkal működik. Nem rendelkezik deklarált pedagógiai koncepcióval, honlapjukon a magántanulói csoport működési elveit és céljait mutatják be. Fontos elv a gyermek természetes kíváncsiságának és tanulási vágyának meg-

A TANULÓKÖZÖSSÉGEK MINT ISKOLÁTLANÍTOTT ISKOLÁK

A vizsgált tanulóközösségek közül a *Budapest School*¹⁰ a legszervezettebb, és ők rendelkeznek a legkiterjedtebb hálózattal. Jelenleg tíz helyszínen működtetnek Budapesten és vidéken tanulócsoportot – azaz saját elnevezésük alapján mikroiskolát – az óvodától a középiskoláig. Ezek egy része újonnan alakult, egy részük pedig megelőzően is tanulócsoportként működött, és az elmúlt években csatlakozott a hálózat-hoz. A mikroiskolák kis létszámú, vegyes életkorú csoport(ok)ból állnak, és lakásból, irodából átalakított térben található, melyek az otthoni környezetet idézik, és nem az iskoláét. A Budapest School megalapításával egy olyan újragondolt iskolamodell létrehozását tűzték ki célként, amelyben a gyerekek a boldog és sikeres élethez szükséges gondolkodásmódot és kompetenciákat tudják elsajátítani.

A *Rogers Akadémia*¹¹ öndefiníciója alapján „nem-iskola”, húsz éve működik

¹⁰ <http://budapestschool.org/hu>

¹¹ <http://rogersakademia.hu/>

¹² <http://marsprogram.hu/>

¹³ <https://smartschool.website/>

őrzése, és olyan tanulási környezet biztosítása, ahol a tanulás élmény és alkotó folyamat lehet a gyermekek számára, valamint biztosítható az egyéni erősekre épülő, egyéni érdeklődéshez igazított, személyre szabott fejlesztés.

Pedagógiai nézetek és alkalmazott módszerek

A tanulóközösségek gyermekképe két tulajdonságot hangsúlyoz, amelyek pedagógiai nézeteiket, nevelési-oktatási elveiket is alapvetően meghatározzák.

Az egyik a gyermekek sokfélesége, ami miatt pedagógiai felfogásukban az egyéni különbségek elfogadásának és az azokhoz való alkalmazkodásnak kiemelt szerep jut. A másik

a gyermek természetes kíváncsisága, aminek fenntartása és figyelembe vétele a tanulás során fontos célkitűzésként jelenik meg a tanulóközösségek mindennapi oktató-nevelő munkájában. A nevelésről és oktatásról vallott nézeteik és az alkalmazott módszerek, amennyiben ezek a rendelkezésre bocsátott információk alapján megragadhatók, nem köthetők egyetlen konkrét pedagógiai irányzathoz, koncepcióhoz sem, viszont egyértelműen a reform- és alternatív pedagógiákban gyökereznek. Ilyen többek között a vegyes életkorú csoportokban zajló, személyre szabott képzés, a gyerekek személyiségfejlesztésének középpontba helyezése, az elfogadás, a befogadás és az érzelmileg biztonságos (tanuló)környezet megteremtése, valamint a frontális tanítás helyett a projektalapú oktatás alkalmazásának hangsúlyozása.

A tanulóközösségek a hasonló pedagógiai nézetek és elvek mellett azonban saját profillal is rendelkeznek, ami az alkal-

mazott módszerekben is tetten érhető. A Budapest Schoolban elsődlegességet élvez a tananyag tanításával szemben a képességfejlesztés, a szemléletformálás és az érzelmi intelligencia fejlesztése. A Rogers Akadémia sajátossága az élménypedagógiai és drámapedagógiai módszerek alkalmazása, és kiemelt szerep jut az informatikai tanulástámogatásnak, az e-learningnek is. A nevelés terén követik *Carl Rogers* személyközpontú pedagógiáját, és megtanítják a gyerekeknek az erőszakmentes konfliktuskezelést.

A Mars-programban a heurisztikus és problémamegoldó tanulás alkalmazása jellemző.

Elvetik a hátránykompenzálás-tehetség gondozás megkülönböztetését, és ezzel szemben az egyénre szabott, az individuális erősségeket és gyengeségeket

figyelembe vevő fejlesztést részesítik előnyben. Nevelési szempontból a problémák feltárására és közös megoldására helyezik a hangsúlyt, melyben kiemelt szerepet kap a kölcsönös empátiás odafordulás, az őszinteség és a tolerancia.

A SmartSchool a tanítási-tanulási módszerek esetében a csoportmunka mellett a játékon és tapasztalaton alapuló tanulást, valamint az IKT-eszközök és az internet használatát hangsúlyozza, célként pedig a kreatív gondolkodás, a problémamegoldó képesség, az együttműködési készség fejlesztését, illetve a hatékony információszerezés és felhasználás elsajátítását határozták meg.

A tanulás tartalma

A tanulás tartalmát nézve megállapítható, hogy a tanulóközösségek esetében a Nemzeti alaptantervben meghatározott követel-

az alkalmazott módszerek egyértelműen a reform- és alternatív pedagógiákban gyökereznek

ményekhez való alkalmazkodás kivétel nélkül megjelenik, hiszen tanulóiknak magántanulóként az osztályozóvizsgák keretében ezeknek a követelményeknek kell megfelelniük. A megvalósítás azonban eltér az iskolában megszokottaktól. Egyrészt a tanulás jellemzően egyéni projekt keretében, egyéni tanulási terv alapján, rugalmas tanulászervezéssel történik, mely lehetőséget biztosít az individuális különbségek figyelembe vételére az érdeklődés, a tanulási képességek és tempó területén egyaránt. Másrészt mindez az előzőekben már említett tanítási-tanulási eljárások – projektpedagógiai, élménypedagógiai, drámapedagógiai stb. módszerek – alkalmazásával valósul meg. Az osztályozó vizsgákra való felkészítés fontossága eltérő módon jelenik meg az egyes tanulóközösségekben. A Budapest School esetében a hangsúly az egyéni felkészülésen van, míg a többi vizsgált tanulóközösség a személyre szabott tanulászervezést és az egyéni tanulási terv megvalósításában nyújtott támogatást emeli ki.

A Nat-nak megfelelő tananyagtartalom elsajátítása mellett más fejlesztendő területeket is meghatároznak pedagógiai célkitűzéseikben. A Budapest Schoolban a hagyományos értelemben vett tananyaghoz leginkább közel álló tanulási tartalomként értelmezhető a társadalomismeret, a történelem és kultúra, az egészség, a digitális műveltség, a matematika és médiaismeret, valamint az idegen nyelvek és művészetek. Emellett kiemelt szerepet kap a kritikai gondolkodás, a kreativitás és a természetes érdeklődés fejlesztése, amelyek értelmezésük szerint elengedhetetlenek ahhoz, hogy a gyerekek felnőttként meg tudjanak majd felelni a jövő kihívásainak. A tanulás tartalmát is ez határozza meg. Nem tantárgyakat tanulnak, és nem a tananyag áll a

tanulás középpontjában, hanem a szociális érzékenység és az érzelmi intelligencia fejlesztése, a gyerekek szemléletmódjának alakítása, az önismeret, az önkontroll, a fejlődni akarás, az önbizalom, a vállalkozó szellem, a kitartás és a kíváncsiság fejlesztése. Emellett kiemelt kompetenciaként tartják számon a tudományos kutatást, az adatfeldolgozási képességet, az érvelést és a logika elsajátítását.

A Mars-programban, hasonlóan a Budapest Schoolhoz, fontos szerepet szánnak a személyes és kognitív kompetenciák, a gondolkodás, a kreativitás és a problémamegoldó képesség fejlesztésének.

A Rogers Akadémia azonban már kevésbé informatívan fogalmaz e tekintetben: a tanulók a hagyományos tananyag mellett olyan „életkézségeket” sajátíthatnak el, amelyeket felnőtt életük során is hasznosítani tudnak.

TANÁROK A TANULÓKÖZÖSSÉGEKBE

A tanulóközösségeknek a tanárképe is eltér a hagyományostól, illetve a tanárokkal szemben is más követelményeket támasztanak. Ilyen többek között a tanári szakképzettség mint alkalmazási feltétel, ugyanis a Budapest School és a SmartSchool esetében a tanároknak nem kell pedagógus/tanár végzettséggel rendelkezniük, viszont elvárt tőlük az angol nyelv kommunikáció szintű ismerete és a digitális kompetencia. A másik két tanulóközösség nem tér ki ugyan arra, hogy a szakképzettség alkalmazási feltétel-e, de a jelenleg ott tanító tanárokról rendelkezésre álló információk alapján látható, hogy mindannyian rendelkeznek pedagógus végzettséggel.

jellemzően egyéni projekt keretében, egyéni tanulási terv alapján, rugalmas tanulászervezéssel történik

A tanárokkal szemben támasztott elvárásokkal kapcsolatban minden vizsgált tanulóközösség esetében megjelenik követelményként a tanulóközösség által képviselt értékrenddel, pedagógiai elvekkel és nézetekkel való azonosulás, amely tanulóközösségenként eltérő, és tükrözi az adott közösség által fontosnak tartott jellemző pedagógiai jegyeket.

A Budapest School tanára a fentiekben említettek mellett jellemző a sokszínűség, a kritikai gondolkodás, a döntésképeség, a fejlődés iránti elkötelezettség. Ezenkívül a Budapest School tanára innovátor, kísérletező, képes teamben dolgozni, képes alkalmazni a projekt- és felfedezéslapú tanítási módszereket, valamint partnernek tekinti a szülőt. A Rogers Akadémián feltétel a személyközpontú pedagógiában való jártasság és tapasztalat, valamint elvárt a Rogers-tréningen és szervezeterfejlesztésen való folyamatos részvétel. A Mars-programban kifejezett elvárás az együttműködés képessége a többi tanárral, a szülővel és a gyerekekkel egyaránt. Emellett fontos a fejlődőképesség, a folyamatos képzés és tanulás igénye, valamint a türelem és a gyerekek tisztelete. A SmartSchoolban fontos a gyermekek szeretete, és hogy a tanár tudjon bánni a gyerekekkel, valamint szeresse a játékot és a mesélést.

A TANULÓKÖZÖSSÉGBE VALÓ BEKERÜLÉS FELTÉTELEI ÉS A SZÜLŐI HOZZÁJÁRULÁS

A tanulóközösségek előbbiekben felvázolt pedagógiai jellegzetességei mellett érdemes

kitérni a tanulóközösségekbe való bekerülés feltételeire, valamint arra, hogy milyen mértékű szülői hozzájárulást igényelnek a működéshez. Hagyományos értelemben vett felvételi vizsga egyetlen tanulóközösség esetében sincs, ami azonban nem jelenti azt, hogy nincsenek kiválasztási szempontok, amely alapján a tanulóközösség

döntést hoz a jelentkező gyermek felvételéről. A felvételi eljárást egy kölcsönös ismerkedési folyamatként értelmezik, ahol a jelentkező család – szülő és gyermek – és a tanulóközösség, illetve a konkrét tanulócsoporthoz nyílt napok és beszélgetések során

megismerhetik egymást. A hagyományos felvételi eljárástól további lényeges eltérés, hogy nemcsak a jelentkező gyermek, hanem a család egésze „felvételezik” a tanulóközösségbe, és a felvételt is a család tanulóközösséghez való csatlakozásaként értelmezik. A vizsgált tanulóközösségek esetében a kiválasztásnál elsődleges szempont, hogy a család, ezen belül elsősorban a szülők tudnak-e azonosulni azokkal a pe-

innovátor, kísérletező, képes teamben dolgozni, képes alkalmazni a projekt- és felfedezéslapú tanítási módszereket, valamint partnernek tekinti a szülőt

fontos a fejlődőképesség, a folyamatos képzés és tanulás igénye, valamint a türelem és a gyerekek tisztelete

dagogiai elvekkel, nevelési-oktatási módszerekkel, amelyeket az adott tanulóközösség képvisel, illetve el tudják-e fogadni a közösség működési feltételeit. Ennek oka, hogy a tanulóközösségek életében nagyon fontos szere-

pet kap a családdal való együttműködés a nevelés-oktatás minden területén, és számítanak a szülők aktív részvételére és együttműködésére.

A jelentkező gyermeket illetően a vizsgált tanulóközösségek közül csak a Rogers Akadémia fogalmazott meg kizáró okot, ők ugyanis agresszív és teljes mértékű egyéni figyelmet igénylő tanulók nevelését és

oktatását nem vállalják. Ez azonban nem jelenti azt, hogy a többi tanulóközösség nem él a tanuló megválasztásának lehetőségével és jogával, mivel ha nem látják úgy, hogy a család és a tanulóközösség közötti hatékony és eredményes együttműködés meg tud valósulni, nem veszik fel a jelentkezőt. Ezt jól szemlélteti a Budapest School felvételi eljárásra vonatkozó felfogása, mely szerint „egy kicsit olyan ez, mint barátot, üzlettársat, élettársat, új munkatársat választani: nem teszteket íratunk egymással, hanem az ismerkedés során eldöntjük, hogy akarunk-e, tudunk-e együttműködni.”¹⁴

A tanulóközösségbe való bekerülés, felvétel szorosan összefügg azzal, hogy egy tanulóközösség tagjaként a családoknak a gyermekek neveléséért és oktatásáért szülői hozzájárulást kell fizetni, mivel – mint ahogyan azt már a bevezető fejezetben említettük –, a tanulóközösségek nem részesülnek állami támogatásban, hanem működésüket teljes mértékben a szülők által befizetett hozzájárulásokból finanszírozzák, melynek mértéke (1. táblázat) (az alapdíjat figyelembe véve) 50 000-100 000 Ft között van havonta.

1. TÁBLÁZAT

Szülői hozzájárulás és ösztöndíj a tanulóközösségekben

	Tanulóközösség			
	Budapest School	Rogers Akadémia	Mars-program	SmartSchool
Szülői hozzájárulás/hó	Normál: 100 000 Ft	Alapszolgáltatás: 50–80 000 Ft	50 000 Ft	90 000–100 000 Ft
	Támogató: 100 000–199 000 Ft	Sztenderd szolgáltatás: 120 000 Ft		
	Mecénás: 200 000 Ft felett	Teljes szolgáltatás 150 000 Ft		
Ösztöndíjas helyek díja/hó	Ösztöndíjas: 0–50 000 Ft	Szolgáltatás-választással	–	–
	Támogatott: 50 000–99 000 Ft			

FORRÁS: saját szerkesztés

A szociális esélyegyenlőség és a hozzáférhetőség szempontjából az alacsonyabb mértékű szülői hozzájárulással működő tanulóközösségek egyrészt szélesebb körben elérhetők a családok számára, másrészt az egyenlő hozzáférés biztosítására

is különböző elveket dolgoztak ki. A szociális esélyegyenlőségnek a szülői hozzájárulás csökkentése formájában történő biztosítására leginkább a Budapest School törekszik, és már a felvételi eljárás során ügyelnek arra, hogy a tanulóközösség egy-

¹⁴ <http://budapestschool.org/hu/admission/ovoda-altalanos-iskola/>

részt tükrözze a társadalmi változatosságot, másrészt önmaga is felelős társadalomként működjön. Ennek érdekében egy olyan közösségi finanszírozási modellt dolgoztak ki, amely segítségével az anyagilag jobb helyzetben levő családok önkéntes vállalon alapuló többletfizetéseiből finanszírozzák az ösztöndíjas és a támogatott tanulókat. A szülők, illetve gyermekeik besorolása attól függ, hogy vállalják-e a normál szülői hozzájárulás mértékén felüli finanszírozást, így vannak „támogató”

családok, akik a normál összeg és annak kétszerese közötti összeg megfizetését vállalják, illetve vannak a „mecénások”, aki e fölötti összeggel járulnak hozzá a közösség működéséhez. A támogatott tanulók oldalán ösztöndíjas tanuló esetében a szülői hozzájárulás maximum a normál összeg fele, támogatott státuszú tanuló esetében pedig annak több mint a fele. Ez a finanszírozási modell ötvözi a Waldorfiskola közösségi finanszírozáson alapuló modelljét és az Alternatív Közgazdasági Gimnázium és Általános Iskolában alkalmazott szponzori rendszert. A Waldorfiskola számára is fontos a társadalmi sokszínűség leképezése, és esetükben a közösség vállalja/vállalhatja a többletfizetést annak érdekében, hogy olyan tanulók is járhassanak az intézménybe, akiknek szülei a teljes összegű szülői hozzájárulást nem tudják megfizetni. Az AKG-ban pedig emelt összegű szülői hozzájárulás vállalásával akár a tanuló gyengébb felvételi eredménye mellett is lehet növelni – a magas túljelentkezés ellenére – az iskolába való bekerülés esélyét (vö. *Langerné Buchwald* 2019).

Mivel a tanulóközösség számára kiemelten fontos a társadalmi felelősségvállalás – a támogatott és a támogatói

helyek aránya –, a felvételi eljárás során figyelembe veszik a család anyagi vállalását is. A Budapest Schoolnak célja egy olyan közösségi finanszírozás fenntartása, ahol a közösség 60%-a többletterhek vállalásával támogatja, hogy olyanok is a Budapest Schoolban tanulhassanak, akik ezt anyagilag nem engedhetnék meg maguknak. A tanulók 10%-a ösztöndíjas, azaz a szülői hozzájárulás mértéke a normál tandíj legfeljebb 50%-át éri el, 30%-uk pedig

támogatott tanuló, aki 50–99% közötti tandíjat fizet. A felvételnél szem előtt tartják ennek az egyensúlynak a fenntartását is, tehát előnyben részesítik azokat a családokat, akik támogatni tudják a kevésbé

jómódú családok gyermekeinek tanulását is.¹⁵ A Budapest Schoolhoz hasonló finanszírozási feltételek és modell mentén tervezett hosszú távú működését a SmartSchool is. Ezzel szemben a Rogers Akadémia különböző szolgáltatási csomagok biztosításával valósítja meg azt, hogy az eltérő anyagi lehetőségekkel rendelkező családok is hozzáférhessenek az Akadémia által nyújtott oktatáshoz és neveléshez, de teljes tandíjmentességre nem ad lehetőséget. A Mars Program esetében nem találtunk utalást szociális kompenzációs rendszer működésére, a szolgáltatás árának alacsonyabb szinten tartásával azonban törekednek a szélesebb körű hozzáférhetőségre.

KONKLÚZIÓ

A tanulóközösségek iskolátlánított iskolaként értelmezhetők, az iskolátlánítás pedig

¹⁵ <https://docs.google.com/document/d/1t2KFLyY9y3r6D6tt2wEFLRGZoj76zEPFF8Tt15fGsJM/edit>

elsősorban a tanulóközösségekben folyó pedagógiai munkának a központilag előírt jogi szabályozástól való mentességét jelenti, ezáltal biztosítva, hogy az állami iskolákban zajló oktatástól és neveléstől nagymértékben eltérő, határozottan más tanulási lehetőséget kínálhassanak a családok számára amellet, hogy az iskola egyes jellemző – pozitívnak ítélt – elemeit, mint a közösségben tanulás, az előírt követelmények teljesítése, a szakszerű tanulássegítés, megőrzik, míg más – negatívnak tartott – elemeit, mint a magas osztálylétszámok, az individuálpedagógia hiánya, a tananyagorientáltság, elvetik. Ez az oktatást szabályozó jogszabályi kereteken kívüli létezés a tanulóközösségeket az alternatív iskoláktól is megkülönbözteti, amelyekben szintén a hagyományostól eltérő oktatás-nevelés zajlik, de működésük minden szempontból megfelel az iskolákkal szemben általában, illetve az alternatív iskolákkal szemben támasztott törvényi előírásoknak, jogszabályoknak, és a gyerekek jogi értelemben véve is az iskola tanulói.

A tanulóközösségek pedagógiai, oktatási-nevelési céljainak kialakításában a négy közösség önbemutatójának elemzése nyomán alapvetően két meghatározó tényező volt azonosítható: a gyermek életkorspecifikus tulajdonságaiból indulnak ki, és olyan kompetenciák – mint együttműködés, kreativitás, reflektivitás, problémamegoldás, flexibilitás – fejlesztését tűzték ki célként, amelyek meglátásuk szerint alkalmassá teszik a gyerekeket arra, hogy felnőttkorukban sikeresek legyenek és alkalmazkodni tudjanak az elvárások-

hoz. A célkitűzés megvalósításának módját kivétel nélkül az egyénre szabott fejlesztésben látják, így a tanároknak lehetőségük van a tanulók fejlődésének figyelemmel kísérésére és a személyes odafigyelésre. Az alkalmazott tanítási és tanulási módszerek, valamint nevelésfelfogásuk tekintetében is kimutatható a hasonlóság. A Rogers Akadémia kivételével nem kö-

tődnek egy meghatározott reform- vagy alternatív pedagógiai irányzathoz sem, alkalmazott módszereik azonban kivétel nélkül azok közé az alternatívnak nevezett módszerek közé sorolhatók, melyek a pedagógiában

és pszichológiában kialakult konszenzus szerint a jelen generáció oktatásában és nevelésében hatékonyak, és alkalmasak azon kompetenciák fejlesztésére, amelyekre a gyerekeknek felnőttként szükségük lesz.

További közös jellemzőjük, hogy a gyermek nevelését és oktatását a szülő és

a pedagógus/tanár partneri együttműködésében látják csak megvalósíthatónak, a tanulóközösséget pedig felelős közösségként értelmezik. Ehhez szorososan kapcsolódik, hogy bár nincs felvételi vizsga, a bekerülés nem automa-

tikus, hanem egy kölcsönös ismerkedési folyamat keretében születik döntés arról, hogy a család és a tanulóközösség nevelést és oktatást, közösségi szerepvállalást érintő nézetei összeegyeztethetők-e és tudnak-e együttműködni a gyermek hatékony és eredményes fejlesztése érdekében.

Az egyes vizsgált tanulóközösségek esetében azonban egy területen lényeges eltérés mutatkozik, ugyanis a szociális esélyegyenlőség biztosítását és a hozzáférhető-

az iskola egyes jellemző – pozitívnak ítélt – elemeit, mint a közösségben tanulás, az előírt követelmények teljesítése, a szakszerű tanulássegítés, megőrzik

a gyermek nevelését és oktatását a szülő és a pedagógus/tanár partneri együttműködésében látják csak megvalósíthatónak

séget eltérő módon és mértékben valósítják meg. Míg a Mars-program az alacsonyabb költségterítéssel, a Rogers Akadémia pedig a különböző szintű és díjú szolgáltatások választásának lehetőségével él, addig a Budapest School, melynek a finanszírozási modelljét a SmartSchool is át kívánja venni, célként fogalmazza meg, hogy a tanulóközösség leképezze a társadalmi diverzitást. Ebben számítanak a családok, ezen belül a szülők személyes és anyagi szerepvállalására annak érdekében, hogy szélesebb társadalmi rétegek számára is hozzáférhető legyen a tanulás ezen formája.

A formális oktatás keretein kívül zajló oktatás nem újkeletű jelenség. Az otthonoktatás, a családi iskolázás, bár korszakonként és országonként eltérő mértékben és eltérő legitimitációval, jelen volt és van az oktatásban. Magyarországon a megengedő jogi környezetet kihasználva a családi oktatás új formájaként jelentek meg a tanulóközösségek, melynek háttérében egyes, állami oktatással elégedetlen szülői csoportok, valamint az ehhez társuló kezdeményezőkézség erősödése állt. A tanulóközösségek alapján véve az iskola feladatát látják el, az iskolában megszokottól eltérő pedagógiai módszerekkel és szervezeti keretek között, így oktatási rendszerünkben reális alternatívát kínáltak eddig az állami, egyházi és alternatív iskolák mellett. A korlátozó szabályo-

zás azonban kedvezőtlen feltételeket teremt a tanulóközösségek számára, ami egyfelől feltételezhetően a kisebb, családi jellegű tanulóközösségek megszűnéséhez fog vezetni, másfelől a nagyobb, szervezettebb, jobb háttérrel rendelkező tanulóközösségeket alternatív kerettanterv kidolgozására és akkreditálására fogja ösztönözni – mint ahogyan azt a Budapest School is tette. Így azonban elveszítik az államtól pénzügyi és jogi értelemben független, önfenntartó jellegüket.

reális alternatívát kínáltak eddig az állami, egyházi és alternatív iskolák mellett

A köznevelési törvény módosítása azonban az alternatív iskolákat is érinti, ugyanis a módosító javaslatot tárgyaló parlamenti bizottsági ülés során a

javaslat kiegészült azzal a megszorítással, hogy az alternatív iskolák kerettanterveikben egyrészt legfeljebb 30%-ban térhetnek el az oktatási miniszter által kiadott központi kerettanterv tantárgyi struktúrájától, másrészt pedig a Nat-ban meghatározott tananyagtartalmakat az értékeléssel összhangban tanévenként két félévre bontva kell tartalmazniuk az alternatív kerettanterveknek is. Az alternatív iskolák szakmai autonómiájának ilyen jellegű korlátozása egyértelműen kedvezőtlen feltételeket teremt a jelenleg működő alternatív iskolák számára is, és kérdés, hogy ez milyen hatással lesz az alternatív iskolák és oktatási formák helyzetének alakulására a törvény módosításával.

IRODALOM

- Basham, P. (2001): *Home Schooling. From the Extreme to the Mainstream. Public Policy Sources, 51*. The Fraser Institute, Vancouver, B. C., Canada.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (szerk., 1997): *Pedagógiai Lexikon*. Keraban, Budapest.
- Beck, C. W. (2002): Home-Schooling and Future Education in Norway. *European Education. Issues and studies, 34*, 2. sz.
- Berényi, E. (2002): Iskolátlanítási kísérletek. *Educatio, 11*, 3. sz., 504–509.

- J. W. Guthrie (szerk., 2003): *Encyclopedia of Education. Second Edition*. Macmillan, New York.
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel és Varga Júlia (2018): *A közoktatás indikátorrendszere 2017*. MTA Közgazdaság- és Regionális Tudományi Kutatóközpont Közgazdaság-tudományi Intézet, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/17900/17966/17966.pdf> (2019. 04. 12.).
- Heffner Anna és Kiss Éva (1998): Az érték közvetítő és képességfejlesztő program és pedagógia mint a Zsolnai-pedagógia legjelentősebb eleme. In: Pukánszky Béla és Zsolnai Anikó (szerk.): *Pedagógiák az ezredfordulón*. Eötvös, Budapest. 225–237.
- Illich, I. D. (1971): A társadalom iskolátlantítása. In: Mászáros István, Németh András és Pukánszky Béla (szerk., 2003): *Neveléstörténet. Szöveggyűjtemény*. Osiris, Budapest.
- Langerné Buchwald Judit (2019): Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban. In: Juhász Erika és Endrődy Orsolya (szerk.): *Oktatás – gazdaság – társadalom. HERA Évkönyv 2019*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete, Budapest. 440–452.
- Mihály Ildikó (2006): Az otthontanulás gyakorlata; a múlt, a jelen – és a jövő? *Új Pedagógiai Szemle*, 56. 6. sz.
- Nágel Zsuzsanna (2012): Otthonoktatás. *Tani-tani Online*. Letöltés: www.tani-tani.info/otthonoktatás_1 (2019. 04. 14.)
- Németh András és Skiera, Ehrenhard (1999): *Reformpedagógiák és az iskola reformja*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Petrie, A. (2001): Home Education in Europe and the Implementation of Changes in Law. *International Review of Education*, 47. 9. sz.
- Webb, J. (1989): The Outcomes of Home-based Education: employment and other issues. *Educational Review*, 41. 2. sz. (Special Issue: *Parents and Education*).



„Nem tudom értelmezni, hogy óvoda-, ill. iskolaérettség. Ez fordított gondolkodás: ugyanis az óvoda, az iskola az, aminek meg kellene érnie a gyerekekre (minden egyesre) és nem fordítva. Persze nehéz, mert megszoktuk. [...] És a megszokás azt csinálja velünk, hogy 'ja, akkor így van'. Hát nincs így. [...] Ezek, akikről beszélünk, emberek, és hibetelen, de ha gyerekek, akkor is. Van testük, belül rózsaszínek, vannak igényeik, és olyan mélységesen mély érzéseik, amit millió rubrikába se lehet regisztrálni, olyan tudásuk, amit nem lehet ikatatószámmal ellátni. A bennük lévő feltétlen szeretetet és végtelen empátiát, a kiolthatatlan életigenlést akarod igennel vagy nemmel határozatba foglalni, vagy mit?”



Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái

2018 novemberében Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái címmel a Magyar Nyelvstratégiai Intézet és az Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet közösen műhelykonferenciát tartott, amelyen hazai és a határon túli magyar tananyagfejlesztők és pedagógusok vettek részt.

A program célja az volt, hogy a Kárpát-medencében élő, a köznevelés területén tevékenykedő magyar pedagógusok és szakemberek kölcsönösen megismerjék és megismertessék egymással oktatáspolitikai céljaikat, szakmai eredményeiket, és minél több területen tapasztalatot cseréljenek egymással. A műhelykonferencián elhangzott előadások a magyar anyanyelvi neveléshez kapcsolódó tartalomfejlesztés kérdéseiről és eredményeiről szóltak leginkább. Ezen előadások megszerkesztett, esetenként tartalmilag is kibővített változatát hasznosnak tartottuk egyben is megjelentetni a témával foglalkozó szakemberek és érdeklődők számára.

Kojanitz László

EŐRY VILMA

A tankönyvek nyelviségének identitásalakító, a tanulásban és az anyanyelvi nevelésben betöltött szerepe

MŰHELY

ÖSSZEFOGLALÓ

E tanulmány az anyanyelvben mint oktatási nyelvben rejlő lehetőségeket fejt ki általános-ságban, ezen belül pedig a tankönyvek használhatóságát, tartalmuknak a tanulást segítő potenciálját vizsgálja.

Az oktatási környezetben használatos fogalmak az életkor előrehaladtával a kisgyermekkor megismeréshez és fogalomalkotáshoz képest fokozatosan elvontabbak lesznek. A fogalmak nyelvhez kötöttsége ezért az elvont fogalmak megalkotásában, megnevezésében, majd rendszerezésében az iskolában is kiemelt szerepet játszik. Az oktatási nyelvnek ezt a szerepét igyekszik bemutatni a tanulmány, annak a hangsúlyozásával, hogy ha az anyanyelv az oktatási nyelv, akkor a megismerés, a fogalomalkotás és a fogalmirendszer-képzés sokkal könnyedebb, „akadálymentesebb” lehet – éppen a természetesen adott nyelvi közeg miatt.

A dolgozat áttekinti a tankönyvkutatás eredményeit abból a szempontból, hogy a kutatók milyen mértékben vizsgálják a könyvekben a nyelvi összetevőt, a szövegegész komplex minőségét. Megállapítja, hogy ez vagy nem szerepel a szempontok között, vagy csak a kevésbé hangsúlyosak egyikeként. Létezik ugyan olyan felfogás és tankönyvminősítési gyakorlat, amely számszerűsíthető mutatókkal értékeli a tankönyvek nyelvezetét, és szempontjai hatással is vannak az érthetőbb szövegek megalkotására, de a szöveg egészének minőségét mérő módszer nincs érvényben.

A szövegegész megfelelésségének vizsgálata, minősítése éppen annak komplexitása miatt nehéz. A nyelvi vonatkozásokat ugyanis nem szabad a tartalmiak nélkül szemlélni, hiszen együtt jönnek létre és együtt érvényesülnek. A lehetséges, nem formalizálható kritériumok felállítására javaslatokat tesz a tanulmány azért, hogy a készülő NAT alapján létrehozandó, átdolgozandó tankönyvek szerzői megfontolhassák őket.

Kulcsszavak: az anyanyelv mint oktatási nyelv, fogalomalkotás, tankönyv, tanulhatóság

1. AZ OKTATÁS NYELVE

A magyarországi köznevelésben általánosan a magyar az oktatás nyelve. Ez alól az idegennyelvórák jelentenek kivételt, valamint a két tannyelvű és a nem magyar (nemzetiségi vagy idegen) tannyelvű iskolák. Bármilyen jelentős azonban ez utóbbiak száma, általában igaz, hogy Magyarországon magyar az oktatás nyelve. Mint minden evidencia, ez is tartalmaz rejtett, sokszor nem tudatosított *értelmezési lehetőségeket, jelentéseket*. Például azt, amit elméletben talán tudunk és elfogadunk, de a gyakorlatban nem hasznosítunk eléggé: a sokat hangoztatott anyanyelvi nevelés tere nemcsak az anyanyelvóra, hanem (csaknem) minden tanítási óra.

Mivel az iskolai oktatás az anyanyelvi környezetbeli elsődleges megismerést folytatja – az iskola fokozati skáláján egyre elvontabb szinten –, ez az oktatási nyelv adja a legtermészetesebb, a tanulók számára leg-sajátabb közeget. Az oktatási-nevelési rendszerben a „tudományos” megismerés, az elvontfogalom-alkotás szintén anyanyelvhez kötötten a legkézenfekvőbb (fokozottan érvényesülnie kell ennek az új NAT-tervezetben felvázolt, tapasztalaton alapuló oktatásban; vö. *NAT-tervezet*, 2018).

A nyelv szerepét a megismerési folyamatban, a konceptualizációban nem szükséges itt bemutatnunk, érdemes azonban kiemelni a következőket: a) a megismerés és fogalomalkotás folyamatában

kialakul a kapcsolat a nyelvi jel (szó, szókapcsolat, a tanulásban a szakszavak) és a fogalmi tartalom között, b) az absztrakt, nem szemléletes tartalom hordozói (csak) a nyelvi jelek, elsősorban a szavak. A tanulás szempontjából jelentős azonban a fogalomrendszerek szerepe is, hiszen a rendszerbe foglalt fogalom könnyebben megjegyezhető, jobban alkalmazható, az új fogalmak ennek segítségével alakíthatók ki hatékonyan, esetleges elavulásuk esetén maga a rendszer még stabil maradhat (vö. *Balogh*, 2005).

Ez a szemlélet ma már nem ismeretlen az oktatásmódszertani szakirodalomban, de általában nincs a figyelem középpontjában. Ritka az olyan tematika, mint azé a Lengyelországban megrendezett konferenciáé (Gdański Egyetem, 2016. július), amelyről *Laczkó Mária* tudósított (*Laczkó*, 2016), s amelynek címe: *Educational role of language – learn to speak, speak to learn* (A nyelv szerepe az oktatásban – Tanuljunk, hogy beszélni tudjunk, beszéljünk, hogy tanulni tudjunk!). A négy megvitattott kérdés közül az első különösen témánkhoz tartozik: „Milyen egymásrautaltság figyelhető meg a nyelv és a megismerés folyamata között, és ez milyen mértékben érzékelhető az iskolában?” (*Laczkó*, 2016, 102. o.) Bemutattak itt néhány, a témához tartozó kutatást, a plenáris előadásoknak pedig mindegyike a nyelvi fejlettség és tanulási képességek kapcsolatait vizsgálta más-más szemszögből. *Laczkó Mária* megemlíti többek között

Otilia Sousának, a lisszaboni egyetem professzorának azt a megállapítását is, hogy „a nyelvvel kapcsolatos kutatások az oktatás egyik fő témáját képezik, hiszen jól ismert, hogy a nyelv a gondolkodási folyamatnak és világról alkotott véleményformálásnak a fokmérője” (Laczkó, 2016, 104. o.). Hasonló témában az első nagyszabású tudományos tanácskozás itthon 2018 novemberében az Eszterházy Károly Egyetem PeLi (oktatásnyelvészeti kutatócsoport) I. konferenciája volt, *A nyelv perspektívája az oktatásban* címmel. A mintegy nyolcvan előadásból több érintette ugyan az oktatás nyelvét, de kizárólag ezzel, sajnos, még mindig igen kevés foglalkozott.

Itt meg kell azonban említenem egy nem klasszikus formában megfogalmazott és közzétett véleményt a nyelv és az oktatás kapcsolatáról. Az *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*-ban, 2008-ban Kontra Miklós közzétett egy lejegyzett hanganyagot (Kontra, 2008). Édesapjával, Kontra Györggyel készült a felvétel, feltehetőleg az 1970-es évek vége felé, és csak az édesapa halála után került elő. Kontra Györgyöt mint a biológiatanítás megújítóját, mint „abszolút pedagógust” ismerik, akinek munkásságára nagy hatást gyakorolt Karácsony Sándor. A lejegyző és közzétevő a szöveg egyik mondatát emelte ki címmel: *Miként vált meggyőződésemé, hogy az egész didaxis nyelvi nevelés?* Lebilincselő végigkövetni, hogy az iskolarendszer különböző szintjein folytatott pedagógusi munkája milyen tapasztalatok alapján vezette el Kontra Györgyöt ehhez a következtetéshez. Kiderül, hogy az egyáltalán nem nyelvész tanár egyértelműen felismerte a nyelv szerepét az oktatásban, tanulásban, de látta a különbséget e tekintetben is az egyes tantárgyak között. A testnevelés, de az ének és a rajz is olyan tárgy, ahol

nem a „tudományt” tanítjuk, hanem mozgási, éneklési, rajzolási képességeket fejlesztünk. „Azonban a fizika, a kémia, a biológia, a geográfia, a história mind olyan tárgyak, amiket a pedagógiai szaknyelv didaktikailag feldolgozott tudományoknak nevez, ellentétben az előzőekkel (a testneveléssel, énekléssel, rajzsal), ahol nem maga a tudomány van didaktikailag feldolgozva [...] a felsorolt tárgyakban az egésznek a lényege a megfogalmazott mondatokban ölt testet: tudományos tételek, definíciók, következtetésrendszerek nyelvi kifejezéséről van szó, legföljebb nem konvencionális nyelven, hanem a konvencionális nyelvből így vagy úgy egyértelmű, egyetlen jelentésűvé vált tudományos jelrendszerben [...] Hogy az anyanyelvről, idegen nyelvekről és matematikáról nem tettem említést ebben a felsorolásban eddig, az azért van, mert – mindenféle tudományelméleti vitát elkerülve – a nyelv is meg a matematika is eszközjellegű [...] A nyelv is nagyon fontos, „nyelvében él a nemzet” – ezt én nem akarom kétségbe vonni, de hát azért a földrajz tanításának s bármely tantárgy tanításának megkerülhetetlen, mellőzhetetlen közege a nyelv.” (Kontra, 2008, 99–100. o.).

Végül az oktatás nyelvének a nyelvtanórán kívüli oktatásban betöltött szerepéről ezt mondja: „az, hogy a nyelvtan egy önálló stúdium legyen, mert az élesíti állítólag az elmét, de ne adjon semmiféle intellektuális eszközt arra, hogy a valóság jeleit taglalni tudjam a közösségben, az nem sokáig elviselhető” (Kontra, 2008, 106. o.).

Ahogy már láttuk, mindenkinek az anyanyelve a legtermészetesebb közeg, nemcsak a kommunikációra, hanem a tanulásra is. Általa adva van a nyelvi és a benne kódolt szociális, kulturális

otthonosság érzése, az identitás épüléséhez szükséges legtermészetesebb forrás, eszköz és közeg. *Ágh Dávid* klinikai szakpszichológus megfogalmazásában: „Az anyanyelv mélyen belénk ivódik, olyannyira, hogy agyunkban nagyobb terület aktiválódik nyelvhasználatkor, mint a később elsajátított nyelvek esetében. Ebből is következik, hogy az anyanyelvi oktatás az ismeretszerzés leghatékonyabb módja, a pontos fogalomalkotás legtermészetesebb közvetítője.” (*Ágh*, é. n.). A szociolingvisztikai kutatások is egyértelműen az anyanyelvi szocializációt és iskoláztatást támogatják, igaz, többnyelvű környezetben (ld. például: *Skutnabb-Kangas*, 2012/2013; az UNESCO többnyelvű környezetben ajánlott oktatási programjának címe: *Mother-Tongue Based Multilingual Education*) vagy pl. a kisebbségek, mint a határon túli magyarok esetében. Arra azonban nem fordítanak figyelmet, hogy az anyanyelv nemcsak kisebbségi helyzetben játszik jelentős szerepet, nemcsak ott emberi és közösségi jog, természetes közeg a szocializációra és a tanulásra, nemcsak ott ad biztonságot, alapozza meg az egyéni és közösségi identitást és a személyiség alakulásának „töretlenségét”, hanem többségi helyzetben is, különösen multikulturális és -lingvális viszonyok között. Ezzel nem összemosni akarom a kétféle helyzetet, csupán az anyanyelv természetes voltát hangsúlyozom olyan helyzetben is, amikor közvetlen veszély nem fenyegeti.

2. A TANKÖNYVEK ÉS A TANULÁS

A tankönyv a tanuláshoz nem az egyedüli és legfontosabb eszköze – a tanórai tanuláshoz kellene a középpontban állnia. Az ön-

álló tanuláshoz, gyakorláshoz, összefoglaláshoz, ismétléshez azonban nélkülözhetetlen, hiszen emlékeztet a már megszerzett tudásra, kiegészíti a hiányosan maradt ismereteket, ráadásul médium, amely a világnak az adott tantárgy által lefedett szellete szemléletére nevel (természetesen nem elkülönítő, hanem komplex módon, különösen, ha a tantárgyat képező tudásanyag formálódó, az egész felé törekvő világszemléletbe integrálódik). Segédeszközként a tanórán is lehet szerepe, de alapvetően az egyéni, otthoni tanulás eszköze.

A jó tankönyv jellemzői ezt a célt szolgálják. A tankönyvek általános jellemzőire itt nem térhetünk ki részletesebben, csak felsorolászerűen említjük a legfontosabb elvárásokat:

- Tartalmában kövesse az éppen érvényes alap- és kerettantervi irányelveket az iskolák, a tanárok közti átjárhatóság érdekében.
- Legyen gazdaságos: legyen benne minden, ami szükséges, és semmi ne legyen benne, ami felesleges.
- A tartalom legyen áttekinthető szerkezetű, világos, jól értelmezhető. Ezek a jellemzők a könyv képi, grafikai és szövegvilágára egyaránt vonatkoznak.
- Minden részletében igazodjon a tanuló várható értelmi, érdeklődési és tudásszintjéhez.
- Nyelvi szövege legyen a tanuló számára érthető, értelmezhető, „tanulható”, nyelven legyen a magasabb igény szintű köznyelv, pontosabban a köznyelv szakmai (tudományos) változata – a korosztály tudásszintjének megfelelően.

Az utolsó szempont a többi érvényesülése esetén valósulhat csak meg, hiszen a megfelelő nyelvhasználat, tehát az optimális nyelviség a tartalommal csak együtt valósulhat meg; a nyelvi „forma” csak jelenlétével együtt szemléltethető, minősíthető. És

ha szem előtt tartjuk, hogy a jó tankönyv biztos alapot képez a már elsajátított tudás felelevenítésében, rendszerezésében, megszilárdításában, esetleg kiegészítésében, a fogalmazásmódot mindig a legfontosabb tartalmi, módszertani jellemzőkkel együtt vizsgáljuk, hiszen nem egymástól függetlenül, hanem együtt valósulhatnak csak meg.

2.1. A tankönyvek és a nyelv

Az anyanyelvű oktatás, az anyanyelven való ismeretszerzés és tanulás alapvető és meghatározó jelentősége természetesen nemcsak általánosságban, hanem a tankönyvek esetében is érvényesül (illetve jó lenne, ha érvényesülne). A célszerű, jó minőségű, gördülékeny tankönyvszöveg megmerítkezési lehetőség az anyanyelvhasználatban, annak egy-egy adott terepén, hiszen a jó minőségű fogalmazás által ez a nyelvhasználati helyzet egyszerre kínál már ismerős és érthető, értelmezhető ismereteket és feladatokat, ugyanakkor sokszor kihívásokat a tanulók számára. Egyszerre segédkezik az ismerős szövegösszetevők és jelentésük természetes, könnyed értelmezésében, valamint az új (vagy nem régen megismert) fogalmaknak az eddigi tudásba való integrálásában. A nyelviség – a nyelvezet, a nyelvi minőség – egyáltalán nem önmagáért való dolog, hanem a tanulók kreatív, önálló, magával és a közösséggel harmóniában zajló, kiegyensúlyozott felnőtté válási folyamatában az egyik legkézenfekvőbb létforma. Oktatáspedagógiai szempontból pedig – mivel a nyelv szoros összefüggésben van a megismeréssel, a tanulóval – az ismeretelsajátítás közege. Ezzel, az oktatás nyelvének anyanyelvi környezetben is meghatározó voltával szinte nem vagy csak érintőlegesen fog-

lalkozik a tudományosság, legalábbis magyar anyanyelvű iskolások esetében (de vö. pl. *Heltai, Jani-Demetriou, Kerekesné és Olexa* [2017].) Jelentősebb kutatások a magyar anyanyelvű oktatás tekintetben szinte nincsenek, szükségességükre való utalásokkal azonban többször találkozunk. Évtizedekkel ezelőtt is jelentek meg már tanulmányok a tankönyvek nyelvezetéről, de inkább csak a „nyelvhegyességre” koncentráltak, ritkán állították a középpontba a *tanulhatóság* szempontját. A tankönyvkutatásban általában kiemelkedő munkáknak vannak nyelvi vonatkozásaik is (pl. *Dárdai*, 2002, 2005; *Karlovitz*, 2001), a nyelvészeti tanulmányok közül pedig elsősorban *B. Fejes Katalinéi* (pl.: *B. Fejes*, 2002, 2005, 2013) kínálnak a tankönyvekre alkalmazható eredményeket. Szempontunkból azonban talán azok a kutatások és eredmények érdemelnek nagyobb figyelmet, amelyek elsősorban az OFI keretében foglalkoztak a tankönyvek minőségének, ezen belül nyelvének követelményeivel (*Kaposi*, 2014; *Dárdai*, 2006, é. n.), a tankönyvminősítés nyelvi kritériumainak megállapításával (elsősorban *Kojanitz*, 2004a, 2004b, 2004c, 2008a, 2008b).

Hogyan jelenik meg a nyelviség szempontja az újabb tankönyv-szakirodalomban és a tankönyvvé minősítésben? (Az „újabb szakirodalom” megjelölés persze inkább az elmúlt húsz év termését jelenti, s nagy részük az első tíz évben keletkezett.)

Bár sokszor, sokan megállapítják – minden bizonnyal jogosan –, hogy „jó tankönyv nincs”, a tankönyvírási hagyományokat alapul véve, azoktól gyakran eltérő, a pedagógia számára ma célszerűbbnek látszó elvek és módszerek alapján mégis összeállítják azt a követelményrendszert, amely rögzíti a

hasznosítható tankönyv ismérveit. Így tesz *Dárdai Ágnes*, majd *Kaposi József* bemutatójában. Szempontcsoportjaik a következők: 1. Szaktudományi szempontok, 2. Pedagógiai-didaktikai szempontok, 3. Nyelvi szempontok, 4. Könyvészeti szempontok.

A nyelvi (nyelvészeti) szempontok az alábbiak:

1. A tankönyv a Magyar Tudományos Akadémia (nemzetiségi tankönyvek esetében az adott idegen nyelv) jóváhagyott helyesírási és nyelvhelyességi szabályainak megfelel. 2. A tankönyv nyelvezete a magyar irodalmi köznyelv elfogadott normáinak megfelel. 3. A tankönyv nyelvezete közérthető és választékos. 4. A szókincs a tanulók életkorának megfelelő. 5. A szövegben előforduló idegen, régies, tájnyelvi szavak magyarázata megfelelő. (*Dárdai*, 2006, *Kaposi*, 2014).

Mind az öt összetevő szükséges, de biztosan nem elégséges feltétele a „jó” tankönyv-szövegnek (ha feltételezzük, hogy lehet ilyen). Hiányzik ugyanis a felsorolásból az a feltétel, hogy a szöveg a tanuló életkori sajátosságain kívül feleljen meg várható tudásszintjének is, és ez a megfelelés ne csak a szókincsre vonatkozzon, bár arra – azon belül a szakszókincsre – különösen.

A tankönyvminősítési gyakorlatban szereplő, többségükben „nyelvi” jellemzők a következők:

1. érvényesüljön a szótagszámban maximalizált mondathossz (korosztályonként), 2. érvényesüljön a mondatokban előforduló szakszavak számának maximalizálása (korosztályonként), 3. az ábra- és képanyag megadott százaléka segítse a tanulási folyamatot, megadott (alacsonyabb) százaléka-

hoz kapcsolódjanak nyelviileg megfelelően megfogalmazott feladatok is, 4. a kérdéseknek és feladatoknak meghatározott része járuljon hozzá a problémamegoldó, ismeretszerző és -alkalmazó készségek és képességek fejlesztéséhez a rögzítés és az elmélyítés mellett (vö. *Kojanitz*, 2004a., 2004b, 2008a, 2008b, valamint *Karlovitz*, 2008, 78–79. o.). Régóta vallom, hogy formalizálható, mérhető nyelvi jellemzők nem adhatnak teljes képet egy szövegről, a tankönyv szövegéről sem. Még akkor sem adhatnának, ha a főtieknél sokkal több szempont szerepelne köztük; pl. hogy mennyire használ a szöveg kötőelemeket (többek között ezektől is válhat folyamatossá), vagy hogy van-e a bekezdéseknek tételmondatuk. De belátom, hogy

mérhető és objektív képet, még ha az nem is teljes kép, más módszerrel, mint statisztikaival nem lehet adni. Kétségtelenül utánozhatatlan előnye ugyanis a statisztikának, hogy ha nem manipulálják, s ha jó a mintavétel és a számítás, akkor valóban

a szöveg a tanuló életkori sajátosságain kívül feleljen meg várható tudásszintjének is

objektív. Erről segít meggyőzni a kételkedőket *Kojanitz László* 2004-es tanulmánya (*Kojanitz*, 2004c). Ha a szöveg teljességéről, a nyelviség és a tartalom egységéről, a tanulhatóságról van szó – márpedig ezek a legfontosabb szempontok –, sokkal komplexebbnek kell lennie ennek a vizsgálatnak, illetve mérésnek, mint bármelyik eddigi volt.

A tankönyvek nyelvének kutatására biztat *Karlovitz János Tibor Tankönyvkutatási perspektívák nyelvészeknek* című tanulmánya végén (*Karlovitz*, 2008). Mivel a cím szerint nyelvészeknek javasolt kutandó területeket, közülük csak ezeket emelem ki: szókincs, kérdések, mondatelemzés, szótan (ez szóalaktant vagy szófajtant jelent?). Ezek egymással csak

lázán összefüggő, illetve önmagukban nem világosan körülhatárolt területek. De a szerző utal a hatás vizsgálatának szükségességére is, bár csak közvetve: „Összetettebb feladatot jelent, ha tankönyvek alapján vizsgáljuk meg a szövegértés szintjét – nem csupán a tanulók, hanem környezetük, szüleik és tanítóik, tanáraik között is.” (Karlovič, 2008, 80. o.). *Dárdai Ágnes* bemutatójában éppen ezt, a hatásvizsgálatot látja elhanyagolt területnek a tankönyv-értékelésben (az összefoglalás évmegjelölés nélkül található meg a világhálón, de a „2013” benne a legkésőbbi emlegetett évszám, tehát elég frissnek mondható) (*Dárdai, é. n.*). A szerző szavai szerint a kutatás világa a tartalomelemzésre és az érthetőségre fókuszál, és nemigen végez hatásvizsgálatokat. Sok mindent kifogásol a tankönyvek gyakorlatában is, többek között az elavult tudásfogalom alkalmazását, a sokszor korszerűtlen tartalmat, a kevés és nem eléggé színes illusztrációt, a nem a tanulók korának megfelelő nyelvhasználatot, a tankönyveknek a tanórához nem jól illeszthető módszereit, avagy azt, hogy a tanulókat nem tanítják meg a tankönyv használatára. A pedagógiai módszertan megújítása, a tanulásfogalom átértelmezése az új NAT-tal – legalábbis így reméljük – megkezdődik. És ha elfogadjuk, hogy a tankönyveknek a NAT elveihez és a keret-tervekhez szükséges igazodniuk, alapvetést adhat a jó tankönyvekhez. Ezután természetesen valóban *szöveggé* kell formálni őket. A szöveg – amelynek az illusztrációk, ábrák, grafikonok is részét képezik – alkotja meg a hozzáférhető tartalmat. Azok a funkciók, amelyeket pl. *Dárdai Ágnes* is a tankönyvhöz rendel – az érték- és kultúráközvetítés, a perszónifikáció és a szocializáció – a nyelvileg létrehozott, tehát megfogalmazott tankönyvszöveg (és részszovegek) értelmezése útján valósulnak meg (*Dárdai, é. n.*). A nyelviség

tehát mindegyik feladat ellátásának egyaránt közege.

Ebből pedig az következik, hogy semmilyen szempontú tankönyvelemzési módszer nem lehet csupán lineáris; az egészet kell szemlélnünk, s benne a nagyobb, majd kisebb egységeket. És ha itt nyelvészeti nézőpontot (is) használok, az nem azt jelenti, hogy egy szűk nyelvészeti szemléletet kívánok érvényesíteni, csak azt, hogy a kommunikációval többek között a nyelvészet is foglalkozik. Hiszen a tankönyv: kommunikátum, mégpedig olyan, amelyet egy szakértő (a szakterület szakembere, gyakorló pedagógus, aki képes használni azt a nyelvet és stílust, amelyet az éppen aktuális partnerrel való kommunikáció kíván) hoz létre, hogy *partnere*, a tanuló ebben az általában egy évig tartó interakcióban megértse a könyv tartalmát, tudását rögzíthesse, elsajátított képességeit feladatok megoldásával elmélyíthesse. A tágabb kontextushoz a tankönyvszerzőnek a tanuló, a fiatal világtól, gondolkodásáról, környezetéről is ismeretekkel kell rendelkeznie. Ez a „partnerre figyelés” rajzolja ki annak *határait*, hogy a tankönyvíró mennyire legyen szakmai (nem csak a szakszókincsben, a kifejtettségben is), s végső soron milyen legyen a könyv stílusa.

2.2. A tankönyvek nyelvezetének összetevői

Az eddig mondottak alapján egyértelmű lehet, hogy a cél olyan tankönyvek létrehozása, amelyeknek egésze áttekinthető, rendszeres, szövege (tágabb értelemben is, tehát nem csak nyelvi szempontból) érthető, tanulható, illetve támogatja a tanulási folyamatot. (Megjegyzendő, hogy magát a

komplex szemléletet a tankönyves szakma és szakirodalom is támogatja, csak a nyelvi összetevőt ezen belül különállóként kezelik (vö. pl. *Dárdai*, 2006; *Kaposi*, 2014; *Kojanitz*, 2003, ezzel szemben vö. pl. *Domonkosi* 2008).

A tankönyvszöveg komplex szemlélete érvényesül először inkább nyelvi, később egyre inkább a tartalom és nyelviség egységét hangsúlyozó, elemző kisebb-nagyobb munkáimban (többek között *Eöry*, 2005, 2008, 2013, 2014, 2016). A felfogás lényegében változatlan – az elemzési módszerek változnak. Jó lenne, ha tankönyvfejlesztőkkel együtt végzett munkában alkalmazhatóvá válhatnának. A szakma azonban nemigen fogékony erre az átfogó szemléletre; mintha túlzottan magától érterődő, s ezért mellőzhető lenne. A természetes, maguktól érterődő dolgok talán nem eléggé látványosak ahhoz, hogy módszerrel alakítsuk őket, hatékonyságuk azonban nem látványosságukon múlik. A nehezen alkalmazhatóság lehetne ugyan akadály, de az elérendő cél érdekében talán érdemes dolgoznunk érvényesíthetővé tételén.

A nyelviség figyelembe veendő összetevői az egésztől a részek felé haladva az alábbiak:

a) **A (tágabb) kontextus:** a tanulási környezet, a tantárgyi előismertek, a gyermek életkori mentális jellemzői stb. – összefoglalva az a kommunikációs helyzet, hogy a tankönyv (szerzője) a tanulóhoz beszél az egész könyvben, és nem csak a feladatokban.

b) **A szövegegység:**

ba) *A nyelvi szöveg egysége:* a nyelvi szöveg és az egyéb értelmezendő „jelek” – ábrák, képek, grafikonok,

szimbólumok stb. – képezzenek értelmezhető egységet, legyenek mindig funkcionálisak, sose legyenek csak díszítőelemek. Ez utóbbiak (pl. a nagyon látványos, színes, figyelemfelkeltő képek) látszólag növelik ugyan a tanuló motivációját, de megzavarják a koncentrációt, a lényegre irányuló figyelmet.

- bb) *A nyelvi szöveg tagolása (fejezetek → bekezdések):* a könyv szövegének egésze legyen jól láthatóan tagolt. Szükséges, hogy mutassa, mi hová tartozik, legyen tehát szerkezeti hierarchiája. A kisebb szövegegységek tagolása kövesse a tartalom egységeit: ne használjon feleslegesen új bekezdést, ha a tartalom nem igényli, és feltétlenül használjon új bekezdést, ha új tartalmi egység következik.
- bc) *A szöveg minden szinten valósítsa meg az összefüggőséget:* legyen koherens (pragmatikailag összefüggő), ne változtassa szemléletét, attitűdjét, a szöveg kommunikációs helyzetének tudata hassa át a szöveg egészét a legkisebb elemekig, legyen kohezív (szemantikailag összefüggő), konnex (grammatikailag összefüggő).
- bd) *A mondatok egyértelműsége:* a mondatok legyenek kellően explicitek, csak az maradjon ki belőlük, ami a korosztály (képességei és tudásszintje) számára egyértelműen kiegészíthető.
- be) *A szóhasználat pontossága:* a szóhasználat, elsősorban a kulcsfogalmakat jelölőké (a terminusoké) legyen pontos és következetes.

Ezek a követelmények általában elvárhatók minden szöveg létrehozásakor, az oktatásszövegek (iskolai szintű szakszövegek) megalkotásakor pedig különösen. Hogy az elmúlt évtizedek tankönyveiben ez mégsem valósult meg, talán egyszerű-

en azt jelenti, hogy – bár a szövegtant (és elvben a szövegalkotást is) évtizedek óta tanítja a közoktatás – a tankönyvszövegek írói, szerkesztői mindezt gyakran figyelmen kívül hagyták.

A tankönyvszövegek nyelviségére, nyelvhasználatára érvényes követelmény az is, hogy feleljenek meg a mindenkori szten-derd adott szakmai változatának, természetesen a tanulók életkorához mérten. A tankönyv stílusa ezekből és a korábbi összetevőkből jön létre, és jó esetben így felel meg a helyzetnek, így teljesíti a célt, azt, hogy a tanulónak pontos fogalmi rendszerű, érthető és tanulható tananyagszöveg álljon rendelkezésére. Az érthetőségen, tanulhatóságon kívül mindez azért is fontos, mert nyelvi és gondolkodási mintát is ad – a tankönyvszöveg jó esetben a tanóra írott változata.

Tankönyvelemzések alapján föl lehetne sorolni, milyen tekintetben maradnak el a vizsgált könyvek a felvázolt követelményektől. Ezt most csak röviden teszem, az adott helyen bővebben lehet olvasni róluk (Eöry, 2008, 2013, 2016).

- (1) A tankönyv alkotója sokszor nem veszi eléggé figyelembe a szöveg tágabb kontextusát – pl. a tanulók tudásszintjét –, ezért túlzottan tudományos magyarázatával eltereli a figyelmet a lényegről, nem fejt ki a tanuló számára is világosan mondandóját (nem eléggé explicit).
- (2) A tankönyv alkotója nem figyel a nyelvi szöveg, az ábrák, a képek, a szimbólumok arányára. Túl sok a valójában nem szemléltető elem, a puszta „illusztráció”, ezek pedig zavarossá teszik az információt, legföljebb olyan szerepük van, hogy motiválják a tanulót, de inkább csak a könyv, a kép nézegetésére, semmiképpen sem a szöveg koncentrált értelmezésére.

- (3) A nyelvi szöveg tagolása gyakran esetleges. Így megnehezül az értelmezés, a megértés, a rögzítés, hiszen nem világosak az egyes részek közti hierarchikus és logikai viszonyok. A címek, fejezetcímek nem magukban „hibásak”, de gyakran nem fedik az általuk jelzett tartalmat.
- (4) A szövegelemek kapcsolódása egymáshoz és a szöveg egészéhez esetleges, a szükséges kapcsolóelemek hiánya esetén pedig „szétesik” a szöveg, nehéz vagy lehetetlen pontosan megfejtteni a szándékolt jelentést.
- (5) A mondatok szerkezetükben gyakran akkor is kifejtetlenek, amikor előismeretek vagy a közvetlen kontextus hiánya miatt szükség lenne a teljes kifejtésre, mert a kifejtetlen mondat üres helyei nem tölthetők ki egyértelműen.
- (6) A szóhasználatnak a tankönyvszövegben elsősorban nem „színesnek” (pl. szinonimákkal operálnak) kell lennie, hanem pontosnak, különösen a kulcsfogalmak (terminusok) használata tekintetében. A következetes fogalomhasználat, az alá-, fölé- és egymásnak mellérendelt fogalmak hálója, rendszere sokszor nem szövődik meg a tankönyvekben (talán a tanórán sem), pedig ez a következetesen épülő, hozzáadó tudás feltétele.
- (7) A köznyelv a tantárgynak és a tanuló életkorának megfelelő „szakmai” változatban gyakran inog, hol szakszerűbb, hol „gyerekesebb” a szükségesnél. Talán még a „nyelvi helyesség” terén találjuk a legkevesebb súlyos mulasztást, bár néha még ilyen is előfordul.

2.3. A nyelviség szerepe a tankönyv „életében”

Felmerülhet a kérdés, hogy mikor, a tankönyv „életének” melyik szakaszában kell

érvényesítenünk a komplex, a szöveg egészére vonatkozó, nemigen formalizálható nyelvi „követelményeket”. Ezek a szakaszok időrendben az alábbiak:

- (1) *A tankönyv létrehozása.* A tankönyvíróknak – szakmai és pedagógiai kompetenciája mellett – figyelembe kell vennie a jó tankönyvszöveg megalkotásának követelményeit.
- (2) A tankönyvminősítés szakaszában az ezeknek való megfelelés csak figyelmes, szoros olvasással, elemzéssel állapítható meg, sok és alapos munkát igényel, sokkal többet, mint a számszerűsített mutatók ellenőrzése.
- (3) A valódi minősítés azonban a használhatóság, a tankönyv érthetőségének, hatékonyságának vizsgálata a kísérleti használati szakaszban, majd később is. *Dárdai* is ezt sürgeti: „az empirikus tankönyvi hatásvizsgálatok, amelyeket a kutatói oldal egyre jobban sürget, még mindig elhanyagoltak” (*Dárdai*, é. n.). Csak ezek után jelenthető ki, hogy egy tankönyv megfelel az oktatás céljainak.

A többkönyvű rendszerben a komplex nyelvi minősítésnek nyilvánvalóan lehetnek akadályai, hiszen beláthatatlan, hány szakember bevonására lenne szükség az ellenőrzés-minősítés egyes szakaszaiban. A mai, az egykönyvűség felé tartó rendszerben azonban mindez csak szándék kérdése. És jó lenne, ha meglenne rá a szándék, hiszen a tankönyvfejlesztésbe fektetett energiának töredéke szükséges csak annak vizsgálatára – még a fent vázolt módszerrel is –, hogy valóban jó vagy nem jó a könyv.

3. A KÖZOKTATÁS ÉS A TANKÖNYVEK: KÖVETKEZTETÉSEK ÉS FELADATOK

Ma az új NAT-nak és az annak megfelelő kerettantervek kidolgozásának, majd elfogadásának idejét éljük. A NAT-nak 2018 közepe táján nyilvánosságra hozott és vitára bocsátott tervezete reményt ad arra, hogy a megismerésalapú tanulás mint alapvető vezérelv végre elindulhat az általánossá válás útján. A NAT-tervezet elvei szerint a kerettanterv alkotói végre kénytelenek lesznek csökkenteni a lexikai tudásanyag mennyiségét, hogy maradjon idő a tapasztalatok megszerzésére, alkalmazására, a tudás elrendezésére, rögzítésére. Ha így lesz, a most forgalomban levő tankönyveket – a kísérleti tankönyvekkel együtt – újra kell gondolni, sőt, valószínűleg újra kell írni. Ezeknek a tankönyveknek az elkészítésekor lehetne alkalmazni az eddigi ellenőrző, minősítő módszerek mellett – részben helyett – a fent felvázolt szemléletet és módszert. Jó lenne, ha az új tantervi rendszert nem vezetnék be addig, ameddig az új taneszközök, elsősorban a tankönyvek, mégpedig kipróbálva, nem állnak rendelkezésre.

Amiről beszéltünk, hangsúlyozottan az anyanyelvű oktatáshoz kapcsolódó taneszközökre, a magyar szövegű tankönyvekre vonatkozik. Láttuk az anyanyelvű fogalomalkotás iskolai, tehát elvontabb szintjeinek tudásszervező, gondolkodni, tanulni tanító szerepét. Ezt a szerepet nemcsak a tanóra, a tankönyv is hordozza. Érintettük azt is, hogy az anyanyelvű tanulás a közoktatásban a lehető legtermészetesebb mód, maga az aktív részvétel a tanulók számára ismerős nyelvi és szellemi közegben, képességeik fejlődésének, önmegvalósításuknak és szocializációjuknak egyik legfontosabb alapja.

Említettük korábban és a címben az identitást is. Nem is annyira az identitás-tudatról, inkább az identitás érzéséről van szó, amikor a természetes közegben otthon vagyunk. Az alakuló személyiségnek erre is szüksége van. Ha az anyanyelv szépségét hangoztató szövegek helyett a tanulónak saját maga által ismert nyelven érthetően (s ebbe minden beletartozik, amiről beszéltünk) fogalmazzanak meg valamit, akkor nemigen lesz nehézsége a megértéssel. S nagy eséllyel lesz ideje a szavakkal jelölt „bonyolultabb” fogalmak értelmezésére, a felismerésre, majd a felismerések egység-

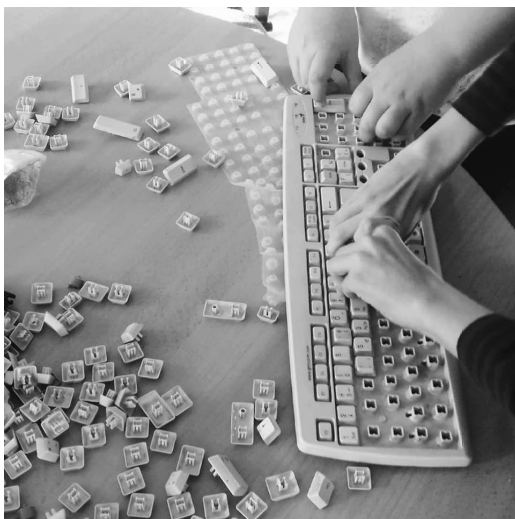
gé építésére, mindenre, amivel a tanulás „együtt jár”.

Nem árt, ha a felnövekvő nemzedék itthon is otthon érzi magát anyanyelvében, nemcsak idegen környezetben. Ha az, amit elvárnak tőle, legalább ebből a szempontból nem nehézséget, hanem természetességet jelent számára. Ezért kell óvakodnunk attól, hogy az ún. nyelvi szempont akár anyanyelvórán, akár a többi órán tiltásokból álljon, s nem a tanulóban meglévő képességek felismeréséből, fejlesztéséből, megerősítéséből, az anyanyelven való közlés funkcionális megfelelésére nevelésből.

IRODALOM

- A Nemzeti alaptanterv tervezete. (2018) Letöltés: https://www.oktatas2030.hu/wp-content/uploads/2018/08/a-nemzeti-alaptanterv-tervezete_2018.08.31.pdf (2018. 07. 15.)
- Ágh Dávid (é. n.): *Anyanyelven innen és túl*. Interjú Ágh Dávid klinikai szakpszichológussal. Záklandná iskola s VJM – Alapiskola, Zlaté Klasy – Nagymagyar. Letöltés: <http://www.magyarisuli.sk/megkerdeztuek-a-pszichologust.html> (2016. 04. 02.)
- Balogh László (2005): *Képességfejlesztés és iskolai tanulás: problémák és megoldások*. In: Balogh László és Tóth László (szerk.): *Fejezetek a pedagógiai pszichológia köréből*. Neumann Kht., Budapest. Letöltés: http://mek.oszk.hu/04600/04669/html/balogh_pedpszich0022/balogh_pedpszich0022.htm (2015. 10. 20.)
- Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai*. Dialóg Campus, Pécs.
- Dárdai Ágnes (2005): A tankönyvkutatás nemzetközi és hazai pozíciói. *Iskolakultúra*, 11. 120–126.
- Dárdai Ágnes (2006): A tankönyvek megítélésének minőségi paraméterei. *Letöltés: old.lib.pte.hu/konyvtarroll/munkatarsaink/.../a_tankonyvek_minosegi_parameterei.rtf* (2015. 05. 27.)
- Dárdai Ágnes (é. n.): A tankönyvfejlesztés lehetőségei és irányai. Letöltés: https://ofi.hu/sites/default/files/attachments/f_dardai_agnes_a_tankonyvfejlesztes_lehetosegei_es_iranyai.pdf (2017. 02. 16.)
- Domonkosi Ágnes (2013): *A tankönyvszöveg érthetőségének vizsgálati szempontjai*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series Tom. XL. Sectio Linguistica Hungarica (2005–). EKF Líceum, Eger 27–35.
- Eöry Vilma (2005): A tankönyvszöveg megértése. *Iskolakultúra*, 15. 10. sz. 59–62; *A földrajz tanítása* 5. sz. 29–31; *A matematika tanítása* 5. sz. 25–27; *A kémia tanítása* 5. sz. 21–23; *A fizika tanítása* 5. sz. 32–34; *A biológia tanítása* 5. sz. 28–30.
- Eöry Vilma (2008): Milyen a jó tankönyvszöveg? In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 7–16.
- Eöry Vilma (2013): *A tankönyvszöveg és a szövegtér. Beszámoló egy kutatásról*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series Tom. XL. Sectio Linguistica Hungarica (2005–). EKF Líceum, Eger. 5–25.
- Eöry Vilma (2014): A tankönyvelemzés módszertani kérdései. In: Lőrincz Julianna, Simon Szabolcs és Török Tamás (szerk.): *Tanulmányok a tankönyvkutatás feladatairól, módszereiről*. Terra, Bratislava. 9–16.
- Eöry Vilma (2016): *A kísérleti anyanyelvi tankönyvek tananyagszerkezete*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series Tom. XL. Sectio Linguistica Hungarica (2005–). EKF Líceum, Eger. 59–70.
- B. Fejes Katalin (2002): *A tankönyvszöveg szintaktikai jellemzői*. Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.
- B. Fejes Katalin (2005): Szintaktikai és szemantikai jegyzetek egy PISA-teszt mondatához. In: *Szintaxis és koreferencialitás*. JGyFK, Szeged. 39–48.

- B. Fejes Katalin (2013): *A szöveg konnexitása (A szintaxis szerepe a szövegalkotásban és a szövegeértésben)*. Acta Academiae Paedagogicae Agriensis Nova Series Tom. XL. Sectio Linguistica Hungarica (2005–). EKTF Líceum, Eger. 23–35.
- Heltai János Imre, Jani-Demetriou Bernadett, Kerekesné Lévai Erika és Olexa Gergely (2017): Transzlingváló osztálytermek Tiszavasváriban. *Új Pedagógiai Szemle*, 67. 11–12. sz. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/transzlingvalo-osztalytermek-tiszavasvariban> (2019. 07. 24)
- Kaposi József (2014): Tankönyvméleti kérdések. Letöltés: http://www.kaposijozsef.hu/wp-content/uploads/2014/05/10_A-tankonyvméleti-kérdések.pdf (2018. 10. 25.)
- Karlovitz János (2001): *Tankönyv – elmélet és gyakorlat*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Karlovitz János Tibor (2008): Tankönyvkutatási perspektívák nyelvészeknek. In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 69–82.
- Kojanitz László (2002): A tankönyvkutatás lehetőségei és korlátai. *Iskolakultúra*, 11. sz. 109–12.
- Kojanitz László (2003): Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata I. *Új Pedagógiai Szemle*. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00074/2003-09-ta-Kojanitz-Szakiskolai.html> (2018. 10. 14.)
- Kojanitz László (2004a): A pedagógiai szövegek analitikus vizsgálata – a szavak szintje. *Magyar Pedagógia*, 104. 4. sz. 429–42.
- Kojanitz László (2004b): A tankönyvek használhatóságát meghatározó minőségi összetevők elemzése és összehasonlítása. Oktatási Minisztérium. Letöltés: www.nefmi.gov.hu › Közoktatás › Tankönyvkutatások (2007. 03. 03.)
- Kojanitz László (2004c): Lehet-e statisztikai eszközökkel mérni a tankönyvek minőségét? *Iskolakultúra*, 9. sz. 38–56.
- Kojanitz László (2008a): Tankönyvértékelés, tankönyvanalízis, tankönyvkutatás. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés: mek.oszk.hu/12900/12916/12916.pdf (2019. 01. 14.)
- Kojanitz László (2008b): *Tanuló- és tudásközpontú tankönyvértékelés*. In: Simon Mária (szerk.): *Tankönyvdialógusok*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet. Letöltés: mek.oszk.hu/12900/12916/12916.pdf (2019. 01. 14.)
- Kontra György (2008): Miként vált meggyőződésemmé, hogy az egész didaxis nyelvi nevelés? In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 97–106.
- Laczkó Mária (2016): A nyelv szerepe az oktatásban. *Anyanyelv-pedagógia* IX. 4. sz. 102–6. Letöltés: http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/img/keptar/2016_4/Anyp_IX_2016_4_10.pdf (2018. 11. 02.)
- Skutnabb-Kangas, Tove (2012/2013): Mother tongue medium education. Letöltés: https://www.academia.edu/7503742/Skutnabb-Kangas_Tove_2012_2013_-_Mother_tongue_medium_education (2018. 10. 31.)



„Én, amerre megyek, homályt látok.
»Engem nem érint« – és akkor próbálok felvilágosítani, hogy de... Akkor meg kerekednek a szemek. [...] Főleg szülők, akiknek közokiba jár a gyerekek. A tanárok [...] nem szeretnek konfrontálódni, belemegszaknak a helyzetükbe. Nagyon kevés kivétel van. [...] Csak a szülők tudnák őket biztosítani a támogatásukról, hogy igenis ki kell állni magukért, a gyerekekért, a jövőnkért.”

Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái

KATONA JÓZSEF ÁLMOS

A határon túli nyelvhasználat és a határon túl használt tankönyvek nyelvezetének összefüggései

ÖSSZEFOGLALÓ

E rövid tanulmány alapja az az előadás, mely a fenti címmel hangzott el 2018. november 21-én *Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái* konferencián, melyet a Magyar Nyelvstratégiai Intézet és az Eszterházy Károly Egyetem – Oktatókutató és Fejlesztő Intézet közösen szervezett.

A tanulmány első felében általában szólok a nyelvről és a nyelvhasználatról, leginkább nyelvfilozófiai, illetve kognitív szempontból. Ezután kitérek azoknak a kérdőíveknek a bemutatására, melyeket egy próbakutatás részeként küldtünk a Külhoni Magyar Oktatási Tanács tagjainak. A cél az volt, hogy betekintést nyerjünk a határon túl használt tankönyvek anyanyelvi neveléshez kapcsolódó legaktuálisabb problémáiba, kezdve olyan alapvetőkkel, mint például a tankönyvek összeállításának, beszerzésének lehetőségei, jogi háttérrel, s folytatva konkrét nyelvészeti kérdésekkel, mint például azok, amelyek a terminológia-használatra vonatkoznak. Zárásul olyan nyelvi, nyelvhasználati összefüggésekre kívánok rávilágítani, melyek – reményeim szerint – mind a szakma, mind a közigazgatás számára hasznosak lehetnek, s így további kutatásoknak, felméréseknek adhatnak teret.

1. BEVEZETÉS

A nyelv az emberiség fejlődését leginkább meghatározó tényezők egyike, és egyben a legösszetettebb is. Egész civilizációnk egyik tagadhatatlan fundamentuma az, hogy az evolúció során képessé váltunk a verbális közlésre, kommunikációra. Azonban a nyelv nyilvánvalóan nem csak funkcionálisan, kommunikációs eszközként, kommunikációs közegként van jelen. Ugyanis a

kultúra hordozójaként, annak szerves részeként identitásunk – mára talán legfontosabb – alapkövévé lett. Nem véletlenül született meg az antropológiai nyelvészet, az etnolingvisztika, a szociolingvisztika, a pszicholingvisztika stb. tudományága, amelyek – szemben a nyelv strukturális, analitikus, funkcionalista megközelítései-vel – a társadalom és az egyén életében betöltött szerepét, (kölcön)hatásait, jelenségeit vizsgálják. Tehát az említett nyelvészeti megközelítések nem elemeire

bontva, nem önmagában, hanem a társadalmi kontextus részeként tanulmányozzák a nyelvet.

Azáltal, hogy a biológiai és a kulturális evolúció során a nyelv túlnőtt pusztán eszköz szerepén, tulajdonképpen megismerésünk, tudásépítésünk, ön- és nemzeti azonosságunk legfőbb leképzőjévé, alakítójává vált. Ezt bizonyítandó a következőkben röviden áttekintem a kognitív tudomány alaptételeit.

A kognitív tudomány tanulásfogalma

A kognitív megközelítés egyértelműen kimondja, hogy az ember a megismerés révén épít ki elméjében tudásrendszert, tudáshálót. A megismerés folyamatai azonban nem merülnek ki a pusztán tapasztalásban, az információszerzésben. Ugyanis rendszerbe kapcsolni, tudássá szervezni az információkat egy másik, meglehetősen komplex kognitív folyamat révén lehetséges, melyet úgy hívunk: tanulás. *Nabalka* (2002) ezt a következőképp határozza meg: „A tanulás egy rendszerben vagy irányított részrendszerében a környezettel kialakult kölcsönhatás eredményeként előálló, tartós és adaptív változás” (104. o.). Fontos arra is felhívni a figyelmet, amit *Czeglédi* (2008) így fogalmaz meg: „lényegében véve a tanulás egy kognitív rendszer állapotában beálló változás, melyet maga a kognitív rendszer idéz elő [önmagában]” (141. o.).¹ Tehát a megismerési folyamatban fontos tényező a környezettel való kölcsönhatás, ám a tudásképzés elindítója, végrehajtója maga a kognitív rendszer kell hogy legyen, máskü-

lönben nem tanulásról, hanem csupán információszerzésről beszélünk. Mellékesen jegyzem meg, hogy épp ezért meghaladott a *tudásátadás* fogalma is, mivelhogy tudást senki sem tud átadni, legfeljebb ismeretet, melynek tudássá való rendezését tudja katalizálni (utóbbinak mikéntje a tanítás módszertani kérdésköre).

Összefoglalva, és rámutatva arra, hogy e kognitív elmélet hogyan lesz számunkra releváns az anyanyelvi nevelés szempontjából: a kognitív megismerőrendszer tapasztalatok által megszerzett információk újrendezése, új kapcsolódási pontok felfedezése révén saját maga képez tudást, ér

el újfajta megismerést. E tudásképz(őd)és – tehát a kognitív értelemben vett tanulás – intézményes elősegítését oktatásnak hívjuk. Oktatásunkban természetesen jelen van az elsődleges, érzékszervi

tapasztalás, ám sok tárgy, sok anyagrészesetében gyakorlatilag lehetetlen a tapasztalásra, illetve csak a tapasztalásra hagyatkozni. A másodkézből származó tapasztalatok pedig alapvetően nyelvi természetűek (elmondások, leírások, ismeretek stb.), és teljesen természetes módon ezekre támaszkodunk nagyobb arányban oktatásunkban. Ráadásul az első és másodkézből származó tapasztalatok esetében is ezek tudássá szervezésének, magának a fogalomalkotásnak is erőteljes nyelvi természete (is) van. Ezért az oktatás alapja – formai és gyakran tartalmi szinten is – maga a nyelv.

Az anyanyelv és az oktatás

Hangsúlyozandó, hogy az sem mindegy, milyen nyelven zajlik az oktatás, ezért az

¹ Saját fordítás, az eredeti szöveg: „...learning is essentially a change of state of a cognitive system brought about by that cognitive system”.

előző kijelentést így módosítanám: az oktatás alapja az anyanyelv. Természetesen lehetséges a más nyelveken való tanulás, ám a legtöbb esetben, főként bizonyos nyelvi szint elérése előtt, azok sem mentesek, nem függetleníthetők az anyanyelv szemantikai filterétől. Merthogy idegen nyelvi tudásunk, idegen nyelvi készségeink alapja szintúgy az anyanyelvben rejlik. *Budai László* (2010) a következőképp érvel:

Ha igazként fogadjuk el a kognitív pszichológia azon fontos tételét, hogy az előzetes tudásnak, a korábban kiépült ismereteknek és képességeknek döntő szerepe van az új ismeretek feldolgozásában, máris megvan az első premisszánk. A második premissza igazságához, miszerint az anyanyelv megelőzi az idegen vagy a második nyelv tanulását, nem férhet kétség. E két premisszából következik a konklúzió: az anyanyelvi ismereteknek döntő szerepe van az idegen vagy második nyelv tanulásában vagy elsajátításában (26. o.).

Tehát az oktatás alapvető nyelvi természete, valamint az anyanyelv elsődlegessége miatt sem az idegen nyelv tanulása, sem az idegen nyelven való tanulás, sem pedig más tárgyak (pl. természettudományi tárgyak) tanulása sem lehetséges az anyanyelvi alapok, ismeretek nélkül.

Természetesen ezekre az anyanyelvi ismeretekre, készségekre elsődlegesen nem az iskolában tesz szert a diák, hiszen akkor első osztályig nem is tudná beszélni saját anyanyelvét. Viszont anyanyelvi ismeretei

csak implicit módon, készség szintjén vannak benne jelen. E készségek fejlesztéséhez a nyelvi ismereteket explicitté kell tenni – ez a magyar nyelvi oktatás feladata. Ebben szerepet kell vállalnia minden tanárnak, hiszen a tanárok nyelvhasználata, mintaadó szerepe befolyásolja ezeknek az alakulását.

A fent említettekből kifolyólag az anyanyelvi nevelésnek, a tankönyvek szövegi minőségének, a különféle tárgyak szakszóhasználatbeli következetességének közvetlen és jelentős hatása van a kognitív értelemben vett megértésre/megértetésre, a tanulás sikerességére, annak hatékonyságára.

Ezért tehát, úgy gondolom, a határon inneni és túli magyar közoktatás alapja a művelt magyar köznyelv kell legyen. Ugyanis a minél sikeresebb megértéshez, kommunikációhoz egységes, egyezményes nyelvi alapokra van szükség minden közintézmény viszonylatában.² Ez azonban nem zárja ki a többi nyelvváltozat használatát az oktatási tevékenység során. Ezt azért szükséges hangsúlyozni, mert sokan a köznyelvet és a sztenderdizációt

sokan a köznyelvet és a sztenderdizációt szélsőségesen közelítik meg: az additív szemlélet helyett valamilyen purista szemlélet érvényesül

szélsőségesen közelítik meg: az additív szemlélet helyett valamilyen purista szemlélet érvényesül, amely inkább a kizárást alkalmazza elsődleges eszközeként – és nem a bennfoglalást. Így jelen tanulmányban a

művelt magyar köznyelv kifejezés helyett a *közmagyar* fogalmat fogom használni. Erről a kérdéskörrel *Péntek János* (2013) a következőképpen ír:

² A köz- szótövet a *közösségi, társadalmi, egyezményen alapuló* jelentés társítása miatt emeltem ki, rávilágítva arra, hogy a fogalmak közt már megnevezés szintjén (szemantikai alapon) is természetes összefüggés van.

Az alapvető kérdés az, hogy az egységet uniformitásként értelmezzük-e vagy a változatosság viszonylagos egységeként, nem kizáró és zárt egységként, nem mereven stabilizált egységként, hanem a változatosságot közösségiként elfogadó, rugalmas és nyitott egységként. Ebben láttam én a különbséget, amikor a köznyelv mellett vagy helyett a közmagyar terminust kezdtem el használni (26. o.).

Tehát egyértelműsítve ezek alapján korábbi megállapításomat: a magyar közoktatás alapja a művelt magyar köznyelv kell legyen, a művelt magyar köznyelvet pedig a fent is definiált *közmagyar* értelemben használom. Ennek a fogalomnak nyilvánvalóan továbbra is központi eleme a közös nyelvalakítás, a standardizáció, viszont az csak – úgy mond – a legkisebb közös többszörös, amely ezáltal nem zárhatja le a rendszert, csupán esz-köz a „*változatosság viszonylagos egység[ére]*”.

Ellenvélemények

Az előbbi tételmondat többféle ellenvéleményt válthat ki. Az egyiket például az a nyelvjárás-, nyelvváltozatfétő attitűd mondja, amely szerint alapvetően is lehetetlen egyetlen, egységes köz(magyar)nyelv használata az oktatásban, hiszen nem mondhatjuk sem a tanárnak, sem a diáknak, hogy ne a saját nyelvváltozatán beszéljen az órán. Ez azonban túlzott egyszerűsítés, mert tisztázandó, hogy:

- Erőteljesen el kell különítenünk az írásbeliséget és szóbeliséget, hiszen a nyelvjárások és bizonyos nyelvváltozatok ter-

mészetüknél fogva inkább a szóbeliségben léteznek, a közmagyar pedig (ha oktatásról van szó) inkább az írásbeliségben.

- Valóban senkinek sem lehet megmondani, miként használja a saját nyelvváltozatát, ez azonban nem is szándék. Azt azonban meg lehet mondani, hogy hol melyik nyelvváltozat használandó, azaz melyik illik az adott társalgási helyzetbe/helyzethez; és ez nem veszélyezteti más nyelvváltozatok létét, helyzetét.
- Azt is meg lehet mondani, hogy a művelt magyar köznyelvet hogyan kell hasz-

nálni, hiszen ez nem önálló nyelvváltozat, hanem az összes többi nyelvváltozat, nyelvi regiszter, nyelvjárás közös (viszonyítási) pontjaként létezik.

- Senki sem egyetlen nyelvváltozatot használ, egyik nyelvváltozat sem veszélyezteti a másikat.

Mindezek miatt, ha a közmagyarról esik szó, akkor egy egyezmények alapján létrehozott (tehát nem természetesen keletkezett) nyelvváltozatról beszélünk, melynek célja a megértés hatékonysági fokának növelése, keret adása, az esetlegesen egymástól távol eső; a földrajzi, politikai, geolingvisztikai változások (a trianoni szerződés) miatt egymástól egyre távolodó nyelvváltozatok összekapcsolása, ezáltal a közösségi identitás erősítése. A művelt magyar köznyelv rugalmas, ám egyben következetes alakítása éppen hogy erősíti az egyes nyelvváltozatok helyzetét, és biztosítékot nyújt számukra, hiszen magába foglalja őket. Ha ez nem így történik, avagy nem fogadjuk el azt a kettősséget, hogy a nyelv magától is alakul, ám a mi

a standardizáció eszköz a „változatosság viszonylagos egység[ére]”

feladatunk is alakítani,³ akkor hosszú távon nem fogunk tudni valódi (nyelvi) közösségként, modern kori nemzetként, magyarságként működni, létezni, megmaradni.

KÉRDŐIV A HATÁRON TÚLI TANKÖNYVEK NYELVI HELYZETÉVEL KAPCSOLATBAN

A közmagyarra való támaszkodás az oktatásban csak akkor valósulhat meg, ha az oktatás minden szereplője kiveszi részét valamilyen formában az anyanyelvi nevelésből. Így például a tankönyvíróknak, a tankönyveknek is meghatározó szerepük van e téren. Egyrészt tudvalevő, hogy a nyelvhasználat erőteljesebben rögzül/alakul ki készség szintjén, minták révén, így tehát a tankönyvszövegek mintaadók, és közvetlen hatással vannak a diákok (és a tanárok!) helyesírására, nyelvhelyességére, szóhasználatára stb. Másrészt a formán kívül a tartalom megfogalmazásának minősége, módja, (köz)érthetősége szintúgy közvetlenül befolyásolja a tanulási folyamatokat. Mindezeknek fontossága a határon túl használt tankönyvek viszonylatában talán még nagyobb.

Ezért 2018 nyarán a Magyar Nyelvstratégiai Intézet munkatársainak segítségével egy 13+1 kérdésből álló kérdőívet állítottam össze próbafelmérés céljából. Ebben olyan tényezőkre kérdeztünk rá, amelyek

hatással lehetnek a határon túli magyar nyelvű tankönyvek nyelviségére, anyanyelvi nevelésben betöltött szerepére.

A kérdőív célcsoportjába a Külhoni Magyar Oktatási Tanács⁴ tagjai tartoztak, pontosabban az abban tagként jelen levő pedagógusszövetségek. A kérdőív célja a legaktuálisabb, esetleg még a szakirodalomban sem tematizált (elsősorban a tankönyvek nyelvhasználatával összefüggő) állapotok felmérése volt.

A kérdőíveket mindenholnan visszakaptuk, ám bizonyos kérdések megválaszolása nehézséget jelentett. Hogy melyeké, az pedagógusszövetségeinként változott, és persze volt olyan is, hogy egyik sem jelentett problémát. Így a megválaszolatlan vagy csak részben megválaszolt kérdéseket kiegészítendő, pontosítandó

az adott régióknak a kérdéskörben jártas szakembereihez fordultam.⁵ Megjegyzem, hogy a következetesség és az egységesség jegyében akkor is felkerestem ilyen szakembert, ha a kérdőívben egy adott válaszadótól minden kérdésre maradéktalanul választ kaptunk. A felkért szakemberek hozzászólásait, kiegészítéseit, pontosításait szintúgy közlöm itt.

A válaszadókról

A válaszadók nevét csak egyszer, az *1. táblázatban* tüntetem fel. A továbbiakban csak a *kitöltő* (az a szakember, aki az adott pedagógusszövetség tagjaként/felkérésére

például a tankönyvíróknak, a tankönyveknek is meghatározó szerepük van e téren

³ Természetesen elsősorban az értelmiségé, melyhez hozzá kellene, hogy tartozzon az összes közintézmény, így legnagyobb részét az oktatás.

⁴ Lásd az erre vonatkozó 1026/2017. (I. 24.) Kormányhatározatot.

⁵ Itt ragadnám meg az alkalmat, hogy köszönetet mondjak mindenkinek, aki hozzátett valamilyen módon e próbafelméréshez, leginkább a kitöltőknek és a hozzászólóknak, de az ezt segítő adminisztratív munkatársaknak is. Külön köszönet illeti *Vančo Ildikót* és *Magyari Sárát*, akik a kérdőívek eredményeinek a már említett konferencián történő ismertetése utáni nyilvános beszélgetésben kritikai észrevételeikkel megerősítettek abban az elképzelésben, hogy hiánypótlásért, pontosításért a már említett szakemberekhez forduljak.

kitöltötte a kérdőívet) és a *hozzászóló* (az a szakember, aki – nem az adott pedagógus-szövetség tagjaként – a kitöltött kérdőívet

kiegészítette vagy pótolta) kifejezést fogom használni.

1. TÁBLÁZAT

A kérdőív kitöltői és hozzászólói ország szerint

Ausztria		Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesülete
kitöltő1	<i>Menisik Szilvia</i>	az Ausztriai Magyar Pedagógusok Egyesületének elnöke
hozzászóló1	<i>Szoták Szilvia</i>	az Imre Samu Nyelvi Intézet (Alsóőr) elnöke
Horvátország		Horvátországi Magyar Pedagógusok Fóruma
kitöltő1	<i>Csapó Nándor</i>	a Horvát Tudományos és Oktatási Minisztérium Nemzetiségi Oktatásért Felelős Főosztályának vezetője
hozzászóló1	<i>Lehocki-Samardžić Anna</i>	az eszéki Strossmayer Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének vezetője
Románia		Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége
kitöltő1	<i>Köllő Zsófia</i>	az Erdélyi Tankönyvtanács tagja
hozzászóló1	<i>Péntek János</i>	az Erdélyi Tankönyvtanács alapítója és kuratóriumi elnöke
Szerbia		Észak-Bácskai Magyar Pedagógusok Egyesülete, Vajdasági Magyar Pedagógusok Egyesülete
kitöltő1	<i>Móra Regina</i>	a Politechnikai Iskola középiskolai tanára
kitöltő2	<i>Schmidt Surányi Mária</i>	a Jovan Jovanović Zmaj Általános Iskola tanára
hozzászóló1	<i>Erdély Lenke</i>	a Vajdasági Magyar Nemzeti Tanács Oktatási Bizottságának tagja
hozzászóló2	<i>Vicsek Annamária</i>	oktatási államtitkár
Szlovákia		Szlovákiai Magyar Pedagógusok Szövetsége
kitöltő1	<i>Szetyjnszky Veronika</i>	a galántai Pázmány Péter Alapiskola pedagógusa, az SZMPSZ Országos Választmányának tagja
hozzászóló1	<i>Lőrincz Gábor</i>	a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének oktatója
hozzászóló2	<i>Simon Szabolcs</i>	a Selye János Egyetem Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének tanszékvezetője
Szlovénia		Muravidéki Pedagógusok Egyesülete
kitöltő1	<i>Vida Törnar Judit</i>	a Muravidéki Pedagógusok Egyesülete, Lendva Községi Magyar Nemzeti Önkormányzati Közösség elnöke
hozzászóló1	<i>Kolláth Anna</i>	a Maribori Egyetem Bölcsészettudományi Kara Magyar Nyelv és Irodalom Tanszékének egyetemi tanára
Ukrajna		Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség
kitöltő1	<i>Kovács András</i>	Kárpátaljai Magyar Pedagógusszövetség Tankönyv- és Taneszköz Tanácsának elnöke
hozzászóló1	<i>Braun Éva</i>	Kárpátaljai Pedagógus-továbbképző Intézet, módszertani szaktanácsadó

A kérdésekről

A kérdőív 13+1 kérdését öt nagyobb kérdéscsoportba soroltuk a következők szerint:

- 1) **Oktatásjog és intézményrendszer.** Itt a jogi, tananyag-akkreditációs háttérre voltunk kíváncsiak, leginkább arra, hogy ezek valamilyen módon akadályozzák-e, korlátozzák-e a magyar nyelvű tankönyvek használatát, megalkotását.
- 2) **Tankönyveszerzés.** Szorosan összefügg az első kérdéscsoporttal, de inkább a gyakorlatra kérdez rá: arra, hogy az adott jogi kereteken belül (vagy akár kívül) mit használnak a tanárok a magyar nyelvű oktatáskor, és ezeket a tansegédleteket honnan, hogyan szerzik be, hogyan hozzák létre.
- 3) **A tankönyvek nyelvisége.** Ezek elsősorban a nyelvi formát érintő kérdések voltak. A magyar nyelv és irodalom tárgyának, valamint a többi szaktárgy tankönyveinek nyelvhasználati jelenségeit állítottuk a középpontba. Rákérdeztünk a lektoráltságra, a stílusra, a fordítási problémák körére stb. Arra is kíváncsiak voltunk, hogy az írás-olvasás elsajátításakor ütköznek-e a könyvek által generált nehézségekbe az adott régió magyar kisdíákjai.
- 4) **A tankönyvek (nyelvi) szakmaisága.** Ezek az elsősorban a nyelvi, nyelvi szakmai tartalomra vonatkozó kérdések voltak, így egyértelműen csak a magyar nyelv és irodalom tárgyát érintették. Mint például a magyar irodalmi és egyéb irodalmi szövegek arányát, a regionális nyelvváltozat és a nyelvjárássok megjelenését a nyelvtankönyvben, továbbá hogy mennyire illeszkedik a magyar nyelv és irodalom oktatásának

helyi tanmenete, tananyagtartalma a magyarországiéhoz.

- 5) **Az oktatás során használt tankönyvek listája.** Ez volt a +1 kérdés vagy kérdés, amelyben megkértük a kitöltőket, adják meg az egyes évfolyamokban használt tankönyvek (különösképp a magyar nyelv és irodalom tankönyvek) bibliográfiai adatait. Ezeket itt külön nem fogom tárgyalni, mivel ezek egy későbbi kutatáshoz (tankönyvelemzéshez) szükséges adatok.

Az eredmények ismertetése

Tekintettel arra, hogy a válaszok leginkább szöveges jellegűek és eltérő kifejtettségűek voltak, az egyes kérdéseket a fent leírt kérdéscsoportokon túl nem ismeretetem.

Ugyanezért a válaszokat többnyire nem szó szerint közlöm, hanem összegezve, összefüggő szöveggként (ahol mégis, ott értelemszerűen idézőjelben találni meg a kérdőívből, avagy a hozzászóló szövegéből kiemelt mondatokat). Elsőként mindig a kitöltő által írtakat, majd a hozzászóló kiegészítéseit közlöm, utóbbit beljebb szedve. Mivel oktatásjogról és akkreditációról is szó esik, ezért nem a régiókat nevezem meg az alcímekben, hanem az államokat.

Ausztria

Bécs esetében az akkreditáció viszonylag gyors, kb. 4–6 hónapot vesz igénybe, és minden esetben a minisztérium approbációs bizottsága hoz döntést. Viszont magyar nyelvi/nyelvű tankönyv nem kerülhet fel az akkreditációs listára, mert az 1992 óta autochtonként (öshonosként) elfogadott bécsi magyar népcsoportnak nincs oktatási törvénye (lásd: *Szoták*, 2011). Így leginkább egyesületi alapon, az EKE OFI és a Mozaik által kiadott tan-

könyvekből oktatják a magyar nyelvet és irodalmat. Burgenland tartomány kivételt képez, de az ott használatos tankönyveket a bécsi magyar iskolák nem használják, mert véleményük szerint azok a származásnyelvi, környezetnyelvi jellegük miatt nem felelnek meg diákjaik nyelvi szintjének.

Követik a magyarországi tanmenetet, és nyelvi nehézséget vagy problémát nem vélnék felfedezni a tankönyvekben – mert náluk a folyamatos vándorlás miatt többnyire még anyanyelvként beszélnek a gyerekek a magyar nyelvet –, legfeljebb a magyar nyelvi tananyag mennyiségét illetően, mivel a saját kereteikhez viszonyítva „*túl széles anyag kerül feldolgozásra bennük*”. Ugyanis egy évben mindössze 36 alkalommal tartanak magyarórát (irodalom és nyelvtan), ez pedig 72 tanórát jelent, így „*a szűkített tanórakeret miatt súlypontokat kell kijelölni[ük], és a tananyag mennyiségét kell szűkíteni[ük]*.”

A hozzászóló kiemeli, hogy Ausztria esetében Burgenlandról is beszélni kell, hiszen nyugati szomszédainknál allochton (bevándorolt) és autochton magyar népcsoport is él. Burgenland Bécsnél előnyösebb helyzetben van, hiszen saját iskolatörvénnyel rendelkezik (ilyen a diaszpórához tartozó bécsi magyarok esetében nincs), így explicit jogokkal is. A burgenlandi iskolatörvény azon kevés jogszabályok egyike, amely a tartomány iskoláiban támogatja a helyi magyar nyelvvaltozat használatát, jelen esetben a dialektust, hiszen helyi *standard* nyelvvaltozat nincs. Ausztriában egyébként is sokkal nagyobb presztízse van a helyi nyelvvaltozatoknak, amelyek az összetartozás és a lokalitás – a helyi identitás – fenntartásának eszközei.

A magyaroktatásnak számos formája létezik (bár a magyart többnyire idegen nyelvként tanulják a diákok), és a magyar nyelvi/nyelvű tankönyvek akkreditációja is lehetséges. A tartomány iskoláiban a magyaroktatásban részt vevők használnak olyan regionális fejlesztésű tankönyveket, szöveggyűjteményeket, amelyeket a helyi pedagógusok az egy osztályon belül előforduló különböző szintű nyelvtudás figyelembevételével – azaz a differenciált

és hatékony oktatásra törekedve – készítettek el.⁶ A tankönyveket olyan saját készítésű oktatási anyagokkal egészítik ki, amelyeket nem kell jóváhagyni, viszont hatékonyan lehet használni.

Horvátország

Jogi szempontból a magyar nyelvű tankönyvek írására, elismertetésére ugyanazok a szabályok vonatkoznak, mint a horvátokéra, viszont nincsenek saját fejlesztésű tankönyveik mind a mai napig. Megoldás lenne az anyaországi tankönyvek beiktatása, „*amit a horvátországi jogszabályok lehetővé is tesznek, viszont a feltételt ritkán lehet teljesíteni, vagyis az ilyen tankönyv megfeleltetését a horvátországi nemzeti tantervnek*”.

Természetesen kivételt képez a magyar nyelv tantárgya, hiszen arra „*egy külön tanterv van Horvátországban, melynek szükségszerűen nem kell követnie a magyarországi tanmenetet, de mivel a tankönyv anyaországi, így részben követi azt*”. Tehát a magyaroktatáshoz a magyarországi tankönyveket használják, a többi tárgy esetében viszont általános iskolában horvátból fordítottakat, középiskolában pedig csak horvát nyelvéket.

egy évben mindössze
36 alkalommal tartanak
magyarórát

⁶ Részletesebben lásd: *Szoták*, 2011.

Problémát jelent, hogy bár a tankönyv-beszerzést támogatja mind a horvát állam, mind a magyar állam (anyagilag is), a folyamat mindkét fél részéről nagyon időigényes, minimum egy évet vesz igénybe (előbbinél a fordítás és akkreditálás miatt, utóbbinál pedig amiatt, hogy a magyarországi tankönyvforgalmazók csak akkor szállítanak, „*ha már az anyaországi iskolák [igénye-it] kielégítették*”).

Nagy gondot jelent, hogy a kisdíákok „*sajnos egyidőben tanulnak horvát nyelvből is írni és olvasni, s ez néha betűtévesztéshez vezet a tanulóknál*”. A magyarra fordított tankönyvek nyelvi minősége többnyire rossz, a fogalmazás magyartalan. Horvátországi magyar, nemzetiségi szerzők egyáltalán nem szerepelnek az irodalomtan-könyvekben, a nyelvjárások csak említés szintjén jelennek meg a nyelvkönyvekben.

A hozzászóló rámutat,

hogy a tankönyvhelyzet Horvátországban nagyon lassan változik, mivel egyszerűen nincsen annyi szakemberük, mint amennyit a törvény előír egy tankönyv összeállítására (tankönyvíró, lektor, recenzens).⁷

Románia

Romániában külön tankönyvtörvény van, a (kész) tankönyveket pályáztatás útján akkreditálják, és végül az állami tankönyvkiadó adja őket ki. (Megjegyzés: a tanulmány publikációjának idején már állami

tankönyvkiadóról sem beszélhetünk – lásd a zavaros állapotokra való utalást lentebb, a hozzászóló bekezdésében.) Lehet magyar nyelvű tankönyvet is írni, így a következő tárgyakból saját fejlesztésű tankönyveket használnak: magyar nyelv és irodalom, román nyelv és irodalom, a magyar

nemzeti kisebbség történelme és hagyományai, zene és mozgás, hittan (római katolikus, református, unitárius). A többi tárgy esetében, ha magyar szerző ír tankönyvet, ő is csak román nyelven pályáztathatja (a fordítási munkálatok költségeit természetesen a szerző állja). Egyébiránt a fent nem említett tárgyakból csak fordított tankönyvek használhatók.

Magyarországi tankönyveket általában véve nem lehet használni (bár külön engedéllyel, kis példányszámban be lehet hozni az anyaországból),⁸ sőt, a segédanyagokat is akkreditáltatni kell. Sajnos „*a magyar diákoknak több évig hiányos volt a tankönyvellátottsága. Ez alatt az idő alatt sűrűn előfordult, hogy nem magyar nyelvű tankönyvekből is tanultak*”.

A saját fejlesztésű magyartankönyvek nyelvi minősége „*egyenetlen, ugyanis nincs egy egységes ellenőrző rendszer a tankönyvkiadás folyamatában, lektorálás, olvasószerkesztés teljesen hiányzik. Gyakorlatilag a szerzőcsapat saját igényességétől függ, hogy bevon-e ezeket a munkálatokra szakembereket.*” A fordított tankönyveket nagyon rövid idő alatt kell elkészíteni, így sok bennük a helyesírási hiba, a stílustörés, a magyartalan megfogalmazás. Továbbá a

a magyarra fordított tankönyvek nyelvi minősége többnyire rossz, a fogalmazás magyartalan

a fordított tankönyveket nagyon rövid idő alatt kell elkészíteni, így sok bennük a helyesírási hiba, a stílustörés

⁷ Erről részletesebben lásd: *Lehocki-Samardžić*, 2015, 26.

⁸ Ennek részleteit lásd például *Kádár*, 2016, 24–29.

román nyelv hatása miatt előfordulnak értelmezhetetlen fordulatok. A szakszavakat nem feltétlen reflektáltan, nem feltétlen következetesen használják az egyes tankönyvek. A romániai tanmeneten belül külön tanmenete van a magyar nyelv és irodalomnak, nagy különbségek vannak azonban ez és a magyarországi között, főként a nyelvi tartalmak oktatása terén.

A hozzászóló mindezt azzal egészíti ki, hogy az új tankönyvtörvényhez most készül az alkalmazás módszertana, viszont új oktatási törvény létrehozása is folyamatban van, amely felülírhatja a legfrissebb, tankönyvekkel kapcsolatos szabályozásokat (a kitöltő szerint alapvetően is rohamos gyorsasággal, évente akár többször is változik Romániában az oktatáspolitikai). Így például a tankönyvtörvény végül nem lépett életbe, az alkotmánybírók visszaküldte a törvényhozásnak. De meg lehet említeni még a romániai állami tankönyvkiadó bizonytalan helyzetét is.⁹

Hangsúlyozza továbbá, hogy nem-hogy magyar szerkesztősége nincsen az állami tankönyvkiadónak, de még magyar munkatársa se. Összességében a romániai magyar tankönyvkiadásnak, sőt a magyar oktatás egészének nincs háttérintézménye. A saját fejlesztésű tankönyveiket felkéréses, kijelöléses alapon végzik társadalmi munkaként arra nem szakosodott tanárok. A tankönyvpiac és a (kisebbség)politika kisajátította a területet, a szakmát pedig kiszorították. Mindennek következménye pedig a kitöltő által is említett egyetlen nyelvi minőség. A hozzászóló határozottan kijelenti, hogy sok a használhatatlan, nyelv-

vi szempontból pedig egyenesen botránys tankönyv a romániai magyar oktatásban.

Kiemelkedő és üdvözlendő kivétel az a fiatal pedagógusokból álló munkacsoport – *Bartalis Boróka, Köllő Zsófia, Orbán Zsuzsa-Lilla, Szöcs Hedviga és Tamás Adél* –, akik *Ferenczi-Fóris Rita* és *Kádár Edit* egyetemi oktatók irányításával 2017–18-ban megírták az V. és a VI. osztályosok teljes új szemléletű *Magyar nyelv és irodalom* tankönyvét.

Szerbia

A kitöltők szerint csak az állami kiadó által engedélyezett tankönyveket lehet használni, és bár használható a magyar nyelv és irodalom középszintű oktatásához helyi fejlesztésű tankönyv, az nagyon régi. A pedagógus szerezhethet be más tansegédletet, viszont ugyanezt nem kérheti a diákjaitól.

A hozzászólók ezt részben cáfolják, mivel nemcsak az állami kiadó által engedélyezett tankönyvek használhatók, hanem a privát kiadók tankönyvei is (ezeket az Oktatási Minisztérium és a tartományi Oktatási Titkárság hagyja jóvá a tankönyvtörvényvel összhangban).¹⁰ A csoportosítás a következő:

- 1) *Szerbiában kiadott, eredetileg is magyar nyelvű tankönyvek* (vajdasági szerzőjű, általános iskolai magyar nyelvi könyvek és zenekönyvek, középiskolai magyar nyelv és irodalom tárgyának tankönyvei)
- 2) *Fordított tankönyvek* (az állami kiadó és több magánkiadó tankönyvei is fordíthatók)

⁹ Időközben (ahogy erre a kitöltő felhívta a figyelmem a tanulmány kéziratának véglegesítése során) 2019. február elején mégis (és ismét) megváltozott a romániai tankönyvi szabályozás. Megszűnt a központosított, egy kiadó hatáskörébe utalt tankönyvkiadás; ismét magánkiadók pályázhatnak tankönyvekkel – ahogy pár évvel ezelőtt. Így az itt olvasható, a tankönyvkiadásra és -akkreditációra vonatkozó részek (ha nem is egészükben) érvényüket veszítették vagy veszítik hamarosan.

¹⁰ Erről részletesebben lásd például: *Gábrity*, 2011.

- 3) *Tankönyvkiegészítők* (vajdasági szerzőjű, a fordított anyagokba beépített kisebbségi vonatkozású tananyagrészek a zenei nevelés, a képzőművészet, a környezetismeret, a természet és társadalom, valamint a felső tagozatos történelem esetében)
- 4) *Anyaországi tankönyvek* (ha 70%-ban megfelelnek a szerbiai tantervnek, akkor használatát jóváhagyják, ez azonban természetesen ritkán történik meg).

A kitöltők azt állítják, hogy az általános iskolában sok esetben szerzből fordított tankönyvekből tanítanak, azonban ezek évről évre változnak, és sem a fordítási, sem pedig az akkreditációs folyamat nem tudja követni a változásokat. Középiskolában sok szakterületen egyszerűen nincs magyar nyelvű tankönyv. Ilyen helyzetben a tanár kénytelen fénymásolásra, az internetre hagyatkozni, ezek képi és ismeretanyagát felhasználni az órákon.

A hozzászólók ezt megkérdőjelezték, hiszen tartalmi változás csak új tanterv megjelenésével lehetséges. Az új kiadások oka inkább az, hogy műszakilag és formailag változtatják a tankönyveket, hogy versenyképesebbé tegyék őket. Az viszont tény, hogy a középiskolai tankönyvellátottság sok problémába ütközik, hiszen Szerbiában nem kötelező a középiskola, a magyar diákok száma alacsony, ezért a kiadóknak nem éri meg sem fordítani, sem nyomtatni a középiskolai tankönyveket.

A kitöltők szerint ráadásul *„drágák a tankönyvek, főleg, ha egynél több gyerek van*

egy családban. Nincs állami támogatás a nagycsaládosoknak, a rászorulóknak.”

Ez a hozzászólók szerint nem állja meg a helyét, mivel a magyar nyelvű tankönyvekre éppen hogy van támogatás, máskülönben nem kerülhetnének ugyanannyiba, mint a szerb nyelvűek, hiszen előállítási költségeik sokkal nagyobbak. Ezenkívül a 3-nál több gyermekes családok és a szociális támogatásból élők ingyenes tankönyvet kapnak.

A kitöltők elmondása szerint az újabb tankönyvek nyelvisége már jobb, de mivel továbbra is fordításokról van szó, és lektoráltságuk nincs vagy kívánni valót hagy maga után, ezért (újra) ellenőrizni kellene őket. A szóhasználatbeli különbségeket az órán, szóban tudatosítják (regionális szavak és szakszavak), vagy ahogy az első kitöltő fogalmaz: *„a nyelvújítás és a regionális köznyelv szavait használjuk azzal, hogy tudatosítjuk órán, melyik rétegbe tartoznak”.*

A hozzászólók megjegyzik, hogy ez sajnos valóban így van, hiszen a magánkiadók nem fektetnek nagy hangsúlyt a lektorálásra. Úgyhogy ezen meg valóban javítani kell.

a középiskolai tankönyvellátottság sok problémába ütközik, hiszen Szerbiában nem kötelező a középiskola

Szlovákia

A szlovák oktatási minisztérium alatt több oktatási háttérintézmény található, így elsősorban kevésbé tűnik

centralizáltnak, a kitöltő azonban határozottan kijelenti, hogy abszolút központosított rendszerről van szó. Viszont *„nincs önálló háttérintézmény vagy autonóm csoport, mely a nemzetiségi oktatás kérdéseit*

vel foglalkozna”. Az elbírálási, pályáztatási rendszer miatt előfordul, hogy hiányoznak vagy hiányosak a tankönyvcsaládok. Például egy szerzőcsapat elkészíti tankönyveit, munkafüzeteit 4–9. osztályra, de megeshet, hogy nem írják ki a pályázatot az összes évfolyamra (pl. szlovák nyelv – 9. o.).

Ezt az első hozzászóló kiegészíti:

„Hiányos tankönyvcsaládok csak olyan értelemben vannak, hogy pl. 5. és 6. osztályban még a »régie« tankönyveket használják, mert azok összhangban vannak a megváltozott állami pedagógiai programmal, de a felsőbb osztályok számára új tankönyveket kell készíteni, mert azok már nem

felelnek meg a módosult elvárásoknak”. Ezen kívül olyan is előfordul, hogy a nyertes pályázatnak csak egy évfolyamra jelenik meg könyve, a többit pedig más írja más koncepció alapján

(példaként említi a középiskolai anyanyelvi tankönyvet, amelynek 1. évfolyama szociolingvisztikai szemléletű, szól a kisebbségi nyelvhasználatról, viszont ugyanennek a tankönyvnek a 2–4. évfolyamon használandó kötetei előírók, helytelenítik a kisebbségi nyelvhasználatot).

A második hozzászóló részben cáfolja a kitöltő véleményét, mert pályázat kiírása nélkül is le lehet adni kéziratot kiadásra, bár az ilyen könyveket az iskoláknak kell megfizetniük. Olyan pedig nem fordulhat elő, hogy hiányos legyen egy tankönyvcsalád a jelenleg érvényes tankönyvügyi szabályozások miatt. Ez látványosan ellentmond az első hozzászóló állításának, ám valójában mégsem, a következők miatt:

A jelenleg érvényes szlovákiai tankönyvügyi szabályozás valóban nem lehet oka annak, hogy hiányos legyen egy-egy tan-

könyvcsalád. Az oktatási minisztérium tankönyvpolitikájával elvben folyamatosan biztosítja az iskolák tankönyvvel való ellátását. Ez azt jelenti, hogy az adott iskolai fokozatban, adott évfolyamban kell lennie érvényben levő tankönyvnek. Ez azonban lehet régebben kiadott is; abban az esetben, ha a tankönyv hatályosságának lejártával (5 év) a minisztérium meghosszabbítja a hatályosságát valamilyen okból, pl. jól bevált a tankönyv a gyakorlatban, tananyaga jelentős mértékben (kb. 70 százalék) összhangban van a kerettantervvel (állami oktatási program). [...] Más dolog az, hogy valamelyik tan-

könyv éppen elfogyott, vagy pillanatnyilag nem található meg a raktáron, emiatt az iskola, noha megrendeli, nem kapja meg, nem szállítják le.

előfordul, hogy a nyertes pályázatnak csak egy évfolyamra jelenik meg könyve

A kitöltő azt állítja,

hogy eredetileg is magyar nyelven írt tankönyvek – kivéve a magyar nyelvi tankönyveket – „szinte nincsenek is, mert mind fordítás”. A többi tankönyv esetében a pályázatot szlovák nyelven kell benyújtani, és a nyertes tankönyvek ez után fordíthatók le magyarra. Ráadásul „a tankönyvszerzőknek nincs lehetőségük a tankönyveiket a kiadás előtt 1 évig kijelölt számú tanulóval iskolákban kipróbálni, a pedagógusoknak nincs lehetőségük ezeket véleményezni, s majd ezek után módosítani, s csak aztán kiadni”.

Az első hozzászóló azt írja, hogy van mód magyar nyelven is tankönyvet írni, ennek ellenére mégis az államnyelvből fordított tankönyvek vannak túlsúlyban. A második hozzászóló annyival egészítette ki ezt, hogy történelemből és zenei nevelésből is van saját tankönyvük. Nem tartja igaznak a pályázattal kapcsolatos megállapítást, mert be lehet nyújtani más nyelven

is az elbírálható anyagot, hiszen „*arról van szó, hogy az oktatási minisztérium nem szokott a tankönyvi pályázati kiíráshoz teljes tankönyvet kérni benyújtandó pályázati anyagként, hanem csak meghatározott szempontok alapján elkészített részletet belőle (pl. terjedelme általában 20 oldal) eredeti, esetünkben magyar nyelven elkészített szemelvényt. Természetesen a háttérdokumentumokat hozzá az oktatási minisztérium állományelven kéri.*”

Sőt, a tankönyvek kipróbálására is van lehetőség (például a szlovák nyelvű olvasókönyv). Ha mindez nem valósul meg, azt az emberi erőforrások hiánya okozza (például nincsenek szakemberek, akik vállalkoznának a tankönyvek megírására).

A kitöltő úgy véli, hogy a magyar nyelv és irodalom tárgyának saját fejlesztésű, regionális tankönyvei nyelvileg megfelelő minőségűek. A többi, fordított tankönyv esetében viszont megjelennek a tükörfordítások, a magyartalanságok, a nem megfelelő szakszóhasználat problémái.¹¹

Mindkét hozzászóló egyetért abban, hogy a fordított tankönyvek nyelvisége nem minden esetben megfelelő. A második hozzászóló megemlíti, hogy a 2–4. évfolyam anyanyelvi könyvei nyelvi szakmai szempontból is sok vita tárgyát képezték.¹²

Szlovákiai magyar, azaz nemzetiségi irodalmat egészen 9. osztályig nem oktatnak, akkor viszont majd 40%-os arányban jelenik meg a regionális irodalom a tan-

könyvekben. A nyelvjárások csak említés szintjén jelennek meg, és csak 9. osztályban.

nincsenek szakemberek, akik vállalkoznának a tankönyvek megírására

Az első hozzászóló megerősíti ezt, kiemeli, hogy a nyelvjárásokkal kapcsolatban (és általában véve is) sok nyelvi szakmai hiba található a

szlovákiai magyar anyanyelvű könyvekben, így színvonaluk elmarad a magyarországiaktól. A második hozzászóló rámutat, hogy a fent olvasható arányszámok egyéni döntések (tantestületek), az ezt szabályozó közoktatási dokumentum csak a kereteket határozza meg.

Szlovénia

A kitöltő elmondja, hogy a magyar nyelv és irodalom oktatásához az EKE OFI és a Mozaik tankönyveit használják, ezeket Magyarországról szerzik be minden probléma nélkül. „*A magyar mint környezetnyelv tantárgy keretében magyarországi szakértőket bevonva készülnek el helyben a*

tankönyvek, amelyeket hazai tanárok próbálnak ki, sőt azok is adják hozzá a véleményüket.” A többi tantárgy tankönyve szlovén nyelvről lett, illetve lesz lefordítva (középiszkolai szinten még nagyok a hiányosságok).

Egyéb tananyagsegédletek beszerzésére is van lehetőség; akár az iskola, akár a Muravidéki Pedagógusok Egyesülete is megvásárolhatja őket. Ezek nem terjeszthetők, viszont fénymásolhatók, és ilyen formában az oktatásban szabadon felhasználhatók.

¹¹ Erről részletesebben itt: *Kozmács és Vančo* (2014)

¹² Lásd az első hozzászóló korábbi megfigyelését ezzel kapcsolatban az alfejezet második bekezdésében.

Tantervük nagyon hasonlít, sok helyen egybeesik a magyarorszáival, viszont szerintük gyermekközpontúbb, és inkább odafigyel a kompetenciák fejlesztésére.

Mivel az anyanyelvi magyar oktatásában magyarországi tankönyveket használnak, illetve a környezetnyelvi és a fordított tankönyveket magyarországi lektorok, szakemberek ellenőrzik, a kitöltő véleménye szerint nincs probléma a tankönyvek nyelvviségével, szakszóhasználatával. Terminushasználatban következetesek, és a helyi szakszónak mindig igyekeznek megadni a magyarországi megfelelőjét is.

Az irodalom oktatásába néha bevesznek műveket nemzetiségi szerzőktől, illetve szlovénból fordított irodalmi szövegeket is (mese, novella, vers). A nyelvjárások kérdésköréről azt írják, hogy *„mivel magyarországiak a magyartankönyvek, így a muravidéki nyelvjárás, az [ottani] regionális nyelvváltozat nem található meg benn[ük], de a témával kapcsolatos fejezeteknél a tanterv szerint is kitér[nek] erre.”*

A hozzászóló megerősíti, hogy a magyarországi tankönyvek használata problémamentes, ám ez nem jelenti azt, hogy ne lenne akkreditációs folyamata: az Oktatási Intézet két szlovéniai szakembert kér fel a recenziálásra, pozitív vélemény esetén a tankönyv bekerülhet az oktatásba. A magyar mint környezetnyelv tantárgy tankönyvei régiek, ezért új tankönyvekre lenne szükség (középszkolai szinten ez a folyamat már megindult).

Szerinte a magyarországi tankönyvek nyelvviségével az a probléma, hogy Szlovéniában a magyart anyanyelvként beszélő diákok anyanyelve a kontaktusnyelv-változat, a sztenderdet az iskolának kell(ene) megtanítania. A magyarországi tankönyv alkalmas is lenne erre, ha a diákok termé-

zetes nyelvi közege a magyar lenne. Ez viszont nem így van: magyarórán kívül nem nagyon találkozik a diák az iskolában a sztenderddel, ezért sokszor nem érti meg teljesen a tankönyv szövegét, magyarázatra, értelmezésre szorul.

A szlovéniai magyar tantervben a muravidéki magyar nyelvről van szó, annak a nyelvjárásiasságairól, kontaktusosságát viszont nem említi. Erősen él az a nézet, hogy a nyelvjárási jelenségeket védeni kell, a szlovén szavak magyar mondatba kerülése viszont hiba. Nehéz következetesen érvényre juttatni ezen a téren a kétnyelvűségi/kétkódúsági szemléletet.¹³

Mindenképpen fontos megemlíteni, hogy a muravidéki írók, költők művei egyre nagyobb arányban jelennek meg a tananyagban; ez erősíti ugyanis a gyerekek regionális identitását, a magyar nyelvhez és kultúrához fűződő pozitív viszonyulásukat.

Ukrajna

A kitöltő által megfogalmazottakat röviden foglalom össze (tekintettel a hozzászóló terjedelmes kiegészítésére is): Minden évben tankönyvlista alapján lehet könyveket használni. A nemzetiségi iskoláknak magyarra fordított tankönyvekből kell tanítaniuk, ha pedig a fordítás még nem készült el (általában fél év), akkor ukránból. *„Bármilyen alternatív tankönyv hivatalos használata a minisztérium jóváhagyásával lehetséges, de [csak] kisegítő könyvként, vagyis módszertani segédanyagként használható.”*

A magyar nyelv és irodalom oktatásához a régióban fejlesztett tankönyveket használják. A Pedagógusszövetség egyéb tansegédleteket, segédanyagokat is össze szokott állítani, még hozzá általában kártyaljai tanárok és magyarországi szakem-

¹³ A kétnyelvű oktatási modellekről lásd Kolláth, 2013, a kétnyelvű tankönyvekről bővebben pedig Kolláth, 2014.

berek segítségével. Ezek kiadását a magyar állam pályázati úton támogatja.

A hozzászóló jelen esetben második kitöltőnek is minősíthető válaszai hosszúsága, kifejtettsége miatt. Ezért a szöveget idézve közlöm (bár kihagyásokkal).

Az Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által kiadott rendeletek eddig lehetőséget adtak a magyar nyelvű tankönyvek kiadására és használatára. Ezt a rendszert veszélyezteti a 2017. szeptember 5-én elfogadott oktatási törvény 7. cikkelye, ami a teljes magyar nyelvű oktatást akadályozná meg, csak elemi szintű magyar tannyelvű oktatásra (1–4. osztályra) adna lehetőséget.¹⁴ Nagy helyi és nemzetközi ellenállás hatására ennek végrehajtása 2023-ban lép érvénybe. [...]

A magyar nyelvű tankönyvek Ukrajnában üzletekben nem vásárolhatók meg, az iskolások számára az állam ingyenes tankönyvhasználatot biztosít. [...] Új tankönyvek általában öt évente jelennek meg. [...] Évente más-más osztály használja ugyanazt a tankönyvet. [...]

A magyar nyelv és irodalom tantárgyak oktatására helyi, a régióban (Kárpátalján) fejlesztett tankönyveket használnak a közoktatásban. Csak ezek a tankönyvek íródnak magyar nyelven. [...] Az ukrán nyelv oktatására a magyar tannyelvű iskolák számára a régióban is íródnak tankönyvek, [azonban] szerzői többnyire nem magyar anyanyelvű szakemberek. [...] A többi tantárgyból a tankönyvek ukrán nyelven jelennek meg, amelyeket a nemzetiségi iskolák – így a magyar tannyelvű iskolák is – fordításban kapnak meg. [...] A magyar fordítást kárpátaljai magyar anyanyelvű

szakemberek végzik [de nagyon kevés időt kapnak rá]. Ezenkívül a fordítók munkáját még számos dolog nehezíti: karakterben, bekezdésben, oldalformátumban [a fordításnak] egyeznie kell az ukrán változattal.¹⁵ [...]

Az iskolák csak olyan alternatív anyagokat használhatnak, amelyek államilag, Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma által jóváhagyottak. [...] Az államilag nem akkreditált helyi vagy külföldi tankönyvek, módszertani segédanyagok csak tanári segédkönyvként, illetve könyvtári anyagként használhatók hivatalosan. [...]

A középiskolai oktatásban (10–11. osztály) a 2018–2019-es tanévben változás történt: a 10. osztályban külön tantárgy és tankönyv a magyar irodalom és külön a világirodalom. A magyar irodalomnak helyi magyartanár a szerzője, magyar nyelven íródik és jelenik meg. Ellenben a világirodalom ukrán nyelven íródik az ukránai nemzetiségi iskolák számára, így fordításban adják ki.

A kárpátaljai magyar nyelvtankönyvek az anyaországban is használt magyar irodalmi nyelven íródnak és jelennek meg, ehhez igazodnak, témaköreiben és nyelvhasználatában egyaránt. A szerzők alapelve: anyanyelv csak egy van, a helyes nyelv- és beszédhasználat, valamint helyesírás megtanítása és megtartása elengedhetetlen követelmény. A kárpátaljai magyar értelmiség is a magyar irodalmi nyelv használatát követi. A 11. osztályos magyar nyelvtankönyv egyik témaköre foglalkozik a régió nyelvvaltozataival.

Minden ukrán nyelvről lefordított tankönyv esetében alkalmazkodni kell az adott tantárgyokhoz kapcsolódó uk-

¹⁴ Ennek elemzését lásd *Fedinec és Csernicskó*, 2017.

¹⁵ A fordításnak igazodnia kell az eredeti tankönyv karakterszámához, tördeléséhez és oldalszámához (csak minimális eltérés engedélyezett).

rán szakszavak használatához. Ezek tantárgyaktól függően bizonyos mértékben eltérnek a magyarországi szakszóhasználattól, de amennyiben a szakszavaknak van magyar megfelelője, a tankönyvek fordítói azokat alkalmazzák.

TANULSÁGOK (KONKLÚZIÓ)

A hét különböző régió igen eltérő nehézségekkel néz szembe, ha a tankönyvekről, azok nyelviségéről van szó. Azonban bizonyos egyezéseket, közös pontokat mégis felfedezhetünk a kérdőívre adott válaszok alapján, melyeket a következőkben foglalok össze.

Nyelvi szempontból az egyik legnagyobb problémát a legtöbb régióban a saját fejlesztésű tankönyvek hiánya okozza (kiváltképp a természetudományok területén), illetve a tankönyvek nem megfelelő minősége. Ehhez kapcsolódik a **fordítás** problematikája is, mind nyelvi minőség, mind szakmaiság, illetve kulturális tartalom szempontjából. Ez egyáltalán nem meglepő, hiszen a kiforratlan fordításokban mindig megjelennek a „célnyelvidegen” szerkezetek, kifejezések, a természetes nyelvi interferenciák, valamint az entrópia, tehát az információvesztés. Minthogy a fordítás kognitív megközelítésben értelmezési, megértési forma, a fordított szöveg már mindig értelmezett szöveg is. Tehát az olvasó a fordító szövegértésére (és nyelvi ismereteire, vagyis inkább nyelvi tudatosságára) hagyatkozva értelmezheti csak a szöveget.

Viszont látható az is, hogy a magyar nyelv oktatása szinte kivétel nélkül mindenhol saját, **regionális fejlesztésű**

tankönyvekkel valósul meg. Ezeknek azonban támogatottsága (anyagi és szakmai oldalról) nem egységes, továbbá sok esetben nem kellő mértékű (például a kérdőívek azt sugallják, hogy Muravidéken gördülékenyebben valósul meg a tankönyvfejlesztés és -ellátás, mint a horvátországiak esetében).

Idé tartozik az is, hogy sok magyar nyelvi tankönyv **ismeretanyaga** életidegen, illetve a szintnek nem megfelelő, és az ismeretközlés összességében is túlsúlyban van a **szövegértési és -olvasási kompetenciákkal** való foglalkozáshoz képest. Ahogy olvashattuk a kitöltőknél és

a hozzászólóknál, ez igaz egyes regionálisan fejlesztett tankönyveknél is. Az anyanyelvi képesség- és készségfejlesztő szemléletnek erőteljesebben át kellene hatnia a magyar nyelvi tankönyveket, és ez csak a nyelvi ismeretanyag racionalizálása, a

kellő óraszám biztosítása, a módszertani és szemléletmódváltás mellett lehetséges.

Az utóbbihoz kapcsolódóan kiemelendők a határon túli tankönyvekben (és az itthoniakban is) megjelenő **nyelvi szemléletek**, pontosabban azok végletessége. Így például:

- vagy egy nyelvészeti irányzat határoz meg egy egész tankönyvet, ezáltal nagyon homogénné téve azt;
- vagy számtalan nyelvészeti irányzat jelenik meg a tankönyvben inkohérens, eklektikus módon.

De kiemelendők a következők is:

- A túlzottan előíró szemlélet, amelynek képviselői elutasítanak bármilyen kontaktusjelenséget, és a magyarországi

kiemelendők a határon túli tankönyvekben (és az itthoniakban is) megjelenő nyelvi szemléletek, pontosabban azok végletessége

standardot tartják mintegy elitista módon etalonnak – bár a nyelvjárási elemeket általában értéknek tartják. Ez a megközelítés többek között ellentmond annak a természetes nyelvi gazdagodásnak, amely az egyes nyelvek kölcsönhatásakor valósul meg a magyar nyelvi rendszerbe illeszkedő szavak, szerkezetek kölcsönzése, átvétele

révén (elég csak a szavak etimológiájára gondolnunk).¹⁶

- A túlzottan leíró szemléletet, amelynek képviselői azt mondják, hogy a nyelv alakulásába nem kell, nem is lehet beleszólni, helytelenítenek bármilyen „beavatkozást”. Ez a megközelítés többek között a nyelv társadalmi, közösségi természetének mond ellent, a nyelv egyezményes (nyilván nem laikusok által történő) alakítási szükségleteinek (így például a honosítás/magyarítás, terminológiafejlesztés, kodifikációs tevékenységek, általában véve a nyelvi tervezés).

E kettő közt van valahol az arany középut, ám a szintézisre lehetőség sincs, ha bármelyik eluralkodik – legyen szó akár a magyar nyelvű tankönyvek nyelvhasználatáról, akár a magyar nyelvi tankönyvek nyelvszemléletéről.

Pedig tankönyveinkben egységes nyelvszemléletre lenne szükség – de a nyelvváltozatok figyelembevételével. Hiszen a világ megismerésében nélkülözhetetlen

szerepe van *anyanyelvünknek*. Ezt az egységes-egyezményes szemléletet és gyakorlati megvalósulását elsősorban közös nyelvváltozatunknak, a közmagyarnak kellene hordoznia. Azt viszont úgy kell alakítanunk, hogy tudatában legyünk: az egyes nyelvváltozatok nélkül a közösnek nemcsak értelme nincs, hanem gyakorlatilag nem is létezhet,

hiszen azokból áll össze. A közmagyarnak a feladata a minőségbiztosítás, a megértés és megértetés, a hatékony tanulás biztosítása a forma, a tartalom és a kettő összhangjának szintjén is. Ezen a nyelv-

ven, ezt a nyelvet, a közmagyart kellene tanítanunk a teljes magyar oktatásban, vagy ahogy Péntek János a *Milyen magyar nyelvet tanítsunk* című dolgozatának zárásaként megfogalmazza:

Végül arra a kérdésre, hogy milyen magyar nyelvet tanítsunk, összegezeként azt mondhatjuk: nem a lapos, nem a szürke, nem az üres, nem a konzerv, nem a túlszabályozott köznyelv a cél, az ideál, hanem a változatos, a kifejező, a sokhúrú, a beszélőre, a tárgyra, a helyzetre szabott magyar nyelv, amelyben külön-külön és együtt is jól érezzük magunkat, amellyel önmagunkat tudjuk nyújtani, az ideál a természetes változatosság, a heterogén harmónia, azaz: összhang a változatosságban (*Péntek*, 2001. 14. o.).

¹⁶ E szemléletmód (túl)súlyát lásd például a Muravidék esetében, ahogy azt *Kolláth Anna* is hozzászólóként kiemelte, avagy Vajdaság esetében (*Vukov és Raffai*, 2016), de a horvátországi magyaroktatásnál is: „a megyei szintű tanári szakaktívákon [munkaközösségi gyűléseken] kapott utasítások alapján a tanároknak a helyi nyelvhasználatot rossznak és helytelennek kell kezelni, azt javítani, irtani [kell]...” (*Lehoczki és Samardžić*, 2015, 23).

IRODALOM

- Budai László (2010): *Az anyanyelv változó szerepe az idegennyelv-oktatásban*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Czeglédi Csaba (2008). Constructive Linguistics. In: Andor József (szerk.) *When Grammar Minds Language and Literature*. Institute of English and American Studies, University of Debrecen, Debrecen.
- Fedinec Csilla és Csernicško István (2017): A 2017-es ukrainai oktatási kerettörvény: a szöveg keletkezéstörténete és tartalma. *Regio*, 25. 3. sz., 278–300.
- Gábrity Molnár (2011): Magyar nyelvű oktatás a Vajdaságban. In: Bartha Csilla, Nádor Orsolya és Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Tinta, Budapest. 133–185.
- Kádár Edit (2016): *A magyar nyelv tantárgy tartalma és oktatása a romániai oktatásszabályozási keretben*. Institutul pentru studierea problemelor minoritatilor nationale, Cluj-Napoca.
- Kolláth Anna (2013). Néhány gondolat a kétnyelvű oktatási modellekről. In: Pisnjak Mária (szerk.): *Kézikönyv a muravidéki kétnyelvű iskolák pedagógusai számára*. Magyar Nemzetiségi Művelődési Intézet, Lendva. 534–597.
- Kolláth Anna (2014): Tankönyvsorsok és sorskérdések. Egy muravidéki esettanulmány a kétnyelvű tankönyvek szükségességéről és hasznáról. In: Kozmács István és Vančo Ildikó (szerk.): *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Kozmács István és Vančo Ildikó (szerk., 2014). *A kisebbségi magyar nyelvtanítás kihívásai a 21. század elején*. Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra.
- Lehocki-Samardžić Anna (2015): *A magyar nyelv tantárgy oktatása a külső régiókban – középiskola (Horvátország). Domus kutatási jelentés*. Kézirat. [2017. 10. 02.]
- Nahalka István (2002): A tanulás. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Péntek János (2001): Milyen magyar nyelvet tanítsunk? In: *Magyaritanítás*, 47. 5. sz., 10–14.
- Péntek János (2013): Változások a változatosságban. A nyelvváltozatok és beszélőik az „átmenetek” korában. In: Tóth Szergej (szerk.): *Alkalmazott nyelvészeti kutatások a Kárpát-medencében. A XXII. MANYE Kongresszus előadásai Vol. 9. MANYE – Szegedi Egyetemi Kiadó Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Budapest–Szeged*. 26–31.
- Szoták Szilvia (2011): Az osztrák oktatási rendszer és a kisebbségi magyar oktatás. In: Bartha Csilla, Nádor Orsolya és Péntek János (szerk.): *Nyelv és oktatás kisebbségben. Kárpát-medencei körkép*. Tinta, Budapest. 317–353.
- Vukov-Raffai Éva (2016): Nyelvi attitűdök az anyanyelvi nevelésben a Vajdaságban. In: Kozmács István és Vančo Ildikó (szerk.): *Sztenderd – nem sztenderd. Variációk egy nyelv változataira. A 18. Élőnyelvi konferencia előadásai I. Antológia Kiadó, Lakitelek*. 85–93.

„A szolidaritás, ha nem most, akkor a jövőben megvalósul azok fejében (szívében), akik most modellként érzékelnek minket, vagy egyszerűen csak látnak. Ha 10 év múlva adott emberek összességében magasabb szinten valósul meg a szolidaritás, az egy óriási eredmény. Nem beszélve arról, hogy az együttérzés nem összeadódik, hanem abban a pillanatban, ahogy megvalósul, megsokszorozódik. Mivel minden egyes nem önmagunkért tett lépés olyan önmagáért való, hogy ez a kvázi konkrét célnélküliség azon nyomban hat a másiké-ra, és az visszahat amarra.”



Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái

KÖLLŐ ZSÓFIA

A romániai magyar tankönyvkiadás és az anyanyelvi tankönyvek

Amikor a romániai tankönyvhelyzetről beszélünk, sokféle korlátba ütközünk. Először is, sosem lehet végleges érvennyel kijelenteni, hogy a tankönyvkiadás rendszere Romániában „így és így működik”. Amikor e tanulmány szerzője bemutatta előadását *Az anyanyelvi nevelés lehetőségei és dilemmái* című konferencián, még egy, a tankönyvtörvény értelmében létrehozott központi tankönyvkiadó felelt a tankönyvek kiadásáért – azóta ismét magánkiadóknál készülhetnek el a romániai (magyar) oktatás tankönyvei. És bár a tanulmány fókuszában egy új szemléletű anyanyelvi nevelési program és annak oktatási segédanyagai állanak, ezen tankönyvek és segédkönyvek megszületésének története óhatatlanul összefonódott a romániai tankönyvkiadási rendszer viharos történetével, amelynek három korszakát érinti a tanulmány: a 2013 és 2017 között érvényben lévő magánkiadói pályázati rendszert, a 2017-es és 2018-as központosított tankönyvkiadást, illetve a 2019-es visszatérést a magánkiadós rendszerhez.

Másrészt nagyon nehéz szakmai vitát folytatni a kérdésről, hiszen sem a törvény megszületését, sem a tankönyvkiadási folyamatot nem a szakmaiság ihlette.

A harmadik korlát pedig személyes agályom. Tankönyvszerzőként két évig vettem részt pályázási és kiadási folyamatban, a pozícióból kifolyólag pedig (a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége kötelékébe tartozó Erdélyi Tankönyvtanács ügyvezetőjeként második éve követem a romániai magyar tankönyvek körüli eseményeket) rálátásom, bár több réttől, mégsem elfogulatlan. Tehát az itt közölt helyzetkép végső soron egy speciális nézőpont terméke.

ismét magánkiadóknál készülhetnek el a romániai (magyar) oktatás tankönyvei

MIÉRT KELLENEK ÚJ TANKÖNYVEK?

Egy olyan oktatási rendszerben, amelyben egy tanár jó eséllyel taníthat abból a tankönyvből, amelyből tanult, felmerül a kérdés, hogy az elmúlt években miért is volt olyan sürgős egész évfolyamok tankönyveit lecserélni – de legalábbis a régieket kivonni a forgalomból. Nos, a folyamat hátterében a 2013-ban elindult reform áll, amelynek lényeges motivációja a kerettantervek és a tantárgyi programok megváltozása. Az új tantervek egységesen a kompetenciafejlesztésen alapulnak, tehát e szövegeknek maguknak, és a majdan rájuk épülő

tankönyveknek is szemléletváltást kell tükrözniük.

2017-ben érte el a tantervi reform az általános iskola felső tagozatát. Az új szemléletű általános iskolai tankönyvek maguk azonban ekkorra már jelentős mértékben hiányoztak a rendszerből. A reform azonban folytatódott. A tantervbeli változások nagy újdonságokat ígértek egyes tárgyak tanításában. E tárgyak közül a legfontosabb a *Román nyelv és irodalom magyar tannyelvű iskolák és tagozatok számára*, melyet csak kommunikációközpontú megközelítésben, a többségiéktől teljesen eltérő tankönyvek és módszertan segítségével lehet immár oktatni. A *Magiszter* oktatási folyóirat 2017-es téli számát például az új tantárgyi programoknak, valamint az új tankönyvekhez kapcsolódó első tapasztalatoknak szentelte.¹ Ezeket a könyveket azonban előbb meg kellett írni. De hogyan is történt ez az első, tantervreform utáni felső tagozatos tankönyveknél?

SAJÁT PÉLDA: A MAGYAR NYELV ÉS IRODALOM TANKÖNYV ÉS SEGÉDANYAGAI

2017. február 28-án megjelent az anyanyelv oktatásának új tanterve az V–VIII. osztály számára, amelyet a szabályozás szerint évfolyamról évfolyamra vezetnek be a 2017–18-as tanévtől kezdődően. A tantervből kiemelnék néhány fontos állítást, ame-

lyet a magyartanároknak és a tankönyvírásra készülő szerzőknek is meg kellett fontolnia.

- „A tanterv a magyar mint anyanyelv **új szemléletű** tanítását/tanulását kívánja megvalósítani, elmélyítve és kibővítve az alapozó szakasz tantervi követelményeit.”
- „A tantervben hangsúlyosan jelenik meg **a szövegértési és -alkotási képesség (szóban és írásban) fejlesztése.**”
- „Az irodalmi szövegek feldolgozásában a tanterv a **befogadóközpontú, élményszerűséget biztosító irodalomtanítást** képviseli.”
- „A tanterv szemlélete szerint a **nyelvi jelenségeket** nem elszigetelten kell felfe-

a többségiéktől teljesen eltérő tankönyvek és módszertan

deztetni, hanem összességükben és kölcsönhatásukban, vagyis **funkcionális megközelítésben** vizsgálni.”²

Az új szemlélet lényegét a *Magiszter* hasábjain *Bartalis Boróka* tankönyvszerző társam foglalta össze, kiemelve elsősorban a nyelvi nevelés, grammatikai ismeretek terén bekövetkező szemléleti változást.³

Az új irányelvek szellemében a minisztérium pályázati kiírására elkezdődött a tankönyvszerzési folyamat az V. osztály számára. Nehézséget okozott, hogy mindössze 100 nap állt rendelkezésre a teljes, nyomdakész, digitális háttéranyaggal és román nyelvű fordítással is ellátott könyv elkészítésére, illetve a szabadpiaci rendszer esetlegessége miatt III–IV. osztályos új

¹ *Magiszter*, 15. 4. sz. (2017/Tél)

² *Tantárgyi program – Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv), V–VIII. osztály*; Programa școlară pentru disciplina Limba și literatura maternă maghiară clasele a V-a – a VIII-a. Anexa nr. 2, la ordinul ministrului educației naționale nr. 3393 / 28.02.2017, Ministerul Educației Naționale, București, 2017.

³ Bartalis Boróka (2017): Értő olvasás, tudatos kommunikáció és gyermekbarát grammatika. *Magiszter*, 15. 5. sz., 18–25.

szemléletű anyanyelv tankönyv nem lévén, az előző évfolyamok oktatási eszközeibe sem lehetett kapaszkodni. A rendszerbe nem volt belekódolva a tankönyvkísérlet, a kipróbálás lehetősége, „most vagy soha” alapon, élesben kellett megírni egy új szemléletet érvényesítő tankönyvet. Sokat segített viszont, hogy tankönyvkiadásban az elmúlt néhány év alatt profivá érett kiadóval dolgozhattunk, illetve hogy szakmai tanácsadók is segítették a munkánkat (*Kádár Edit és Fóris-Ferenczi Rita*, a BBTE oktatói).

A tankönyvek szakmai elbírálásának átláthatatlansága ellenére örömmel töltött el, hogy első tankönyvszerzői próbálkozásunk sikerrel járt, és a két választható V. osztályos anyanyelv-tankönyv közül az egyik a miénk lett.⁴ A tankönyv ráadásul váratlan pozitív sajtóvisszhangra talált, elsősorban Magyarországról, *Kálmán László* nyelvész és *Arató László*, a Magyar tanárok Egyesületének elnöke megszólalásai nyomán.⁵ Itthon is bekerült a diskurzusba, a magyartanárok barátoknak vele, több módszertani körre, szakmai tanácskozásra kaptunk meghívást a tankönyv apropóján. Elsősorban néhány szövegválasztásunk váltott ki némi ellenérzést a kollégákban (*Petőfi Sándor János* vitéze helyett *Varró Dániel Túl a Mászár-hegyen* című elbeszélő költeményével foglalkozunk), illetve a funkcionális nyelvi szemlélethez való igazodás igényel nagyobb, a gyökerekig hatoló erőfeszítést a leíró grammatikához szokott gyakorló tanároktól.

funkcionális nyelvi szemlélethez való igazodás

A tankönyv nyelvi szemléletét támogatandó, megjelent a tanterv nyelvi tartalmi mentén összeállított oktatási segédanyag – tanári kalauzzsal, módszertani ajánlásokkal, mérőlapokkal ellátva, hét évi munka eredményeként, egyetemi munkacsoportból alakult szerzők és munkatársak csapatától. (Elsősorban azért vágtunk bele a tankönyvírásba, mert hosszú évek óta dolgoztunk már a nyelvi szemléletet megújító feladatokon, gondolkodtunk együtt az anyanyelvoktatás lehetőségeiről.) Ez a segédanyag egyben tanári kézikönyv is.⁶ A benne található feladatok differenciálási lehetőségeket is adnak, illetve a nyelvváltozatok közötti különbségeket is felmutatják.

Szövegvilágjáró címen megjelent a tankönyv anyagát kiegészítő munkafüzet is.⁷ A *Tudtad?* fejezet a tankönyvi témaköröket kiegészítő köznapi szövegek és az ezekhez kapcsolt kérdéssorok segítségével fejleszti a szövegértési kompetenciát. Az *Olvastad?* fejezet az irodalom területén való tájékozódásban segít: olvasmányokat ajánl, és ezek feldolgozásához nyújt fogódzót kreatív feladataival. Az *Írni jó* fejezet pedig a különböző típusú szövegek írására készíti fel a tanulókat, figyelembe véve az *írásfolyamat* jellegzetességeit és az egyes szövegfajták sajátosságait is.

Úgy tűnt, lehetőség van egy koherens, a tantervvel összhangban lévő, egész tagozaton végigvonultatható tankönyvcsalád kiépítésére. Azonban jött az ősz – és az új tankönyvkiadási rendszer.

⁴ Bartalis Boróka, Köllő Zsófia, Orbán Zsuzsa-Lilla, Szócs Hedviga és Tamás Adél (2017): *Magyar nyelv és irodalom (anyanyelv)*. Tankönyv az V. osztály számára. Kreatív, Marosvásárhely. A szerzőcsapat vezetője Tamás Adél volt.

⁵ Ld. a Magyar tanárok Egyesületének honlapján közölt véleményt: <https://magyartanarok.wordpress.com/2017/08/13/szemleleti-kulonbseg-arato-laszlo-a-romaniai-magyar-nyelv-es-irodalom-tankonyvrrol/>

⁶ Kádár Edit (2017, szerk.): *Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban*. Ábel, Kolozsvár.

⁷ Tamás Adél és Bucur Tünde (2017): *Szövegvilágjáró. Munkafüzet az V. osztály számára*. Kreatív, Marosvásárhely.

A TANKÖNYVTÖRVÉNY ÉS AMI MÖGÖTTE VAN

Amint az előbbiekből kitűnt, a 2017–18-as tanévig a romániai tankönyvkiadás piaci rendszerben működött. A kiadók kész tankönyvekkel pályázhattak a minisztérium által kiírt licitre. Egy tantárgyból több tankönyv is nyerhetett, az iskolák választhattak az alternatív tankönyvek közül (a magyar oktatás kettő közül választhatott). A piaci rendszer kisebbségi tankönyvek kiadása szempontjából előnytelen volt: a kis példányszámú tankönyvek megjelentetése a kiadóknak nem érte meg, az önköltséget a kötelező digitalizálás is növelte. 2006 óta teljesen megoldatlan a magyar tankönyvek szakmai, nyelvi ellenőrzése, felülvizsgálata is. Így történhetett meg, hogy a 2013-ban elindult tantervreform után sorra évfolyamok maradtak használható tankönyvek nélkül (a korábbiak közül több szintén használhatatlan). Az említett tanévet harmadikosaink tankönyv nélkül, a negyedikesek egyetlen tankönyvvel kezdték meg, az ötödikeseknek legfeljebb három tankönyv lehetett a táskájukban. A helyzet évfolyamonként átlagosan több mint 10 000 magyarul tanuló gyereket érint.

A románul tanuló ötödikesek sem kezdtek jobban, a közbeszerzést követő óvások miatt késlekedtek a tankönyveik, és nyolc hétig összefoglaló útmutatókból tanulhattak. Ezeket az útmutatókat a magyar diákok számára is kinyomtatta a minisztérium román nyelven, fordításukról a kisebbségi oktatás számára nem gondoskodott, ahogyan az azóta megjelent tankönyvekéről sem. A helyzetet súlyosbítja, hogy a korábban a tankönyvek kiegészítésére, pótlására használt segédanyagok sem használhatóak minisztériumi engedély nélkül. Az engedélyeztetési folyamat költséges, s ez

szintén diszkriminatívan érinti a magyar nyelvű oktatási anyagokat.

A szakminisztérium a tankönyvek késlekedésére hivatkozva és e tarthatatlan helyzet orvoslásaként 2017. szeptember 26-án közzétett egy törvénytervezetet, szeptember 20-án pedig egy sürgősségi rendelet tervezetét, amelyek szerint a tankönyvkiadás központosításával kizárólag a Didaktikai és Pedagógiai Kiadó (EDP) adhat ki tankönyveket. Ez esetben nem a kiadók, hanem közvetlenül a szerzők pályázhatnak kézirataikkal.

HOGYAN MŰKÖDÖTT – ÉS MEDDIG – A TANKÖNYVTÖRVÉNY ÉS A TANKÖNYVKIADÓ?

Az új tankönyvtörvény vágyott hatása a tankönyvkiadási folyamat leegyszerűsítése volt, noha tudható, hogy nemcsak az egyszerűség és a gyorsaság fontos szempont, hanem a minőség is – a kisebbségi tankönyvek esetében ugyanúgy, mint a többségiéknél. Meg kell jegyezni, hogy a tankönyvpályázatok leadására szánt idő igen rövid volt az előző tanévi kiírásban is, ami nem tett jót a pályázatok minőségének. Továbbá korábban a tankönyvek a kiadóval együttműködésben, szerkesztő, korrektor, illusztrátor, grafikus, szaklektor és egyéb szakemberek közreműködésével készültek. Jelen feltételek mellett a szerzők önállóan, esetleg csupán szakmai tanácsadás mellett dolgoztak (ha egyéb szakembereket szerettek volna bevonni, azt nekik kellett megfinanszírozni), a kiadói munkálatok csak utólagosan történtek meg, ezeket is nagyrészt a szerzők végezték, az általuk felkért, de a kiadó által finanszírozott szakemberekkel.

Szerzőcsapatunk VI. osztályosoknak szóló anyanyelvtankönyvvel is pályázott, hogy az V. osztállyal elkezdett munka folytatódhasson, s a folytonosság biztosítva legyen a szemlélet képviseletében is.⁸ Pályázatunk nyert, és az egyik választható tankönyv a miénk lett VI. osztályban. Saját illusztrátorral, tördelőszerkesztővel és szerkesztővel dolgoztunk ahhoz, hogy az új kiadó és az új rendszer által már nem elvárt, de az előző tankönyv és elvárások által támasztott kritériumoknak megfeleljünk.

Általánosságban sokkal nehezebb dolga volt most a szerzőcsapatnak, hiszen a szerkesztőség nélküli kiadással kellett együttműködni, bizonytalan feltételek mellett, gyakorlatilag saját szerkesztőséget kellett létrehozni. Emiatt az elkészült tankönyvek minősége egyetlen, egyéni ízlés, az igényesség foka és mikéntje játszott közre abban, hogy melyik szerzőcsapat mennyire vette komolyan a szerkesztőségi munkát.

Minden romániai tankönyv elérhető a manuale.edu.ro honlapon. Ajánlom a kedves olvasónak az elkészült tankönyvek böngészését, akár a kisebbségi tankönyvek összehasonlítását a többségiekével; tanulságokkal fog szolgálni. Elgondolkodtat, hogy egy vizuálisan ennyire érzékeny generációnak miért is szeretnénk látvány szempontjából értékelhetetlen, minőségileg kifogásolható tankönyvekkel kiszúrni a szemét. Hogyan vehetné így komolyan az iskolát?

EPILOGUS

Persze ez a rendszer – a saját szerkesztőségi létrehozásával megalapozott tankönyvírás – is lehetett volna működőképes. A magyar szerzőcsapatok akár közös szerkesztőségbe is szerveződhetek volna. Ennek feltétele azonban az lett volna, hogy a rendszer megállapodjon, a törvény biztos alapokon álljon. Csakhogy ez már a következő tankönyvpályázat kiírásakor megdőlt.

A 2017–2018. tanév során elsőként megélhettük – a központi tankönyvkiadó megalapítása és a szerzőkkel való szerződés kötése után – a tankönyvtörvény alkotmányellenességét nyilvánítását. A helyzet

bizonytalanra vált – lehet-e egyáltalán tankönyvük a romániai iskolásoknak. Ennek ellenére a központi kiadó tovább működött, és nehézkes szerkesztési folyamat végén megszülettek a megpályázott tankönyvek. A román sajtóban több tankönyv körül botrány tört ki (joggal), aminek következtében például a hatodik osztályos *Földrajz* tankönyvet⁹ újra kellett nyomtatni, emellett a nyomdák sem bírták teljesíteni a rendelkezéseket, így a tankönyvek az iskolakezdésre nem érkeztek meg. Ami a magyar változatokat illeti, nyilvánvalóan még nagyobb volt a késlekedés. Bár kétségtelen, hogy 81 új cím jelent meg a magyar oktatás számára magyarul íródott, illetve románból fordított tankönyvekből, ami

a saját szerkesztőség létrehozásával megalapozott tankönyvírás

⁸ Bartalis Boróka, Köllő Zsófia, Orosz Annabella, Szócs Hedviga, Pataki Enikő és Tamás Adél: *Magyar nyelv és irodalom. Tankönyv a VI. osztály számára*. Editura Didactică și Pedagogică, 2018. A *Feladatbankot* is sikerült folytatni: Kádár Edit (2018): *Feladatbank anyanyelvi tanórák tervezéséhez az V–VIII. osztályban*. 2. kötet. Ábel, Kolozsvár. Illetve megjelent egy szövegértés-munkafüzet is a tankönyvhöz kapcsolódóan: Tamás Adél, Szócs Hedviga, Köllő Zsófia: *Szövegvilágjáró – Szövegértés VI. osztály*, Kreatív, Marosvásárhely.

⁹ A könyv szerzői: Mihaela C. Fiscutean, Dorin Fiscutean, Ciprian Mihai, Ionela Popa.

jelentős arányban pótolta a korábban felhalmozódott hiányt.

A botrányok után az új tanügyminiszter, Ecaterina Andronescu kihirdette, hogy visszatér a magánkiadós tankönyvkiadási rendszerhez, aminek eredményeképpen jelenleg ismét nem szerzők, hanem kiadók pályázatait várja a minisztérium, visszahozva magával a korábbi rendszer fentebb vázolt problémáit, ráadásul a tankönyvek elkészítésére szánt határidőt *még rövidebbre* szabva.

Egy bizonytalan rendszerben mozgunk tehát, amelyben azért mégiscsak megkezdődik minden szeptemberben az újabb tanév, amelyben azért mégiscsak

folytatódik a tantervreform, és amelyben a szerzők kénytelenek bizonytalan kimenetelű szerződéseket kötni hol állami, hol magánkiadókkal. Ez nem tesz jót az egységes tankönyvcsaládok elkészülésének, a tervezhetőségnek.

A nagy kérdés pedig továbbra is fennáll: fölépül-e majd egy olyan minőségbiztosítási rendszer a romániai tankönyvkiadás berkeiben, amely garantálja, hogy csak szakmailag megfelelő, vizuálisan is átgondolt, kompetenciafejlesztő tantervekhez illeszkedő tankönyvek kerülnek az iskolával szemben amúgy is szkeptikus generáció kezébe?



„Az almának a polcra kell kerülnie, mert értékesíteni kell. Az almának kell, hogy legyen meghatározott mérete, formája, színe. Ennek érdekében gyorsérlés megengedett. Az alma legyen egyforma, időre nagy mennyiségben rendelkezésre álló, mesterséges környezetet (polc) jól tolerálja. Az almának nem kell, hogy legyen: illata, íze, zamata, beltartalma. Az alma árucikk, nem étel.”

Az anyanyelvi nevelés közös lehetőségei és dilemmái

VANČO ILDIKÓ

A szlovákiai magyar nyelvtanítás kihívásai¹

A 21. század elején a magyar nyelvet anyanyelvként beszélők számottevő része (kb. harmada) Magyarországon kívül, kisebbségben él. A jelen helyzet történelmi előzményei jól ismertek: az I. világháború után az Osztrák–Magyar Monarchia felbomlásával Magyarország határait nem a népesség nemzetiségi megoszlása alapján, hanem a szomszédos hatalmak érdekei alapján határozták meg. Az 1920 óta eltelt időszak változó politikai-társadalmi körülményei között a fennmaradás, s annak legfontosabb elemeként a nyelv és kultúra megtartása vált a kisebbségbe került magyar közösségek alapvető céljává.

A kisebbségbe kerülő magyar közösségek sorsa több azonosságot és természetesen – csak az adott társadalomra jellemző – eltéréseket is mutat. Az azonos történelmi háttér, a nemzetállamot építő többségi társadalmak hasonló homogenizáló törekvései, a minden kisebbségi magyar nyelvközösséget érintő nyelvi és kulturális asszimilációs folyamatok számos kedvezőtlen párhuzamosságot mutatnak. Kedvező hasonlóságokat is láthatunk azonban, amikor a magyar kisebbségek oktatási rendszerének minél teljesebb kiépítésére, fenntartására irányuló erőfeszítéseket, a rendszerváltás utáni demokratizáló folya-

matokat, a magyarországi nemzetpolitikai stratégiának a határon túli magyarságra vonatkozó elemeit vizsgáljuk.

A Magyarország határain kívül élő kisebbségi magyar közösségek között lényeges eltérés mutatkozik számarányukban és

szociodemográfiai szerkezetükben. Míg a romániai, szlovákiai, szerbiai és ukrainai magyar kisebbségek kiforrott nemzeti közösségtudattal rendelkeznek, a szlové-

niai, horvátországi és burgenlandi magyarok közösségei az etnikai és regionális kisebbségi csoportok jegyeivel jellemezhetőek. E magyar közösségek mindegyikére érvényes azonban, hogy identitásuk egyik legfontosabb összetevője az anyanyelv. Nyelvükkel, nyelvhasználatukkal kapcsolatban azonban le kell szögeznünk a következőket:

[...] kivétel nélkül kontaktusváltozatait beszélik a magyar nyelvnek, vagyis az egynyelvű magyarországi magyarok nyelvétől többé-kevésbé eltérő, a két- vagy többnyelvű környezet hatására mutató változatokat beszélnek. Igaz ez azokra is, akik a többségi nyelvet (szlovákot, román stb.) nem beszélik s nem is értik,

identitásuk egyik
legfontosabb összetevője az
anyanyelv

¹ A tanulmány a Gramma Nyelvi Iroda munkaterve alapján, annak támogatásával készült.

mivel az ő magyar anyanyelvükben is vannak szlovák, román stb. hatás következtében keletkezett, a magyarországi magyarban ismeretlen nyelvi elemek és szabályok. (*Kontra*, 2003, 302. o.)

Az anyanyelv megtartásában az oktatás a kulcsfontosságú tényezők közé tartozik. Az oktatásügyben a kisebbségi magyarságnak számos olyan problémával is szembe kell néznie, melyek a többségi oktatás számára nem relevánsak. Ezek közé tartozik az anyanyelven történő oktatás helye, szerepe és mikéntje az oktatás szerkezetében, s alapvetően fontos kérdés a kisebbség kétnyelvűsége kialakításának módja.² A fenti tényezők nagymértékben befolyásolják a nyelvmegtartást, illetve a nyelvcserét.

A Kárpát-medencei nemzetiségek számára, s így a szlovákiai magyarok számára is a magyarnak mint kisebbségi nyelvnek használati köre minden esetben szűkebb, mint a többségi nyelvhasználóké. Kisebbségi helyzetben szinte csak a nemzetiségi iskola (az oktatás) biztosítja azt a nyelvhasználati színteret, ahol lehetővé válik a nyelv különféle regisztereinek kialakítása:

Olyan színtér ez, amely a tanulókat és a pedagógusokat meglehetősen változatos regiszterkészség kialakítására ösztönzi, lehetővé téve a legkülönfélébb szaknyelvek szóban és írásban történő használatát

(az egyes szaktárgyak oktatása révén), az úgynevezett szépirodalmi stílussal való megismerkedést (az irodalom- és a fogalmazástanítás révén), a hivatali, illetve közéleti stílus bizonyos tartományainak birtokbavételét (az iskolához is kapcsolódó szervezeti élet révén), a sajátos csoportnyelvek – a tanulók esetében az ifjúsági és diáknyelv, az argó – használatát a mindennapi együttlét, az informális emberi kapcsolatok, a közös célok és érdeklődés révén. A nemzetiségi iskola

azon kevés munkahelyek egyike mind a gyermekek, mind a felnőttek számára, ahol a kisebbség nyelve – szerencsés esetben – minden beszédhelyzetben szabadon használható.” (*Lanstyák*, 1994, 90. o.)

megfogalmazásuk általános, nem előzi meg problémafelvetés, s a megvalósítás mikéntjéről sem kap információt a pedagógus

Ennek a nyelvhasználati színtérnek az oktatáson belül kiemelt területe a magyar nyelv és irodalom oktatása. Az oktatás folyamatában a pedagógusok a tantárgy oktatásához a szlovákiai Állami Pedagógiai Intézet által kidolgozott és jóváhagyott Állami Művelődési Programban³ központilag meghatározott oktatási-nevelési célokat kapnak, megnevezve azokat a kompetenciákat is, amelyeket el kellene érnie a diáknak az egyes oktatási szintek befejezése után. Ha megvizsgáljuk a megadott célokat, kompetenciákat, melyeket a tantervekbe is be kell építeni, azt találjuk, hogy megfogalmazásuk általános, nem előzi meg problémafelvetés, s a meg-

² A 21. század elejére a Kárpát-medencei magyar kisebbségek kétnyelvűek, a kétnyelvűség különböző fokán állnak. Míg tömbhelyzetben a hozzáadó (additív) magyar domináns kétnyelvűség a jellemzőbb, szórványhelyzetben, ahol az asszimiláció erősebb hatása érvényesül, sok esetben a felcserélő (szubtraktív) többségi nyelvdomináns kétnyelvűség az elterjedtebb. A kisebbségi oktatáspolitiká számára ily módon szükségszerűen megkerülhetetlen kérdés a kétnyelvűsödés/kétnyelvűsítés mikéntje.

³ Štátný vzdelávací program, a magyarországi NAT megfelelője.

valósítás mikéntjéről sem kap információt a pedagógus. A konkrét kérdés így hangozhatna: amikor a pedagógus (meg)tanítja pl. a magyar igeragozást, vajon milyen hasznos, a mindennapi életben is alkalmazható tudást tud átadni diákjainak, s mindez milyen készség kialakításában fog segíteni?

Ha magyar szakos egyetemistákat kérdezzünk, hogy szerintük mi a célja az iskolai nyelvtanításnak, válaszaikból az szűrődik le, hogy jól el kell sajátítani a nyelvtant, hiszen akkor jól, helyesen fogunk beszélni. Ennek a megközelítésnek alapvető problémája, hogy a nyelvtan elsajátítása önmagában egyáltalán nem jelenti vagy biztosítja, nem is jelentheti, hogy valaki helyesen beszél. Eleve nehezen meghatározható magának a helyes beszédnek a fogalma, hiszen azt nyilvánvalóan mindig valamilyen normához képest lehet csak meghatározni.

Mi az, amiről a szlovákiai nyelvtanítás kapcsán nem beszél a szakmai közeg, vagyis: milyen problémákat kellene megvitatnunk?

Egyrészt nem döntöttük el, milyen mértékben legyen elméleti, és milyen mértékben legyen gyakorlati az oktatásunk, másrészt elmarad annak tisztázása, hogy *mi az, amit oktatunk*. A fenti kérdések nagyon szorosan összefüggnek. Megvizsgálva a Kárpát-medencei magyar nyelvtankönyveket, a következő tendenciák figyelhetőek meg: Egyrészt a tankönyvszerzők felismerték, hogy valamit másképp kellene csinálniuk, sőt bizonyos szakterületekről be is emelnek korszerű nyelvészeti elemeket is a tankönyvekbe – azonban ezek az elemek nem állnak össze egységes paradigmarendszerré. Azt lehet látni, hogy a tankönyvek egy része strukturalista alapon nyugszik, aminek – nagyon triviálisan

megfogalmazva – az lenne a lényege, hogy a nyelv részekből áll, s amennyiben megtanuljuk ezeket a részeket, talán valahol, valakinek a fejében összeáll egy egésszé. A tankönyvek bizonyos részeiben megjelenik pl. a kommunikációelmélet vagy a szövegtan, de az egyes részek mögött nincs egységes nyelvszemlélet, ami nélkül nem létezhet sikeres nyelvtanoktatás.

Nyelvtanoktatásunk még a 21. században is abból a feltevésből indul ki, hogy *egy normát kellene elsajátítani*. Azonban kétséges, hogy egyáltalán milyen időkben érvényes normáról beszélünk. Ma, amikor a technika adta lehetőségek miatt nagymértékben megváltozott a kommunikáció, a norma is sokkal gyorsabban

változik, mint akár ötven évvel ezelőtt. Viszont a nyelvtankönyvek 30–40, néha akár 50 évvel ezelőtti normát kérnek számon.

Ebből származik a következő probléma: *mi is az*, amit tanítunk a nyelvtanórákon? Azok a tudományos eredmények, amelyek ma – akár a

technikai eszközök révén – széles körben ismertté válhatnának, nagyon lassan szivárognak be az oktatásba és a köztudatba. A nyelvtanórák célja, a kompetenciaalapú oktatás mint deklarált célkitűzés ellenére, egy elvont rendszer elsajátítása. Ez az elvont rendszer azonban nagyon kis mértékben áll kapcsolatban a diákok által megélt mindennapi nyelvvaltozattal.

Az itt kifejtetteket néhány konkrét példán szeretném röviden, a teljesség igénye nélkül illusztrálni.

A nyelvtankönyvekben szerepelnek a nyelvvaltozatok, de nem hívják fel a figyelmet arra, hogy minden nyelv csak változataiban létezik. Abban a pillanatban, amikor egy nyelvnek nincsenek beszélői, és ennek következtében nincsenek változatai,

nyelvtanoktatásunk még a 21. században is abból a feltevésből indul ki, hogy egy normát kellene elsajátítani

s így nem változataiban létezik, holt nyelvről beszélhetünk. Szerencsére a magyarnak vannak beszélői, azaz nem holt nyelv, s ez azt jelenti, hogy változataiban létezik. Milyen változatok ezek? Melyiket mikor kell használni? Mit adhat hozzá egy változat használata a nyelvhasználó mindennapi nyelvi sikerességéhez? Miért jó az, ha sok nyelvváltozatot ismerünk? S talán az egyike a legfontosabb kérdéseknek, megíthető-e az egyén csupán nyelvhasználata alapján? Ezek a *problémafelvetések*, amelyek a mindennapok nyelvi problémáira kezdenek rá, de a tankönyvekben kérdésként sem fogalmazódnak meg.

Ha továbbvisszük ezt a gondolatmenetet, a legegyszerűbb következő példa magánhangzórendszerünk oktatása. Minden nyelvtankönyv megemlíti, hogy hány magánhangzó van a magyar nyelvben, aztán valamelyik azt követő oldalon hozzáteszi, hogy van még egy plusz „e” hangunk is, és hogy egy zárt „e” hangról van szó. A két állítás közötti logikai ellentmondásnak nemhogy a feloldása, de a magyarázata sem merül fel egy tankönyvszerzőben sem. Melyik magánhangzórendszeréről beszélünk akkor? Nyilván a normatív nyelvváltozatról. Azonban az sehol nem hangzik el, hogy mi itt és most, amikor a hangrendszerünket tanítjuk, akkor a magyar nyelv normájának a hangrendszerét tanítjuk, s az emlegetett zárt „e” hang nem a normatív változat fonémája. Érzelmi oldalról megközelítve a fentieket, s a régióhoz való pozitív kötődés kialakításának fontosságát szem előtt tartva: ily módon az sem merülhet fel sem a tanárban, sem a diákban, hogy „milyen jó azoknak”, akik a normán kívül egyéb magyar beszédhangokat is ismernek, mert ha valamiről többet tudnak (azaz többet tudok én, a diák), akkor nagyobb a tudásuk (vagyis a tudásom, diákként). Márpedig a több tudás minden esetben jobb, mint a kevesebb tudás.

Összefoglalva elmondható, hogy a következő problémakörök megoldása, megvitatása továbbra is megkerülhetetlen a kisebbségi anyanyelvoktatásban:

- Figyelembe kell venni az eltérő társadalmi, kétnyelvűségi helyzetben kialakult nyelvváltozat meglétét.
- Az oktatás nyelvi céljai tekintetében konszenzusra kellene jutni az anyanyelvi nevelés módszereiben, a tananyag meghatározásában kisebbségi helyzetünket is figyelembe véve, s megvitatni, hogy az Állami Művelődési Programban s az ehhez igazodó tankönyvekben mindezeknek hogyan és milyen mértékben kellene tükröződniük.
- Sürgősen szükség lenne egy olyan módszertani kézikönyv elkészítésére, mely a magyar nyelv szlovákiai változatairól, általában a nyelvváltozatokról, a kétnyelvűségről, valamint a kétnyelvű oktatásról tartalmazná a legfontosabb elméleti tudnivalókat, valamint azt is, hogy az oktatásban ezek hogyan alkalmazhatók, mely tananyagrészebe hogyan és miként építhetők be oly módon, hogy egységes nyelvszemléletet tükrözzenek.
- A magyar nyelvtan oktatásának nem a grammatizálás útját, hanem a nyelv funkcionális megközelítési módját kellene követnie.
- Nyelvtani kategóriák tanítása helyett a beszélt és írott nyelv tulajdonságainak, szerkezetének, a nyelv változatainak a kommunikációs helyzetnek megfelelő használata tanítására van szükség.
- Az oktatás feltételeinek és tartalmának kialakításakor figyelembe kell venni, hogy az oktatás nyelvi céljai eltérőek lehetnek az egymástól eltérő helyzetben – tömbben vagy szórványban – élő kisebbségek esetében.

Kisebbségi helyzetben a nyelvtanításon túlmutató, de az oktatással szorosan

összefüggő és megoldandó problémák közé sorolható a kisebbségek által használt magyar nyelvváltozatok presztízsének kérdése a többségi magyar és a kisebbségi magyar nyelvterületeken egyaránt. E kérdés szorosan összefügg a kisebbségi nyelvváltozatoknak az oktatásban való megjelenésével.

A kisebbségi oktatás közösségi célja a nyelv és a kultúra megtartása, presztízsének biztosítása, emelése, s a kisebbségi identitás kialakítása, fenntartá-

a kisebbségek által használt magyar nyelvváltozatok presztízsének kérdése

sa. Ezen célok eléréséhez elengedhetetlen az anyanyelven történő oktatás, az oktatási hálózat megfelelő földrajzi kiterjedtsége

(vagyis hogy ez a hálózat milyen mértékben fedi le a kisebbségek által lakott területeket) és a különböző iskolatípusok minél teljesebb rendszere. Azonban a cél elérésének ugyanilyen fontos eleme

kell hogy legyen az oktatás – esetünkben a nyelvtanoktatás – *tartalmi korszerűsége, sokrétűsége.*

IRODALOM

Kontra Miklós (2003): A határon túli nyelvváltozatok. In: Kiefer Ferenc (szerk.) *A magyar nyelv kézikönyve*. Akadémiai, Budapest. 301–321.

Lanstyák István (1994): Az anyanyelv és a többségi nyelv oktatása a kisebbségi kétnyelvűség körülményei között. *Regio*. Kisebbség, politika, társadalom 1994. 5. évf. 4. sz. 90–116.



„Ha ez a tanév ugyanúgy kezdődik el, mint a többi eddig, akkor nem marad más választásunk, mint kapkodni a fejünket év közben, mint a fél éves kölyökkutya, hogy »itt a csont, hol a csont«, mert már átdobtak a palánkon. Tehát nem kaja, csont. Gumiból.”



JAKAB GYÖRGY

A tömegiskolai testnevelésóra rejtett szocializációs tanterve¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

A REJTETT TANTERV FOGALMA

A „rejtett tanterv” az iskolai szocializáció meghatározó eleme, amelyet sajátos szociális tanulásnak, tudatos és öntudatlan min-taátvételnek is tekinthetünk.² Metaforája magába foglalja azokat a nem szándékolt iskolai hatásokat, amelyek a szervezett, intézményes tanulási keretei között érik a diákokat, s amelyek eredményeként gondolkodási és viselkedési reakciómódok, attitűdök alakulnak ki, illetve amelyek közvetítésével a társadalmi normák interiorizálódnak. Az interiorizáció fő megnyilvánulási formája a jutalmazásra és büntetésre épülő iskolai rendszerhez, illetve a pedagógusok ezzel kapcsolatos elvárásaihoz való alkalmazkodás. Az iskola tehát a maga ismétlődő rituáléi révén nemcsak ismereteket ad át a diákoknak, hanem életre szóló szociális

mintákat is belénk nevel: megtanítja, hogy mások osztják be az időnket és a tevékenységeink nagy részét, megtanít a szabályokhoz történő alkalmazkodásra (és persze a szabályok kijátszására is), a tekintélyek elfogadására, önmérsékletre, szorgalomra és versengésre szoktat.³

A „rejtett tanterv” kutatóinak kérdései legfőképpen arra irányulnak, hogy az iskola mint szervezet, mint „életvilág” milyen mintázatokat, milyen nyomokat hagy a diákokban. Mire és hogyan nevel az iskola? Meny-

a tekintélyek elfogadására, önmérsékletre, szorgalomra és versengésre szoktat

nyiben azonosak a formális tantervekben megfogalmazott szociális kompetenciák és a tényleges iskolai gyakorlatban megnyilvánuló informális szociális minták? Menynyiben tükrözi az iskola világa az iskolán kívüli társadalmi, gazdasági és politikai viszonyokat? Mennyiben képes ez a hivatásrendinek mondott szervezet autonóm módon kiszűrni a diákok, illetve peda-

¹ Az írás egy kisebb – résztvevő megfigyelésekre épülő – vizsgálat tapasztalatait hordozza, amelyet két városi és egy falusi általános iskolában végeztünk el. A vizsgálat során audiovizuális felvételeket készítettünk a testnevelésórákról, amelyek elemzésekor igyekeztünk az ismétlődő mintázatokat kiszűrni. Célunk tehát nem etnográfiai jellegű leírás volt, sokkal inkább különböző pedagógiai kultúrákhoz kapcsolódó mintázatok, modellek alkotása, pontosítása. Ezek közül itt és most csupán a hagyományosnak mondott tömegiskolai rendszer sajátosságait idéző elemekről lesz szó. Ezúton is köszönöm dr. Kovács Katalinnak, a Testnevelési Egyetem tanárának gondolatébresztő előadását és értékes tanácsait. A mellékelt képek – a résztvevőkkel történt megegyezés értelmében – nem a vizsgálat helyszínén készültek, csupán illusztrációk.

² Szabó László Tamás (1985): *A „rejtett tanterv”*. Magvető, Budapest. (Gyorsuló idő sorozat)

³ Jakab György (2007): Társadalmi kihívások és az iskolarendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. 3–4. sz., 59–71.

gógusok számára kellemetlen, idegen külső hatásokat?

Ebből a szempontból sokféle ellentmondást érzékelnek a kutatók.⁴ Legfőképpen azt, hogy bár a mai magyar közoktatás a demokratikus együttéléshez szükséges társadalmi normarendszert hirdeti formális tanterveiben, „rejtett tanterve” lényegében még a 19. század utolsó harmadában kialakult tömegoktatási rendszer alapszerkezetére épül. A korabeli hadsereg- és hivatalszervezés paternalista mintáit hozza és sok tekintetben az akkori társadalmi-gazdasági és politikai viszonyokat, elvárásokat tükrözi. Ebben az értelemben az iskola lényegében erőszakszervezetként működik, amely egyrészt deklarált elveivel ellentétben jelentősen hozzájárul a társadalmi és gazdasági egyenlőtlenségek újratermeléséhez, másrészt pedig egy mereven hierarchikus világhoz való alkalmazkodás és szabálykövetés társadalmi mintáit közvetíti a diákok számára. Erőszakszervezet, hiszen kötelezően bezárja a diákokat – és bizonyos mértékben a pedagógusokat is – az iskola falai közé, egyoldalúan beosztja az idejüket, előírja mindennapi tevékenységüket, kiszolgáltatja őket egy hierarchikus viszony- és szabályrendszernek.



A KÉP FORRÁSA: Fortepan (fortepan.hu)

A tömegiskolai szervezet ráadásul nem egyes emberek tanítására szerveződött, hanem homogénnek tekintett korosztályos tanulócsoporthoz tartozók gondozására és mozgására: mindenki számára azonos uniformizált tananyagot és viselkedési mintákat igyekezik közvetíteni, ami nagyban rontja a szervezet hatékonyságát és hitelességét.⁵ Szabó László szerint a kiskorú éppen azt tanulja meg az iskolában, mit jelent kiskorúnak lenni, azaz: hogyan kell viszonyulni a hatalomhoz, amely gyakran nincs tekintettel „a személyiség privát voltára és az egyéniség autonómiájára”.⁶

⁴ Szabó László Tamás (2005): A „rejtett tanterv”: változatok iskolai életvilágokra. Kutatási zárójelentés (2003–2005). OTKA/043492. Letöltés: real.mtak.hu/1097/1/43492_ZJ1.pdf (2018. 01. 27.)

⁵ Képzelnünk el egy kórházat, ahol a betegellátást nem egyes emberek gyógyítására, hanem homogén betegcsoportok gondozására szervezik meg. Különösebb előzetes vizsgálatok nélkül a kórtermeket a szerint alakítanák ki, hogy milyen korosztályba tartozik az illető: az öregeket az öregeknél, a középkorúakat, fiatalokat, gyerekeket is a saját korcsoportjuk osztályán helyeznék el. Finomabb hangolás esetén esetleg tüneteik szerint (láz, hasfájás, lábfájás stb.) is csoportosítanák a betegeket, de a lényeg az, hogy mindenki ugyanazt a gyógyszert, ugyanazt a kezelést kapná a kórteremben. Nyilvánvaló, hogy ebben az esetben lennének olyanok, akik a kezelés hatására teljesen meggyógyulnának, sokan lennének olyanok is, akiknek egy kicsit javulna, vagy éppen stagnálna az állapota, de természetesen áldozatait (selejtjeit) is lennének egy ilyen rendszernek, amely a rendszer természetéből adódik. Nem vitás az sem, hogy mindezt folyamatosan lehetne tökéletesíteni: javítani lehetne a személyzet felkészültségén, az alkalmazott gyógyszer és kezelésmód minőségén, újabb eszközöket lehetne bevezetni, differenciáltabb módon lehetne kialakítani a betegcsoportokat, de valószínűleg ez csak mennyiségi mutatóiban erősítené a rendszer hatékonyságát.

⁶ Szabó László Tamás (1985): *I. m.* 28–29. o.

FOUCAULT ÉS BOURDIEU

Michel Foucault életművében különösen fontos szerepet játszott annak a társadalomtörténeti eseménysornak a leírása, amely során az újkorban különböző intézmények – dologházak, börtönök, tébolydák, kaszárnyák, kórházak és iskolák – jöttek létre, amelyek legfőbb feladata az volt, hogy a „társadalmi normák felügyelete alá” helyezzék az embereket. Az általa

„normalizációnak” nevezett folyamatban az állami oktatási rendszernek kiemelt helye és szerepe van, hiszen a hatalmi viszonyok és a tudásátadás itt szervesen összekapcsolódik. *„Az oktatás hiába olyan eszköz, amelynek révén a mi társadalmunkban jog szerint minden egyes egyén hozzáférhet bármilyen típusú diskurzushoz, tudjuk, hogy elosztásában, valamint mindabban, amit lehetővé tesz és amit megakadályoz, a társadalmi különbségek, ellentétek, küzdelmek által kialakított választóvonalakat követi. Minden oktatási rendszer a diskurzusok kisajátításának politikai fenntartása vagy módosítása, mindazon tudással és hatalommal együtt, ami a diskurzusok birtoklásával jár.”*⁷ Az iskolai diskurzusok során mindenkire érvényes szerepek, szabályok, rítusok és határok jelölődnek ki, a hatalom és a tudás közös mintázatának egységét pedig a vizsga biztosítja.

Pierre Bourdieu még Foucaultnál is direktebb módon fogalmazza meg az iskolarendszer rejtett ideológiai funkcióit.⁸ Szerinte az állami tömegiskolai hálózat

alapvető funkciója – többek között – a mindenkori politikai rendszer reprodukciója, integrálása és legitimálása. A reprodukciós funkció könnyen fölismerhető az iskola hagyományos szocializációs feladataiban, ezeknek akár konzerváló, akár dinamizáló változataiban. A társadalmi-politikai integrációs feladatokat kvalifikációs-szelekciós mechanizmusok segítik elvégezni, amelyek működését a már említett vizsgák biztosítják. A cél, hogy a diákok „természetes módon” elismerjék

a mindenkori politikai rendszer reprodukciója, integrálása és legitimálása

és elfogadják a fennálló politikai viszonyokat és azoknak megfelelően viselkedjenek. Ugyanakkor az iskolarendszer alapvető szerepet játszik abban is, hogy elfogadtassa az

emberekkel a társadalmi egyenlőtlenségek létét, és maga is fontos eszköze a társadalmi egyenlőtlenségek újratermelésének. Bourdieu szerint az iskolarendszer „rejtett tanterve” legitimálja és fogadtatja el a társadalom tagjaival a kapitalista viszonyok alapvető ellentmondását, amely a javak egyenlőtlen elosztására épül, miközben a versengés, a teljesítmény révén megvalósítható esélyegyenlőséget hirdet. Ebben a rendszerben az egyenlőtlen elosztást az egyéni teljesítmények különbözőségével indokolják: a szorgalmas, az igyekvő győz, a lusta lemarad. A diákok az iskolaévek során megtanulják, hogy előre meghatározott területeken versengeniük kell a jobb iskolai pozícióért, a jegyekért. Nap mint nap azt hallják, hogy azonosak a lehetőségeik, a lemaradók csak maguknak kö-

⁷ Foucault, Michel (1998 [1971]): A diskurzus rendje. In.: Uő: *A fantasztikus könyvtár*. Pallas Stúdió – Attraktor Kft., 65. o.

⁸ Bourdieu, Pierre (1974): Az oktatási rendszer ideológikus funkciója. In: Ferge Zsuzsa és Háber Judit: *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest. 65–93. o.

szönhetik a kudarcot.⁹ Az érdemjegyeken túl az iskolarendszer a különböző szintű iskolák – formálisan ugyan nem deklarált – hierarchizálásával is erősíti ezt a gyakorlatot: a „jók” gimnáziumban, a „kevésbé jók” a szakközépiskolákban tanulhatnak tovább elért eredményeik alapján.

A jobb és a rosszabb teljesítményű (azaz érdemjegyű) tanulók egy idő után elfogadják, természetesnek tartják és nem kérdőjelezik meg azt a működésmódot, amely mindenkinek magas pozíciót ígér a társadalomban, miközben a versenyztetés során biztosítja a pozíciók és javak egyenlőtlen elosztását. Miről van szó? Közismert, hogy az iskolarendszer a roppant sokféle emberi intelligencia közül csak néhányat favorizál (többnyire a verbális és matematikai készségeket). A többi intelligencia fejlesztésére és elismerésére kevésbé fordít gondot, ami azt jelenti, hogy bizonyos diákok (akik jók a favorizált készségek terén, illetve jó családi háttérrel rendelkeznek) komoly előnyt élveznek azokkal szemben, akik esetleg más típusú intelligenciák fejlesztése és mérése esetén lennének sikeresek. Mindezt a következőképpen lehetne egy sajátos analógiával szemléltetni: az erdei olimpián sokféle versenyszám-ban vetélkedhetnének az állatok. Lehetne futásban, úszásban, repülésben, mászásban is vetélkedni. Ha azonban csak néhány favorizált versenyszám van – például a fára mászás vagy a futás –, akkor eleve borítékolható, hogy mely állatok fognak győzni a versenyben, és kik maradnak majd le, még ha látszólag azonosak is a feltételek.

A TESTNEVELÉSÓRA REJTETT TANTERVE

Nyilvánvaló, hogy a többi tantárgy esetében igazolni lehetne az iskolarendszer működésének rejtett szocializációs mintázatait, de mindez látványosan bemutatható a testnevelésóra szociális terének gyakorlatában.

Lehetne futásban,
úszásban, repülésben,
mászásban is vetélkedni

A testnevelés az egyetlen tantárgy, amelynek nevében meg is volt, és folyamatosan meg is maradt a nevelés szó, és ezt a tantárgy képviselői is nagyon komolyan ve-

szik. A komplex pedagógiai felfogás antik embereszmenyét jól mutatja a 2012-es Nemzeti alaptanterv tantárgyi szövegének bevezetője: „Az iskolai testnevelés és sport megkülönböztetett részét képezi a tanulók testi, motoros, lelki, értelmi, érzelmi és szociális fejlődését szolgáló teljes körű iskolai egészségfejlesztésnek és tehetséggondozásnak. [...] A testnevelés és sport fejleszti és gazdagítja a társas készségeket, az együttműködést, a közös célokért küzdelmet, így lehetővé teszi a közösségi sikerek együttes megélését. Személyiségfejlesztés, szociális és érzelmi képességek fejlesztése, erősítése (siker és kudarc, győzelem és vereség feldolgozása, szociális kapcsolatrendszer fejlesztése, alkalmazkodás, konfliktuskezelés, a csapathoz tartozás érzelmei, az együvé tartozás erősítése...”¹⁰ Nézzük meg mindezt egy – nyilvánvalóan leegyszerűsített és tipizált – iskolai tanórán.

⁹ Nem véletlen – jegyzi meg ugyanott Bourdieu –, hogy a tömegiskolai rendszerek kevésbé fontosnak tekintik azokat a műveltségi elemeket, amelyeket az egyéni születési adottságok (például fizikum, művészi kreativitás) határoznak meg. Az iskolai előmenetel szempontjából az úgynevezett készségtárgyak – testnevelés, ének, rajz – hátrányos helyzetben vannak, mivel ezekben csupán szorgalommal vagy „jó családi háttérrel” nem mindig lehet sikeresen versengeni.

¹⁰ *Magyar Közlöny*, 2012/66. szám, 10832.

A tornaruha

A történet az átöltözéssel kezdődik, amely, ha a formaruhára tekintünk, markánsan mutatja az iskolarendszer sajátos történelmi küzdelmét. Az iskolai egyenruha kezdetben elsősorban a katonás személytelenítést, homogenizálást szolgálta, később már inkább a közösségépítést, a csapatszellem erősítését, amely azonban a diákok egy részének inkább az uniformizálást, a személyes identitásuktól való megfosztás félelmét jelentette. Napjainkban inkább már csak a deklarált esélyegyenlőségi törekvés megnyilvánulásaként értelmezhető, amelynek azonban az iskolai öltözőkben már egyre kevésbé lehet érvényt szerezni, hiszen a szülők és a diákok egy részén ezen a téren is igyekszik megmutatni vagy éppen elrejtteni tényleges szociális helyzetét.

A tornasor

Míg az egyenruha kérdése manapság sokféleképpen értelmezhető, az úgynevezett „tornasor” és a „jelentés” már és még egyértelműen a 19. századi tömegiskola hierarchikus szemléletét képviseli. Az óra elején magasság szerint felsorakoztatott gyerekek képe lényegében megegyezik azzal a többi tantárgy esetében már kiveszőfélben lévő felfogással, amely szerint az eminensek az első padokban ülnek, a butácskák egyre hátrébb és a „reménytelen”, deviáns gyermekeknek már csak a „szamárpád” jut. Itt természetesen más jellegű a rendezőelv: a

nagyobbak, erősebbek kerülhetnek előre, a tanár közelébe, míg a kisebbek, ügyetlenebbek a sor vége felé sorakoznak.

(Amennyiben oszlopban sorakoznak fel a diákok, akkor a nagyság szerinti sorakozás még kontraproduktív is, hiszen a kisebbek

így nehezebben láthatóak – de azért ez ritka az órákon.) Ha nem a hetes jelent az óra elején a tanárnak, akkor általában a tornából ügyesebb és erősebb diákok (a csapat vezetői)

jelentenek az óra kezdetekor. A lényeg, hogy mindenkinek helye van egy adott szempontból ebben a társadalomban, és ezt a helyet mindenkiben tudatosítják éveken keresztül: az óra elején és végén egyaránt.

mindenkinek helye van egy adott szempontból ebben a társadalomban



A KÉP FORRÁSA: Fortepan / Dr. Varga Csaba (fortepan.hu)

Ebben a rendszerben jól tetten érhető a korábban már említett rejtett társadalmi legitimációs mechanizmus is. A diákok – a tornasor „rejtett tanterve” révén – megtanulják tudatosítani és elfogadni a helyüket a társadalmi hierarchiában, vagy állandó lázadóvá válnak. A testnevelés tantárgy ebből a szempontból persze az iskolai tantárgyi hierarchiában inkább kompenzációs

tantárgynak tekinthető, hiszen olyan gyermekek kaphatnak itt sikerélményt és önbizalmat, akik más tárgyakból lehet, hogy kevésbé jók – és viszont: a testileg, illetve motorikusan kevésbé ügyes diákok nagyképességét óhatatlanul tompítja, ha félnék a póznmászástól, vagy elveszettnek érzik magukat a csapatjátékok során.

A jelentés után a testnevelésóra többnyire azzal kezdődik, hogy a tanár elmondja, mivel fognak aznap foglalkozni. Bár bizonyos mértékben őt is köti a tantervi fejelem, de a folyamat megtervezésében lényegében egyedül és egyoldalúan dönt. Diákszemmel ez a helyzet egyfelől nagyfokú kiszolgáltatottságot jelent. A fejük fölött

eldöntötték, hogy az adott órán milyen gyakorlatokat végeznek majd, mit kell aznap szeretniük. Lehet, hogy volnának használható és kreatív ötleteik, amelyekkel kiegészíthetnék a tantervi

programot, és ettől erősebb motivációval rendelkeznének, de ebben a hierarchikus világban ilyen irányú interakció formálisan nem létezik. Ugyanakkor viszont sokféle egyéb – később is használható – társadalmi tapasztalatot és informális szociális mintát szerezhetnek, ha nyílt szembenállás helyett egyéni kijárással próbálják megvédeni érdekeiket és integritásukat, amiben sok esetben már a tanár is cinkosságot vállalhat, mivel így nem sérülnek a formális szabályok. Az egyik lehetséges mód a különböző kifogások keresése (otthon hagyott szerelés, menstruáció, sérülés), amely akár már az óra előtt is érvényesíthető. A másik a lógás, imitálás, a teljesítmény visszafogása, amelyet sokan már professzionális szintre fejlesztenek felnőtt korukra. A harmadik a „kérincselés”, az alkudozás, amely történhet akár csoportosan is: „rendben, megcsináljuk a kötelezőt, de aztán lehessen játszani...” Az ezen a téren viszonylag na-

gyobb szabadsággal rendelkező testnevelésórán látszólag kevésbé vannak jelen a többi tantárgyra jellemző normaszegések – puszkázás, súgás – de azért itt is előfordulnak olyan deviáns helyzetek, amikor egy-egy diák szembekerül az iskolai szabályokkal, illetve a tanárral, ám ezzel inkább a diákok közötti presztízst növeli.

Uniformizált tornaszerek

Érdemes még kiemelni a testnevelésórák uniformizáló tárgyi jellegét, amely jól mutatja, hogy ebben a versengésben mégsem egyenlő feltételekkel vesznek részt a diá-

maga a rendszer legfeljebb ügyes és ügyetlen gyereket különít el

kok. A tanár ugyan kompenzálhatja az egyéni különbségeket, de maga a rendszer legfeljebb ügyes és ügyetlen gyereket különít el, erősítve vagy éppen gyengítve a delikvens

önbizalmát. Az adott korosztály számára fejlesztett taneszközök egy adott funkciót beteljesítő példányai ugyanis egyformák (a medicinlabdától az ugrószekrényig), azaz kialakításuk nem tükrözi a különbségeket: ki mennyire erős és ügyes, kitől mennyi erőfeszítést kíván az adott gyakorlat teljesítése. Nyilvánvalóan nem könnyű ezen a területen sem differenciálni, vagy éppen személyre, illetve kicsoporra szabott feladatokat végeztetni, de viszonylag ritka, hogy egy testnevelésórán ugyanabban az időben különböző feladatokkal fejlesztenek egy-egy izomcsoportot vagy motorikus képességet. Érdemes megfigyelni a különböző páros, illetve csoportos feladatok térbeli elrendezését. Amikor például nincs versengés egy labdagyakorlat során, akkor is kivétel nélkül egyenes vonalban, azonos távolságra állnak egymástól a párok, illetve csoportok, függetlenül a gyermekek egyéni adottságaitól.



A KÉP FORRÁSA: Fortepan / Péterffy István (fortepan.hu)

Témánk szempontjából még egy momentumot érdemes kiemelni. A testnevelésóra sok esetben csapatjátékkal fejeződik be, amikor a tanár „átadja a terepet” a diákoknak. Itt válik igazán izgalmassá a testnevelésóra szociális tere, amely persze formálisan nem igazán különbözik a kortárscsoportok iskolán kívüli hasonló tevékenységétől, de azért, hogy mindez iskolai keretben történik, mégis nagyobb súllyal esik latba. A csapatok kiválasztásáról van szó, amelyben a két rivális vezető (a legjobbak) váltakozva megnevezi azokat a személyeket, akiket behív a csapatába. Először nyilván a legjobbak kerülnek sorra, mivel a versengés miatt a barátok csak másodsorban következhetnek. Maradnak a gyengék, aztán végül a leggyengébbek is elkelnak. Mindez persze az „életre nevel”. A hagyományos tantárgyakhoz képest itt mutatkozik meg leginkább (direkt formában), hogy társadalmi értelemben mit jelent erősnek vagy csökkent értékűnek, választottnak vagy elutasítotttnak lenni.

Megfigyeléseink természetesen esetlegesek, és sok tekintetben torzítanak, hiszen

vizsgálatunk során mindenekelőtt arra fókuszáltunk, hogy az órák szociális terében mennyiben jelennek meg az újkori tömegiskolai struktúrák és beidegződések nyomai és nyomelemei. Mindezt azért tartottuk fontosnak bemutatni, mert a folyamatosan átalakuló világban, az információs társadalom bábeli zűrzavarában a hagyományos tömegoktatási pedagógiai modell teleologikus demiurgoszi szemlélete egyre valóságidegenebbnek tűnik. A rendszerváltás után a magyar közoktatásnak már közvetlenül a globalizált világ állandóan változó

környezetéhez kell alkalmazkodnia, ami többféle, nagyon komoly kihívást hordoz. Ezek egyike az, hogy egyre inkább gyorsuló ütemű kultúraváltásoknak lehetünk tanúi, amelyeket a mindmáig meghatározó, hagyományos tömegiskolai rendszer lassan mozduló struktúrája mind nehezebben tud követni. A tömegoktatás 19. századi születésekor a társadalmi és kulturális mozgások még viszonylag lassúak voltak: a nagyszülők és szülők mintáival és tudásával sokáig el lehetett boldogulni, több generáció életideje állt rendelkezésre az alapvető kulturális változásokhoz történő alkalmazkodáshoz. Ezzel összhangban az iskolai tudás, illetve az iskolai tudásátadás rendje viszonylag állandó és statikus maradhatott, mivel képes volt a jelen alapján viszonylag jól prognosztizálható jövőre felkészíteni a következő nemzedékeket. Kulturális sokk legfeljebb akkor érte az embereket, ha valamilyen okból szülőhelyüktől távolra, netán másik kultúrába kerültek. Napjainkban ezzel szemben az egyre gyorsulóbb kulturális változások komoly generációs konfliktusokat eredményeznek, sőt, ma már egy generáció életidejében is érheti többféle kulturális sokk az embereket még akkor is, ha ki sem mozdultak lakóhelyük-

ról. Ebben a helyzetben a sajátos „konzerv-tudást” nyújtó, roppant merev struktúrájú iskolarendszer már egyre kevésbé képes kiszolgálni, hasznos tudással ellátni a kiszámíthatatlan jövőre készülő újabb és újabb generációkat.

Az „atyák” tudása és tapasztalatai a következő nemzedékek számára a korábbiakban említett kultúraváltások és kulturális sokkok miatt egyre kevésbé relevánsak. A hagyományos tudáskanon változatlan formában történő közvetítése ma már inkább csak rezignált

„honvág”,¹¹ az idősebb korosztályok vágya a régi, biztonságot adó kultúra fenntartására: az otthonosságra és a teljességre.

ma már egy generáció életidejében is érheti többféle kulturális sokk az embereket

A szerző írása az előző – a mindennapos testneveléssel foglalkozó, tematikus – számunkból terjedelmi okból kimaradt. A szöveg mostani megjelenése tehát magától értetődően ugyanolyan reflektív és kommunikatív gesztusnak tekinthető, mint az eredeti megjelenésterv.

(A Szerk.)

¹¹ Gyarmathy Éva (2013): Diszlexia, a tanulás/tanítás és a tudományok a digitális kultúrában. Egy tranziens korszak dilemmái. *Magyar Tudomány*. 174. 9. sz., 1086–1093.



„Valójában minden, amit ma a gyerekek teszünk, az része lesz az ő felnőtt életének. Ha így vesszük, akkor minden írásom a felnőttekről szól. Ma ordítasz egy gyerekkel és lebütykölöd, ha hibázik. Holnap ő szorongva gondol arra, hogy a munkahelyén hibázni fog, ha önállóan cselekszik. Amit ma a gyerekek mondanak, az holnapra az ő belső hangjává válik. És továbbviszi a felnőttkorba.”



POLÓNYI ISTVÁN

Az életpályamodell bevezetése után

ISKOLA – VILÁG

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány a hazai pedagógus-életpályamodell bevezetésének hatásait igyekszik feltárni. Annak három következményét vizsgálja. Először is az új bérendszer nyomán kialakult jövedelmeket elemzi hazai és nemzetközi összehasonlításban, vizsgálva azt, hogy amaz mennyiben változtatta meg a magyar pedagógusok bérszintjét. A másik elemzés a pedagógusképzésre felvett hallgatók két jellemzőjét – a nyelvvizsgálóval rendelkezők arányát és az elért felvételi pontszámot, illetve ezek más képzési területhez viszonyított változásait – vizsgálja, feltételezve, hogy az életpályamodell bevezetése elmozdulást hozott ebben a tekintetben a pedagógusképzésre felvettek átlagos tudásminőségében. Végül elemzi a tanulmány a hazai oktatási rendszerben foglalkoztatott pedagógusállomány korstruktúráját, illetve azt, hogy az életpályamodell ebben milyen változásokat generált. A tanulmány az elemzések tanúságaként azt fogalmazza meg, hogy az életpályamodell bevezetése nem hozott áttörést a hazai pedagógusok helyzetében, s gyakorlatilag nem remélhető, hogy hatására a pedagógus-szakma magasabb presztízsű hivatássá válik.

Kulcsszavak: *pedagógus-életpályamodell, pedagóguskereset, a pedagóguspálya felvételi rekrutációja, pedagógusok korstruktúrája*

BEVEZETÉS – ELEMZÉSEK ÉS ADATOK

Ebben az írásban azt elemezzük, hogy a pedagógus-életpályamodell hogyan és mennyiben hatott a hazai pedagógusok helyzetének néhány összetevőjére.

Három metszetét vizsgáltuk meg ennek a hatásnak.

Először a pedagógus-életpályamoddal bevezetett új bérezést – pontosabban azt, hogy az mennyire hatott a bérszintre hazai és nemzetközi összehasonlításban. Ehhez a Nemzeti Foglalkozási Szolgálat (nfsz.munka.hu) hazai bértarifa-adatait, valamint az OECD.stat¹ pedagógusbéradatait használtuk (ez utóbbit az egy főre jutó GDP-vel való saját számításon alapuló arányítással).

¹ <https://stats.oecd.org/>

Másodszor a pedagógusképzésre felvett hallgatók esetében azt vizsgáltuk, hogy olyan jellemzők, mint a bejutási pontszám és a nyelvvizsgálóval rendelkezők aránya hogyan változott az elmúlt időszakban. Feltételeztük, hogy a pedagógus-életpálya-modell bevezetése pozitívan hatott a pálya presztízsére, s így a felsőoktatásba bejutók ezen adatait – amelyeket a minőség jellemzőinek tekinthetünk – kedvezően befolyásolta. Ehhez négy év (2009, 2012, 2015 és 2018) felvételi adatbázisát² elemeztük, a felvettek elért pontszámát és a nyelvvizsgálóval rendelkező (pontosabban azért többletpontszámot nyert) felvett hallgatók arányát tekintve, s azt képzési területenként összehasonlítva.

A harmadik terület, amit megvizsgáltunk: a pedagógusok korstruktúrájának alakulása, ismét csak azt feltételezve, hogy erre az életpálya-modell kedvezően hatott. Itt is az OECD.stat adatbázisára támaszkodtunk, azt vizsgálva, hogy a hazai pedagógusállomány korstruktúrája hogyan alakult az *elmúlt évtizedben*, továbbá az OECD PISA adatbázisára³ építve néztük meg ennek hatását a PISA-eredményekre.

A PEDAGÓGUS-ÉLETPÁLYAMODELL ÉS BÉRKIHATÁSA

Közismert, hogy a 2011. évi CXCV. (a nemzeti köznevelésről szóló) törvény új pedagógus-előmeneteli rendszert határozott meg 2013. IX. 1-jei hatálybalépéssel. Ennek lé-

nyege, hogy a pedagógusokat különböző minősítések alapján fokozatokba sorolja, s ehhez szabott fizetési lépcsőket állapít meg. 2013-ban azonban az azonnali belépés helyett fokozatos hatályba lépésről határoztak, amelynek nyomán a fizetési fokozatok a teljes összegüket csak 2017. IX. 1-jén érték el. Majd az 2015. évi költségvetési törvényben

lényegesen alacsonyabb ütemű lett az alapbérek növekedése

ismételten módosították a pedagógus-előmeneteli rendszert. E módosítás lényege az volt, hogy a bérképzés addigi alapját képező minimálbér helyére a költségvetési törvényben

meghatározott vetítési alap lépett (ami azóta fokozatosan elmarad a minimálbér összegétől), ennek nyomán pedig lényegesen alacsonyabb ütemű lett az alapbérek növekedése. (Lásd erről *Polónyi*, 2015.) Végül is a módosítások nyomán a kezdetben radikálisnak ígérkező béremelés erősen visszafogottá vált.

Az adatokból (*1. táblázat*, illetve *1. ábra*) jól látszik, hogy a pedagóguskeresetek 2013 és 2016 között mintegy 53–64%-kal növekedtek, de messze nem érték el a diplomások nemzetgazdasági átlagkeresetét (már csak azért sem, mert azok is növekedtek 2013-hoz viszonyítva 10–15%-kal). Az életpálya-modell hatása a fizetésekre tehát 2013 és 2016 között annyiban állapítható meg, hogy a pedagógusbérek lemaradása a diplomások nemzetgazdasági átlagbéreéhez képest mintegy 15 százalékpontnyit csökkent, de előbbieket összege továbbra is fele, kétharmada maradt utóbbinak. Ez sem kevés, de jelentősen elmarad a várakozásoktól.

2 Köszönettel tartozunk az Oktatási Hivatalnak, hogy a felvételi adatbázisokat – természetesen anonimizálva – a Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola rendelkezésére bocsátotta.

3 <http://www.oecd.org/pisa/data/>

1. TÁBLÁZAT

A pedagógusfoglalkozásúak havi teljes átlagkeresetének⁴ alakulása 2009 és 2016 között (eFt/hó)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
Közéiskolai tanár, oktató (FEOR 2421)	237	239	235	221	232	293	299	322
Általános iskolai tanár, tanító (FEOR 2431)	199	205	205	193	203	283	279	302
Óvónő (Csecsemő- és kisgyermeknevelő, óvodapedagógus) (FEOR 2432)	180	185	183	173	182	250	250	265
Nemzetgazdasági átlag főiskolai végzettséggel	302	302	306	309	323	348	355	369
Nemzetgazdasági átlag egyetemi végzettséggel	431	441	448	460	468	477	485	506
Közéiskolai tanár az egyetemi végzettséggel dolgozók nemzetgazdasági átlagához viszonyítva	55%	54%	53%	48%	50%	61%	62%	64%
Óvónő a főiskolai végzettséggel dolgozók nemzetgazdasági átlagához viszonyítva	42%	42%	41%	38%	39%	52%	51%	52%

FORRÁS: <https://nfsz.munka.hu> (az adattár alapján saját számítás)

Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva a hazai pedagógusok fizetésének alakulását, valamivel differenciáltabb képet kapunk (2. ábra). Azt látjuk, hogy lényegében egyik hazai oktatási szint pedagógusainak fizetése sem éri el az OECD-átlagot a pedagógus-életpályamodell bevezetése után sem, azonban oktatási szintenként eltérő a helyzet.

Az óvodapedagógusok esetében tapasztalható a legkedvezőbb helyzet, 2017-es fizetésük több mint 10 százalékponttal haladja meg a 2009-est az egy főre jutó GDP arányában vizsgálva. Az általános iskolában tanító pedagógusok esetében 2009 és 2017 között 5 százalékpontos növekedés tapasztalható. Ugyanakkor a magyar középiskolai tanárok 2009-es éves fizetése

⁴ A teljes átlagkereset jelentése: „A megfigyelt hónapban számfejtett összes bruttó kereset, melyhez hozzáadjuk az előző évi nem havi rendszerességű prémiumok, jutalmak, 13. havi fizetés 1/12-ed részét. Az egyes soroknál [itt értsd: foglalkozásoknál] a fentiek szerint számított súlyozott számtani átlag jelenik meg.” (Lásd a <https://nfsz.munka.hu/bertarifai/> adattár módszertani útmutató részében.)

89%-a volt az egy főre jutó GDP-nek, 2017-ben pedig 86%-a, tehát az ő esetükben a pedagógus-életpályamodell hatása igen gyorsan eltűnt, s mára gyakorlatilag kedvezőtlenebb az egy főre jutó GDP-hez viszonyított fizetési helyzetük, mint 2009-ben volt.

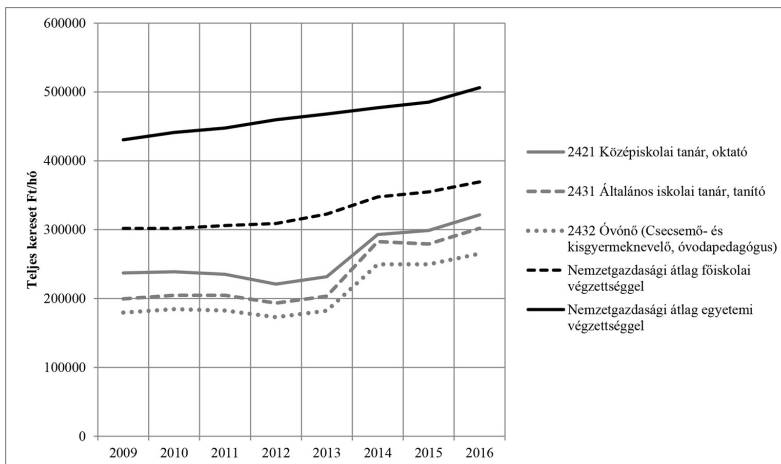
Az egyes oktatási szinteken tanító pedagógusok fizetésének az OECD-átlaggal és egymással történő összehasonlítása (3. ábra) azt mutatja, hogy az általános iskolában tanító pedagógusok helyzete jelentősen javult, különösen az alsó tagozaton tanítók esetében. 2009-től 2013-ig – az életpályamodell bevezetésének kezdetéig – ugyan jelentősen romlott az OECD-átlaghoz viszonyított bérszintjük – az alsók

esetében 2013-ban az OECD-átlag az egy főre jutó GDP 53%-ára, a felső tagozaton tanítók esetében 51%-ára esett –, viszont az új bérrendszer bevezetése után, 2015-re az OECD-átlag az alsósoknál 71%-ra, a felsősoknál 67%-ra javult. Ezt követően viszont 2017-re mindkettő helyzete mintegy 2 százalékponttal csökkent.

Ugyanakkor a magyar középiskolai tanárok esetében, bár a trendek hasonlóak, a végeredmény az, hogy míg a 2009-es éves fizetés 89%-a volt az egy főre jutó GDP-nek, addig 2017-ben csak a 86%-a. Gyakorlatilag tehát az ő esetükben **mára a pedagógus-életpálya által biztosítandó béremelés – az egy főre jutó GDP arányában vizsgálva – elapadt.**

1. ÁBRA

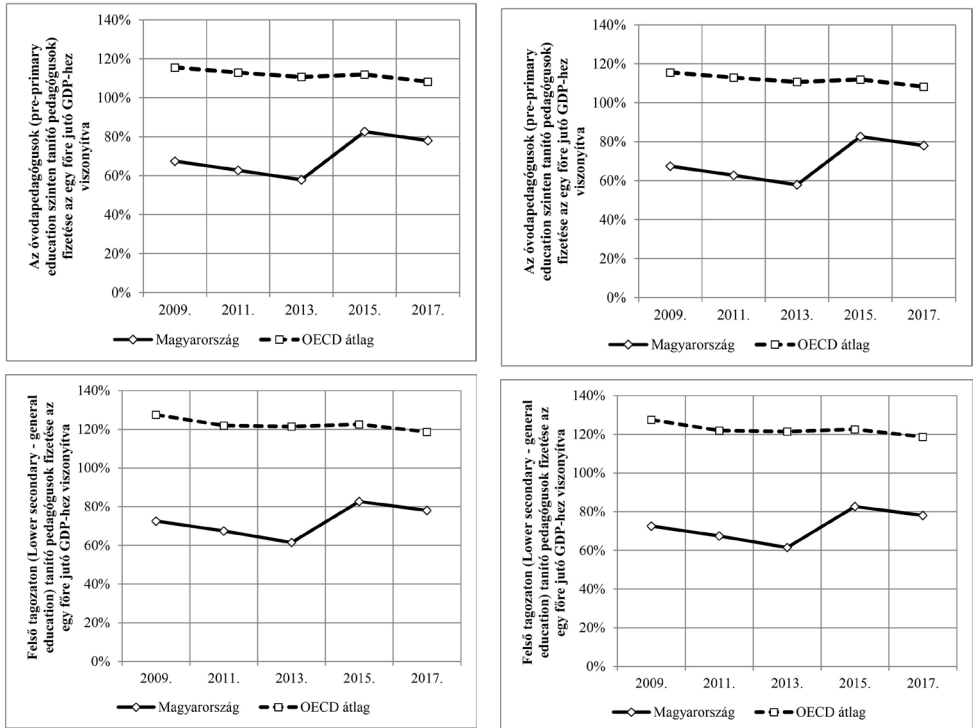
A pedagógusfoglalkozások havi átlagkeresetének alakulása 2009 és 2016 között a diplomások nemzetgazdasági átlagához viszonyítva



FORRÁS: <https://nfsz.munka.hu> (az adattár alapján saját számítás és szerkesztés)

2. ÁBRA

A különböző oktatási szinteken tanító, 15 éves gyakorlattal rendelkező pedagógusok törvényes fizetése⁵ az egy főre jutó GDP-hez viszonyítva



FORRÁS: az OECD.stat adatai (Teachers' statutory salaries, valamint GDP per capita) alapján saját számítás és szerkesztés

Ha a kezdő fizetéseket vizsgáljuk meg nemzetközi összehasonlításban, akkor a magyar pedagógusok helyzete a fenti, helyenként kedvező képnél lényegesen kedvezőtlenebb. A 2017-es adatok szerint a magyar alapfokú (alsó tagozatos) oktatásban tanító pedagógusoknak az egy főre vetített GDP-hez viszonyított kezdő fizetése a 34 OECD-ország között⁶ a 33., a felső tagozaton (lower secondary) szinten tanítók ese-

tében a 29., a középfokon tanítók esetében a 30 helyen áll.

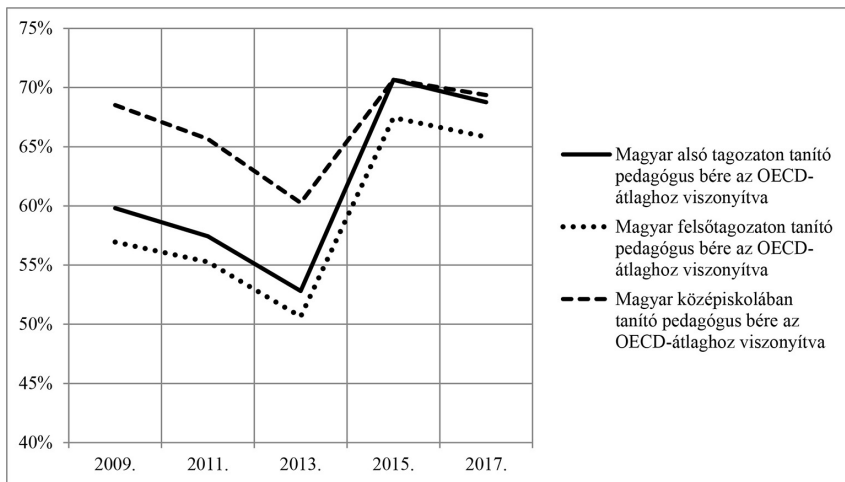
Összességében tehát az elemzés azt mutatja, hogy bár az óvodapedagógusok és az általános iskolai tanítók és tanárok fizetése javult, az **valamennyi oktatási szinten jelentősen elmarad az OECD-átlagtól** (az egy főre jutó GDP arányában vizsgálva).

⁵ A törvényes fizetés (statutory salary) jelentése: „Az éves bruttó törvényes fizetés a tanárok fizetése a fizetési skálák szerint, beleértve az összes további juttatást, amely az éves alapilletmény rendszeres részét képezi, például a tizenharmadik hónapot vagy a szabadságmegváltást” (OECD, 2017, 362. o.).

⁶ Forrás: OECD.stat (Teachers' statutory salaries) adatai alapján saját számítás

3. ÁBRA

A különböző oktatási szinteken tanító, 15 éves gyakorlattal rendelkező pedagógusok egy főre jutó GDP-hez viszonyított fizetésének alakulása az OECD-átlaghoz képest



FORRÁS: az OECD.stat adatai (Teachers' statutory salaries, valamint GDP per capita) alapján saját számítás és szerkesztés

A középiskolai tanárok esetében pedig mára teljesen elapadt a béremelés hatása, s lényegében visszaállt a 2009-es bérszint, messze leszakadva az OECD-átlagtól.

Közismert, hogy a McKinsey-jelentés 2007-ben azt írja: „jól teljesítő [oktatási] rendszerben az egy főre eső GDP-hez viszonyítva az OECD átlagának megfelelő, vagy annál magasabb fizetést kínáltak a kezdő tanároknak.” (Barber és Mourshed, 2007, 20. o.). Ez messze nincs így a hazai pedagógusbérezés esetében. De az egész pedagógusállomány esetében is azt lehet megállapítani, hogy a **pedagógus-életpályamodell béremelésének hatása lényegében elenyészett.**

Az életpályamodell akkor érte volna el célját – az oktatás minőségi javulását –, ha a fizetésekkel a legalkalmasabb embereket sikerül a pályára vonzani, ha a bérekkel sikerül megteremteni a pálya presztízsét, és

sikerül valódi minőségi szelekciót megvalósítani a pályarálépés mellett a karrierlét-rán való haladás során is.

Egyértelműen leszögezhető, hogy a *pedagógus-életpályamodell* béremelési hatása nem hozott áttörést a hazai pedagógusok helyzetében. Sőt a pályakezdő fizetések tekintetében igen előnytelen helyzetet teremtett, ami a pályára lépést alighanem kedvezőtlenül befolyásolja.

A PEDAGÓGUSOK REKRUTÁCIÓS JELLEMZŐINEK VÁLTOZÁSAI

A kedvező bérszint elősegítheti, hogy – mint a McKinsey-riport szorgalmazza – „a megfelelő emberek váljanak tanárrá” (Barber és Mourshed, 2007, 2. o.).

A következőkben azt vizsgáljuk meg, hogy a pedagógusképzésre felvett hallgatók – pontszámuk és nyelvtudásuk alapján – milyen helyet foglalnak el a felsőoktatásba felvett összes hallgatók rangsorában, mennyire mondható az, hogy a legkiválóbbak kerülnek a pályára.

Az elmúlt tíz év bejutási pontszámait és a nyelvvizsgálóval rendelkezők arányát vizsgáltuk meg, s mutatjuk be a 2. táblázatban. (Pontosabban az utóbb arányszámok helyett az adatbázis adottságai miatt a nyelvvizsga okán többletpontszámot kaptak arányszámait néztük, ami némileg eltér, alatta marad az előzőnek, de jól jellemzi azt.)

A táblázat értékelése előtt fontos elmondani, hogy a pontszámok összevethetősége korlátozott a felvételi rendszer és pontozás változásai miatt. E változások részletes bemutatása nem ennek az írásnak a feladata. A pontrendszer változását ezért csak nagy vonalakban foglaljuk össze:

2006-ban a jogszabály (a 237/2006. [XI. 27.] Kormányrendelet) szerint felsőoktatási intézménybe csak az vehető fel, akinek az emelt szintű érettségiért járó többletpontokkal együtt, de más jogcímen adható többletpontok nélkül számított pontszáma eléri a 78 pontot. (Ez még 144-es maximummal dolgozó rendszer volt). 2008-ban a bejutási határ már 160, 2009-ben 200 pont volt (480 pontos maximum mellett), majd 240 pont lett (500 pontos maximum mellett). A 2012. évi felsőoktatási felvételi eljárásról szóló jogszabály (a 423/2012. [XII. 29.] Kormányrendelet) először 240, majd 260, 2014-től pedig 280 pontban határozta meg a felsőoktatásba kerülés alsó ponthatárát alap- és osztatlan képzés esetében (500 pontos rendszerben), és 2015-ben

40 szak esetében emelt pontszámokat határozott meg a bejutáshoz. (Továbbá ugyanez a rendelet 2020. január 1-től általános felvételi követelménnyé teszi – a művészeti képzések kivételével – az emelt szintű érettségit, és legalább egy középfokú [B2] nyelvvizsgát).

A 2. táblázat adatainak értékelése során tehát a pontszámok lényegében csak 2012 óta összevethetőek, mert 2009-ben valamivel alacsonyabb maximális pontszámú felvételi rendszer volt érvényben.

A változásokat is figyelembe véve egyértelműen látszik a bejutási pontszám növekedése, aminek oka az alsó bejutási ponthatár folyamatos emelése. Ugyanakkor a nyelvvizsgáért többletpontokat kapók aránya meglehetősen hektikusan alakul. Az alapképzés esetében egyre lassabban növekszik, az osztatlan képzés esetében viszont 2012 óta csökken, aminek egyik nyilvánvaló oka a pedagógusképzés jelentős részének az osztatlan képzésbe történt átkerülése. Elég egyértelműen látszik ugyanis, hogy a pedagógusképzésre felvettek között a nyelvvizsgáért többletpontot kaptak aránya az alapképzésben kisebb, de az osztatlan képzésben is jelentősen elmarad a felvettek átlagától.

Ha megnézzük az egyes alapképzési képzési területeken a felvettek átlagpontszámait alapján képzett rangsorokat (3. táblázat), akkor azt tapasztaljuk, hogy a pedagógusképzés 2009-ben volt a legalacsonyabb helyen – 14 képzési terület között az utolsó –, 2012-ben egy hellyel került előrébb, 2015 óta pedig az alsó harmad elején, a 11. helyen áll.

mennyire mondható az, hogy a legkiválóbbak kerülnek a pályára

a nyelvvizsgáért többletpontokat kapók aránya meglehetősen hektikusan alakul

2. TÁBLÁZAT

A felsőoktatásba felvett hallgatók bejutási jellemzői 2009-től 2018-ig

	Az adott évben alapképzésre felvett összes hallgató		Az adott évben osztatlan képzésre felvett összes hallgató		Az adott évben pedagógusképzési területre, alapképzésre felvett hallgató		Az adott évben pedagógusképzési területre, osztatlan képzésre felvett hallgató	
	Bejutási pontszám átlaga	Nyelvizsgákért kapott pontszámmal rendelkezők aránya (%)	Bejutási pontszám átlaga	Nyelvizsgákért kapott pontszámmal rendelkezők aránya (%)	Bejutási pontszám átlaga	Nyelvizsgákért kapott pontszámmal rendelkezők aránya (%)	Bejutási pontszám átlaga	Nyelvizsgákért kapott pontszámmal rendelkezők aránya (%)
2009	340,5	41,0%	379,2	67,5%	313,9	27,8%		
2012	357,7	47,7%	395,5	74,6%	320,8	39,9%		
2015	369,1	54,4%	400,9	59,9%	359,7	46,9%	381,4	35,5%
2018	372,2	54,6%	403,7	58,8%	361,3	46,0%	385,5	36,5%

FORRÁS: 2009., 2012., 2015. és 2018. évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

3. TÁBLÁZAT

Az alapképzés képzési területeinek felvételi átlagpontszámai alapján képzett rangsorok

Alapképzési képzési területek	2009	2012	2015	2018
agrár	13	12	13	14
bölcsészettudomány	3	2	1	1
gazdaságtudomány	4	6	7	6
informatika	8	8	8	7
jogi	12	14	14	13
közigazgatási/államtudományi	9	4	3	5
műszaki	11	10	9	10
művészeti	1	3	6	8
művészetközvetítési	2	1	5	3
orvos-egészségtudományi	6	11	12	9
pedagógusképzés	14	13	11	11
sporttudomány	10	9	10	12
társadalomtudomány	5	5	2	4
természettudomány	7	7	4	2

FORRÁS: 2009, 2012, 2015 és 2018. évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

Az osztatlan képzés képzési területeinek felvételi átlagpontszámát vizsgálva (4. táblázat) azt látjuk, hogy a pedagógiai terület a 2015. évi 5. helyről – amely akkor az utolsó előtti volt – 2018-ra visszaesett az utolsóra. Úgy tűnik, hogy a pedagóguséletpályamodell kezdetben kedvező hatása mára e területen is elenyészett. Ugyanitt az alapképzés képzési területeire felvettek között a nyelvvizsgáért többletpontot kaptak arányát elemezve látni lehet, hogy a pedagógiai területre felvettek között a nyelvvizsgával rendelkezők aránya

a legkedvezőbb helyzetű műszaki, természettudományi, informatikai és közigazgatási alapképzés esetében is a hallgatók harmada, negyede veszhet el a nyelvvizsgakövetelmény miatt

az egyik legalacsonyabb; 2018-ban nem éri el az 50%-ot, s csak az agrár-, a társadalomtudományi és a sporttudományi terület marad el tőle. Az ábrából jól kitűnik, hogy a nyelvvizsga kötelezővé tétele leginkább ezeket, illetve a jogi és a bölcsészettudományi alapképzéseket fogja sújtani; e területek elveszthetik hallgatóik felét. De a legkedvezőbb helyzetű műszaki, természettudományi, informatikai és közigazgatási alapképzés esetében is a hallgatók harmada, negyede veszhet el a nyelvvizsgakövetelmény miatt. (4. ábra)

4. TÁBLÁZAT

Az osztatlan képzés képzési 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

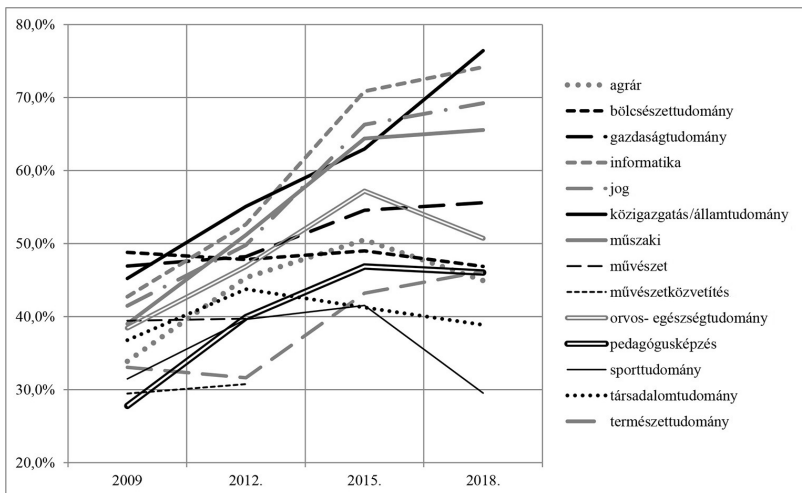
FORRÁS: 2009., 2012., 2015. és 2018. évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

Az osztatlan képzés területeire felvett hallgatóknál egyértelmű, hogy a pedagógusszakokra felvettek esetében a legalacsonyabb a nyelvvizsgáért többletpontszámot kaptak aránya; a negyven százalékot

sem éri el (5. ábra). A bejutáshoz kötelező nyelvvizsga bevezetése a pedagógushallgatóknak majdnem kétharmadát kiszorítja a felvételtől.

4. ÁBRA

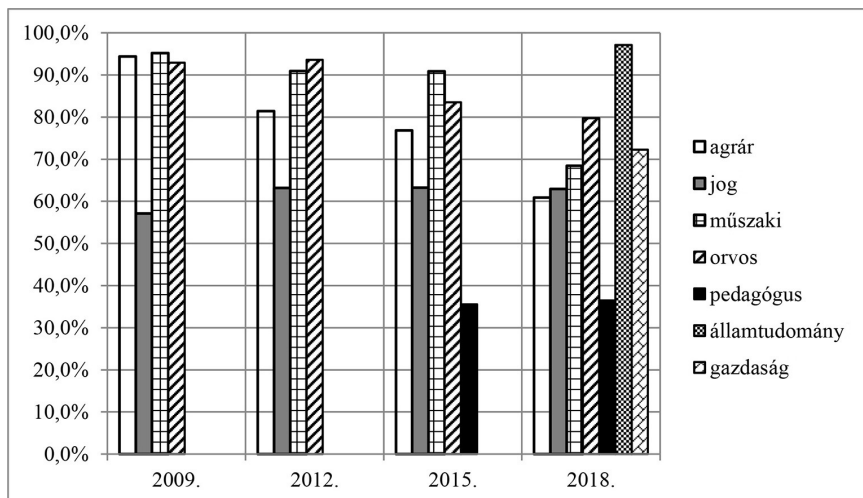
Az alapképzési területekre az adott évben felvettek között a nyelvizsgáért többletpontszámot kaptak aránya



FORRÁS: 2009., 2012., 2015. és 2018. évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

5. ÁBRA

Az osztatlan képzés területeire az adott évben felvettek között a nyelvizsgáért többletpontszámot kaptak aránya



FORRÁS: 2009., 2012., 2015. és 2018. évi felvételi adatbázisok alapján saját számítás

A bemutatott adatok alapján egyértelmű, hogy – bár az alapképzésre felvett hallgatók esetében van némi javulás – a pedagógus-életpályamodell bevezetése után nem mondható el, hogy a legkiválóbbak kerülnek a pedagógusképzésbe (ha a kiválóság ismérvének a bejutási pontszámokat és a nyelvvizsgával rendelkezők arányát tekintjük).

A PEDAGÓGUSOK ÉLETKORSTRUKTÚRÁJA

A pedagógus-életpályamodell bevezetésének hatását tekintve egy további lehetőség

a pedagógusállomány helyzetének vizsgálatára a korstruktúra elemzése.

Előjáróban érdemes egy pillantást vetni a kiadott pedagógusoklevelek számának alakulására (5. táblázat). 2005 és 2016 között ezek száma megfelelő, s 2016-ban a teljes pedagógusállomány mintegy 4%-át érte el. (Ez egyenes koreloszlást feltételezve – ami, mint látni fogjuk, erős egyszerűsítés – mintegy 40%-kal több mint a várható pótlási igény.)

5. TÁBLÁZAT

Az adott évben kiadott pedagógusoklevelek száma ISCED-besorolás szerint

	Főállású pedagógusok száma – általános iskola	Főállású pedagógusok száma – szakközépiskola, szakiskola, gimnázium, szakgimnázium	Összes főállású pedagógus	Adott évben kiadott diploma – alsó szintű tanításra	Adott évben kiadott diploma – szaktanítás	Adott évben kiadott diploma – szakképzés	Adott évben kiadott pedagógusdiploma	Adott évben kiadott diploma az összes főállású pedagógushoz viszonyítva
2005	85 469	49261	134 730	1 980	6 382	1 118	9 480	7,0%
2006	83 606	50864	134 470	1910	6417	830	9 157	6,8%
2007	78 073	49190	127 263	1640	6074	1027	8 741	6,9%
2008	75 606	48008	123 614	1599	6188	1360	9 147	7,4%
2009	74 241	48458	122 699	1303	5376	790	7 469	6,1%
2010	73 565	48953	122 518	901	5003	397	6 301	5,1%
2011	72 501	47878	120 379	901	5003	397	6 301	5,2%
2012	72 048	47281	119 329	514	4106	536	5 156	4,3%
2013	73 906	46428	120 334	594	3753	557	4 904	4,1%
2014	75 704	46204	121 908	703	3871	99	4 673	3,8%
2015	77 120	45597	122 717	774	3791	130	4 695	3,8%
2016	77 633	45291	122 924	776	4001	155	4 932	4,0%

FORRÁS: az Oktatási Hivatal felsőoktatási statisztikái alapján saját számítás

Hogy mennyire túlegyszerűsítés az egyenletes koreloszlás feltételezése, jól mutatja, hogy 2005-ben a 30 évnél fiatalabb pedagógusok aránya – a teljes közoktatásban (alap- és középfok együtt) Magyarországon 15%, 2016-ben pedig 5% volt. De lássuk részletezve.

Az alsó tagozaton tanító pedagógusok koreloszlását nemzetközi összehasonlításban vizsgálva azt állapíthatjuk meg,⁷ hogy:

- Magyarország 2005-ben a legtöbb idős (50 éves és idősebb) pedagógust foglalkoztató OECD-országok között a maga 18%-os arányszámával a kedvező helyzetű (alacsony idősarányú) országok közé tartozott,
- viszont ugyanebben az évben a legkevesebb fiatal (30 évnél fiatalabb) pedagógust foglalkoztató 12 OECD-ország között volt (14%-os arányszámmal).

Ugyanakkor

- 2016-ban Magyarország a legtöbb idősebb (50 éves és idősebb) pedagógust foglalkoztató 9 ország egyike a maga 39%-ával (Olaszország 55%, Litvánia 44%, Észtország 43%, Csehország 41%, Magyarország, Németország, Izland, Lettország és Ausztria 39%),
- és továbbra is a legkevesebb fiatal (30 évnél fiatalabb) pedagógust foglalkoztató 10 OECD-ország egyike is, a maga 7%-ával (Olaszország és Portugália 1%, Litvánia 4%, Izland és Szlovénia 5%, Szlovákia és Magyarország 7%, Csehország, Svédország, Németország, Finnország 8%).

Tehát tíz év alatt (2005 és 2016 között) jelentősen öregedett az általános iskola alsó tagozatán a pedagógusállomány: a 30 évesnél fiatalabbak aránya megfeleződött, az idősebb tanítók aránya viszont több, mint kétszeresére növekedett.

A felső tagozaton tanító pedagógusok koreloszlását nemzetközi összehasonlításban vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy

tíz év alatt
(2005 és 2016 között)
jelentősen öregedett
az általános iskola
alsó tagozatán a
pedagógusállomány

ban vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy

- 2005-ben Magyarország a 11. volt a legalacsonyabb fiatal (30 évnél fiatalabb) pedagógusaránnyal rendelkező (adatközlő) OECD-országok között (13%-kal),
- és 16. volt az idősebb (50 évnél idősebb) pedagógusarányt illetően az (adatközlő) OECD-országok között (27%-kal).

Ugyanakkor

- 2016-ban Magyarország a 10 legalacsonyabb fiatal (30 évnél fiatalabb) pedagógusarányúval rendelkező OECD-ország között volt (Portugália és Görögország 1-1%, Olaszország 2%, Spanyolország 3%, Magyarország, Litvánia, Izland és Szlovénia 5-5%, Lettország és Lengyelország 6-6%),
- és ugyanebben az évben a 10 legmagasabb idősebb (50 évnél idősebb) pedagógusarányúval rendelkező OECD-ország között találjuk (Olaszország, Észtország és Lettország több mint 50%, Ausztria 49%, Litvánia 48%, Görögország és Németország 47-47%, Magyarország 42%, Új-Zéland 41%).

⁷ Az alsó-, felső- és középfokon tanító pedagógusok koreloszlásának forrása: OECD.Stat (Distribution of teachers by age and gender, https://stats.oecd.org/Index.aspx?DataSetCode=EAG_PERS_SHARE_AGE)

Tehát tíz év alatt itt is – az általános iskola felső tagozatán dolgozó pedagógusok esetében – jelentős változást állapíthatunk meg: a 30 évesnél fiatalabb pedagógusok aránya felénél jobban csökkent, miközben az 50 évesnél idősebbek aránya több, mint felével növekedett.

A középfokú oktatás esetében is hasonló trendeket látunk: 2005-ben 17% volt a 30 évesnél fiatalabb pedagógusok aránya, ez 2016-ra 4%-ra esett. (Az 50 éves és idősebb pedagógusok aránya pedig 2005-ről 2016-ra 31%-ról 36%-ra emelkedett.)

A teljes közoktatást (alap és középfok együtt) vizsgálva 2005-ben a 30 évnél fiatalabb pedagógusok aránya Magyarországon 15% volt, 2016-ban pedig 5% (ami az adatot közlő OECD-országok között hátulról a 4–7. helyet foglalta el), azaz tíz év alatt harmadolódott az arányuk. Az 50 évesnél idősebb pedagógusok részaránya 2005-ben 25% volt, 2016-ban pedig 39%-ra növekedett, azaz több, mint harmadával emelkedett.

Szembetűnő tehát, hogy a hazai pedagógusállomány a 2005 és 2016 közötti időszakban jelentősen öregedett. Az el-

öregedés oka arra vezethető vissza, hogy részint a demográfiai folyamatokkal bekövetkezett tanulólétszám-csökkenés nyomán a pedagógusok pótlása lelassult, azaz a nyugdíjba vonulók helyére kevesebb fiatal pedagógust vettek fel. Részint a – fentiekben látott kedvezőtlen – pályakezdő bérek hatására a pályarálépési szándék is lanyhult.

De baj-e az előregedés?

Első gondolatra az idősebb, tapasztaltabb pedagógusok arányának növekedése akár kedvezőnek is tűnhet. Azonban ha összevetjük az egyes OECD-országok PISA-eredményeit és a pedagógusállomány koreloszlását, akkor azt látjuk – jóllehet nem igazán robusztus korrelációkkal –, hogy a PISA-ban mért olvasási teljesítmény a fiatalabb pedagógusarányval mutat pozitív korrelációs kapcsolatot, és az idősebbekkel negatívát. Amit úgy is interpretálhatunk, hogy *a PISA-ban mért olvasási teljesítmény azokban az országokban jobb, ahol a pedagógusállományban nagyobb a fiatalok aránya, és ott gyengébb, ahol az idősebbek aránya nagyobb* (6. táblázat).

6. TÁBLÁZAT

A PISA olvasási teljesítmény és a (teljes közoktatási) pedagógusállomány korcsoportjai arányának korrelációja az OECD-országok halmazán

	Pedagógusok koreloszlása					
	Fiatalabb, mint 30 éves	30–39 éves	40–49 éves	50–59 éves	50 éves és idősebb	60 éves és idősebb
2006	0,2693	0,0528	-0,0390	-0,1027	-0,1478	-0,2354
2009	0,1171	0,1546	0,0484	-0,2176	-0,1951	-0,0778
2012	0,0523	0,1096	0,1205	-0,1560	-0,1636	-0,1122
2015	0,0785	0,1752	-0,0158	-0,2210	-0,1663	-0,0268

FORRÁS: OECD.stat adatai alapján saját számítás

A *reading literacy*hoz hasonló kapcsolatokat mutat a *science literacy* is, viszont a matematika literacy esetében úgy tűnik, a középkorú (40–49 éves) pedagógusok ma-

gasabb aránya van pozitív hatással, és a legidősebbek aránya hat leginkább negatívan az eredményekre (7. és 8. táblázat).

7. TÁBLÁZAT

A PISA matematikai teljesítmény és a (teljes közoktatási) pedagógusállomány korcsoportjai arányának korrelációja az OECD-országok halmazán

	Pedagógusok koreloszlása					
	Fiatalabb, mint 30 éves	30–39 éves	40–49 éves	50–59 éves	50 éves és idősebb	60 éves és idősebb
2006	0,2344	0,0193	0,0619	-0,0853	-0,1566	-0,3170
2009	0,0090	-0,0500	0,1224	0,0155	-0,0377	-0,1087
2012	-0,0194	-0,0151	0,1948	0,0191	-0,0705	-0,1702
2015	-0,0286	0,0301	0,0080	0,0265	-0,0081	-0,0473

FORRÁS: OECD.stat adatai alapján saját számítás

8. TÁBLÁZAT

A PISA science teljesítmény és a (teljes közoktatási) pedagógusállomány korcsoportjai arányának korrelációja az OECD-országok halmazán

	Pedagógusok koreloszlása					
	Fiatalabb, mint 30 éves	30–39 éves	40–49 éves	50–59 éves	50 éves és idősebb	60 éves és idősebb
2006	0,0803	0,0140	0,0438	0,0003	-0,0679	-0,2534
2009	-0,0338	-0,0827	0,1676	-0,0138	-0,0146	-0,0107
2012	0,1303	0,0242	0,0289	-0,1704	-0,1066	0,0178
2015	0,0908	0,0469	-0,0303	-0,0791	-0,0742	-0,0361

FORRÁS: OECD.stat adatai alapján saját számítás

Összességében megállapítható, hogy a pedagógus-életpályamodell sokkal inkább az idősebb, pályán lévő pedagógusoknak kedvez, a pályakezdőknek pedig kevésbé, s így hozzájárul a pedagógusállomány elöregedéséhez. A pedagógusállomány elöregedése pedig úgy

tűnik, súlyos következményekkel jár a tanulók teljesítményét tekintve – mind az olvasási, mind a tudományos PISA-eredmények sejtetik ezt a negatív hatást. Egyedül a matematikateljesítményekre hat kedvezően a változás, de ott is csak a középkorú pe-

dagógusok magasabb arányáról mondható el ez. Az 50 évesnél idősebb, de különösen a 60 évesnél idősebb pedagógusok magasabb aránya összességében kedvezőtlennek tűnik.

ÖSSZEGZÉSKÉNT

Időnként fel-felröppen a médiában a megállapítás, mint a közelmúltban is, hogy „a magyar pedagógusok alkalmatlanok a pályára”.⁸ A hír – amelyet egyetem karok vezetőire és a HÖÖK-ra hivatkozva tett közzé az egyik hetilap, s amelyet azután a média széles köre átvett – kisebb csúsztatással *Varga Júlia* (maga illetve szerzőtárrsal írt) tanulmányaira hivatkozik. Ezek a tanulmányok valóban léteznek, igaz hogy nem mostanában, hanem 2007-ben és 2013-ban íródtak.⁹ (Ezt az egyik hírt közzé hetilap frissített verziója meg is jegyzi).¹⁰

Most ne ragadjunk le annál a ténynél, hogy az alkalmatlanságra vonatkozó meg-

állapítás vajon a magyar foglalkozási kategóriák milyen széles körére és mennyire általánosítva igaz. Egyértelműen látni kell, hogy minden országnak olyan pedagógus-állománya van, amelyet kiérdemelt magának a pedagógusok foglalkoztatásának és bérezésének szabályozása és a szabályozás történelme alapján.

Magyarországon két-három kormányzati ciklusonként próbálkoznak újra és újra nekiveselkedni a pedagógusbérezés és -foglalkoztatás megreformálásának azzal a céllal, hogy a pedagógusfoglalkozást magasabb presztízsű hivatássá emeljék, s ezáltal kiemelkedő képességű fiatalok kerüljenek a pályára, a pedagógusi munka minősége pedig magasabb színvonalú legyen.

Eddig ezek a kísérletek kudarcot vallottak – a legutóbbi is. A helyzetről nem a pedagógusok tehetnek, hanem azok a kormányzatok, amelyek nem képesek tartós oktatáspolitikát, benne tartósan kiemelt béreket nyújtó pedagógus-foglalkoztatáspolitikát megvalósítani.

HIVATKOZÁSOK

Barber, M. és Mourshed, M. (2007): Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének háttérében? McKinsey&Company. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/09500/09575/09575.pdf> (2019. 07. 11.)

OECD (2017): *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. OECD, Paris.

Polónyi István (2015): Pedagógusbérek – mindig lent? *Educatio*, 24. 1. sz., 30–46.

Sági Matild és Varga Júlia (2013): Pedagógusok. In: *Pedagógia I.: Nevelésméleti és didaktikai alapok* [online kurzus]. ELTE, Budapest. Letöltés: <https://www.studocu.com/en/document/eoetvoes-lorand-tudomanyegyetem/pedagogia-i-nevelesméleti-es-didaktikai-alapok/practical/8-pedagogusok-sagi-matild-varga-julia/2527959/view> (2019. 04. 29.)

Varga Júlia (2007): Kiből lesz ma tanár? *Közgazdasági Szemle*, 54. 7–8. sz., 609–627.

⁸ Lásd: <http://www.atv.hu/belfold/20190426-dobbenet-a-tanarok-jelentos-resze-alkalmatlan-a-palyara> (2019. 04. 28)

⁹ Varga (2007) valamint Sági és Varga (2013)

¹⁰ Lásd: Hvg.hu (2019. 04. 28): Hetek: „A tanárok jelentős része alkalmatlan a feladatára”. (A cikk update megjegyzése: „A Hetek által hivatkozott vizsgálat 2007-es, és 2013-as. Lapunk úgy tudja, Varga Júliát a lap nem kérdezte meg.”)

A 27. Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató Verseny legjobbjainak bemutatkozása¹

3. rész

KÁKONYI MARCELL – MATÁNYI MARIANNA²

Cervelox 2.0. Avagy: Tudja-e a jobb szem, mit csinál a bal kéz?³

Ferences Gimnázium, Szentendre – Konzulens: Dr. Mészáros Lukács

AZ ÓVODAI ELŐKÉSZÜLETEKTŐL AZ AGYKUTATÁSIG

K. M.: A Cervelox projekt, melynek célja egy, a reflexidőmérés módszerét alkalmazó diagnosztikai eszköz kifejlesztése, hosszú utat tett meg odáig, hogy első díjat nyerjen az innovációs versenyen.

A természettudományos témaválasztás számomra teljesen kézenfekvő volt. Édesanyám bölcsész, édesapám mérnökember, engem azonban kisgyermekkorom óta a természet, az élővilág érdekel. Óvodás éveim során a délutánjaimat, hétvégéimet a konyhaablakban ülve, a kerti etetőre járó madarak megfigyelésével, később édesapámmal közös horgásztúráink során a dunai halak megismerésével töltöt-

tem. Az általános iskola felső tagozatában érdeklődésem az állatoktól az emberek felé fordult. Eldöntöttem, hogy az emberi test tanulmányozásával, megértésével szeretnék foglalkozni, orvos szeretnék lenni. Ehhez az elhatározáshoz azóta is tartom magam.

Az e cél felé vezető első lépcsőfok számomra a Cervelox projekt, amely, úgy vélem, elindított engem ezen az úton.

M. M.: A projekten Kákonyi Marcellel az innovációs versenyen való részvétel előtt és közben is rengeteget dolgoztunk.

A kutatás témája egy előző közös projektünkben nőtt ki magát. Első projektünk témájának választásakor figyelembe vettük, hogy mind a ketten az orvosi pálya iránt érdeklődünk. Ezen belül engem

a délutánjaimat,
hétvégéimet a konyha-
ablakban ülve, a kerti
etetőre járó madarak
megfigyelésével töltöttem

¹ A 2018 tavaszán megrendezett verseny győztesének bemutatkozását 2018/11–12-es számunkban kezdtük közölni, a második rész az idei 1–2. számban jelent meg. A negyedik, befejező részt a 7–8-as számba tervezzük. (TG)

² A versenyen I. díjat nyertek.

³ A találmány elnevezésének magyarázatát adja, a fejlesztés szakmai részleteit és állomásait bővebben tárgyalja a Ferences Gimnázium diáklapja (<https://hirbarat.hu/2018/06/12/cervelox-2-0-avagy-tudja-e-a-jobb-szem-mit-csinal-a-bal-kez/>), valamint a *Ferences ösztöndíj* honlap. (<https://www.ferencsosztondij.hu/fop/cikk/tudja-e-a-jobb-szem-mit-csinal-a-bal-kez-interju-a-cervelox-2-0-ifju-feltalaloival>)

leginkább a neurológia érdekelt. Marcell pedig nagyon jó az informatika területén is, így választhattunk olyan területet, amihez egy saját szoftverre volt szükségünk. A 2016/17-es tanév vége felé felismertünk egy, a projektünkben rejülő érdekes témát, mely végül a versenyen bemutatott anyagunkká is vált. Amennyiben sikerül egy olyan eszközt, eljárást és módszert létrehozunk, amivel megjósolhatóvá válik a tanulási nehézségek felbukkanása, akár már óvodás korban is, ezzel sok kisgyermeken segíthetünk.

Édesanyám pedagógusként mindig is fontosnak tartotta a keze alatt megforduló gyermekek fejlesztését, így általa betekintést nyerhettem a fejlesztésre szoruló és szüleiik tortúrájába. Megtapasztaltam, milyen nehéz helyzeteken kell keresztlmennie egy szülőnek akár az egészségügy, akár az oktatás területén egy sajátos adottságú, nehézségekkel küzdő gyermekkel. Ez a terület és téma ezért kiváltképpen közel áll a szívemhez. Régóta, egyre nagyobb lelkesedéssel tölt el minden apró, ezen a téren tett felfedezés.

A témához való személyes kötődésem mellett volt bennem egy általános segíteni akarás is. Már óvodás korom óta orvos szerettem volna lenni, elsős koromban már emberismeret órára jártam, könyveket nézegettem a mumifikálásról, sokat néztem a *Volt egyszer az ember* című sorozatot, és tudtam, hogy az embernek 206 csontja van. Az első „Mi szeretnél lenni, ha nagy leszel?” kérdésre is azt válaszoltam, hogy ez egyértelmű: orvos. Legszívesebben sebész vagy sürgősségi orvos lettem volna, de érdekes módon azt mindig hozzátettem, hogy kutató biztos nem. A kutatást laborhoz kötött, unalmas és „embertelen” munkának képzeltem. A Cervelox projekttel

tapasztaltam meg igazán a kutatás örömét. Nagyszerű érzés, amikor az ember saját maga alkothat meg valamit, ami addig nem létezett, eddig még meg nem válaszolt kérdésekre keresheti a választ. A projektünk nemcsak megismertette, hanem meg is szeretettete velem a kutatás lépéseit, elemeit.

K. M.: 2016 szeptemberében egy beszélgetéssel kezdődött az a folyamat, amely mindkettőnk életére nagy hatással volt. Marányi Mariannával felkerestük nagyszerű biológiatanárunkat, dr. Mészáros Lukácsot azzal a kéréssel, hogy az isko-

lánkban folyó ösztöndíj-program keretében vállalná-e, hogy belevág velünk egy biológiai témájú, a középiskolai tananyagot túlmutató kutatásba. Az ő

útmutatásai alapján kezdtük el a munkát, az első évben azonban még más irányban haladtunk. A jobb és balkezesség okait és hatásait próbáltuk felderíteni a különböző irányú reflexek idejének mérésével. Ennek folyamán megalkottuk a most használt eszköz egy kezdetleges verzióját, és tanulmányoztuk a kutatás élettani hátterét. Méréseket végeztünk vegyesen jobb és balkezes diáktársaink segítségével, de komoly eredményt nem értünk el. A kapott adatok utólagos elemzése közben figyeltünk fel arra az érdekességre, ami később a kutatás fő irányvonala lett. A tanulási nehézségekkel küzdő és mozgáskoordináció-problémás tanulók eredményei jelentősen eltértek az átlagostól.

Természetesen a munka mindkettőnk részéről sok-sok lemondással is járt. A tanulás mellett sokszor nehéz volt időt szakítani a mérések elvégzésére, az otthon és az iskolai laborban történő építgetésre, fejlesztgetésre, ötletelésre. Rengeteg munka van egy ilyen látszólag egyszerű kutatás

tudtam, hogy az embernek
206 csontja van

mögött is. Számomra az egyik legnagyobb kihívást az jelentette, hogy ahhoz, hogy a projekthez fűződő feladataimat el tudjam végezni, meg is kellett tanulnom ezekhez mindent. A berendezést például egy viszonylag egyszerű program vezérli, ennek ellenére rengeteg időt igényelt a megírása, lévén, hogy egyáltalán nem volt tapasztalatom a programozásban. Így az alaptól indulva kellett mindent elsajátítanom, még mielőtt az adott programhoz hozzákezdhettem volna. Szerencsére az ilyen jellegű autodidakta tanulást nagyon megkönnyíti az interneten elérhető hatalmas mennyiségű oktatóanyag. A másik nagy akadály, amit le kellett győznünk, az volt, hogy az érthető okokból szigorú orvosetikai szabályok miatt nehezen sikerült lehetőséget találni arra, hogy vizsgálatokat végezzünk beteg gyerekeken. Sok kudarc után végül a Semmelweis Egyetem I. sz. Szülészeti és Nőgyógyászati Klinikáján kaptunk segítséget, itt zajlottak a mérések. Fontosnak tartom azonban megemlíteni, hogy bármilyen intézményt kerestünk is fel, próbáltak nekünk segíteni. Volt, ahol minden követ megmozgattak annak érdekében, hogy lehetőséget kapjunk kutatni.

„MIBŐL?“, „KIVEL?“, „HOGYAN?“

M. M.: Az eredmények elérése persze nem mindig volt zökkenőmentes. A projekt kezdetekor szembesültünk azzal, hogy akár egy vállalat elindításánál, a kutatásnál is a szép és kecsegtető ötleteket a kemény valóság követi. Felmerülnek a „Miből?“, „Kivel?“, „Hogyan?“ kérdések. Számunkra az, hogy megvalósulhat-e a projekt, nem volt

kérdés, hiszen iskolánk egy ösztöndíjprogram keretén belül támogatott minket a kutatásban. Mentorunk dr. Mészáros Lukács tanár úr lett, aki ettől kezdve lelkiismeretesen, minden téren hathatósan segített bennünket. Az eszköz megteremtése már nagyobb problémát okozott, de Marcell éjjeleken át tartó fejtorésekkal és munkával vitte a vállán ezt a feladatot.

Számomra a nehézségek inkább az iskola falain kívül kezdődtek. A legnehezebb feladatom talán az volt, hogy az orvosi társadalommal megismertessem és elfogadtassam a kutatásunkat. Minden alkalommal csalódott voltam, mikor több hónapnyi kapcsolatkeresés után egy-egy erősebb visszautasítást megkaptunk. Minden ilyen pontnál kicsit újra kellett tervezni a projektünk lefutását. Meg kellett tanulnunk nem feladni, hanem továbblépni, és új vonalon elérni a célunkat. Szerencsére *Dr. Beke Anna* gyermekneurológus, aki corpus callosum agenesiás⁴ gyermekekkel foglalkozik, megkeresett és felkarolt minket és a projektet. Ez szinte új lendületet adott nekünk.

K. M.: Iskolánk részéről rengeteg anyagi, szellemi és gyakorlati támogatást, segítséget kaptunk. *Berci*, a gondnokunk és főkertészünk segített nekünk az eszköz elkészítésében. Amit én szerszámok és kézügyesség hiányában nem tudtam megcsinálni, bátran rábízhattam, és ő nagyon igényesen kivitelezte azt, amire megkértük. *Zsóka néni* a gazdasági irodából teljes egészében magára vállalta az anyagi vonatkozások intézését. Kezelte a számlákat és az utazás költségeit, átvette a megrendelt eszközöket, megírta a pályázati elszámolást, és még sorolhatnám. Az

⁴ Corpus callosum agenesia: viszonylag gyakran előforduló, veleszületett agyi rendellenesség.

iskola igazgatója, *Becsér Róbert* atya is segített, amikor csak szükség volt rá, például biztosította számunkra, hogy a tanítási időbe eső programokon is részt tudjunk venni. És persze Mézsáros Lukács tanár úrnak, a projekt mentorának tartozunk még hálás köszönettel az ötleteiért, rengeteg buzdításért és lelkesítésért és azért, hogy végig kiállt mellettünk. Úgy gondolom, hogy az iskolánk ilyen erős támogatása nélkül igen kevés esélyünk lett volna elérnünk ezeket az eredményeket. Nagyon fontosnak tartom az efféle lehetőségek, tehetséggondozó foglalkozások biztosítását az oktatási intézmények részéről, hiszen talán ezek a projektek azok, amelyek minket, diákokat felkészítenek az életre és munkavállalásra, és ezek teszik izgalmassá, élvezetessé az olykor monoton tanulási folyamatot.

Az iskola érdemei mellett mindenképp meg kell említenem azt, hogy az Innovációs Szövetség és maga a verseny milyen remek kereteket teremtett a kutatás kivitelezéséhez. Egyrészt anyagilag támogatták azt, másrészt az a két szakember, akiknek a verseny első két fordulójában be kellett mutatnunk az előrehaladásunkat és új eredményeinket, sok hasznos tanáccsal látott el bennünket. Most, a dublini nemzetközi versenyre készülve pedig folyamatosan figyelemmel kísérik a munkánkat és segítenek, amiben csak tudnak.

ÉLETRE SZÓLÓ

M. M.: Az innovációs versenyen való részvétel közben lelkesek voltunk, de nem szá-



nagyon fontosnak tartom az efféle lehetőségek, tehetséggondozó foglalkozások biztosítását az oktatási intézmények részéről

mítottunk arra, hogy elhozzuk az első díjat. Sőt, az utolsó forduló után le-történ mentünk haza, mert úgy éreztük, hogy előadásunk nem keltette fel igazán a zsűri érdeklődését. Éppen ezért teljesen hihetetlen volt a hír, amikor azzal hívtak min-

ket, hogy első helyezést értünk el. Nekem akkor volt a névnapom, és úgy éreztem, hogy sohasem kaptam még ekkora névnap ajándékot. Azon a napon még csak azt tudtam, hogy eredményünkkel kimehetünk Dublinba. Ettől végtelenül boldog voltam, de azóta már tudom, hogy ez az eredmény ennél is sokkal többet ér.

K. M.: Egy ilyen kutatásnak és a hozzá kapcsolódó versenyeredménynek rengeteg hozadéka van, és ezeket a hatásokat még csak most kezdjük érzékelni.

A médiamegjelenések, interjúk segítenek abban, hogy a találmányunkat megismerje a nagyközönség, ezáltal esetleges támogatókat, hasznos tanácsokat és észrevételeket hozhatnak, melyek nagyban elősegítik a munkánkat. Számos olyan helyzetbe kerül az ember, amelyekkel, hiszen tudományos pályára készülünk, előbb-utóbb találko-

nánk. Ilyenek például: a szabadalmaztatási folyamat megismerése, különböző kommunikációs szituációk megoldása, az angol nyelv gyakorlása, a csapatban való munka, a kutatás módszereinek elsajátítása. Számmomra azonban a verseny legfőbb hozadéka az, hogy nagyon sok kaput megnyit előttünk. Részt vehetünk az európai fordulón, a Fialat Tudósok Versenyén, illetve, ha ezen jól szerepelünk, az Intel ISEF világversenyen is. Lehetőség nyílna látogatást tenni a CERN-be vagy a chilei Paranal Observatóriumba. Ha az ember életrajzában szerepel egy ilyen eredmény, igen jó eséllyel indul különböző egyetemi ösztöndíjakért vagy álláslehetőségekért. Mivel tanulmányaimat a Semmelweis Egyetem Általános Orvosi Karán szeretném folytatni, majd ennek befejeztével neurológiai irányba szeretnék szakosodni, úgy érzem, hogy ez a versenyeredmény pályára tudta állítani az életemet.

Mariannával együtt kezdtük meg a munkát, és azóta is együtt dolgozunk. Némileg eltérő érdeklődési körünknek megfelelően eredményesen és mindkettőnk számára élvezetesen fel tudjuk osztani a feladatokat egymás közt: Marianna elsősorban az intézményekkel, gyerekekkel és szülőkkel történő kapcsolattartással foglalkozik, illetve a kutatás élettani hátterének vizsgálatával, míg én az eszköz fejlesztésével és az eredmények kezelésével, értékelésével.

UTÓIRAT

K. M.: A Fialat Tudósok Versenyén (EUCYS) szeptemberben Dublinban helyezést ugyan nem értünk el, de tanulságos és élményekben gazdag út volt.

Találmányunkat azóta szabadalmaztattuk, jelenleg formatervező cégekkel és egészségügyi intézményekkel tárgyalunk a terméké fejlesztésén és további tesztek lebonyolításán.

Azt már az előzőeknél sokkal tisztában

az eredményünk elérésében sokan segítettek. Minden apró segítségre és lépésre szükség volt ahhoz, hogy eljussunk ideig, hogy folytathassuk munkánkat, hogy felfedezzük az előttünk álló lehetőségeket

látjuk, hogy az Ifjúsági Tudományos és Innovációs Tehetségkutató verseny a győztese életében fordulatot hoz, egyenes pályára kerülnek: négyen értünk el első helyezést, és mind a négyen azzal foglalkozunk, amivel szerettünk volna, és ezen túl rengeteg olyan lehetőséget kaptunk a

továbbhaladásra, amelyet a versenynek köszönhetünk.

M. M.: 2018 szeptemberében kezdtem meg tanulmányaimat a Semmelweis Egyetem Általános Orvostudományi Karán. A versenyen elért első helyezés feljogosított arra, hogy részt vegyek az Új Nemzeti Kiválóság Programban. Ezzel sikerült elfogadtatni és bemutatni a kutatást a Semmelweis Egyetemen is Dr. Beke Anna mentorálásával és segítségével.

A kutatással kapcsolatos szakirodalmak, az orvosokkal való beszélgetések és a Neuronelektrodrónál⁵ tett látogatásom mind

⁵ Neuronelektrodró Kutató – Fejlesztő Kft.

hozzájártak ahhoz, hogy az agy- és idegsebészet irányába kezdjek érdeklődni.

Az eredményünk elérésében sokan segítettek. Minden apró segítségre és lépésre szükség volt ahhoz, hogy eljussunk idáig, hogy folytathassuk munkánkat, hogy felfedezzük az előttünk álló lehetőségeket.

Az oktatásnak és az ösztöndíjprogramoknak nagyon nagy szerepe és felelőssége van a fiatalok felkészítésében, motiválásában. Saját tapasztalataimból merítve mondhatom, hogy egy támogató mondat, az őszinte odafigyelés és véleménynyilvánítás nagyon sokat segíthet a lelkes fiatalokon. A pedagógusok sokat tehetnek a fiatalok jövőjéért, hiszen sokakban lángol a

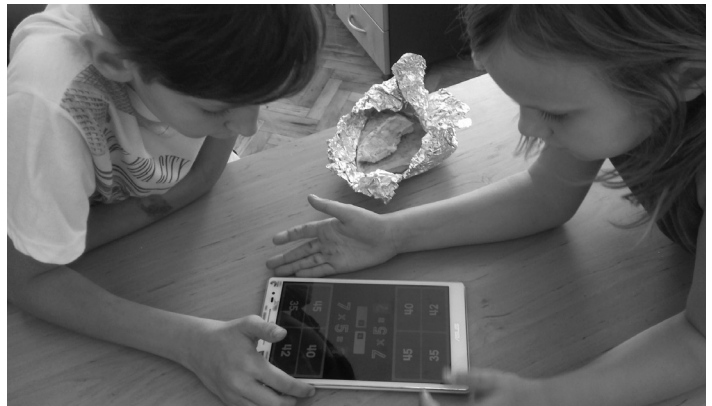
világmegváltó lelkesedés. A kutatásban való tapasztalatszerzés lehetősége, a csoportmunka és a diákok megmérettetése mind olyan esélyt és kiállást ad, aminek nagy szerepe lesz később az ember életében. Ha az ember hisz abban, amit csinál, és ez újra-újra fellobbanó lelkesedésben nyilvánul meg, ha kellően nyitott és saját fejlődésére tudja fordítani a kritikát, akkor eléri célját.

Köszönettel tartozunk mindenkinek, aki akár véleménnyel, akár tárgyi vagy elméleti segítségével hozzájárult eddigi sikereinkhez. Bízom benne, hogy egyszer majd én is továbbadhatom, mások haszná-
ra, amit tanultam.



„...éreztek, hogy nincsenek egyedül. Pont, akár úgy, ahogy fentebb írta valaki, hogy ha leszűrik a tanárt, mert átrendezi a termet, akkor én, mint szülő bemegyek az igazgatóhoz (vagy a helyetteshez), és elmondom, hogy milyen szuper volt, amit csinált és a gyerekekre milyen jó hatással volt.”

„Menjünk mindannyian iskolába. Nekem még csak a hasamban van a gyerekem, de bemegyek és beülök a padba, és irdatlan rossz leszek. Ha mindenki csinálja, nincs annyi rendőr, hogy ennyi embert el tudjanak vinni.”



NÉMETH TIBOR

Rendszerszerű erőszak az írországi javító- és nevelőintézetekben

Ez itt nem Róma. És nem is az ipari iskolák vagy a Magdaléna-mosodák Írországa, ahol a reverenda suhogása elnyomta a lelkiismeret és az emberiség hívó szavát, ahol a tömjénfüstölő ingó-bingó tánca uralta az ír katolikusok gondolatait. 2011 van, ez itt a törvények, jogok és kötelességek által meghatározott Ír Köztársaság, ahol közrend uralkodik. Itt egyfajta sajátos erkölcsrend egyedi változatának bűnei fölött nem hunyunk szemet többé, pökhendiséget nem tűrjük.¹

BEVEZETÉS

Az elmúlt évtizedekben az állami és egyházi fenntartású iskolákban a gyermekek sérelmére rendszerszerűen elkövetett visszaélésekről sokat hallhatni.² Ez az írás Írország intézményi múltjával, illetve az Ír Köztársaságban utóbb feltárt esetekkel, és ezek mai társadalomra gyakorolt hatásával foglalkozik.

Írországban³ már 1598-ban törvényben rögzítették, hogy minden plébánián ki kell jelölni olyan személyt, akinek feladata, hogy az egyházközségben élő szegény

gyermekéről gondoskodják (overseer of the poor).⁴ Az 1830-as évekre a lakosság számának jelentős növekedése miatt az egyházközségek nem voltak képesek többé ellátni ezt a feladatot, ezért egy új szegényügyi törvény (Poor Law, 1838) dologházak (workhouses) felállítását rendelte el a megfelelő megbízottak (Poor Law commissionnaire) felügyelete alatt.⁵

Az országot sújtó járványszerű éhínség (1845–1849) iszonyatos szegénységet hozott magával. A tizenöt éven aluli gyermekek közül még 1853-ban is hetvenhét ezren dologházakban éltek

a tizenöt éven aluli
gyermekek közül még
1853-ban is hetvenhét ezren
dologházakban éltek

¹ Edna Kenny miniszterelnök 2011. július 20-án, az ír Parlamentben elmondott beszédének részlete. Idézi: Rai, S.M. és Reinelt J. (szerk., 2015): *The Grammar of Politics and Performance*. Routledge, New York. 195. A tanulmányban szereplő összes idézetet Németh Tibor fordította.

² Így az Egyesült Államokban, Kanadában, Ausztráliában, Angliában, Wales-ben, Németországban, Belgiumban, Ausztriában vagy Észak-Írországban. Lásd például: Patrick Parkinson (2014): Child Sexual Abuse and the Churches: A Story of Moral Failure? *Current Issues in Criminal Justice*, 26., 1. sz. Letöltés: <https://docplayer.net/62144748-Child-sexual-abuse-and-the-churches-a-story-of-moral-failure.html> (2019. 01. 06.)

³ Az akkori Írország ma már két ország: az Ír Köztársaság, illetve Észak-Írország, amely az Egyesült Királyság része.

⁴ Ryan, S. (2009): *Az ír gyermekek sérelmére elkövetett abúzus formáit vizsgáló bizottsági jelentés. (CICA Report, (2.01.))*. Letöltés: <http://www.childabusecommission.ie/rpt/01-02.php> (2019. 01. 07.)

⁵ Uo., 2.02.

(ez az adott teljes korosztály 6,5%-a), mások az utcákon ögyelegtek. A bentlakásos iskolák és nevelőintézetek megalapítása a gyermekszegénység kezelését célozta; Németországban, Svájcban vagy Skandináviában ekkorra már több tucat ilyen intézmény létezett.⁶ Ezek kétfélek voltak: a *javító- és nevelőintézetek* a törvénysértést elkövetett gyerekek, az *ipari iskolák* az elhanyagolt, árva vagy a magukra hagyott gyermekek megsegítésére jöttek létre. A mai Írország területén az első típusba tartozó intézmények 1858-ban, a másodikba tartozók 1868-ban jöttek létre. Minden ipari iskola egyéni (jellemzően, de nem kizárólagosan egyházi) fenntartású volt, állami jóváhagyással és állami felügyelet mellett működött; a leányok háztartási ismereteket, a fiúk szakmákat tanultak.

CSEPPEKBŐL – BÚVÓPATAK

Az évszázad végére a javító-nevelő intézetekben élő hatezer gyermek egészségügyi körülményei messze elmaradtak a hetvenegy ipari iskolába járó nyolcezer tanulóétól. Az intézmények fenntartását és ellenőrzését szabályozó Gyermekjogi törvény (Children Act, 1908) ezért újrafogalmazta ezek célját. A javító-nevelő intézmények célját a törvény pontosan ugyanúgy határozta meg, mint az ipari iskolákét, azzal a különbséggel, hogy célmeghatározásában *gyermek*ek helyett *fiatal*-*korú bűnelkövetők* terminust használt: „Az

ipari iskola/javító-nevelő intézmény olyan iskolatípust jelöl, mely a gyermekek/ fiatalok bűnelkövetők szakmunkásképzését segíti. A növendékek étkezést és szállást kapnak, valamint oktatásban részesülnek.”⁷

A törvény az addigi jogszokástól eltérő módon lehetőséget nyújtott arra, hogy az állami intézményrendszer a családok ügyeibe beleavatkozzék. A jogalkotó elképzelése

szerint az ipari iskolák és a javító-nevelő intézmények feladata az, hogy képessé tegyék a gyermeket arra, hogy felnövekedvén becsületes munkával képes legyen magát ellátni. A törvény alapján megalko-

tott új gyermekvédelmi koncepció szerint ahhoz, hogy a tanuló jellemét formálni lehessen, minél hosszabb időre ki kell őt szakítani családjából, rokonaival való levelezését ellenőrizni kell, a családi látogatások lehetőségét a megfelelően megválasztott intézményvezetők megítélésére kell bízni.⁸ A törvényt a huszadik században még két alkalommal kiegészítették (1929-ben és 1941-ben), egyre bővítve a bíróságok jogkörét ahhoz, hogy ezekbe a bentlakásos intézményekbe gyerekeket küldjenek. „Ha a Bíróság bizonyos gyermek családból *való* elmozdítását helyesli, eltekinthet szülei beleegyezésétől, ha azokat szellemi képességeik korlátozottsága akadályozza, vagy nem elérhetőek. Törvényen kívüli kapcsolatból született gyermek esetén a Bíróság eltekinthet a szülői beleegyezéstől, ha az anya nem elérhető.” (1941)⁹

Miután 1917-ben az utolsó protestáns fenntartású ipari iskola is bezárt az ország-

⁶ Uo., 2.06.

⁷ 44. paragrafus, elérhető online: https://www.legislation.gov.uk/ukpga/1908/67/pdfs/ukpga_19080067_en.pdf (letöltve 2019 januárjában)

⁸ Barnes, J. (1989): *Irish Industrial Schools, 1868–1908*. Irish Academic Press, 85–86.

⁹ Gyermekvédelmi törvény (Children's Act), 1941, 10(1)(e). Letöltés: <http://www.irishstatutebook.ie/eli/1941/act/12/section/10/enacted/en/html#sec10> (2019. 01. 09.)

ban, az összes ilyen intézmény a katolikus egyház tulajdonába került. A taneszközök biztosítása és a tanulók ételmezése az állam feladata volt, a támogatás fejadag formájában érkezett.

A katolikus egyház tekintélyét ekkorra kevesen vitatták az országban. Ír öntudatú földbirtokos réteg híján a tanult és nemzeti érzelmű papokból álló egyház rendkívül népszerű intézmény volt: az apácák száma 1841 és 1901 közötti hat évtizedben nyolcszorosára nőtt, a papi hivatásúak száma olyan magas volt, hogy külföldre is tudtak közülük küldeni.¹⁰ A brit birodalomtól független Ír Szabadállam (a későbbi Ír Köztársaság) 1922-es megalakulása után a lassan kiépülő állami apparátuson kívül az egyház volt az egyetlen olyan intézmény az országban, mely jelentős anyagi és emberi erőforrásokkal rendelkezett.¹¹

A függetlenség kivívásától az ötvenes évek végéig a legtöbb ír mélyszegénységben élt. A férfiak tömegesen vándoroltak ki a visszatérés szándéka nélkül, vagy vállaltak átmeneti munkát külföldön (jellemzően Angliában), családjukat rendszerint hátrahagyva.¹² Az otthon maradtak sorsát megindítóan írja le egy szociális munkás beszámolója az 1960-as évekből:

a függetlenség
kivívásától az ötvenes
évek végéig a legtöbb ír
mélyszegénységben élt

A kivándorlónak volt egy várandós felesége, aki férje alkalmoszerű látogatásainak alkalmával lett újra és újra állapotos: nyolc terhességből öt gyermeket szült. Az asszony kétszobás lakásban tengődött egy bérház legfelső emeletén – az alamizsnaosztó 1939-től 1957-ig folyamatosan járt hozzá. Nem hagyta nyugodni a gondolat, hogy férje, ki nyomorúságos albérletben él Angliában, bizonyára összeszűrtte már a leveit szállásadója feleségével. „Telegráf nem jön tőle soha, csak a pénzt küldje rendszeren! Nem érdekli semmi, a gyerekeit nem is szereti” – mondja a férjéről.¹³

1936 és 1970 között 170 000 gyermek átlagosan több, mint hét esztendőt töltött az ötvenegynéhány ipari iskola egyikében.¹⁴ A gyermekek 16%-a az egészségügyi hatóságok előterjesztése alapján került az iskolákba, 79%-ukat kerületi bíróságok küldték.¹⁵ A gyerekek érdekeit senki sem védte a bíróság előtt, a tárgyaláson általában meg sem kellett jelenniük; azokat a bűncselekményeket, melyekkel vádolták őket, gyakran nem is követték el.¹⁶

¹⁰ Ryan, Seán (2009): *Az ír gyermekek sérelmére elkövetett abúzus formáit vizsgáló bizottsági jelentés* (CICA Report, 2.16.) Letöltés: <http://www.childabusecommission.ie/rpt/01-02.php> (2019. 01. 12.)

¹¹ Inglis, T. (1998): *Moral Monopoly: The Rise and Fall of the Catholic Church in Modern Ireland*. University College Dublin Press, 39.

¹² Csupán Dél-Irországból évente negyvenezren vándoroltak ki Angliába az 1950-es években. Lásd: Hazley, B. (2012): *The Irish in Post-War England: Experience, Memory and Belonging in Personal Narratives of Migration (1945–1969)*. (Doktori disszertáció.) University of Manchester, 238. Letöltés: https://www.research.manchester.ac.uk/portal/files/64900622/FULL_TEXT.PDF (2019. 01. 08.)

¹³ Rotunda Hospital Annual Clerical Reports for 1936–68, Social Services section. In: Ryan, Seán (2009): *Az ír gyermekek sérelmére elkövetett abúzus formáit vizsgáló bizottsági jelentés*. (CICA Report, 3.13.) Letöltés: <http://www.childabusecommission.ie/rpt/01-03.php> (2019. 01. 12.)

¹⁴ Uo., 3.01

¹⁵ Uo.

¹⁶ Pembroke, S. (2013): The role of Industrial Schools and control over child welfare in Ireland in the twentieth century. *Irish Journal of Sociology*, 21. 1. sz., 52–67. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/272813057_The_role_of_Industrial_Schools_and_control_over_child_welfare_in_Ireland_in_the_twentieth_century (2019. 01. 08.). Az idézett állítások az 59–60. oldalon olvashatók.

A BÚVÓPATAK FELSZÍNRE BUKKAN

Az ír társadalmat mélyen felkavaró botrányok közül az első *Brendan Smyth* premontrai szerzetes esete volt (1995), akit tizenkét év börtönbüntetésre ítélt a bíróság harminchat év alatt húsz ipari iskolai tanuló sérelmére elkövetett hetvennégy rendbeli szexuális zaklatás miatt. Mikor a főügyész és a miniszterelnök is lemondani kényszerült (előbbi hónapokon keresztül szándékosan késleltette Smyth kiadatását Észak-Írországnak), az írek döbbenetben ismerték föl, hogy a katolikus egyháznak továbbra is milyen jelentős társadalmi befolyása van az országban.¹⁷ A soron következő miniszterelnök, *Bertie Ahern* az ír kormány nevében 1999-ben bocsánatot kért azoktól, akiket gyermekkorukban abúzus ért az állami fenntartású iskolákban.¹⁸

Az ír kormány őszinte és régóta esedékes bocsánatkérését tolmácsolom az állam és minden állampolgár nevében azok felé, akik gyermekkorukban ezekben az intézményekben szenvedtek. Kérem, bocsássanak meg nekünk azért, hogy nem léptünk közbe, fájdalmaikat nem enyhítettük és magukra hagytuk Önöket.¹⁹

A miniszterelnök még abban az évben, 1999-ben megalapította a Bentlakásos Intézmények Jóvátéti Bizottságát, és létrehozta a Gyermekzaklatási Eseteket Vizsgáló Bizottságot (Commission to Inquire into Child Abuse – CICA), amely aztán kilencévnnyi munka után kiadta 2600

oldalal értékelő jelentését (*Ryan Report*, 2009).²⁰ A kiadványt természetesen hatalmas médiafigyelem övezte. A jelentéstevők megállapították, hogy a gyermekek bántalmazása és a velük szemben elkövetett szexuális abúzus az

intézményekben *rendszerszerű* (systemic, endemic) volt. Néhány hónappal később pedig a dublini egyházmegye 1975 és 2004 közötti ügyeit értékelő jelentésből kiderült: az egyházi személyek által elkövetett szexuális zaklatást előljáróik az egyház jó hírének megőrzése érdekében évtizedeken keresztül fedezték, (a kánonjog hatálya alá is eső) bűnügyeiket eltussolták.²¹

A Gyermekzaklatási Eseteket Vizsgáló Bizottság jelentése 1090 hajdani diák visszaemlékezéseit tartalmazza. Közülük huszonöten vállalkoztak arra, hogy néhány évvel később további vizsgálatban is részt vegyenek. A következőkben idézett szavai, melyekkel leírják az iskolákban uralkodó állapotokat, ebből a második vizsgálatból valók.²²

¹⁷ Ezzel kapcsolatban lásd: Donnelly, S (2016): Sins of the Father: Unravelling Moral Authority in the Irish Catholic Church. *Irish Journal of Sociology*, 24. 3. sz., 315–339. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/271496078_Sins_of_the_Father_Unravelling_Moral_Authority_in_the_Irish_Catholic_Church (2019. 01. 08.)

¹⁸ Ezzel kapcsolatban lásd: Németh Tibor (2014): *A szegyéntől még kában*. Taní-tani online. Letöltés: http://www.tani-tani.info/a_szegyentol_meg_kaban (2019. 01. 08.)

¹⁹ Mary Regan az Irish Examiner című folyóirat 2009. 06. 12-i számában idézi a miniszterelnök szavait. Letöltés: <https://www.irishexaminer.com/ireland/politics/taoiseach-makes-long-overdue-state-apology-93898.html> (2019. 01. 08.)

²⁰ <http://www.childabusecommission.ie/> (2019. 01. 08.)

²¹ Ezzel kapcsolatban lásd: Kenny, K. (2016): Organizations and Violence: The Child as Abject-Boundary in Ireland's Industrial Schools. *Organization Studies*, 37. 7. sz. Letöltés: https://pure.qub.ac.uk/portal/files/122984446/Organizations_and_violence.pdf (2019. 01. 08.)

²² Pembroke, S (2017): Exploring the post-release experience of former Irish Industrial School „inmates”. *Irish Studies Review*, 25. 4. sz. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/318822962_Exploring_the_post-release_experience_of_former_Irish_Industrial_School_inmates (2019. 01. 08.)

Az iskolákban a fegyelem megtartását a gyerekek idomításszerű oktatása biztosította: „Az idomítás nagyszerűen sikerült. Mikor megszólalt a síp, már álltam is föl. Mikor megszólalt, ültem lefele. Mikor megszólalt, tudtam, enni kell. Bármelyik kutyánál jobban.”²³

Ahol a szakmát tanító intézményekben oktatott gyerekek telephelyükön lévő iskolákba jártak, ott az oktatás színvonala jóval alacsonyabb volt, mint a külső iskolákban: „Ami a tanulást illeti: tanítottak írni, olvasni meg számolni. Ennyi volt, azt kész.”²⁴

A tanulók cudar körülmények között dolgoztak: „Ruhánk nem volt elég. Egy fiút nem láttam Glinben hosszúnadrágban. Rövidnadrágunk volt a farmon, még télen is... Alsónemű semmi, se mellény, se harisnya, csak fáztunk folyton.”²⁵

A legtöbb iskolában a gyerekek éheztek, miközben előjáróik tartalmas kosztot éltek: „Jártunk a moslékból lopni... Tudtuk, mit esznek a nővérek, mert az ment a moslékba, mi meg abból loptunk, amennyit csak tudtunk.”²⁶

A gyerekeket általában nem csupán büntetésből verték – ehhez nem volt szükség külön okra: „Az első pár fogamat akkor vesztettem el, mikor a tanári vécét pucoltam egy keddi napon. A többi gyerek a mosodában volt. Jött a nővér, rápillantottam, ő meg aszongya: „Ne nézz így rám”. Én csak azt figyeltem, ki jön arra és megint újra felpillantottam, csak úgy, nem

készakarva, és már kaptam is a fejemre... kiütötte két fogam.”²⁷

A gyerekek rendszeres megaláztatása nem a rendszer része volt, ez volt maga a rendszer: „Ezt aztán belénk verték: nem tudsz semmit, egy nagy nulla vagy, semmi nem lesz belőled az élebe’. Anyád nem akart, apádnak nem kellettél, senkinek a világon nincs szüksége rád.”²⁸

A gyerekek számára a tizenhatodik születésnapjukon ért véget iskoláztatásuk, hiszen állami támogatás addig járt értük. Hirtelen rájuk zuhant a szabadság – ad-digra azonban a legtöbben

már elvesztették külső kapcsolataikat: „Bár szabad voltam, nem nagyon tudtam hova menni, fogalmam se volt, mihez kezdjek.”²⁹

Azt a felnőttet, akiről kiderült, hogy gyerekkorában ipari iskolába járt, sokan elutasították: „Peggy rám nézett és azt kérdezte: »Te ott voltál benn? « Mikor kinyögtem, hogy aha, azt mondta: »Ja, nem tudtam, hogy te is olyan vagy, mint azok.« Aztán láttam, hogy fészkelődik és lerítt róla, hogy nincs nyugta. Többet nem nézett rám.”³⁰

Aki nem akart megbélyegzett lenni, egyszerűbb volt takargatnia a múltját: „So-se beszéltem arról, honnan jövök. Amikor aztán elkezdtem a nők után járkálni és találkoztam helyes lányokkal, csodaszép lányokkal, egy ideig tartott velük a dolog, aztán mindig kiszálltam. Féltem elmondani nekik, honnan jövök, ki is vagyok.”³¹

az iskolákban a fegyelem megtartását a gyerekek idomításszerű oktatása biztosította

²³ Uo., 6.

²⁴ Uo., 7.

²⁵ Uo.

²⁶ Uo., 9.

²⁷ Uo., 10.

²⁸ Uo., 11.

²⁹ Uo., 12–13.

³⁰ Uo., 13.

³¹ Uo., 14.

Mások úgy gondolták, külföldön könnyebb lesz – menni könnyebbnek tűnt, mint maradni: „Szégyelltem, hogy ír akcentusom van, nem akarok ír lenni. Hogyan szeretnék olyanokat, akik így bántak velem?”³²

Az iskolák hajdani tanulóinak közül felnőttkorukban sokan pszichológiai és pszichiátriai betegségekkel küszködtek (74%), kábítószer-problémáik voltak (38%). A gyakori betegségek majd harmaduk (30%) életét keserítették meg.³³ Ahhoz, hogy az iskolákon kívüli világban képesek legyenek megállni a helyüket, jellemzően az örök lázadást választották, a kívülállást: „Ellenzéki vagyok, örök párton kívüli, aki nem tartozik sehova, aki mindent és mindenkit megkérdőjelez... Szeretem azt gondolni, hogy megvan a magamhoz való eszem és mindent kétségbe vonok. Mindent: a politikát, a vallást, a dolgok állítólagos rendjét.”³⁴

A hébe-hóba elvégzett ellenőrzések során a tanfelügyelők számára sok visszásság kiderült az iskolákkal kapcsolatban, az

állami intézmények azonban a hiányokat feltáró értékeléseket soha nem tették közzé. Már az iskolák tevékenységét és társadalmi hasznát az 1930-as években vizsgáló

jelentést (*Cussen Report*, 1936) sem hozták nyilvánosságra a maga korában,³⁵ illetve a világhírű ír-amerikai pap, *Edward J. Flanagan* a negyvenes években, szülőföldjén tett utazása során a bentlakásos iskolahálózatot a nemzet szégyeneként („a

a bentlakásos iskolahálózatot a nemzet szégyeneként („a disgrace to the nation”) értékelő elmarasztaló értékelését sem vették figyelembe

disgrace to the nation”)³⁶ értékelő elmarasztalását³⁷ sem vették figyelembe. Holott az értékelésben ehhez hasonló mondatok olvashatók: „Üzemi rabszolgamunkások gyermekekből álló hatalmas hadseregét hozta létre itt valami aljas politika.”³⁸

Írország prímásának kérésére a legnagyobb iskoláról (Saint Joseph's Industrial School, Artane) szóló értékelést is elhallgatták 1962-ben.³⁹ Miután azonban az 1970-es Kennedy-jelentés⁴⁰ leújtó képet festett az iskolákban uralkodó állapotokról (elmarasztalóan megállapítva, hogy az országban az állami gondozott

³² Uo., 15.

³³ Brien, V. (2015): *Positioning and Respectful Professional Interventions for Working with the Legacy of Irish Institutional Care*. 13. Letöltés: http://www.ucd.ie/t4cms/WP41_InstitutionalAbuse_DrOBrien_July2015.pdf (2019. 01. 08.)

³⁴ Pembroke, S (2017): Exploring the post-release experience of former Irish Industrial School „inmates”. *Irish Studies Review*, 25. 4. sz., 14. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/318822962_Exploring_the_post-release_experience_of_former_Irish_Industrial_School_inmates (2019. 01. 08.)

³⁵ Report of the Commission of Inquiry into the Reformatory and Industrial School System. 1934–36 (*Cussen Report*). Letöltés: <https://www.education.ie/en/Publications/Statistics/Statistical-Report-1935-1936.pdf> (2019. 01. 08.)

³⁶ A kifejezés innen származik: Maguire, M. (2009): *Precarious Childhood in Post-Independence Ireland*. Manchester University Press, 98.

³⁷ Reilly, H. és Werneke, K. (szerk., 2008): *Father Fannaghan of Boys Town—A Man of Vision*. Boys Town Press, Boys Town, Nebraska. Az írásról és szerzőjéről lásd: Keogh, D. (2004): There's no such thing as a bad boy. *History Ireland*, 12. 1. sz. Letöltés: <https://www.historyireland.com/20th-century-contemporary-history/theres-no-such-thing-as-a-bad-boy/> (2019. 01. 08.)

³⁸ I.m. [Reilly és Werneke, 2008], 155. o. Idézi és az írás mellőzéséről ír: Kenny, K. (2016): Organizations and Violence: The Child as Abject-Boundary in Ireland's Industrial Schools. *Organization Studies*, 37. 7. sz., 959. Letöltés: https://pure.qub.ac.uk/portal/files/122984446/Organizations_and_violence.pdf (2019. 01. 09.)

³⁹ Ryan, S. (2009): *Az ír gyermekek sévelmére elkövetett abúzus formáit vizsgáló bizottsági jelentés*. (CICA Report), 7.233. és a következő pontok. Letöltés: <http://www.childabusecommission.ie/rpt/01-07.php> (2019. 01. 12.)

⁴⁰ Kennedy, E. (1970): *Reformatory and Industrial Schools System Report* (Kennedy Report). Letöltés: <http://www.documentcloud.org/documents/242422-reformatory-amp-indusschoolsys.html> (2019. 01. 12.)

gyermekek túlságosan nagy számban vannak jelen, hogy az állami szervek nem gondoskodnak megfelelő mértékben a gyermekek szükségleteiről és hogy az intézményekben a testi fenyíték mindennapos), s miután 1973-ban Írország belépett az Európai Unióba – az iskolarendszer további fenntartása politikailag is nehezen lett volna vállalható.⁴¹

Világossá vált, hogy az ipari iskolák hálózata – mely gyerekekből fizikai munkavégzésre szánt tömeget állított elő a társadalmi elit és a katolikus egyház további intézményei számára – egy nagyobb rendszer részét képezte az anya- és gyermekotthonokkal, kiegészítő iskolákkal, pszichiátriai intézményekkel és Magdaléna-mosodákkal⁴² együtt. Azokat küldték el ide, akik nem illeszkedtek a rendszerbe. Így 1951-ben például az ír népesség több mint egy százaléka ilyen, zárt ajtók mögött működő, börtönszerű létesítményekben élt.⁴³ „Minden egyes iskola, mezőgazdasági szakképző intézmény, árvaház és javító-nevelő intézet „totális intézmény” volt, ahol a személyzet feladataul szabták, hogy az összes bentlakó életét azok személyiségének átrajzolásával teljes mértékig szabályozza.”⁴⁴

azokat küldték el ide,
akik nem illeszkedtek a
rendszerbe

Annak idején, a függetlenség kivívása után, 1937-ben kiadott Második Alkotmány különleges elbírálást biztosított a katolikus egyház számára az országban.⁴⁵ Bár ez közvetlen jogi következményekkel nem járt – és az ötödik törvénymódosítás alkalmával el is törölték a passzust az alaptörvényből 1972-ben –, a klérus tagjait a közvetlen közelmúltig megkülönböztetett tiszteletet és megbecsülést élvezte.

Írországban az elmúlt három év során két népszavazást is tartottak: 2015-ben a melegek számára lehetővé tették a házasságkötést (a szavazók 62%-a szavazott igennel), 2018 májusában pedig törvényen kívül helyezték azt az alkotmány-módosítást, mely 1983-ban kimondta, hogy az anyának és meg nem született gyermekének egyenlő joguk van az életre, engedélyezték az abortuszt (66% mondott igent). Noha az általános iskolák több mint kilenczede még mostanában is a katolikus egyház tulajdonában áll és kezelésében működik,⁴⁶ 2019-től kezdve a keresztlevél nem biztosít elsőbbséget az oktatási intézményekbe való bejutáshoz.⁴⁷

A Köztársaságban ma egy egészen új Írország van születőben.

⁴¹ Pembroke, S. (2013): The role of Industrial Schools and control over child welfare in Ireland in the twentieth century. *Irish Journal of Sociology*, 21. 1. sz., 65. Letöltés: https://www.researchgate.net/profile/Sinead_Pembroke (2019. 01. 12.)

⁴² Lásd: Németh Tibor (2014): Sírás és fogcsikorgatás – Az ír „árvaházak” száz évének mérlege. *Új Pedagógiai Szemle*, 64. 3–4. sz., 99–103. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/siras-es-fogcsikorgatas> (2019. 01. 22.)

⁴³ O’Sullivan, E. és O’Donnell, I. (2007): Coercive Confinement in the Republic of Ireland: the waning of a culture of control. *Punishment and Society*, 9. 1. sz., 27.

⁴⁴ Berry Coldrey, a Keresztény Testvérek (Christian Brothers) gyülekezet szerzetese ír erről így. Idézi: O’Sullivan, E. és O’Donnell, I. (2012): *Explaining Coercive Confinement: Why Was the Past Such a Different Place?*, 14. Letöltés: https://researchrepository.ucd.ie/bitstream/10197/6292/1/Conclusion_Coercive_Confinement.pdf (2019. 01. 03.)

⁴⁵ Lásd ezzel kapcsolatban: Mcalinden, A.-M.: An inconvenient Truth: Barriers to truth recovery in the aftermath of institutional child abuse in Ireland. *Legal Studies*, 33. 2. sz., 15–16. Letöltés: https://pure.qub.ac.uk/ws/files/2583990/LEST_truth_article_final_PDF.pdf (2019. 01. 08.)

⁴⁶ Oireachtas Library and Research Service (2015): *Choosing segregation? The implications of school choice*. 1. Letöltés: https://data.oireachtas.ie/ie/oireachtas/libraryResearch/2015/2015-09-28_spotlight-choosing-segregation-the-implications-of-school-choice_en.pdf (2019. 01. 08.)

⁴⁷ Donnelly, K. (2018): School ‘baptism barrier’ gone for 2019 entry. *Irish News*, 2018/06/01. Letöltés: <https://www.independent.ie/irish-news/education/school-baptism-barrier-gone-for-2019-entry-36967356.html> (2019. 01. 09.)

Révész György: Gyermekvasút – egy pedagógiai sikertörténet¹

A 2019-es tél végén egykori és mai gyermekvasutasok – 85 évesek és 16 esztendősek – gyűltek össze mintegy százan a MÁV Baross Gábor Oktatási Központjában, a MÁV Zrt. Széchenyi-hegyi Úttörővasút/ Gyermekvasút 70. születésnapja alkalmából szervezett „Hegyek-völgyek között” elnevezésű szakmai konferencián. A meghívóban többek közt ez állt:

70 évvel ezelőtt kezdte meg az Úttörővasút működését, amit rengeteg adat ír le. De vannak hatások, amikről nem szólnak adatok, amik valójában nincsenek is definiálva. A legfontosabb, hogy milyen és mennyire tartós hatást tettek a gyerekekre, illetve az ifjvezető fiatalokra a vasutas évek?

Dorozsmai Éva, a MÁV Zrt. humánpolitikai vezérigazgató-helyettese köszöntője után *Keresztes Péter*, a MÁV-HÉV Zrt. vezérigazgatója – maga is egykori gyermekvasutas – előadásának alaphangulatát egy negyedszázaddal ezelőtti fénykép adta meg, amelyen az előadó éppen első alkalommal meneszt vonatot. Keresztes Péter hangsúlyozta: a gyermekvasút üzenete politikai meggyőződéstől független; nem az a fontos, hogy úttörővasút vagy *gyermekvasút*, a fő a közösség és a szakmaiság. Majd hozzátette: Büszke arra, hogy ennek a közösségnek a tagja.

Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke *Munkaiskola-eszmények és a gyerekek vasútja* c. előadásában a valódi értéket teremtő-mentő munkának a nevelésben betöltött szerepét vázolta fel Freinet-től az építőtáborokig – és ebben az összefüggésben vizsgálta a gyermekvasút máig sikeres nevelési stratégiáját.

A konferencia középpontjában a négy hivatás (szakmai világok, az iskolák világa, a civil világ, a szülőség) köré szervezett szekciókban volt vasutasok – mára jeles szakemberek – elbeszélései álltak, akik azt mondták el, hogyan látják a vasutasévek saját életükre tett hatásait hivatásuk tükrében. A szülői, nagyszülői szerepben megszólalók mellett iskolaigazgatók, intézményvezetők, tanárok meséltek; *Hajnissné Anda Éva* tankerületi igazgató, *Tomcsányi Péter* tanügyigazgatási szakértő, korábban gimnáziumi igazgató, *Turnerné Gadó Ágnes* intézményvezető, minőségfejlesztő tanár, szakértő, *Tóbiás László* egyetemi oktató, illetve civil közösségekben szerepet vállalt közéleti szereplők, köztük *Gruber Andrea* szervezeti vezető, élménypedagógus, *Mihályi László* egyetemi oktató, úttörő múltú ifjúsági szervezet vezetője, *Petőné Vizi Valéria* szociálpolitikus, közösségi és civil fejlesztő, polgármester, és a nyilvánosságban is ismert kiváló szakemberek, pl. *Boráros András* vállalatigazgató, *Kassai Tamás* gyermektraumatológus osztályvezető főorvos, *Szentirmai Judit* nonprofit szervezeti vezető, (volt) közigazgatási vezető, *Horváth Réka* értékesítési és marketing szakember, civil szervezetek tagja.

¹ A cikk egy korábbi változata 2019 áprilisában szerepelt a Múltunk Öröksége Alapítvány tagsági *Tájékoztatójában*.

Az egyes szekciókban elhangzottakat hosszú „tanulmánylisták” foglalták össze, melyeket a résztvevők 3–6 fős csoportokban fogalmaztak meg és írtak le. E tanulmányok közül egyet-egyét – önálló mondatra fogalmazva – az alábbiakban emelünk ki.

- A vasutas élmények és tapasztalatok elősegítik a családokban az elfogadóbb, nyitottabb, szabadabb nevelési környezet kialakítását.
- A pedagógusokká lett egykori vasutasok tapasztalatai a saját szakmájuk terepén hozzájárultak a projektekben való gondolkodáshoz, a többféle kultúrából érkezett gyermekek nevelésének összehangolásához.
- A civil világban rendkívül fontos, hogy a vasutas múlttal rendelkezőknek vérükben van az önkéntesség, a segítőkészség.
- A szakmák világában a vasutas múlt elősegíti a csapatmunkát, és fontos szempontként fogalmazódik meg, hogy amit csinálunk, az a gyereknek legyen jó.

A konferencia záró előadásában Csóti Henriett tanulószervező, nonformális oktatási tréner *Kinek mi kerül(het) a kofferébe a Gyermekvasúton eltöltött évek alatt? – A Gyermekvasút pedagógiai határendszere* c. előadásában kiemelte, hogy az úttörővasút / gyermekvasút alapdokumentumaiban megfogalmazott nevelési célok és az egykori vasutasok személyes tapasztalatai gyakorlatilag teljes mértékben megfeleltek egymásnak. Ez pedig a gyermekvasút pedagógiai hatékonyságát bizonyítja. Előadása második részében a 21. században a gyermekvasút előtt álló pedagógiai kihívásokkal

foglalkozott, különös tekintettel a minden gyermeket egyaránt megillető jogokra és a vasúti szolgálat normáinak nem, vagy igen nagy erőfeszítésekkel megvalósítható szociális vagy fizikai-mentális „akadálymentesítésére”.

A konferencia sikere meghatározó mértékben a szervezőknek és segítőknek, a fáradhatatlan Csóti Henriettnek és Tóbiás Lászlónak, valamint a lelkesen és pontosan közreműködő mai vasutas ifjúnak köszönhető (s persze az anyagi-technikai háttérrel biztosító, a konferencia szakmai-társadalmi jelentőségét empátiával fogadó MÁV-nak).

Olyan közösség mutatta fel magát ezen a napon, amelynek tagjai valóban félszavakból is megértik egymást, akiknek a közösséghez tartozását nem koptatják az évek, sőt, az évtizedek és a távolság sem. Itt egy olyan pedagógiai sikertörténetről van szó, amelynek alakítói évtizedeken keresztül pedagógiai diplomával ugyan többnyire nem rendelkeztek – mégis vérbeli pedagógusok voltak. A nap folyamán több megszólaló többször is elmondta: én mindent itt (ti. a vasúton) tanultam: emberséget, együttműködést, kreativitást, fegyelmet, segítőkészséget... A sor még folytatható volna. Az ehhez hasonló jelzésekre pedig az iskolarendszerű oktatás elméleti szakembereinek és gyakorlati alakítóinak is minden időben érdemes felfigyelniük.



SZERKESZTŐI JEGYZET

Nehéz ma az oktatás világával, s különösen jövőjével foglalkozni, hiszen korábban nem tapasztalt ütemben és mértékben változik körülöttünk a természeti és társadalmi környezet. A globális és lokális kihívások ráadásul együttesen és komplex módon tesznek próbára minket. A klímaváltozás, a „dél” népszerűsége, az „észak” elöregedése, a migráció, a társadalom peremére szorult csoportok arányának növekedése, a digitális technológia többszintű behatolása a mindennapokba és az oktatás világába önmagukban is kihívások, de együttes jelentkezésük mindenképpen korszakos jelentőségű.

Mindezek folytán is egyre nehezebb azonosítani azokat a nevelési-oktatási célokat, tartalmakat és módszereket, illetve azokat a képességeket, amelyekre a jövő társadalmában, gazdaságában, szellemi életében szükségünk lesz. Napról-napra anakronisztikusabb a városok közepén található nagy betonépület, a hagyományos iskola, *„amelyet számos, pontosan ugyanolyan teremre osztottak és minden teremben padok és székek sorakoznak. Amikor megszólal a csengő, bemegyünk az egyik terembe harminc másik gyerekkel együtt, akik velünk azonos évben születtek. Minden órában bejön egy-egy felnőtt is, és beszélni kezd. Ezért fizeti őket a kormány. Az egyikük a Föld alakjáról beszél, a másik az emberiség múltjáról, a harmadik az emberi testről.”* (Harari)

Ma már egyre többen látják be, hogy a modern nemzetállamok kiépüléséhez és az ipari forradalomhoz köthető intézményes iskolarendszer világszerte – ahol csak áll még – komoly válságban van. Az oktatáskutatás és a rendszerszintű pedagógiai gyakorlat a régi helyett nem alkotott új, a változó és differenciált feltételrendszerhez igazodó, életképes alternatívát. Különösképpen nem olyat, amely egyszerűen

tudja kezelni a versenyképességi elvárásokat, a társadalmi és szociokulturális különbségekből adódó esélyegyenlőtlenségeket, a közösségi és az egyéni tanulási utakat és az ezekhez fűződő érdekeket, a szellemi-lelki-testi fejlődés harmóniájának szükségét – vagyis biztosítani azt, hogy az ember ember maradhasson.

Az oktatás világában persze vannak olyan oktatáspolitikai beavatkozások (pl. a PISA-sokkot követők között), amelyek a válságjelenségek eredményes kezelését szolgálhatják. Adekvátságuk adatokkal, tényekkel is igazolható. Érdemes fölidézni azt a beavatkozási csomagot, amelyet az OECD közel egy évtizede ajánlott. Íme a javasoltak summája:

- a lokális szereplők (intézmények) szakmai önállóságának megerősítése,
- az intézmények tanítási-tanulási képességeinek intenzív fejlesztése,
- minden egyes iskolát és minden egyes tanuló eléré eredménymérő és visszajelző rendszerek kiépítése,
- minden egyes iskolát elérő ösztönző mechanizmusok elindítása (pl. az eredményességi mutatók nyilvános elérhetőségével),
- a pedagógusi munka professzionalizálásának az oktatáspolitikai középpontjába állítása,
- a pedagógusok és az iskolavezetők képességeinek a teljes életpálya során történő fejlesztése.

A fenti javaslatok mentén is érdemes elolvasni a lapszám írásait, hogy a közölt anyagok – kiáltások! – milyen folyamatokról, tapasztalatokról tudósítanak. Hiszen ennek tükrében tudjuk csak értelmezni átalakuló világunk, a Föld dübörgését... *„Hiába fűrösztöd önmagadban, / Csak másban moshatod meg arcodat.”* (József Attila: *Nem én kiáltok*)

Kaposi József

A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk. A közlési feltételekre és a publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <https://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle>.

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

„Ez a mi életünk”

„Ha jelen államainkat tekintjük, a bajoknak nagyobb része két kútútból ered.

Az egyik az, hogy a civilizációval azon tárgyaknak száma s kiterjedése, melyekről az államnak gondoskodni kellene, oly arányban nevedett, hogy az minden kormánynak erejét felülmúlja. Én részemről meg vagyok győződve, hogy Európa alkotmányos országaiban nem találkozik egy miniszter sem, ki azt, mit hivatala szerint kormányoznia kellene, s miért csak ő felelős, tetteleg kormányozni képes volna.

A második, mi szinte magasabb míveltségünk eredménye, az, hogy korunk jogfogalmaival s a felvilágosodás terjedése következtében az emberek nem oly könnyen kormányozhatók, mint hajdan, midőn minden magasabb parancs vak engedelmességre számolhatott.

Az állam eszerént rendszere következtében oly feladatot tűzött ki magának, mely megoldhatatlan, s ezért bajainkon segíteni mindaddig nem is lehet, míg e feladat nem változott, s az állam hatáskörének sokkal szűkebb korlátok nem tűzettek ki, vagy (mert ez csak akkor történhetik, ha azt, mi eddig az állam feladatának tekintetett, mások veszik át) ha sikerülni fog az állam körében kisebb szervezeteket (társulatokat) alkotni, melyek mindannak kormányzatát átveszik, mi nem egyenesen az egész államot illeti.” (1868–1870 k.)

„Az ember nem szabad, de szabaddá válhatik.” (1871)

Eötvös József: Vallomások és gondolatok. Magyar Helikon, Budapest, 1977; 2037. és 2103. tétel.

*

„Nem. Köszönöm, de nem. Szeretném, ha mi, a gyermek szülei dönthetnénk el, mi a legjobb neki. Hiszen mi ismerjük őt, mi tudjuk, hol kell támogatni, hogyan kell kibontani a benne rejlő lehetőségeket. És nem egy kormányzat, aki nem is ismeri a lányomat, hogy mire van szüksége, miben kell segíteni, támogatni őt. Akik meg sem kérdeztek semmiféle szakmai szervezetet, az érintett pedagógusokat, szülőket, senkit... Pedig ez a mi életünk. És azt gondolom, jogunk van arról dönteni, hogy hogyan éljük.”

Egy szülői levél részlete, a köznevelési törvény 2019. június 11-i módosító javaslatának olvasása után, a Szülői Hang Közösség gyűjteményéből.

Forrás: <https://szuloihang.hu/szot-kernek-a-szulo> („Nem tudom, merre fordul a világ...” kezdetű bejegyzés)



MAGYAR
PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG