

ELEKTRONIKUS KIADÁS

UD
SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

—
2020 / 5—6.

← BEJÁRAT

DIGITÁLIS PEDAGÓGIA – JÁRVÁNYON INNEN ÉS TÚL

Az iskolai és az otthoni digitális kultúra közeledése
„Karanténtanácsadók” – pályaaorientáció a válság alatt
Vita a hátrányos helyzet kutatói megközelítéseiről
és a „cigányiskoláról”

Látletet a nevelésügyi szabályozás állapotáról

A drámapedagógia terminológiai kérdései

Szemle

„MEGÉRTENI A ROGERS ISKOLÁT...”
– 2. RÉSZ

A képekről

Címlapunkon a Színház- és Filmművészeti Egyetem jelképesen elbarikádozott bejáratának egy része látható. A fotó 2020. szeptember 6-án készült, azon a délutánon, amikor az SZFE átalakításának módja és tartalma ellen demonstrálók évláncba szerveződve juttatták el a Vas utcai épület-től a Parlamentig az egyetem chartáját, amely egy lehetséges együttműködés feltételeiről szól, és amelyet senki nem vett át.

Az üvegen maszkos arcok tükröződnek, hiszen járvány van, és nem is egy. A covid-19 koronavíruson kívül Magyarország fölött torát üli például a fekete pedagógia. Államilag kanalizált nyilatkozatokban és publicisztikákban támadt fel nehéz szagú hamvaiból és nyer újra legitimitást egy nyelv, amelynek használatával az egyik ember a másikat – ma például egy-egy kormánybarát elközösség egyetemi hallgatók egész seregét – meg tudja fosztani ember voltától.

Meg is kísérli. „*A nevetek is az: hallgató. Tehát hallgatók [...]*”. Éjfékete pedagógia. Örült-ség, amely megőrjít, mondván: „nem te vagy te, hanem a neved vagy, a szereped vagy, katona vagy, az vagy, akinek hívunk!” Ehhez nem kell ész, ez hasból megy: *kicsi vagy ehhez; nem értheted; azt nem szabad; hogy beszélsz, a stílus maga az ember; nem szólsz a felnőttek dolgába; azért csinálom, mert szeretlek; te nem tudod eldönteni.* Van aljasabb regisztere is: *nem vagy normális; rosszul emlékszel, nem történt (nem történik) ilyen; ezt csak álmodtad (álmodod); te vagy az oka, hogy ezt kell ten-nem; én elmondtam, a te bajod, ha nem érted.* És végül: *látod, ez vagy te – szégyellj magad.*

Egyszóval a teljes létezéssel együtt légy szíves és kussoljál.

Eszem ágában sincs. Nem örültem meg. Világosan érzem, hogy van Trianon, otthon, haza, szépség, csúfság, hiány, istenség, gonoszság, gyökér meg szárny. Ez mind. Hegyoldalok haj-nali levegője. És van valami olyan is, hogy elveszett paradicsom, és valami, amire a *közösség* szót tényleg használhatjuk. Meg olyasmi, hogy egyén, és olyasmi, hogy jelenlét. Hogyne lenne ezek vigyázása pontosan ugyanaz, mint a rájuk-feljük való mutatás, kérdés, érdeklődés, vágyakozás, gyanakvás, harag, remény. Még az élmény tagadása is az élményből fakad. És ami fő: egymásnak minderről mesélni vágyunk! („Ki nem történetelvű itt?” – kérdezte Esterházy Péter.) De mon-dom: egymásnak. Neked, aki meghallgatsz. Annak nyilván nem, aki szerint nekem kuss, és aki a létemben gyaláz. Annak meg fájdalmasan és tudatosan nem, aki szerint *én* vagyok az oka, hogy *ő* nem beszél velem, *pedig hát ő nagyon szeretne.*

Fölismerjük-e a rettentő nyelvet, amikor cselekszik? Ha nem, jól jöhet megkérdezni: mi a különbség köztünk ilyenkor? Úgy értem: közttem, aki a hajnali hegyekről mesél, és közttem, aki már nagyon betolná a hegyeket a nappaliba, és már nagyon mondaná: „erről lesz szó, gyerekek?”

Minden válasz szomorú és félelmetes. Mégis: legyen szó inkább ezekről.

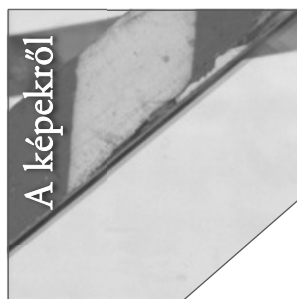
A lapszám belsejében nézegessenek nem-katonai táborozó gyerekeket. Járványok idején jól jöhet az ilyesmi. A fotók egy budapesti 12 évfolyamos iskola alsó-felső tagozatának idei nyári művészeti táborában készültek, a táborban dolgozó felnőttek készítették, és **a 14., 38., 58., 98., 108., 125., 126., 144., 147., 152., 155., 156. és 159. oldalon** láthatók.

**ÚJ
SZ** **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

70. évfolyam
2020 / 5–6.

ELEKTRONIKUS KIADÁS

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 **KERESZTY ZSUZSA:** „Nagy itt a szabadság, nagy a felelősség” (Annamária, 13 éves). Kísérlet arra, hogy megért-sük – e sorok írója maga is megértse – a 30 éves Rogers Iskolát mint jelenséget – **2. rész**

TANULMÁNYOK

- 15 **SZÜTS ZOLTÁN:** A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái

MŰHELY

- 39 **TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI – BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS – JUHÁSZ ÁGNES – KENDERFI MIKLÓS:** „Karantén-tanácsadók” – Hazai pályaaorientáció, pályaedukáció a karantén alatt a tanácsadók szemszögéből
- 59 **VOJTEK ILDIKÓ:** Drámapedagógia – színházi nevelés – alkalmazott színház – *Mi micsoda?*

ISKOLA – VILÁG

- 70 **JÁKI LÁSZLÓ:** Önképzőkörök – A tehetségmentés egy lehetséges útja

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 88 **SZÉLL KRISZTIÁN:** Iskola a társadalomban – társadalom az iskolában (Válasz Ercse Kriszta vitairatára)
- 99 **FORRAY R. KATALIN:** Cigányiskola vagy vegyes iskola?

KÖZELÍTÉSEK

- 109 **JAKAB GYÖRGY:** „Második otthonunk” hazaérkezett - Az iskolai és az otthoni digitális kultúra közeledése járvány idején
- 127 **JUHÁSZ ÁGNES:** Szabályozás, felelősség, autonómia az oktatásban

SZEMLE

- 145 Fintor Gábor: Implementáció és tanulói attitűdök. A mindennapos testnevelés funkciója egy hátrányos helyzetű régió iskoláiban (**Kozma Tamás**)
-
- 148 Dr. Máté Gábor: Szétszórt elmék. A figyelemhiány zavar új gyógymódja (**Szabóné dr. Kármán Judit**)
-
- 153 Dominek Dalma Lilla: Flow, avagy játékos kommunikáció a múzeumokban. Az élménycentrikus és az információcentrikus tárlatvezetés megítélése és lehetősége két hazai múzeumban (**Ács Marianna**)

ABSTRACTS

- 156
- 157 Szerkesztői jegyzet

A címlapon a Színház- és Filmművészeti Egyetem 2020. szeptemberében elbarikádozott bejáratának egy része látható

- B4** Részlet egy Szilágyi Ákossal készült interjúból



Szakmai közreműködő:
Magyar Pedagógiai Társaság

ELEKTRONIKUS KIADÁS

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |

PODRÁ CZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztők

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**

Mobil: +36 20 354 8099

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <http://upszonline.hu>

Facebook: [facebook.com/ujpedszemle](https://www.facebook.com/ujpedszemle)

Az elektronikus kiadást Veszprémi Attila tördelte.

SZÁMUNK SZERZŐI

DR. ÁCS MARIANNA PhD.

adjunktus | PTE Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar | NTI | Nevelés- és Művelődéstörténeti Tanszék

BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS

egyetemi docens | WJLF | alelnök | MPT | elnök | MPT Pályaorientációs Szakosztály

FORRAY R. KATALIN

professor emerita | PTE BTK | Romológia és Nevelésszociológia Tanszék

JUHÁSZ ÁGNES

pályainformációs tanácsadó | Taninfo Kft. | titkár | MPT Pályaorientációs Szakosztály

KENDERFI MIKLÓS

egyetemi docens | SZIE | intézetigazgató | SZIE GTK Humántudományi Intézet | alelnök | MPT Pályaorientációs Szakosztály

KERESZTY ZSUZSA

magyar-pszichológia szakos tanár | iskolafejlesztő | tankönyvszerző | Budapest

JAKAB GYÖRGY

Fejlesztő munkatárs | Oktatási Hivatal

DR. JÁKI LÁSZLÓ

neveléstörténész | bibliográfus

KOZMA TAMÁS

emeritus professzor (nyugalmazott egyetemi tanár) | Debreceni Egyetem

SZABÓNÉ DR. KÁRMÁN JUDIT

romológus | nevelésszociológus | családterapeuta | mentálhigiénés szakember | teológus | védőnő | tanszékvezető egyetemi docens | Sapientia SZHF Budapest Pedagógia Tanszék | intézetvezető | Neveléstudományi Intézet

SZÉLL KRISZTIÁN

oktatáskutató | egyetemi adjunktus | ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

SZÚTS ZOLTÁN

média- és digitálispedagógia-kutató | habilitált egyetemi oktató | docens | EKE | a Milton Friedman Egyetem Alkalmazott Infokommunikációs Kutatócsoportjának vezetője

TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI

szakvizsgázott pályaválasztási tanácsadó pedagógus | Heves Megyei Pedagógiai Szakszolgálat | munkaközösség-vezető | Pályaválasztási Tanácsadás Regionális Munkaközösség | doktorandusz hallgató | EKE

VOJTEK ILDIKÓ

harmadéves PhD hallgató | PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola



KERESZTY ZSUZSA

„Nagy itt a szabadság, nagy a felelősség” (Annamária, 13 éves)

Kíséret arra, hogy megértsük – e sorok írója maga is megértse –
a 30 éves Rogers Iskolát mint jelenséget

LÁTÓSZÖG

II. rész: Folyamatok¹

KIK AZOK A GYEREKEK, AKIK IDEJÁRNAK?

Az iskola azokat fogadja be, akik képesek együttműködni kortársaikkal, és akiknek a szülei azonosulni tudnak az iskola szellemiségével, módszereivel. Korlátozott számban olyan speciális szükségletű gyerekeket is, akiknek a fejlesztéséhez van elegendő szakértelem a tantestületben. Mozdásukban akadályozott diákokat már a második tanévben fogadtak – őket azonban nem tudták megtartani. A számukra biztosítandó integráló közeg megteremtéséről le kellett mondaniuk, hiszen ehhez kevés a kiváló szomatopedagógus; a tárgyi környezet átalakítására is szükség lett volna, erre pedig nem volt mód. Az elmúlt három évtizedben tíz Asperger-szindrómával/autizmussal élő gyereket fogadott az iskola, számukra külön pihenő-, elvonuló-, foglalkoztatószobát alakítottak ki. Az első érettségiző osztállyal együtt vizsgázott egy tanulásban akadályozott lány is, akit egyéni tanulási tervvel juttattak el az érettségiig.

Visszaulva fenti bekezdés elejére: igen, elsősorban középosztálybeli szülők keresik az iskolát, nem találjuk itt azokat a gyerekeket, „akik kiművelésüket csak az iskolától várhatják” (Takács Etel). De már a kilencvenes évek elején rogerses gyerekek látogatnak az akkor legszegényebb magyar faluba, amelyet szinte kizárólag magyarcigányok² laknak, ott alszanak a csenyétei iskolában a hálózsákjaikban, és kóstolják a vendégfogadó asszonyok által sütött kovásztalan kenyeret, a vakarót (Béri Eszter és Lipták Era kísérték akkor a csoportot). Az iskola, ethoszából, gyakorlatából következően fogadná a szegényebb gyerekeket is,

¹ Az írás első része 2020/3-4. számunkban jelent meg. (A szerk.)

² Lovári nyelven romungro; magyar nyelvű cigányok

öztöndíjjal is talán, „mindössze” az kellene hozzá, hogy az alapítványi iskolák megkapják *a valós feladatellátásuknak megfelelő* állami finanszírozást.³

*Rogers-tanárok
hospitálnak a pályázó
saját osztályában*

KIK A TANÁROK?

Kik azok, akik reggelente a beszélgetőköröket vezetik (manapság, a karantén idején is henteente egyszer, Zoom alkalmazásban, még ha csak egymás arcát látva is), akik a pogány magyar, a zsidó, a keresztény, a görög kultúra világát próbálják közvetíteni, akik az ünnepek hagyományait az évkör, az évszakok ritmusához illeszkedve elevenítik fel, évente új táborig keretjátékot alkotnak, és öt napig együtt élnek a táborban a gyerekekkel? Akik számukra érthető nyelven írnak szöveges értékelést a szociális kompetenciáikról, az önismeretben való fejlődésükről és a tárgyi tudásukról, tantárgyanként, ráadásul mindezt egész naposnak nevezhető (hiszen 8-tól 16 óráig tartó) időkeretben?

Hogyan választja ki – először az Alapító, később a tantestület – azokat a tanárokat, akik akarnak, tudnak így élni együtt a gyerekekkel, így tanítani? Tudjuk, az Alapító először tanítóképzős tanítványai közül hívta azokat, „akikben van spiritusz”,⁴ ez kézenfekvő volt. Hogyan érkeznek, meddig maradnak, miért mennek el, miért jönnek vissza azok, akik kipróbálták magukat, akiket az iskola kipróbált?

A pályázatra jelentkezők közül gondosan választanak. Rogers-tanárok hospitálnak a pályázó saját osztályában, foglalkozásvezetésre kéri az egyik rogerses osztályban, hadd lássa ő maga és a befogadni készülő testület is, hogyan boldogul számára ismeretlen gyerekekkel. Végül a jelölt meglátogatja a Műhelyt (nem tévesztendő össze az iskolaindítás idején dolgozó Tanárműhellyel; bemutatására pedig hamarosan rátérünk!), majd mindkét fél dönt: tényleg itt akar-e tanítani a pályázó, és tényleg vele szeretne-e együtt dolgozni a tantestület. Nézzünk három jellegzetes pályáívet!

(1) Az első évben vagyunk; az egyik volt tanítvány, aki a Rogersben osztályt vezet, szól egy volt kollégájának: gyere, nézd meg, mi történik nálunk, neked is itt a helyed. A kolléga elmegy, hospitál az egyik napon, és azt látja, hogy míg a gyerekek többsége a tanítóval együtt dolgozik, egy fiú éppen bebújik a szekrénybe, ketten az udvaron homokoznak (ez

³ Az egésznapos foglalkoztatás ilyen minőségének finanszírozásához az állami hozzájárulás nem elegendő. A magániskolák fenntartói az államtól a köznevelési feladat ellátására átlagbéralapú támogatást kapnak a pedagógusok és a nevelőmunkát segítő alkalmazottak után, azonban az ennek alapjául szolgáló *szüükséges* pedagóguslétszámot az állami intézményekben zajló feladatellátás alapján határozzák meg. Ezenkívül a magánintézmények működési támogatásra sem jogosultak. Mint minden alapítványi iskolában, a szülők a fenntartó működéséhez itt is hozzá kell járuljanak. Nagyobb állami hozzájárulás esetén azonban ez a kötelezettség csökkenhetne, és ez lehetővé tenné hátrányos helyzetből érkező gyerekek fogadását.

⁴ Erről részletesebben olvashatunk az első részben – *A Szerk.*

még a kezdetekre jellemző szabad óraválasztás időszaka).⁵ Ijedten megy el. – „Ide soha nem jövök!” – gondolja. Aki hívta, biztatja: „Ne egy napra gyere, legalább egy hétre!”. Megteszi, elmegy, és a hét végén úgy érzi, valami vonzza ide. Még megtartja a napközis állását az állami iskolában, de délelőttönként már egy-egy gyerekkel, kiscsoporttal foglalkozik, fejlesztő pedagógusként dolgozik a Rogersben, a negyedik évben pedig már végleg odatartozónak érzi magát, osztályt vállal, és 25 év múlva innen megy nyugdíjba. Ő, Erbits Éva, az egyike azoknak, akik az iskola alapértekeit a következő évtizedekben a leghűségesebben képviselik. Közben a személyisége külső kollégák szerint kivirágzik. „Én nem teremtő, én követő vagyok” – mondja magáról.

„visszajöttem, mert
itt vagyok otthon”

(2) Tehetséges, fiatal. Hívják, jön, hat évig vezet egy osztályt, remek kapcsolatban van a gyerekekkel, szülőkkel, hat év után – bár az elvást fájdalmasnak nevezi –, elmegy; másutt is ki akarja próbálni magát. Volt tanítványaival, családjukkal ma is szoros kapcsolatban van, az Alapító „az egyik legfontosabb ember az életemben” – meséli.

(3) Kezdő tanárként volt iskolájában kezd tanítani, gyerekkori tanárai örömmel fogadják, kitűnőnek érzi a légkört. Valaki felkelti az érdeklődését a Rogers Iskola iránt, hospitál osztályokban is, a Műhelyben is, és nem tud ellenállni a vonásnak. Tizenkét évig a Rogersben tanít, aztán tizenkét évig másutt, majd visszajön. „Elmentem, itt akkora volt a felelősség rajtam, hogy nem tudtam elviselni – minden gyerek helyzetét átéltem –, sok volt.” De visszajöttem, mert „itt vagyok otthon”. Az új szakaszban ez már a hatodik tanéve.

Az iskola szakmai vezetője, igazgatója kezdetben az Alapító volt. (A benne összpontosuló élet- és szakmai tapasztalatról már beszéltünk az írás első részében.) Mikor a szervezet mérete már nem tette lehetővé, hogy minden igazgatói teendőt egy személy lásson el, a szakmai vezetésen kívüli igazgatói teendők ellátására meghívás, majd pályázat útján kívülről érkező kolléga kísérelte meg vezetni az iskolát. Két kísérlet után – mert bár mindkét „bevádorolt” igazgató tehetséges volt, egyikük együttműködni nem tudott eléggé, a másikat pedig az iskola ethosza csak a felületen érintette meg – nyilvánvalóvá vált, hogy az igazgatónak a tanterületben, az iskolateremtés folyamatában szocializálódott tanárok közül kell érkeznie. Így vált igazgatóvá a jelenleg az AME⁶ alternatív tagozatát vezető, *A Rogers Iskola csodája* című

⁵ A szabad óraválasztás – ami azt jelentette, hogy a gyerekek eldönthették, hogy részt vesznek-e a tanító által kínált tevékenységben –, csak az első két évben élt. A gyerekek szabadságát elvben elfogadó, de a teljesítményre szocializálódott szülők, bármilyen lelkesek voltak is – hiszen, ahogy láttuk, a második tanévben már válaszfalat építettek, majd bontottak a sváb-hegyi napközis táborban működő iskolában – szorongani kezdtek ettől a szabadságtól, a harmadik évben már nem fogadták el, a tanárok pedig nem álltak ellen a szülők kérésének. (Valószínűleg már ők is szorongtak ebben a szokatlan helyzetben.) Adalékként: 2017-ben, az iskolaalapító Gádor Annával készült interjú alkalmával (lásd az írás végén, a Forrásoknál Dobos Orsolya 2020-as könyvét, abban is az 58–77. oldalt) két olyan alapító szülő is jelen volt, akinek a gyerekei sokszor nem vettek részt az órákon. Az interjú időpontjában már mindkét hajdani rogerses gyerek egyetemista volt. (A történet egyébként erősen rímel arra, ahogyan az angol társalom Summerhillre reagált.)

⁶ Alapítványi és Magániskolák Egyesülete

könyvet⁷ szerkesztő Dobos Orsolya, s amikor bejelentette, hogy egy ideig a saját gyerekeit fogja nevelni, akkor a tantestület gyógypedagógusa, a Gestalt-terápiában otthonos, közoktatás-irányítási képzettséggel rendelkező, az iskolában ma már 29. éve dolgozó Lipták Era tartotta feladatának, hogy a helyébe lépjen, majd a testület bizalmának birtokában átvette az igazgató szerepét. Era annak idején a második induló osztály három mozgásában akadályozott tanulójának szomatopedagógusaként érkezett a Rogersbe, majd osztályt vezetett, és most, a harmincéves jubileum idején hetedik tanéve hordja a vállán az iskolát.

*nincs tudomásunk más
alapítványi iskoláról,
amelynek harminc év alatt
háromszor kellett volna
költöznie*

AKADÁLYOK, MEGPRÓBÁLTATÁSOK

Alternatív iskolát fenntartani, életben tartani maga is küzdelem. De nincs tudomásunk más alapítványi iskoláról, amelynek harminc év alatt háromszor kellett volna költöznie. Egy sportpálya öltözőjében (egy évig (I. kerület, Czako utca – az I. kerületi önkormányzat felmondta a szerződést), a Sváb-hegyi napközis tábor központi épületében hat tanéven át, majd a Kamaraerdőn, az ifjúsági táborban (ahol nagyobb tér, több terem állt rendelkezésre) két évig működött az iskola, míg negyedik helyszínként 1999-ben bérbe vette (a kétemeletes épület helyiségein, udvarán évekil más bérlővel is osztozva) a XI. kerületi Aga utcai iskola-épületet.

Családnak sem könnyű háromszor költöznie, de egy iskolának – először 23, majd több mint száz, később kétszáz gyereknek, tanárnak – új és új helyen berendezkednie, lelkiileg is megérkeznie – embert próbáló feladat. Költözni kellett azonnal, alighogy berendezkedtek, épphogy a szülők elkészítették a gyerekek asztalait, nekik, „hosszújuk” faragva... (Az asztalok persze költöztek az iskolával, az egyik ma is ott áll az Aga utcai épület egyik lépcsőfordulójában.)

Közben az iskola szerkezete a lehetőségeknek és a törvényi szabályozásnak megfelelően többször is változott. Óvodát, 3+3+6 tagolású 12 évfolyamos, integrálásra is módot adó intézményt, az intézmény személyközpontú szemléletének gondozására hivatott Személyközpontú Szemlélet és Klienscentrikus Terápia Intézet beindítását tervezték. Jelenleg nyolc évfolyamos általános iskolaként működik, illetve tíz éve indult el az óvoda, két csoporttal. A korábban levált középiskola ma Rogers Akadémiaként, magát nemzetközi projekteken is kipróbálva működik. (Az Akadémia alapítói, Csizmazia Katalin – Csízi – és Kostyál Katalin a személyközpontú szemlélet hiteles, markáns képviselői, mindketten az első tíz év iskolaalapító tanárai közé tartoznak. Kostyál Kata tagja volt az iskola alapítását előkészítő

⁷ Lásd alább, a Forrásoknál Dobos Orsolya 2020-as könyvét.

tanárműhelynek, az első évfolyamot ő vezette, Csizmazia Katalin nevéhez pedig a középiskola koncepciójának megalkotása fűződik.⁸

Az iskola képes volt a személyközpontú szemléletből következő modellértékű pedagógiai programot és helyi tantervet alkotni (például az angliai-walesi National Curriculum alkalmazásának tapasztalatait is felhasználva). A pedagógiai programhoz olyan, a szociális kompetencia tanulását középpontba állító kerettanterv⁹ készült, amellyel négy másik iskola is azonosulni tudott;¹⁰ Ráadásul a tantestületnek az elmúlt 30 évben volt energiája kerettantervét – az alapértékeket változatlanul érvényesítve – minden új NAT-tal is kompatibilissé tenni.¹¹

*olyan kerettanterv készült,
amellyel négy másik iskola
is azonosulni tudott*

Az iskolaalapító tanárok – beleértve az eső tíz év tanárait – és az iskolaalapító szülők (teljes joggal megilleti őket ez a jelző) meg akarták teremteni azt az iskolát, amit elgondoltak. Gádor Annának, az alapítónak pedig ott volt támogatásnak Mérei Ferenc két elve: „Nem kell mindig jól járni” (tudjuk, ő a börtönt is megjárta); illetve „Ami jön, azzal szembe kell nézni”.

2000-ben arra kérdésre, hogy „Miben lettél más, miben változtál az itt töltött évek alatt? Gádor Anna így válaszolt: „Keserűbb lettem, nagyon fáradt, átestem sok csalódáson,¹² nagy és kis örömmön, *átéltem egy teljes azonosulást* (kiemelés tőlem, K. Zs.). Úgy érzem, itt találkozom az életnek olyan mértékű összetettségével és nehézségével, amivel addig nem találkoztam.”¹³

Háromszor költöztek, iskolaszervezetet módosítottak – a személyközpontúságból, abból, amit az iskola-előkészítő tanárműhely alapvetésként tételezett, jottányit sem engedve –, újra és újra bebizonyították a közoktatás-irányítás aktuális vezetőinek, hogy az iskola nemcsak megfelel az éppen törvénybe foglalt kívánalmaknak, hanem annál lényegesen többet nyújt.

Mi adja a motivációt, energiát, lendületet, lelkesedést? Feltehetően elsősorban az alkotásbeli öröm áramlásának, a flow-nak, a saját belső fejlődés örömeinek az átélése. Az oktató-számonkérő iskola merevvé teszi az oktató-számonkérő tanár személyiségét, a személyiség pedig belső mozgás nélkül, serkentő ingerek hiányában, „unalmában” megmerevedik, évek

⁷ A középiskola önállóvá válásának részleteiről Csizmazia Katalin *A Rogers Akadémia története* munkacímrel jelenleg készít egy összefoglaló munkát.

⁹ *A szociális kompetenciák fejlesztésére épülő alternatív alapfokú kerettanterv általános iskolai intézmények számára*

¹⁰ Ezekről az intézményekről van szó: Kincskereső, Meixner, Palánta, Humánus Iskola.

¹¹ Részletesebben lásd: Dobos Orsolya és Langerné Buchwald Judit: *A jogszabályváltozások hatása a Rogers Iskola programjára.* (Lásd alább, a Forrásoknál Dobos Orsolya 2020-as könyvét; 17–27. o.)

¹² A keserűség jelentős része sokunk keserűsége is volt. Ekkor már láttuk, hogy a társadalom, amelynek változásához annyi reményt fűztünk, túlságosan nehezen vált az örökölt alattvalói reflexekből a szabad, polgári létbe.

¹³ Csata István (szerk.): tYz év, 2001.

alatt pedig egészen a szerephez igazítja viselkedését, azaz maszkot ölt – annak érdekében, hogy ne lehessen látni: a belső tűz, a jó ügyekért való lelkesedési készség már kialudt benne, ő maga kiégett.

*alapvető teendőjének
tekintse az önreflexiót*

Kezdő tanárként magam is átéltem, mi is történhet velem, hogyan merevedhet rám egy maszk, ha nem vagyok résen. (Később Hamvas Béla Karnevál című, maszkban élők többgeneráción átívelő történetét követő regénye világitotta át a maszkot viselés sorsrontó erejét.) Mindössze annyi történt, hogy taxiba szálltam, éppen csak köszöntem, és elmondtam, hova szeretnék menni. A taxis rám nézett és megkérdezte: „Tanár tetszik lenni?” Kiszállva a kocsiból tudtam, hogy döntés előtt állok: vagy megmerevedem ebben a szerepben, vagy épen marad a személyiségem. A foglalkozási ártalom a küszöbön volt. Ez a veszély mindenkit fenyeget, aki hosszabb ideig tölt be domináns szerepet. Létfonosságú, hogy a hatalmi szerepben lévő tanár alapvető teendőjének tekintse az önreflexiót: Mit is vált ki a mindenkori Másikban – élettársban, diákban, tanártársban – kijelentő, kérdő, felszólító mondataim tartalma, hangúlya, egyáltalán az, ahogy jelen vagyok egy helyzetben? Ettől még lehetünk spontánok is. Ha az önreflexiós készség beépül, akkor az önreflexió jelentkezik is – ha nem magában a helyzetben, akkor utólag.

A gyerekek fejlődését, önismeretét, együttműködési készségét facilitáló, támogató, milderre reflektáló tanár a segítő folyamat közben önmaga belső fejlődését is serkenti, önmagára is reflektál, és eközben óriási energiák szabadulhatnak föl.

Ennek az iskolának tanáraitól tanultam több mint két évtizeddel ezelőtt, hogy ha egy iskola – tanárok és gyerekek számára – élő szervezetként működik, akkor hihetetlen erőtartalekai vannak. (Erről ennek a lapnak a hasábjain Takács Géza egyik kérdésére válaszolva egyszer már írtam.)¹⁴ A Rogers Iskola évekig egy nyári napközis tábor területén működött. A tábort azzal a feltétellel bérelhették, hogy az ottani épületet minden júniusban eredeti állapotában adják vissza a táborozóknak. Mivel az iskolában eggyel több osztályt kellett elhelyezni, mint ahány terme volt az épületnek, augusztusban, nyári szabadságuk idején tanárok és szülők könnyen felhúzzható fallal kettéválasztották az ebédlőt (így már volt elég terem), hogy aztán júniusban ezt a falat lebontsák, megőrizhető építőelemeit elraktározzák, hogy a következő augusztus utolsó napjaiban falat építsenek, évről évre újra, amíg csak – újabb osztállyal bővülve – el nem költöztek innen. A fal felépítése, lebontása, újraépítése számomra az újakezdés lendületének szimbólumává vált.

¹⁴ Új Pedagógiai Szemle, 67 (2017), 11–12. szám, 20. oldal.

A MŰHELY

*minden lényeges döntés
itt születik, nem az
igazgatói irodában*

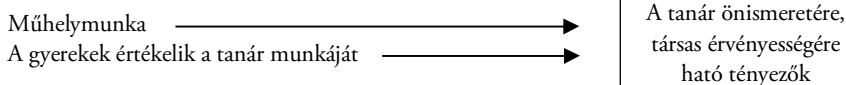
A tanító dolgozik saját személyiségén, hiszen ő hat, nem a tananyag. A gyerek-tanító kapcsolat (vagy ennek hiánya) formál – legtöbbször ez hagy életre szóló nyomot a gyerekekben. Tehát a tanítók újra és újra *reflektálnak önmagukra*, megkísérik kontrollálni a gyerekekkel, a tanítással való kapcsolatukat; a tanári műhelymunka az iskola működésének része.¹⁵

Nehéz kívülről megragadni, mi is történik a Műhelyben (magam egyetlen alkalommal, pusztán megfigyelőként vettem részt az egyik alkalmon). A Műhely össz-tantestületi jelenlét hetente (akár a karantén idején is, ekkor persze online), ahol minden, az iskolát érintő kérdés szóba kerül, egy-egy gyerek, vagy osztály vagy témakör tanításától kezdve, a szóveges értékelés módján át a tábori keretjátekokig. A Műhelyben feszültségek oldódhatnak (és persze keletkezhetnek is, amelyeket majd szintén fel kell oldani),¹⁶ és döntések születnek. *Minden lényeges döntés itt születik*, nem az igazgatói irodában – s bár az igazgatónak, hiszen egy személyben felelős az iskoláért, vétőjoga van, ezzel a gyakorlatban igen ritkán él. A műhelymunkát elsősorban az iskola szakmai vezetője moderálja, működéséért akkor is ő a felelős, ha a Műhely vezetését egy-egy félévig az önként jelentkező ún. műhelygazda látja el. (Ha magas a tagok száma, a megbeszélés, döntés-előkészítés kiscsoportokban folyik.)

A műhelymunka – épp azzal, hogy a gyerek-gyerek, gyerek-tanár, tanár-tanár kapcsolat problematikus történéseire is reflektál – gazdagíthatja az önismeretet. Bár a közvetlen célja nem ez – mert nem önismereti encounter-csoport –, ebbéli hatása mégis fontos, hiszen a műhelymunka vezetéséhez pszichológiai szakértelemre, csoportdinamikai tapasztalatra, konfliktuskezelési készségre van szükség. Az iskola alapelveinek megfelelően a résztvevőkben például egy-egy közös döntéssel kapcsolatos ellenérzést nem elhallgatni, hanem kimondani jó, az elmondott, verbalizált indulatot pedig kezelni kell.

A reflektálás gyakorlata tapasztalataim szerint a legtudatosabban, legszakszerűbben a Rogers Iskolában teremtődött meg, így volt magától értetődő, hogy amikor Lipták Era igazgató 2018-ban az ELTE tanítójelöltjeinek bemutatta az iskolát, ez volt az első mondata: „Itt tanítani *önnevelést* jelent”. Mindennek fontosságát az iskola komplex világában érdemes egy nagyon egyszerű ábrával érzékeltetni:

1. ÁBRA



¹⁵ A Rogers Iskolában a *Műhely*, a Waldorf-iskolákban a *Tanári kollégium* nevet viseli.

¹⁶ Ha a problémában a Műhelyt vezető igazgató is érintett, az Iskola külső szervezetfejlesztő szakember közreműködését kéri.

Végül nézzük, mi az unikális az iskola praxisában, melyek az explicit megkülönböztető jegyei! Hiszen beszélgetőkör szinte minden alternatív iskolában van, nomád tábor több helyen, szöveges értékelés széles körben (bár a Rogers Iskola az egyetlen – a Waldorf se ilyen –, amelynek szöveges értékelése az első négy évfolyamon is a gyerekeknek szóló tartalommal, stílusban készül. Kultúrákkal foglalkozó epochák vannak másutt is (lásd görög epocha az ötödikes Waldorf-osztályokban), a projektek évek óta megjelentek állami iskolákban is, a gyerekekről, osztályokról, tantárgyakról szóló rendszeres megbeszélés a legtöbb alternatív iskolában élő gyakorlat (*Hubogás* – Politechnikum; *Tanári kollégium* – Waldorf; megbeszélés kéthetente – Gyermek Háza).

*több alternatív iskolától
az különbözteti meg,
hogy nem készen lévő
elvi és praxisbeli
keretekbe illeszkedett*

ÖSSZEGZÉS

Vessünk újra egy gyors pillantást a Rogers Iskola pedagógiai ethosának főbb építőköveire:

- A Rogers Iskolát több alternatív iskolától az különbözteti meg, hogy nem készen lévő elvi és praxisbeli keretekbe illeszkedett (mint például a Waldorf-, a Montessori- vagy a Freinet-iskolák és -osztályok), ugyanis a rogersi pszichológia pedagógiai alkalmazásának nincsenek rögzített keretei. *Saját elveket fogalmazott meg, sajátos gyakorlatot alakított ki,*¹⁷ amint erre Dobos Orsolya korábban felhívta a figyelmet.¹⁸
- A kliensközpontú terápiát megalkotó Carl Rogers humanisztikus pszichológus elveit alkalmazó pedagógia, iskolamodell 1989-ben nem létezett. A Mérei–Gádor-féle szemléletre épülő iskola ethosza és gyakorlata Carl Rogers elveivel harmonizál, így nevét magától értetődően viseli. (Az Alapító és C. Rogers szemléletéből következő szabad óraválasztás megszűnése, a felső tagozatosok értékelése osztályzatokkal nem az elvek feladását, hanem a jelenlegi társadalmi kultúrához való *kényszerű, észszerű alkalmazkodást* jelzi.) A C. Rogers Személyközpontú Óvoda és Iskola tehát *az első rogersi iskolamodell*.
- Az iskola ma is életteli, virágzó tevékenységrendszerének modelljét 1989-ben az alapítást előkészítő *Tanárműhely* alkotta meg. Tagjait a kiemelkedően gazdag csoportdinamikai sajátélménnyel, pszichológusi kompetenciával és tanári praxissal egyaránt

¹⁷ Ugyanakkor tény az is, hogy hasonlóképpen önmagát megteremtő iskolát is találunk, nem is egyet (ilyen például a csepeli Burattino iskola, a Zöld Kakas Líceum, az állami keretek között alternatív gyakorlatot folytatók: a Kincskereső Iskola, a Gyermek Háza vagy a ferencvárosi József Attila Általános Iskola is).

¹⁸ Lásd alább, a Forrásoknál Dobos Orsolya 2020-as könyvét (4. o.).

rendelkező Mérei-tanítvány, dr. Gádor Anna hívta meg, választotta ki. Az általa alapított iskola szakmai gondozásának feladatát hosszú ideig igazgatóként, szakmai vezetőként látta el, a stratégiaalkotó, működést kontrolláló *Műhelyt* pedig közel két évtizeden át vezette, később iskolapszichológusként volt, jelenleg tanácsadóként van jelen az iskola életében.

*Együttal csoda is, mert
szabadságra
és felelősségre épül*

- Az iskolának az alapítását előkészítő Tanárműhelyben kimunkált alaptevékenységei – beszélgetőkör, kultúrkörök, az évszakok ritmusára hangolt tanulás-periódusok, ünneplések, szöveges értékelés, a tanév részét képező, a bizonyítványosztást is magába foglaló, keretjátékokba ágyazott nomád-jellegű táborok –, valamint a gyerekek, tanárok, szülők között megszületett kommunikációs kultúra *egységes konstrukciót alkotnak*. Az életképességet, az eredeti elvekhez való igazodást, a kontrollt a Műhely léte, működés módja adja.
- A praxis elsősorban a létfenntartáson kívül legfontosabb két alapvető emberi szükségletet, az önismeret és a különböző társas helyzetekben való érvényesség fejlődését serkenti (lásd az első részben az *1. és 2. ábrát*). Unikális voltát éppen ez a tény, valamint az egységes konstrukció jelenti.

Látjuk azt is, hogy az iskolai létezés módja tényleg *magas* (az ünneplés iskolai kultusza kiemeli a mindennapokból), *mély* (az önismeret mélységeiben is jár) és *tágas* (hiszen a társakkal való lehetséges harmóniára is törekszik). Együttal csoda is, mert szabadságra és felelősségre épül. Mindaz, amit a Tanárműhely 1989-ben megalkotott, ma is élő gyakorlat. Csak néhány hete (talán éppen a karanténidőszak előtt) történt, hogy a második Roszi a Gesztenye osztályból hazafelé menet egy szünetbeli verekedésről mesélő, nála négy évvel idősebb bátyjától ezt találta kérdezni: kiscsoportban vagy az egész osztállyal beszélte meg?

A „Carl Rogers” Személyközpontú Általános Iskola és Óvoda május 25-én – egyelőre virtuálisan – megkapta az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének Várhegyi-díját. Az iskola (60+15 órás) akkreditált képzéssel is rendelkezik. Azt csak remélni lehet, hogy az itt és másutt termett csodák tapasztalatai mielőbb beszűrődnek a tanító- és tanárképzésbe.

FORRÁSOK

- Csata István: *Kis Rogers antológia*. Szentendre, 2005.
- Csata István (szerk.): *tYz év*. 2001.
- Csizmazia Katalin: *Szabadság és kööttség*. Rogers Személyközpontú Iskola Pedagógiai Műhely, Budapest, 2004.
- Dobos Orsolya (szerk.) *A Rogers Iskola csodája Taní-tani Könyvek (online)*. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, 2020.

- Dobos Orsolya: Egy harmincéves modern alternatív iskola gyökerei. *Acta Universitatis – Sectio Paedagogica*, XLII., 75–81.
- Gádor Anna: *Alapelvek és gyakorlat – az első „Zászlós füzet”*, 1992.
- Gádor Anna interjúi – Béri Eszterrel (2017), Erbits Évával (2017), Kostyál Katával (2018).
- Interjú dr. Gádor Annával (kérdőző: dr. Draskóczy Magdolna). Rogers Központ, 2017.
- Madocsai Dániel dokumentumgyűjteménye, 2001–2010.
- Videobeszélgetések Csata Istvánnal, Csizmazia Katalinnal, Guba Boglárkával, Korbai Katalin, Kovács Erzsivel, Lipták Erával, Tallér Júliával (kérdőző: Kereszty Zsuzsa), 2020.
- Csányi Vilmos: *Az emberi természet – Humánétológia*. Vince Kiadó, 1999.
- Yalom, I. D.: A szabadság. In: *Uő: Egzisztenciális pszichoterápia*. Park Könyvkiadó, 2019.





SZÜTS ZOLTÁN

A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A digitalizáció oktatási következményeinek bemutatása és a digitális pedagógiát illető definíciós kísérletek után tanulmányunkban megvizsgáljuk, hogy melyek a digitális pedagógia előnyei és hátrányai a „hagyományos” oktatási módszerekkel szemben, miközben kitérünk a távoktatás jelenségére is. Azonosítjuk a digitális kultúra és az információs társadalom hatását a tanítás és tanulás folyamataira, vállalkozunk azon építőelemek kijelölésére, melyek az erősegekre alapozhatók, de egyben felhívjuk a figyelmet a veszélyekre is, illetve kísérletet teszünk egy elméleti keret kirajzolására, mely az osztálytermi (jelenléti) és a távoktatási (online) oktatást is figyelembe veszi. Mivel egyetlen elmélet sem létezhet vákuumban, magától értetődően figyelembe vesszük az iskola világát, ezen belül a digitális iskola jellemzőit, illetve a társadalmi dimenziókat is, különösképpen az alacsony jövedelmű, a technológiához korlátozott mértékben hozzáférő családokban élő tanulók tanításának lehetséges körülményeit.

Kulcsszavak: *digitális pedagógia, távoktatás, online kommunikáció és média*

A TANULMÁNY AKTUALITÁSA¹

A tanulmány aktualitását látszólag egy válsághelyzet adja. A 2019-es év végén azonosított új koronavírus (SARS-CoV-2), amely a COVID-19 nevű betegséget okozza, 2020 márciusában már világszerte elterjedt. A kormányzatok a fertőzés terjedésének lassítása érdekében különböző korlátozó intézkedéseket, többek között iskolabezárásokat rendeltek el. Egyes országok – köztük Magyarország is – az oktatás folytatása mellett döntött, és a digitális technológiák; a számítógépek, az okoseszközök és a hálózatok felé fordult. Így 2020. március

¹ A tanulmány aktuális vonatkozásai miatt szükségesnek tartjuk közölni, hogy a kéziratot 2020. június 11-én zártuk. (A szerk.)

14-től az online távoktatás és a módszertani kereteit meghatározó digitális pedagógia elméletének és annak gyakorlati alkalmazásának mértéke Magyarországon megnőtt. A tanterven kívüli, digitális munkarend alkalmazását előíró rendelet kibocsátásának okáról az Oktatási Hivatal honlapján tájékozódhattak a pedagógusok: „A koronavírus-járvány okozta rendkívüli helyzetben is tovább kell működtetni az oktatási rendszert, a tanulóknak biztosítani kell a tanulási lehetőséget, az iskoláknak és a pedagógusoknak alkalmazkodniuk kell a váratlanul kialakult szituációhoz.” (Módszertani ajánlás, 2020)

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy ebben az időszakban nem valódi – vagyis nem egységes koncepcióhoz igazodó – távoktatás zajlott. Ami a tantermen kívüli digitális oktatást ebben az időszakban jellemezte, valójában olyan gyakorlatok és útkeresések sorozata volt, melyek nem egy egységes digitális pedagógiai keretrendszerhez illeszkedtek. A digitális pedagógia újfajta szemléletmódot igényel – így önmagában az, hogy az internetes kommunikációs formák és digitális platformok minden korábbinál erősebb közvetítő rendszerként kerültek az oktatás világába, nem jelentett lényegi – minőségi – változást a pedagógiában. A rendkívüli időszakban bevezetett, a járvány által kikényszerített változások rövid ideig voltak érvényben, így elképzelhető, hogy a 2020/2021-es tanév kezdetétől – amennyiben valamennyi intézkedést visszavonnak – a digitális oktatás mértéke számos oktatási intézményben gyakorlatilag visszatérhet a járvány előtt megszokotthoz.

A járvány által kiváltott változásokat tekintve mindenképpen pozitív fejlemény, hogy a korábban rendhagyó – bizonyos olvasatban avantgárd – módon tanítók tevékenysége és gyakorlatai mostantól elfogadottá és legitimé válnak. Egy rendkívül pozitív szcenárió alapján elképzelhető, hogy a (tudatos és egységes elméleti, a nemzetközi és hazai jó gyakorlatokat is figyelembe vevő keretrendszerre alapuló) digitális átállás minőségi változásokat eredményez.

A kényeszerű átállás nem érthette teljesen váratlanul a magyar oktatás világát. A 2016. június 30-án kiadott Digitális Oktatási Stratégia (DOS) már tartalmazta azokat a kereteket, melyek a digitális pedagógia szemléletmódját tükrözik (*Magyarország digitális oktatási stratégiája*, 2016), az Oktatási Hivatal honlapján olvasható ajánlások között pedig szerepelt, hogy miként kell meghatározni a megfelelő feladatmennyiséget és a számonkérés módját, mely esetekben kell alkalmazni valós (real time) és mely esetben késleltetett kommunikációs formákat. Az ajánlások célja volt kijelölni azt a sémát, amely a különleges helyzetben lehetővé teszi a hatékony tanítási és tanulási folyamatok megszervezését, miközben éppen elviselhető terheket ró a folyamatban résztvevőkre, tanárookra és tanulókra, de még a szülőkre is egyaránt.

2020 júliusában az oktatási kormányzat már feloldott számos korlátozást, így lehetővé vált bizonyos mértékű reflexió az elmúlt időszak tantermen kívüli, digitális munkarendjére – e tanulmány megjelenése pillanatában pedig már remélhetőleg megszűnt a rendkívüli helyzet. Jelen tanulmánynak nem célja, hogy értékelje, hogyan oldották meg az intézmények és a pedagógusok a digitális munkarenddel kapcsolatos feladatot (melynek nehézségét

gyakorlatok és útkeresések sorozata volt, melyek nem egy egységes digitális pedagógiai keretrendszerhez illeszkedtek

és mibenlétét pontosan senki sem tudta előre felmérni). Az is egyértelmű, hogy a tanítási és tanulási folyamatok, amelyeket az elmúlt időszakban a közoktatási és a felsőoktatási intézmények megszerveztek és lebonyolítottak, nem tekinthetők a digitális pedagógia és az online távoktatás sztenderd működésének. Lényeges azonban, hogy a rendkívüli időszakban a pedagógustársadalom kisebb-nagyobb mértékben megmerítkezett a digitális pedagógia gyakorlatában. Az így szerzett tapasztalatokat pedig feltehetően kamatoztatja oly módon, hogy a jövőben miképp alkalmazzon, vagy éppen ne alkalmazzon infokommunikációs eszközöket, interaktív tartalmakat és online felületeket az oktatásban.

*a hagyományos média
figyelmét sem kerülte el
a digitális pedagógiai
transzformáció*

A világunkat ért sokk bebizonyította: bizonyos mértékben az oktatásban is megtörtént már az online kommunikációs folyamatokra és digitális média platformokra épülő transzformáció (Racsko, 2017). Ahogy korábban, a jelenlegi időszakban is jelentősége volt a külföldi jó gyakorlatok (best practices) alkalmazásának – szem előtt kell azonban tartani, hogy világszerte az adott oktatási rendszerek más-más szintjén álltak a digitalizációnak, amikor a pandémia miatt a kormányok a tanítás távoktatási formáját bevezették.

A hagyományos média figyelmét sem kerülte el a digitális pedagógiai transzformáció. Jelen tanulmány szerzője is, több más kolléga mellett, részt vett a médiadiskurzusban.² A pozitív tapasztalatok mellett persze fontos beszélni a kihívásokról is. A rendkívüli időkből a kényszerű digitális transzformációt nehezítette például a tanárok digitális kompetenciában tapasztalt hiány, illetve a tanulók eszközellátottságában, vagy éppen az eszközök használata során felmerülő problémák is.

BEVEZETÉS – AZ INFORMÁCIÓS TÁRSADALOM, AZ ONLINE KOMMUNIKÁCIÓ ÉS MÉDIA, VALAMINT A DIGITÁLIS OKTATÁS ÖSSZEFONÓDÁSA

A magyar pedagógustársadalom folyóirataiban a digitális pedagógia témája folyamatosan szem előtt van. Az Új Pedagógiai Szemle 2019/11-12-es számában *Jakab György* a digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai kapcsán a megváltozott tanítási környezetről azt írja, hogy „a diákok online jelenlétét lényegében ugyanaz a kiszámíthatatlanság – rendszertelenség, állandó készenlét (»mindig bekapcsolva«), gyors és megosztott figyelem –

² Az internetes kommunikáció és média, illetve a digitális pedagógia kutatójaként 2020. március 20-án a Magyar Hírlapban a távoktatás lehetőségeiről adott interjú (https://www.magyarhirlap.hu/belfold/20200320-nem-kell-felni-a-digitalis-oktatastol), a pozsonyi Patria közszolgálati rádió Rádióegyetem 2020. április 6-ai adásában a digitális pedagógia előnyeiről és hátrányairól tartott előadást, míg 2020. április 7-én a Kossuth Rádió *A nap kérdése* című műsorában a tantermen kívüli, digitális oktatás tapasztalatairól beszélgetett (https://hirado.hu/belfold/kozelet/cikk/2020/04/07/a-pedagogusok-kreativitasa-a-dikakok-szamara-is-konnyebbe-teszi-a-tavoktatast#).

és sajátos csapatszellem jellemzi [...]. Az online térben való sikeres működéshez tehát egészen más kompetenciákra van szükségük, mint az organikusán építkező iskolai sikerekhez.” (Jakab, 2019) Számos iskolaközei vizsgálatról hallhattunk előadásokat az elmúlt években hazai neveléstudományi konferenciákon is. Mégsem jelenthetjük ki, hogy a digitális pedagógia témája túlsúlyban lenne vagy – ami fontosabb – súlyának megfelelően lenne reprezentálva a pedagógiai diskurzusban.

Nem állítjuk, hogy az infokommunikációs technológiák, a digitális tartalmak, illetve az online platformok megjelenése hozta volna a legnagyobb vagy kizárólagos változást az oktatás rendszerében a 20. századtól kezdődően. Amellett érvelünk azonban, hogy a digitális technológia és a belőle fakadó innováció hatása képes korábban nem látott mértékben átalakítani egyes oktatási gyakorlatokat. Ez egyben azt is jelenti, hogy a digitális technológia használata az oktatásban szélsőséges következményekkel is járhat. A tudatos, a pedagógiai célokat és a technológia természetét egyszerre figyelembe vevő technológiahasználat az oktatás hatékonyságának jelentős növekedését eredményezheti, míg a kevésbé tudatos, kevésbé komplex felhasználás drasztikus hatékonyságsökkenéshez vezethet. Más szemszögből nézve: az új infokommunikációs technológia és digitális média a tanulók figyelmére, együttműködésére vagy motivációjára kimagaslóan pozitív, de negatív hatást is gyakorolhat. Korábban egyetlen médium vagy technológia oktatásban történő használata sem hordozott magában ennyi előnyt – de ennyi veszélyt sem.

Azt állítjuk, hogy egyértelművé vált: a neveléstudomány, valamint a kommunikáció és médiatudomány és az információs társadalmat vizsgáló szociológia olyan mértékben konvergál, hogy a digitális pedagógia jelenségeit már nem lehet az információs társadalom szélesebb kontextusa és a kommunikáció és médiatudomány kutatásai nélkül értelmezni. A pedagógusoknak már figyelembe kell venniük az új infokommunikációs jelenségek beágyazódását az oktatás világába, az általuk generált változásokat a tanítás és tanulás világában, illetve azt, hogy milyen fontos szerepet játszik a digitális pedagógiában a tudatos felhasználó, a tanár és a tanuló alakja, valamint az általuk létrehozott közösségek.

Lássunk a sok közül egy olyan ok-okozati összefüggést, ahol világhossá válhat, mennyire fontos tudatában lenni az említett komplexitásnak:

A virtuális tet az az oktatáshoz, a munkához és a szabadidő eltöltéséhez alkalmas tartalmak töltik be (foglalják el). Ezek egymással versengnek az egyének figyelméért. A hasonló tartalmak felé forduló felhasználók közötti hálózati kapcsolatok erősödése pedig kisvilágok létrejöttéhez vezet. Például az oktatási keretrendszerekben (ha betartják a szigorú adatkezelési szabályokat) a tömeges e-learning kurzusok biztonságot nyújtanak ugyan a tanulóknak, hiszen – mivel társaik nem látják hibáikat – nem félnek majd rossz választ adni vagy többször próbálkozni. – De így nem is tanulnak a hibákból. (másokéból sem!) Ráadásul a digitális kultúra alapélménye a felgyorsult kommunikációs folyamat – és a rutinokat is ez alakítja. Az aszinkron és azonnali kommunikáció térhódítása megváltoztatta az idő percepcióját, és a pedagógia világában (is) átalakította, felgyorsította a kommunikációt. Ez a változás azonban pedagógiai szempontból gyakran irreális elvárásokhoz vezet, mert a sokcsatornás –

*fontos szerepet játszik
a digitális pedagógiában
a tudatos felhasználó*

és ezzel követhetetlenné váló – kommunikáció, illetve a közösségi médiában domináns azonnali visszajelzési rutin bevezetése az átadni kívánt ismeretek szelektálásának megszűnéséhez, és az online platformokon tapasztalt információs túltelítettséghez vezetne. Ezek következménye lehet, hogy még a kétoldalú autonómiára törekvő pedagógus sem éri el a célját. Nem igazságos tehát megfogalmazni elvárásnént a tanárok felé, hogy az algoritmusokkal támogatott online kommunikáció tempójának megfelelően értékeljék a tanulók munkáját permanensen figyelve az e-mailek és azonnali chatüzenetek láncolatát, melyeket a tanulók indítanak – és erre fel kell hívni a tanulók figyelmét is. A pedagógiai kommunikáció esetében nem kell a közösségi médiát sztenderdként tekinteni.

nem kell a közösségi médiát sztenderdként tekinteni

A web 2.0 megjelenésével, a 2000-es évek közepétől addig még nem tapasztalt – a nyomtatott könyv, a rádió és televízió korára sem jellemző – információéhség lett úrrá a társadalmon. Ezzel elkezdődött a hagyományos információ- és tudásgyűjtő, -feldolgozó és -továbbító struktúrák felbomlása is. Az elit kultúra fenntartására hivatott intézmények hierarchiája megroppant, helyükbe pedig még nem tudjuk pontosan, milyen struktúrák fognak lépni, hiszen a változások csak most körvonalazódnak. Bárki tartalomlétrehozóvá válhat, hiánypótló ismeretek jelenhetnek meg a szerkesztői világhoz képest gyorsabban, a közösség által létrehozott tartalom környezetében. A nyomtatott könyv világában ideális esetben lektorok és szerkesztők döntése alapján jelennek meg a tananyagok. Ennek tükrében is komoly kihívást jelent az online publikációs környezetbeli hitelesség kérdése. A *fake news* jelenség az oktatásban mind a közösségi tartalomlétrehozás rendszerében létrehozott tananyagok – lásd a tanulók körében népszerű Wikipédiát –, mind a mindennapi információáramlás terén hoz új kihívásokat.

A digitális kultúra tartalmainak fő tulajdonságai az interaktivitás, a hypertextualitás, a szöveg, kép, hang és videó összekapcsolódása egy új formátumban, a hypermédiában. A hypermédiá interaktivitást vár el a felhasználotól (tanulótól), miközben az algoritmusok támogatásával személyre szabott tartalmakat kínál. Ez a típusú tartalom azonban nem elégszik meg a passzív befogadói attitűddel, új típusú figyelemre tart igényt, így egyre inkább fontossá válnak a pszichológiai szempontból jól vizsgálható mechanizmusok – és azok tudatos megfigyelhetősége – a digitális tartalom (tananyag) befogadása során. Az információs társadalomban a bizalom mellett a figyelem lesz az univerzális, konvertibilis valuta, melyet a felhasználók, vállalatok és oktatási intézmények az interakció során használnak. *Yuval Noah Harari* (2019) szerint az amerikai FANG (Facebook, Amazon, Netflix, Google) és a kínai BAT (Baidu, Alibaba, Tencent) vállalatok nem csupán digitális tartalmakat és infokommunikációs platformokat építenek, de „sok ilyen óriáscég az úgynevezett »figyelemkufárok« üzleti modelljét tette magáévá. Ingyen információ, szolgáltatások és szórakoztatás segítségével felkeltik és megszerzik a figyelmünket”. Ezt a figyelmet a jelenben a hirdetőknak, de a jövőben az online oktatási platformokat működtetőknak is eladják majd.

Kimondható: a digitális kultúra környezetében az oktatási tartalmak befogadásának módja átalakul. A technológia és a szoftver maga ugyanis nagy hatással van a tartalomra,

keretet szab, vagy éppen szabadságot ad az egyéneknek. Lehetővé teszi számukra, hogy eltérjenek a korábban megszokott tartalomfelfogadási stratégiáktól. Az alapvető különbség régi és új közt az, hogy a tartalom befogadása a jelenben már nagyfokú interaktivitást és proaktív jelenlétet igényel. Ahogy szelekciója is. A digitális kultúra online elérhető tartalma-
*jellemzően ma már először
a kulcsszavakat keresik*

ért a mindennapi felhasználók – a tanulók – többsége Magyarországon általában még nem fizet, ezért a források kiválasztását jellemzően még az ingyenesség és nem a hitelesség kérdése határozza meg. Olyan probléma ez, melyre a tanároknak fel kell hívniuk a figyelmet. Nem képezi már vita tárgyát az sem, hogy a számítógép általában is milyen jelentős változást hozott az olvasás kultúrájában. A képernyő környezetében megváltozott az olvasás módja: a kontextus természetének engedelmessé válik a folyamat gyorsabbá válik, szkimelés (a lényeges pontok gyors megkeresése), szkennelés és böngészés jellemzi. A felhasználók egy szöveggel találkozáskor jellemzően ma már először a kulcsszavakat keresik. A tanítás és tanulás folyamatában így egyre inkább előtérbe kerülnek a rövid tartalmi egységek, illetve címszavak. A didaktikai háromszög egyik elemének, a tananyagnak a jövőbeli médiumcentrikus, McLuhan átalakulása várható. Leegyszerűsítve: az ismereteket „átadó” online platform tulajdonságai és a tartalom hordozójának formátuma egyre nagyobb hatással lesz arra, hogy milyen ismeretek „adhatók át könnyen”. Az augmentált valóság technológiája például forradalmasíthatja a biológia oktatását, de egyben túlsúlyba kerülhet azon ismeretek tematizálása, amelyek látványosan bemutathatók. A digitális tankönyvek transzformációja után az a kérdés, hogy a megváltozott olvasási szokások hatására milyen formában – alapvetően terjedelmi egységek terén miként – alakulnak majd át a nyomtatott tankönyvek is. Úgy gondoljuk, hogy a formális oktatás tere hosszú távon fennmarad még, ahogy a nyomtatott tankönyvek is jelen lesznek az oktatásban.

SZEMLÉLTETÉSBŐL SZEMLÉLETMÓD

A digitális pedagógia feladata, hogy a digitális létre, pontosabban a digitális ökoszisztémában zajló sikeres életre készítsen fel. A digitális pedagógia akkor „hatékony”, ha az infokommunikációs eszközöket és az online, digitális platformokat az oktatásban tudatosan, egy megtervezett folyamatban alkalmazzák, és azok megkönnyítik a pedagógia célok elérését. Mivel a tanítás során számos váratlan esemény felléphet, ezért a tanárnak a digitális kompetenciái segítségével és az egységes elméleti keretrendszer ismeretének birtokában magabiztosan kell gyakorolnia a moderátori szerepét (Forgó és mtsai, 2020).

A digitális pedagógia a digitális kultúra jelenségegyüttesével fonódik össze. *A digitális kultúra leírja azt az attitűdöt, ahogy az információs társadalom viszonyul a kultúrához.* Tág definíciónk szerint a digitális kultúra jelenségegyüttese magába foglalja az infokommunikációs eszközök és online elérhető tartalmak tudatos használatát; a digitális írástudást, az információs technológiák ismeretét, a probléma megoldást informatikai eszközök, online platformok és applikációk segítségével. A változások mértékét és a digitális kultúra jelentőségét jelzi, hogy a 2020-as Nemzeti Alaptantervben (NAT) a digitális kultúra már önálló

tárgyként szerepel és magába olvasztja a korábban különálló informatika és a technológia tárgyakat, miközben a hangsúly az alkalmazott technológiára tevődik át (Oktatási Hivatal, 2020).

Érdeemes azonban felfigyelni arra, hogy bár az infokommunikációs technológia alkalmazása lehetővé tette a tanulók számára, hogy korábban nem látott horizonton szerezzenek ismereteket – az eszközök és alkalmazások az ember kognitív képességeire gyakorolt hatását még csak most kezdik a kutatók mélyebben megismerni. Ahhoz, hogy megértsük a digitális pedagógia lényegét, meg kell ismerni azt a folyamatot is, amelynek során az elektronikus számítógépek funkcióváltása megtörtént, és amelynek végeredménye, hogy a jelenben a társadalom valamennyi alrendszerébe beépültek, beleértve a tanítás és tanulás folyamatait is, miközben a mesterséges intelligencia terén a jelenben már zajló fejlesztések várhatóan az információs társadalom további látványos transzformációjához vezetnek majd. Kevés hasonló példa van a technológia történetében, ahol egy adott feladatsor – alapvetően aritmetikai műveletek – elvégzésére fejlesztett gép végül egészen más területen válik dominánssá. Ez már történt a számítógépekkel; a változás pedig két metaforával írhatjuk le: az 1945-ös években alkotott óriásgépek kezelői még *besétáltak gépük gyomrába*, a jelenben viszont a legszemélyesebb számítógépüket – az okostelefont – az információs társadalom polgárai már *a tenyerükön hordozzák*. A számítógépek tehát egyre nagyobb szerepet kaptak a kommunikációs folyamatokban, később a médiatartalmak előállításában, végül pedig az oktatásban is.

A jelenből szemlélve furcsán hathat, hogy a számítógép ideája hosszú ideig nem kapcsolódott össze nemhogy a tanítás és tanulás folyamatával, de a kommunikációs folyamatokban való részvétel képzetével sem. Magányos gépek, számolási célfeladatokra szakosodott eszközök sora született, mígnem az 1960-as években felmerült az igény, hogy hálózatba kössék őket. A hálózatba kötött számítógépek idővel nemcsak a számítási teljesítményüket osztották meg, de a tartalmaikat is, így az emberek kíváncsisága újabb és újabb felfedezésre váró, online elérhető információ – ismeret – felé fordulhatott. Ennek következményeként jelentek meg először a nemformális, később a formális tanulás első mozzanatai a hálózaton.

*az elektronikus
számítógépek funkció-
váltása megtörtént*

DEFINÍCIÓS KÍSÉRLETEK

Nem szabad szem elől tévesztenünk, hogy a digitális pedagógia önmagában nem létező jelenség; folyamatosan, újra meg újra (de)konstruáljuk az informatika, az információs társadalom, a digitális kultúra és gazdaság, de legfőbbképp az internetes kommunikáció és média, illetve a pedagógia egymással számos ponton összefonódó elemeiből. Digitális pedagógiaként hivatkozunk leegyszerűsítve mindazon jelenségekre, amelyek a digitális eszközök és tartalmak, más olvasatban infokommunikációs technológiák és munkaformák tanítási és tanulási folyamatban történő használatát feltételezik. A *digitális pedagógia* így valójában egy ernyő- vagy gyűjtőkifejezés; jelentésének határait a későbbiekben megkíséreljük amennyire csak lehet, pontosan kijelölni, miközben csupán a gravitációs magja biztos. A digitális

pedagógiában az eszközök is a pedagógiai célok elérését is szolgálják, miközben minden korábbi tárgynál nagyobb hatással vannak az oktatás módszereire is.

*a tudást már a tanuló
konstruálja, ő is aktívan
részt vesz az oktatásban*

Évszázados fejlődés után

A digitális pedagógia vizsgálata során abból a tényből kell kiindulnunk, hogy a 20. században a pedagógia már korábban is jelentős változásokon ment keresztül. A gondolkodtatás, a tevékenykedtetés az oktatásban az elmúlt száz évben honosodott meg. Ezzel együtt fokozatosan érvényét veszítette az a korábbi elképzelés, hogy a gyermek csupán passzív befogadó lény volna. Ezt megelőzően azonban kizárólag az ismeretek halmozása, az adatok vagy szövegek bemagolása volt a tanítás alapja, míg az oktatás eredményességét a memóriában elraktározott ismeretek mennyisége jelezte. A számonkérés során a tanárok ezen ismeretek visszaadását ellenőrizték, és gyakran a saját szavaikat szerették visszahallani. A frontális oktatással az egyéni munka követelménye párosult, a tanulók közti együttműködést, segítségnyújtást büntették. Az új pedagógia paradigmában a tudást már a tanuló konstruálja, ő is aktívan részt vesz az oktatásban, és a folyamatos visszajelzések segítik a tanulásban (Szivák, 2016). A tanárközpontú modellt a pedagógiai gondolkodásban tehát a tanulóközpontú kezdte el felváltani. Az átalakulás folyamata még nem zárult le a digitális pedagógia születésének pillanatában sem; ám a technológia képes ezeket a változásokat rendkívüli módon felerősíteni.

A 20. század elejétől kezdődően John Dewey és más pedagógiai gondolkodók hatására az oktatásban a tanuló középpontba helyezésével kezdődtek a jelentős változások. Dewey *Pedagógiai hitvallásom* (1976), illetve az *Iskola és társadalom* (1912) magyarul is olvasható munkáiban kiemeli, hogy az iskolai nevelés az életre készít fel; az *életszerű tudás* megszerzése mellett tehát a tanulók problémamegoldó képessége is fejlődik. „Nem tudjuk pontosan megjósolni, hogy milyen lesz a civilizáció húsz év múlva. Ezért lehetetlen a gyermeket adott helyzetekre felkészíteni. Csak úgy lehet őt a jövőre nevelni, ha megtanítja arra, hogy ura legyen önmagának. Vagyis olyan képzést adunk neki, hogy tehetségét gyorsan és teljes mértékben alkalmazni tudja; szeme, füle és keze parancsra váró szerszámok legyenek; tudja megítélni a körülményeket; gazdaságos, hatékony cselekvésre legyen képes” (Dewey, 1976, 98–99. o.). *Ezen analógiát követve a digitális pedagógia feladata, hogy a digitális életre, pontosabban a digitális ökoszisztémában zajló sikeres életre készítsen fel.* Komplex világunkban még a korábbiaknál is kevésbé tudjuk megjósolni, hogy milyen lesz a civilizációnk, és benne a munka világa egy generáció múlva. Közismert, hogy a most született gyermekek közül sokan már olyan munkaköröket töltenek majd be, melyek a jelenben még nem is léteznek. A digitális pedagógia és a digitális kompetenciaegyüttes két fontos eleme, a rugalmasság és a problémakezelés kompetenciája azonban képessé teszi majd őket a hatékony munkavégzésre ebben a világban (World Economic Forum, 2016).

A digitális pedagógia kontextusában megvalósult tanulási környezetnek meg kell felelnie a „klasszikus” didaktika elvárásainak. Egy ideális rendszer egységes tudáselsajátító ökoszisztémába fogja össze az oktatásszervezés terepeit, könnyen elérhetővé teszi a tananyagokat és

biztosítja a tanítás és tanulás folyamatában résztvevő felek közti hatékony kommunikációt. A korábbi, nyomtatottkönyv-alapú oktatási paradigmához képest folyamatosan aktualizálható, újabb ismeretekkel kiegészíthető multimediális tananyaghoz és tanítási-tanulási folyamatokhoz biztosít tértől és időtől független hozzáférést. Hypertextuális természeténél fogva túllép a linearitáson, és a hálózat logikája alapján szerveződő tartalmi struktúrája lehetővé teszi a perszonalizált tanulási utak kijelölését a tanuló egyéni tempójában. Jelentős mértékben épít a tanulási folyamat önálló létrejöttére és az ön-szabályozó tanulásra. A frontális munkaforma mellett a könnyen írható, online médiaplatformok tulajdonságaira épülő környezete biztosítja a csoportmunka, a kollaboráció és a tanulási folyamatban résztvevők közötti hatékony kommunikáció lehetőségét. Az információs társadalom természetéhez igazodva támogatja a hálózati tanulást (Ballér, 2011).

*épít a tanulási folyamat
önálló létrejöttére és az
ön-szabályozó tanulásra*

A digitális pedagógia horizontja értelmezésünkben rendkívül széles. Magába foglalja egyfelől a digitális (alapvetően infokommunikációs) eszközök használatát a tanórán (Szűts, 2018), míg a regiszter másik végén a tanári jelenlétet csupán a tananyagba kódolt távoktatás képviseli. Mivel a tanítás és tanulás véleményünk szerint értelmezhető az információk átadásának, befogadásának és belső feldolgozásának folyamataként is, megközelítésünk deklaráltan kommunikáció- és médiatudományi. A tanítás és tanulás már az információs társadalomban zajlik, ezért rögtön pontosítanunk is kell azt, hogy a kommunikáció- és médiatudomány, illetve az oktatásemélet szoros összekapcsolásával érthetjük csak meg – és egy stabil módszertan birtokában alakíthatjuk – a jelenben és a jövőben zajló oktatási folyamatokat. Ez az alapja annak, hogy a didaktikai elvek alapján hatékony, a pedagógiai célokat szem előtt tartó, tanulócentrikus tanítási és tanulási folyamatról beszélhessünk. 1990-as években a világháló megjelenésével és a számítógépek elterjedésével paradigmaváltás történt, és számítógépek, valamint a világháló beépültek a mindennapokba. Megváltozott az egyének gépekhez fűződő viszonya. Ezen pont után az oktatásban használt számítógépek, hálózatok és digitális tartalmak már nem a szemléltetést szolgálták, hanem meghatározták azt a munkaformát, ahogy a tanítás és tanulás folyamata zajlott.

Egy egyszerű definíció

Sokan és sokféleképpen foglalkoztak már a digitális pedagógia jelenségegyüttessel. A munkák jelentős része konkrét okoseszközök, alkalmazások, digitális platformok vagy keretrendszerek használatára, adott esetben ezzel kapcsolatos mérésekre koncentrált, és így járul hozzá a téma tárgyalásához. Kisebb részt alkotnak a kognitív változásokat, a memória vagy éppen a figyelem szerepét vizsgáló, de továbbra is empirikus munkák. A legkisebb csoport az elméleti értekezéseké, amelyek a funkcionális előzményeket, párhuzamokat, történeti analógiákat kutatják, és más tudományterületek territóriumára is átlépnek, miközben saját, hosszú távon érvényes elméleteket alkotnak (lásd például Komenczi, 2010).

Kis-Tóth Lajos és Lengyelné Molnár Tünde (2014) szerint a digitális pedagógia „olyan eszközök, technológiák, szervezési tevékenységek, innovatív folyamatok összessége, amelyek

az információ [...]feldolgozást, -áramlást, -tárolást, - kódolást elősegítik, gyorsabbá, könnyebbé és hatékonyabbá teszik”. Véleményünk szerint a digitális pedagógia mindezen jelenségeket beolvasztó absztraktum, hiszen leírja a neveléstudomány és a technológia találkozását, anélkül, hogy maga a fogalom jelentésszűkítő funkcióval bírna. *Benedek András* (2008) meghatározásában a digitális pedagógia olyan tradicionális vagy konstruktív pedagógiai, vagyis tanítási és tanulási módszer, amely során a tanár és a tanuló is számítógépet, informatikai eszközt is használ. *Molnár György* (2015) például az IKT fogalmát a következő főbb értelmezési tartományokba utalja: az IKT mint eszköz; szervezési technika; média; fejlesztési és társadalomalakító folyamat, illetve mint gyakorlat.

*módszertana eszközfüggő,
de ellenáll a technikai
elavulásnak*

Saját digitális pedagógia definíciónk a következő: *a digitális pedagógia olyan, az információs társadalomba beágyazott osztálytermi vagy távoktatási módszertanok egysége, amelyben a tanítási és tanulási folyamat infokommunikációs eszközökre, képernyőkre, adatbázisokra és digitális tartalmakra épül.*

Mindehhez hozzá kell tenni a következőket:

A definícióban említett tartalmak kiadói vagy közösségi rendszerben jönnek létre. A digitális pedagógia módszertana eszközfüggő, de ellenáll a technikai elavulásnak. Minél valószínűbb szemléltetésre törekvő multimediális tartalom, magas fokú tanulói interakció és proaktív magatartás, illetve az eszközök tudatos használata jellemzi. A digitális pedagógia a tanártól a tanulónál magasabb fokú digitális kompetenciát vár el. Lehetővé teszi a tanár és az osztályterem szerepének, illetve a tanulók kognitív képességeinek kiterjesztését. A valóság ábrázolásának és érzékelésének digitális technológiával történő augmentálásával új szemléltető módokhoz juttatja az oktatási folyamatokat. Ám az eszközhasználat önmagában nem garancia az eredményességre. Szükség van olyan megoldásokra, amelyek szerves egészet alkotnak a hagyományos oktatás módszertani gyakorlataival.

Ezekre rátalálni persze nem egyszerű. Átmeneti időszakban vagyunk, ahol a régi módszerek nem feltétlenül működnek – már csak a digitális szakadék következtében sem. Ez a szakadék többféle tényező hatására nyílik meg. Az egyik a gazdasági tényező; hiszen a nagyfokú élményszerűséget biztosító digitális eszközök (folyamatos) beszerzése jelentős anyagi ráfordítást követel. A másik a szociális tényező. A társadalomban betöltött státusztól és a munkaerőpiacon betöltött pozíciótól függ, hogy az egyén milyen mértékben él összhangban a technológiával, mennyire uralja és birtokolja a szükséges tudást a megfelelő használatához, és ezt mennyiben tanulhatják meg tőle a gyerekei. Bár a szakadéknak a kezdeti percepciója a generációs különbségeken alapult, véleményünk szerint az ilyen jellegű általánosítás helyett a gazdasági, szociális és tudatos eszköz használati szempontokat is kell figyelembe venni. Az utóbbi kapcsán a generációs, illetve „bennszülött” és „bevandorló” kategóriák helyett érdemes lenne bevezetni a „tudatos felhasználó” és „sodródó felhasználó” ellentétpárt.

A DIGITÁLIS PEDAGÓGIA ELMÉLETI KERETE

A digitális pedagógia elméleti keretének megrajzolása során kiindulópontunk, hogy a világháló 1990-es megjelenésétől és a digitális technológia elterjedésétől a társadalomban napjainkig zajló hosszú paradigmaváltás még az olyan tradicionális komplex rendszerben, mint a tanítás és tanulás világa is elemi és visszafordíthatatlan változásokat hozott. A változások sorába illeszkedik az iskolakultúra átalakulása is azon intézményekben, amelyek a digitális eszközök és tartalmak használatára épülő módszertanokat honosítottak meg. Mindez hatással van az iskolai szervezet értékeire, fontossá tette többek között a tanulók digitális kompetenciának fejlesztésén keresztül a digitális létre és a jövő munkaerőpiacának elvárásaira való felkészítést. Ennek nyomában más normák és sztenderdek is átalakultak: elvárássá vált a digitális technológia iránti nyitottság és a kísérletező kedv. Emellett tömegesen jelentek meg digitális eszközök és multimediális tartalmak, valamint kiemelt kérdéssé vált a tanulók saját eszköz-használatának (*Bring your own device – BYOD*) módszertani szabályozása. Az iskolai kultúra szimbólumává vált a folyamatos online lét és az internetes platformok segítségével történő kooperáció és interakció.

Az iskolai kultúrától kissé eltávolodva elmondhatjuk, hogy ezen változások leegyszerűsítve az internetes kommunikáció és média, bővebben pedig az online lét, az információs társadalom, a digitális eszközök és interaktív képi tartalmak együttes hatására jönnek létre. Mediatizált világunk permanens „béta állapotban” van; gravitációs magja igyekszik magához vonni az élet egyre több területének részecskéit, és digitálisan feltölteni őket.

Az egyik legfontosabb elem a szabadon írható online platformokon, hogy az információcsere indításához vagy a kommunikációs folyamatba való bekapcsolódáshoz nincs szükség jelentős, formális oktatási rendszerben tanult technikai ismeretekre. Az online médiaszabandon írható és linkekkel átszőtt környezetben létrejött énmédia lehetővé teszi az egyéni tanulási utak kijelölését. Ezek bejárása azonban nagyrészt már az önszabályozott tanulás és a tanulók egyéni motivációján múlik. Az énmédia hatással van a tanári szerepekre is, a tanárok többek között tutori, kurátori, facilitátori, adminisztrátori szerepet töltenek be, amikor segítenek eligazodni a gyakorlatilag nyitott és szabadon bejárható rendszerekben.

Az infokommunikációs technológia, a digitális, interaktív médiatartalmak és a hálózatok környezetében zajló tanítás és tanulás akkor lehet eredményes, ha egységes elméleti kereten alapul. Pedagógiai szemléletmódváltásra van szükség, amelynek bázisa, hogy a digitális pedagógia építőelemei nem csupán a szemléltető és kiegészítő szerepet töltik be, hanem új szemléletmódot hoznak, amely meghatározza a tanítás és tanulás folyamatát. A technológia jelenléti és kiterjesztett osztálytermi használata csak akkor lehet hatékony, ha egyszerre veszi figyelembe a pedagógia, kommunikációs, kulturális, és szociológiai tényezőket. Az így kialakított keretrendszer szerepe nem egy újabb reformpedagógiai irányzat megalkotása, nem a hagyományos iskolarendszer lerombolása, hanem a meglévő formális oktatás szemléletmódjának formálása és beágyazása az információs társadalom kontextusába.

*nincs szükség jelentős,
formális oktatási
rendszerben tanult
technikai ismeretekre*

Élmények és szociális kapcsolatok

Amikor a világháló az 1990-es évektől kezdve elkezdte behálózni a társadalmat, gyorsan világossá vált, hogy a könyvbeliség és a televízió rendszeréhez képest jóval nagyobb élményszerűséget és beleszólást biztosít a felhasználók számára. Ezzel egyidőben a gyors információáramlásnak a következménye, hogy a társadalom korábban egymás számára ismeretlen tagjai kezdtek intenzív és kiterjedt kommunikációba. Ennek a kommunikációnak az alapja lehet a közös érdeklődés egy téma iránt, az online kereskedelem vagy a szabadidő eltöltés online formái. A változások következménye, hogy a tárgyi világban kialakított személyes kapcsolatok mellett megjelentek a hálózati kapcsolatok által életre keltett online, virtuális közösségek. Molnár Szilárd rámutat, hogy „a szociológiai gondolkodás történetében meghatározó szerepet játszik annak a folyamatnak a vizsgálata, melynek során a modern társadalmakban egyre inkább háttérbe szorulnak a személyes kapcsolatok, és az ezeken alapuló elsődleges közösségek (családi, szomszédi, baráti kapcsolatok) jelentősége fokozatosan csökken.” (Molnár, 2007) A digitális technológiák megjelenése előtt az interakció alapvetően személyközi, és nem technikai eszközök által mediatizált volt, ennél fogva a társadalmi kapcsolatok még limitált számú egyének között jöttek létre. Csepeli György és Prazsák Gergő kiemelik, hogy az információs társadalom végtelenre nyitja ki a társas teret, miközben a felhasználó kiszabadulva a földrajzi kötöttségtől találhat társat, csoportot vagy éppen közösséget. Ezen alakzatok szerveződése azonban ugyanúgy skálafüggetlen, és a kisvilág logikát követi, mint a valós, offline térben. Az információs társadalomban is a társas – peer-to-peer – kapcsolatok alapvetően gyengék és egyirányúak. Az online tér azonban a figyelemért folytatott harc terepe, és az a győztes, aki folyamatosan újat tud mondani, mutatni, teremteni (Csepeli és Prazsák, 2011). Példa erre a selfie jelenben népszerű jelensége, mely az osztályközösség iskolán kívüli kommunikációjának egyik elemévé vált.

*az a győztes, aki
folyamatosan újat tud
mondani, mutatni,
teremteni*

A digitális pedagógia építőelemei

Általános megállapítások

Alapállításunk, hogy az okoseszközöket, a hálózatokat, az internetes kommunikációs formákat és a digitális tartalmakat csak akkor kell az oktatásban használni, ha azok hatékonyabbak a tradicionális eszközöknél, tehát eredményesek a ráfordított idő, energia és technológiába fektetett források tekintetében. Kulcsfontosságú szempont, hogy ne borítsák fel a jelen információs társadalmában is érvényes pedagógiai célokat *csupán a kísérletezés kedvéért*, hiszen a technológiák használata akár nehezítheti is a tanítás és tanulás folyamatát. Röviden definiálnunk kell az oktatás *eredményességének* értelmezését is: az eredményesség a pedagógiai céloknak való megfelelés, a tanulóknál létrejött változás és az ismeretek elsajátításának mértéke, vagyis a pedagógiai hozzáadott érték.

Általánosságban elmondható, hogy az infokommunikációs technológia alkalmazása lehetővé teszi a tanulók számára, hogy korábban nem látott horizonton szerezenek ismereteket, valamint a saját tempójukban tanuljanak, azonban, ahogy korábban említettük, az eszközöknek és alkalmazásoknak az ember kognitív képességeire gyakorolt hatását még csak most kezdik a kutatók mélyebben megismerni. Ez persze nem ok az új technológiáktól való visszahúzóódásra, hiszen a digitális pedagógia alapja nem a technológia, hanem az egyén, a tudatos felhasználó. A tudatos felhasználó – a tanár és a tanuló – észreveszi a rendszer hibáit, kritikusan közelít a forrásokhoz, felismeri az online elérhető információk között az összefüggéseket, és arra törekszik, hogy az ismereteket különböző helyzetekben kreatívan tudja alkalmazni. Az információs társadalom, a linkekkel összekapcsolt és online elérhető tartalmak eredménye a megosztott és közösségi tudás, annak és horizontális, a társak közötti átadása. Az információs társadalom kognitív habitusának a gyors ismeretszerzés mellett a gyors feldolgozást és tárolást is magába kell majd foglalnia.

*a tudatos felhasználó
– a tanár és a tanuló –
észreveszi a rendszer hibáit*

A digitális pedagógia építőelemei – azaz céljai és e célok elérését támogató pedagógiai eszközei – a következők:

Kreativitás, széleskörű ismeretszerzés és felfedező kutatás

A digitális pedagógia módszereinek tudatos és tervezett használata a tanulók kreativitásának fejlődését támogatja, miközben elősegíti a széles körű tájékozódást és felfedező kutatást. Mivel a felfedező kutatás feltétele a kíváncsiság, ez utóbbinak a pedagógiai környezet állandóan teret kell hogy adjon. A kreativitás pedig abban az esetben bontakozhat ki, ha kialakult az egyensúly a tanuló hosszú távú memóriájában tárolt adatok, illetve a digitális tárhelyben elérhető információk elérési útvonalainak ismerete között.

Gyors ismeretszerzés és jobb vizuális tájékozódás

A hálózati, hypertextuális környezet lehetővé teszi a tértől és időtől független, gyors, a tipográfiai világban sztenderdnek számító ismeretszerzést – a nyomtatott könyv kultúrájával ellentétben azonban kevés támpontot ad a hiteles források kiválasztásához és az információs áradattal szemben kialakított szelektálási rutinok kialakításához. A hiperlinkek lehetővé teszik a tanulók számára, hogy „végigszáguldjanak” az ismereteken, kíváncsiságuknak megfelelően jelöljenek ki egyéni tanulási utakat, és ismerjenek meg a tankönyvi környezethez képes sokkal több információt (Szűts, 2013).

Hatékonyabb horizontális együttműködés

A digitális pedagógia hálózati környezetében hatékony együttműködés jöhet létre a tanulók között, amely kiegészítheti az osztálytermet. Ez a típusú együttműködés az online kommunikációs csatornákon folyó interakcióra épít, és a hálózatot alkotó egyenragú felek (*peerek*)

önszerveződő kooperációját támogatja. A csoportmunkát az egyenrangú felek közötti hatékony együttműködés jellemzi, amelyet a szabadon írható, web 2.0-ás platformok és felhőalapú rendszerek támogatnak. Ebben a környezetben, ha adottak a technikai feltételek és élményszerű a tanulás, azok a tanulók is aktivizálódhatnak, akik a hagyományos osztályteremben passzívan vesznek részt a munkában.

*az emberi agyban eltárolt
és a digitális memóriába
kihelyezett
információk aránya*

Együttélés a hibákkal

Látszólag nehezen illeszthető egy tudatos pedagógia elemeinek sorába a megbékélés, hogy együtt kell élni a hibákkal. A digitális pedagógia környezetében a tanulók kevésbé félnek hibázni, egyúttal jobban átlátják a tanítási és tanulási folyamatban szerephez jutó infokommunikációs rendszereket – a mindezért motiválhatók, hogy *fejlesztők legyenek*. Ennek oka, hogy az 1980-as évektől kiépült hardware- és szoftverkörnyezet, a kijelző interface és az adatbázisok, a jelenben pedig az okostelefonos applikációk a gyors fejlesztések következtében hibás működést is generálnak, amelytől azonban a rendszerek és a hálózatok nem omlanak össze. Az alkalmazások és formátumok közti inkompatibilitások, a kihelyezett memória törlése ma a mindennapi kommunikáció és médiafogyasztás velejárói.

A digitális pedagógia kihívásai

A digitális pedagógiai kihívásai alapvetően azok csoportjában válnak fontos tényezővé, akik a technológiát ösztönösen, ellenőrizetlenül és nem tudatosan végiggondolva, nem a célnak megfelelően használják. Vegyük sorra, hogy mely hátrányokat kell kiküszöbölni az infokommunikációs eszközök és digitális tartalmak használata során. A hátrányok kiküszöbölése a tudatos használat, a megfelelően kiválasztott oktatási módszer, időpont és időtartam esetében lehetséges.

A digitális demencia *Manfred Spitzer* (2011) szerint akkor lép fel, amikor nem megfelelő az emberi agyban eltárolt és a digitális memóriába kihelyezett információk aránya. Az ismeretek hiányában a tanulók nem képesek azokat kombinálni, és nem fejlődik a kreativitásuk.

A figyelemmegosztás ugyancsak hátráltatja a tanulás folyamatát. Mivel a mindennapi kommunikációs folyamatokban való részvétel, a médiatartalmak elérése, valamint szerkesztése a munka és szabadidő világában is használt infokommunikációs eszközökre épül – s ezek jó része a pusztán működésével eleve megosztott figyelmet generál –, a funkcióváltás az osztályteremben és annak online kiterjesztésében kihívást jelent. A szórakoztató tartalmak elvonják a tanulók figyelmét, ezért a tanároknak világos instruálással és az eszközök funkcióit figyelembe vevő feladatok kiosztásával biztosítaniuk kell, hogy a tanulók az osztályteremben vagy annak kiterjesztésében az eszközök környezetében is a tanulási folyamatra figyeljenek. tegyük hozzá, hogy a multitasking alkalmazása általában nehezíti a fókusz megtalálását, ezért csak indokolt esetben kell a tanítás és tanulás folyamatában használni. *Faragó*

Boglárika (2019, 106. o.) doktori értekezésében kiemeli, hogy az infokommunikációs „eszközökkel végzett másodlagos tevékenység túlerőltelt korlátozott kognitív kapacitásunkat, ezáltal nem hagyva szabad erőforrást a tananyag mélyebb feldolgozására, így rontva a teljesítményt.” Az oktatás során a tanároknak tudatosítaniuk kell a tanulóknak, hogy az osztálytermet nem a közösségi médiát meghatározó dinamika jellemzi, és az azonnali, sőt állandó jutalmazási kényszer nem teszi hatékonyabbá a tanulást, hanem ellenkezőleg, elvonja a figyelmet és megnehezíti az elmélyedést.

A hálózati környezetben szocializálódott felhasználók, így a jelenben a tanulók többségének felfogása szerint az online elérhető információkhoz – tananyaghoz – való hozzáférés ingyenes. Ennek a felfogásnak az alapja az, hogy egyrészt az online környezetben különválnak az információ a forrásától, az alkotás az azt hordozó fizikai testtől. A könyvbeliség kognitív habitusához nem tartozik hozzá, hogy az egyén „kitöröljön egy könyvet”, az információs társadalomban ugyanannak a könyvnek a digitális másolatának törlése azonban már rutin. Szükséges esetben ez a felfogás a fogd és vidd (copy & paste) gyakorlatához vezet. A tanároknak a projekt- és más alkotó feladatok esetén e tekintetben is világos instrukciókkal kell ellátniuk a tanulókat, hogy azok az online található információknak ne csupán hitelességével, de felhasználhatóságával kapcsolatban is képesek legyenek eredményesen tájékozódni.

*ez a felfogás a fogd és vidd
(copy & paste)
gyakorlatához vezet*

A digitális pedagógia módszertani alapvetései

A digitális pedagógia elméletének vezérelvei a tudatos, a tervezett és a kontrollált eszközhasználat a tanítás és tanulási folyamat során. A tudatosságot a pedagógiai célnak megfelelő használat jellemzi, így a tanár kiemelt feladata egyrészt kiválasztani a digitális pedagógia eszköztárából a legmegfelelőbbet, másrészt módszertani segítséget nyújtani a tanulóknak. Az oktatás helyszíne továbbra is az osztályterem, amelyek terét az online kommunikációs technológiák és digitális médiaplatformok terjesztik ki – de nem váltják fel.

A digitális pedagógia módszertanának kialakításakor már az információs társadalom kognitív habitusát kell figyelembe venni. A módszer akkor hatékony, ha az iskolai munka során megjelenik, illetve megmarad a tanulóknak a felfedező kíváncsiság, mely motivációt jelent a tanuláshoz és az ismeretszerzéshez általában. Jó, ha a technológia lehetőséget ad a kísérletezésre, miközben a tanári visszajelzések hibázás esetén sem bántortalanítják el a tanulókat, így ezzel nem tántorítják el őket a további próbálkozásoktól. Az infokommunikációs technológia használata akkor eredményes, ha a tanulókat interaktivitásra készíteti és kiemeli a passzív befogadó szerepéből, valamint lehetővé teszi számukra, hogy a szabadon írható online környezetben egyszerre tartalombefogadók és -létrehozók – *prosumerek* – legyenek, hiszen ilyen módon az online tudástárak anyagait is bővíteni tudják, miközben ők maguk is tanulnak, sőt együttműködnek másokkal.

A digitális pedagógia kontextusában használt technológiának – mint a módszertan eleve adott, de dinamikusán változó fundamentumának – ellen kell állnia az elavulásnak, hisz a mindennapi online aktivitások során megszokott élményszerűség lehetőségét biztosítania

kell. Ahogy egy elavult és hiányos ismeretekkel bíró tanár sem oktathat eredményesen, úgy az akadozó videók és nem ergonomikus oktatási alkalmazások ugyancsak nehezítik a pedagógiai célok elérését. A gyakorlat során lényeges, hogy a tanárok olyan digitális megoldásokat alkalmazzanak, amelyek egyúttal digitális kompetenciákat is fejlesztenek, nem tantárgyspecifikusak, és az általuk is fejlődő készségeiknek a munkaerőpiacon is hasznukat veszik majd a tanulók. Annak ellenére, hogy a diákok ismerősen mozognak a közösségi oldalakon, lényeges, hogy a tanárok az oktatásban csak minimális mértékben használják a közösségi médiaplatformokat, és ezzel zárják ki a túláradó információmennyiség jelentős részét a formális tanulás folyamataiból. Ha ez sikeres, akkor a figyelemmegosztást eredményező multitasking-aktivitás az alkotás és a forráskeresés párosára korlátozódik.

*az oktatásban korlátozott
számú eszközt és
platformot kell használni*

A kortárs pedagógiai kultúra egyik alapvető munkaformája, a kollaboráció erős támogatást kaphat a könnyen írható hálózati platformok formájában – feltéve, hogy valóban az ilyen tartalom létrehozására kifejlesztett eszközöket, a számítógépet, kamerát és hangfelvevőt használjuk hozzá. Ma ezek használata iskolán kívül természetes, így kimondható: fontos a mesterséges tanulási környezet irányából elmozdulni a természetes felé az iskolában is, mert így a tanulók – a tudatos eszközhasználat rutinjait is elsajátítva – ösztönösen tanulnak, s könnyebb lesz számukra az élethosszig tartó tanulás.

A módszertan kialakításakor még egy fontos kihívással szembesülhetünk: az online oktatási keretrendszerek távol esnek a tanulók médiafogyasztási rutinjaitól. Ezért az iskolai környezetben a tanároknak olyan formátumban szükséges megjeleníteniük a tananyagot, amelyet a tanulók az általuk gyakran használt platformokról már ismernek – és ennek érdekében figyelemmel kell kísérniük az aktuális trendeket. Nem elegendő áthelyezni a digitális eszközök világába a frontális oktatást, hanem biztosítani kell a csoportmunka lehetőségét, illetve az élményszerűséget, amelyet nagyon sok esetben a mémek, a másodlagos írásbeliség, a célnak megfelelő transzmedialitás jellemez. Az oktatásban korlátozott számú eszközt és platformot kell használni – csökkentve ezzel a 21. századra jellemző bizonytalanságot. Az átalakulás során a frontális munka a didaktikai alapelvek szerint részben egyéni, illetve (3–6 fő részvételével történő) csoportmunkává, értelmezésünkben pedig már hálózattá is válik, hiszen az osztályterem virtuális kiterjesztése egyben a kapcsolatok nagyobb számának megjelenését is jelenti.

A távoktatás gyakorlatára vonatkozó módszertani ismeretek

Tanulmányunk témájának aktualitása kapcsán már hangsúlyoztuk annak szerepét, hogy 2020. március 16-tól a magyarországi iskolákban a nevelést és oktatást tantermen kívüli, digitális munkarendben kellett megszervezni, ami a gyakorlatban az online, digitális távoktatás egyéni megoldásokkal tarkított bevezetését jelentette. A kényes lépés nyomán az online kommunikációs technológiák és digitális médiafelületek nem terjesztették ki – a

digitális pedagógia módszertanának megfelelően – az oktatás terét, hanem interaktív platformként felváltották a hagyományos osztálytermet. Az eddigi, egyelőre töredezett tapasztalatok alapján elmondhatjuk, hogy a digitális pedagógia módszertanának használata a fizikai jelenlétet nélkülöző távoktatás során akkor hatékony, ha *adottak minimális technológiai feltételek*. Enélkül ugyanis az ilyen oktatás nem kivitelezhető. A távoktatás során a közoktatásban fontos, hogy megmaradjon az órarend, illetve a tanóra *mint erős szervező elv*. Amennyiben egy egységes oktatási keretrendszert használ az osztály vagy lehetőség szerint az intézmény is, akkor az segít csökkenteni a bizonytalanságot, hiszen nem terheli meg a tanulók figyelmét a sok eltérő platform használati kötelezettsége, és csökken a bizonyos feladatok figyelmen kívül hagyásának lehetősége. Lényeges, hogy az aszinkron kommunikációs csatornák dominálnak a tanulás menetében és a tananyag elérése során, míg fontos, hogy a szinkron platformokon történjen a tanári instruálás. Szükséges, hogy a keretrendszer a csevegést, a videókonferenciát vagy videófolyamot archiválja, téről és időtől függetlenül elérhetővé tegye az osztályközösség számára. Az oktatás során fontos, hogy világos, rövid és egyértelmű utasításokat kapjanak a tanulók, és a tanárok fenntartsák a kommunikációs folyamatot, miközben időbeli kereteket is szabnak annak. Külön mérlegelés kell, hogy megelőzze a tananyag mennyiségének csökkentését, mivel az online környezetben nem lehet azonos mértékű ismeretanyagot mozgósítani, mint az osztályteremben.

Fontos a távoktatás során használt technológia megbízhatóságának ellenőrzése, a lehetőségek, képességek és korlátok megismerése a gyakorlatban. Egy videokonferencia keretében a pedagógiai célokat is szem előtt tartva nem célszerű bekapcsolni egy teljes osztályt, kisebb csoportokra kell osztani a tanulókat. Amíg ugyanis az osztályteremben a nonverbális kommunikáció lehetővé teszi a könnyebb együttműködést, addig ezek a kommunikációs összetevők a másodlagos szóbeliség és írásbeliség környezetében nincsenek jelen. Figyelembe kell venni, hogy ha egy technológia nem működik megfelelően, magas lesz a stresszfaktor. Abban az esetben, ha nincs személyes interakció a tanárral, aki képes kezelni ezt a helyzetet, fennáll a veszélye, hogy a technológia használata közben fellépő hibák olyan mértékű zajt képeznek, hogy a tanuló nem tud részt venni a tanulási folyamatban. Hasonló zaj keletkezik, ha nem egy egységes platformon zajlik az oktatás, és nem világosak az instrukciók. A kiválasztott platformnak pedagógiai célokat kell szolgálnia, és olyan logika alapján működő platformot kell választani, amely ismerős a tanár és a tanuló számára is. Az UNESCO *Distance learning solutions* című ajánlásában (UNESCO, 2020) szereplő WhatsApp például annak ellenére, hogy ismerős az oktatásban résztvevők számára, a figyelem megosztása miatt nehezíti a pedagógiai célok megvalósítását, ezért véleményünk szerint csak nagyon indokolt esetben, például figyelem felkeltésre szabad csak használni.

Amíg az osztályteremben, illetve annak távoktatási kiterjesztése során is a tananyag a kanonizált és tantervek által meghatározott ismeretekből áll, addig a távoktatás során a tanár óhatatlanul is szelektálni kényszerül. A tananyagot ezért strukturálnia kell, az ismeretmegosztás rendszerébe önellenőrzési pontokat szükséges beépíteni. A távoktatás előnye, hogy a hálózatok környezetében épít az interaktivitásra és multimedialitásra, fontos azonban, hogy

*nem célszerű bekapcsolni
egy teljes osztályt*

a tanulókkal megosztott videók hossza alkalmazkodjon a kontextushoz. A távoktatás során frontális munkaformák közül a jól megkomponált videoelőadások maradjanak meg a 15-20 perces terjedelmi keretben, és fogjanak át több témakört. Az online kontextus a csoportos munkának és a kollaborációnak kedvez, így lehetőség van nagyobb számú csoportos projekt munkát szervezni a tanulóknak a felhőalapú platformokon. Figyelni kell a tanulók médiatudatosságára is, ugyanis számos álhír és hamis információ érhető el online.

*elősegítse az egyre gyakoribb
ember és gép közötti
interakciót*

TOVÁBBI FELVETÉSEK – INTÉZMÉNYI SZINT, TANTÁRGYISÁG, PEDAGÓGUSKÉPZÉS, TÁRSADALMI TAGOZÓDÁS

Az iskolaközeli digitális pedagógia és a digitális iskola

Ha nem is szakadék tátong, de továbbra is van különbség a tanárok és a tanulók digitális kompetenciája és információs műveltsége, illetve az információs társadalomban megosztani szükséges és a gyakorlatban oktatott ismeretek között. *Kubinger-Pilmann Judit* (2011, 49. o.) tanulmánya szerint a tanároktól olyan módszertani ismereteket kérnek számon a középiskolai munkában, amelyeket a tanárképzés során nem tudtak elsajátítani vagy a gyakorló tanítás során kipróbálni. A kritika igen éles: „A főiskolákon és az egyetemeken a legtöbb, ami digitalizáció címen történhet, az, hogy a hallgatók egy-egy előadásukhoz Power Point-diasort készítenek. Azonban ez igen messze áll attól a kultúrától, amit ma digitális írástudás-ként definiálhatunk.” A tanárképzés helyzetét kritikusan bemutató írás megjelenése óta már majdnem egy évtized telt el, a helyzet azonban radikálisan nem változott, nem javult, miközben az infokommunikációs technológia fejlődése tovább gyorsult, a közösségi média (lásd például a Facebook és a YouTube) felhasználóinak száma pedig megháromszorozódott (*Booth*, 2019). Ezért is fontos elvárás a pedagógusokkal szemben, hogy az interakciókra, intenzív kommunikációra építve elősegítse az egyre gyakoribb ember és gép közötti interakciót (*Kövári*, 2018). Mindezt abban a folyamatban, amelyben az online kollaboráció során tutori szerepet vállal, követi és támogatja az egyéni és csoportos szintű tevékenységet akár projektjellegű tevékenységek során is (*Kövári*, 2017).

A digitális pedagógia két főszereplője a tanuló és a tanár. Ám röviden ki kell térnünk az iskola mint intézmény szerepére is. A digitális iskola legfontosabb eleme maga a digitális kultúra mint közeg. Amennyiben egy intézményben ez nem honosodott meg, úgy a digitális pedagógia módszertanát ott nem lehet bevezetni. Ha a tanárnak folyamatosan bizonyítania kell az infokommunikációs eszközök létjogosultságát az osztályteremben, ha hiányzik az intézményvezetők támogatása, a munkatársak közötti kollaboráció és a szülőkkal folytatott párbeszéd, az oktatási folyamat nem lehet hatékony. Az intézménynek fontos szerepe van a technológia használatával kapcsolatos továbbképzésekben is; a tanárok digitális kompetenciáját a legnagyobb mértékben a célzott továbbképzések fejlesztik.

Az intézmény digitális kultúrája a *párbeszéd*ből alakul ki. Az iskolán belül a kezdeményezések kétirányúak, „felülről lefelé” az intézményvezetőtől, „alulról felfelé” pedig a tanároktól indulnak. A vezető feladata a rendszerszemléletű működés kialakítása, az eszközhasználat megfontolt korszerűsítése, illetve a kollégák digitális kompetenciáinak fejlesztése, pontosabban ennek elősegítése (*Informatikai Vállalkozások Szövetsége*, 2017).

Az intézmény digitális kultúrájának építőelemei a felhasználóközpontúság (user centrality); az agilitás és rugalmasság (agility and flexibility); az innováció (innovation); a digitális megoldások keresése (digital-first mindset), a nyitott kultúra (open culture) és a kollaboráció (collaboration). (*Capgemini Consulting*, 2017.) A 2020-as Nemzeti alaptanterv az információs társadalom jelenlegi helyzetére reflektálva egy új tantárgyat vezet be az informatika helyett *digitális kultúra* néven. A változás révén ki kell térnünk a reál és humán tárgyak közötti határok (egyelőre részleges) megszűnésének kérdésére is. A digitális kultúra ugyanis magába foglalja az informatika és a technológia, de a médiaismeret tárgyak ismeretanyagát és szemléletmódját. Ez az interdiszciplináris tárgy előrevetíti a jövőt, melyben a tudás tantárgyi újraparcellázása történik majd meg. A digitális pedagógia megjelenése előtt az egyes tárgyak esetében rendkívül fontos volt a technikai eszközökkel történő szemléltetés vagy munka (ilyenek a művészettörténet, a fizika, a kémia, a biológia vagy éppen a földrajz). Más esetekben bizonyos témaköröknél vagy feladattípusoknál, például a magyar irodalom oktatásában a kulturális környezet bemutatásánál, az idegen nyelv tanításában a beszélgetések realisztikusság tételeiben használható az infokommunikációs technológia, míg a történelemoktatásban a csaták ábrázolását és megértését így életszerűbbé lehet tenni. Ezzel szemben a matematikaoktatásban vagy a testnevelésórán jelentősen kisebb szerephez jutott eddig a technológia. A jövőben az okosórák és a tanulók fizikai aktivitását figyelő szoftverek például személyre szabott edzésprogramokat kínálhatnak majd, a tanár pedig a felhőben tárolt adatok alapján ellenőrizheti a tanulók sportaktivitását.

A digitális pedagógia átalakítja azt a szemléletet, ahogy a tudáshoz közelítünk. Ennek hatására a jelenben már elindult a humán és reál kategóriák közti merev határok felszámolása. Minden tárgy esetében megjelenik már az infokommunikációs környezetben történő gyakorlás lehetősége, illetve a gyűjtő- és kutatómunka. Még az olyan tárgy is, mint a matematika, hatékonyabban oktatható applikációk segítségével.

A digitális pedagógia alkalmazása még inkább érvényesíti a tantárgyak globális világában a McLuhan „a médium az üzenet” fordulatot. Így a reál tantárgyakra jellemző algoritmikus gondolkodás és az információk szövegekből és adatokból történő kinyerése, feldolgozása és értelmezése, mely a humán tárgyakra jellemző – összekapcsolódik, és komplex módon megjelenik majd a jövőben valamennyi tárgy esetében. Ezen felül a tanulók saját gondolatainak, tudásuknak a társaik és a tanáraik felé történő megosztásának az informatív, élvezhető, multimédiális megjelenítése is sztenderddé válik (*Szalay*, 2002).

*a tudás tantárgyi
újraparcellázása
történik majd meg*

A generációkba sorolás problémája

Az internetes kommunikáció és média a mindennapi életbe és a társadalom alrendszeribe történő beépülése számos társadalmi kérdést vet fel. Az egyik ilyen, hogy vajon érvényes-e a mindennapi diskurzusban és tudományos munkákban is használt generációs megkülönböztetés. A generációk globális, leegyszerűsítő, elnagyolt, az amerikai történelem alapján nyugvó beosztása a következő: a veterán generáció tagjai 1925 és 1945, a bébi-boom generáció tagjai 1946 és 1964, az X generáció tagjai 1965 és 1979 között, az Y generáció tagjai 1980 és 1995, a Z generáció tagjai 1996 és 2009 között születtek, míg az alfa generációhoz tartozás 2010-től érvényes (McCrindle, 2014). A reklámpar és az oktatáskutatók is előszeretettel alkalmazzák a generációs felosztás elméletét. Marc Prensky egy leegyszerűsített, kétpólusú felosztást használ, bevezetve a diskurzusba a *digitális bennszülött* és *digitális bevándorló* csoportokat. Ez a felosztás eredetileg a tanár és tanuló szembenállást volt hivatott kijelölni, de ez később újabb értelmet nyert, például a gyermekek és felnőttek technológiahasználata közti különbségek bemutatásában (Prensky, 2001a, 2001b). Buda András kiemeli, hogy a generációkat alkotó egyének tudása nem homogén, így nem lehet általánosítani. „Különösen igaz ez a fiatalabb, iskolás éveiket töltő korosztályokra, akik között például a hagyományos és az »új millenniumi tanulási stílus« (értve alatta a digitális technológia használatát) egyaránt jelen van” (Buda, 2019).

Fontos szempont az is, hogy az egyén mennyire érzi magát otthon – és biztonságban – az online világban, hiszen a jelenlegi (digitális) kultúra mindinkább a mediatizáltság, az online kommunikáció és a hálózatosodás körében létezik. Ugyancsak a megkülönböztetés szempontja lehet, hogy mennyire tudatosan használja a technológiát. Azt kell feltételeznünk, hogy a fenti típusú generációs megkülönböztetés csak feltételek mellett alkalmazható, sokkal inkább érvényes a technológiát tudatosan és rendeltetésszerűen használók és az ezzel ellentétesen cselekvők – általunk *sodródóknak* nevezett – felosztás. A tudatos felhasználók például az online környezetben a saját rutinjuk alapján töltenek időt, a sodródók ezzel szemben a közösségi médiában és az online áruházakban a végtelen görgetés – infinite feed – áldozataivá válnak. Ez a káros rutin megjelenhet az online tananyagok befogadásának környezetében is.

Az információs társadalom tagjai – függetlenül attól, amely generációhoz tartoznak – különböző mértékben élnek szimbiózisban a számítógépeikkel és okostelefonjaikkal. A jelenben az egyének technológiahasználata sokkal inkább intuitív, mintsem tanult. A digitális világról szerzett tudásuk nem szisztematikus és alapvetően nem rendszerezett, kompetenciáik nem teljesek. Bizonyos esetben ennek eredménye a sodródás. A sodródók időbeosztását a közösségimédia-tartalmak, e-mailek, chatüzenetek érkezése és a válaszolási kényszer határozzák meg.

*mennyire érzi magát otthon
– és biztonságban –
az online világban*

Az „eszköztelenek” esélyei

A digitális pedagógia kereteinek kialakításakor a kiinduló helyzetnek azt a minimumot kell meghatározni, ami a legalacsonyabb mértékű *szükséges élményszerűség*, és ezzel az oktatás alapszinten elvárt hatékonyságát biztosítja. Ezek: a multimediális tartalmak lejátszására alkalmas saját számítógép és a stabil internetelés, valamint második szinten a virtuális és kiterjesztett valóság megjelenítésére már alkalmas (a tanulók többsége által birtokolt) okostelefon. A jelenben a számítógéphez és internethez való hozzáférés már nem egy szűk elit privilégiuma, de nem is teljes körű. A KSH 2018-as adatai szerint a 100 lakosra vetített internet-előfizetések száma 101.8 volt, a magyarországi háztartások 83%-a rendelkezett ilyennel, és a 16–74 év közötti lakosság körében a gyakori internetezők aránya elérte a 76%-ot (KSH, 2018).

A digitális szakadék tehát, ha nem is olyan óriási már, de még mindig létezik. Nem feledkezhetünk meg azokról, akik „eszköztelenek”. Ahogy fentebb írtuk, átmeneti időszakban vagyunk, ahol a szakadékot fenntartó tényezők egy része gazdasági, más része szociális.

Összefoglalva: bár a szakadék kezdeti percepciója a generációs különbségeken alapult, véleményünk szerint az ilyen jellegű általánosítás helyett a gazdasági, szociális és tudatos eszközhasználati szempontokat is kell figyelembe venni. Ezeket tekintve meg kell említenünk azt is, hogy míg a 2000-es években a szerzők többsége a hálózat és a közösségi média demokratizáló jellegét emelte ki, amelybe beletartozott az információhoz való szabadabb hozzáférés is, véleményünk szerint a jelenre a helyzet megváltozott. A szabad hozzáférést is egyre több esetben felváltja az előfizetéses rendszer, így az alacsony jövedelműek – az „eszköztelenek” – hozzáférése a tudáshoz egyre inkább ellehetetlenül.

A Világbank 2013-ban kiadott ajánlásában, mely a jelenlegi rendkívüli időkben talán aktuálisabb, mint valaha, konkrét elvek mentén foglalja össze, hogyan kell bevezetni az infokommunikációs technológia használatát az oktatásban az alacsony jövedelműek körében. A magyarországi helyzetre alkalmazva az ajánlásokat kiemelhetjük a következőket: a legjobb technológia az, amivel a tanulók már rendelkeznek, vagy beszerzését megengedhetik maguknak. Például a nagy sávsebességet igénylő multimediális tartalmak az „eszköztelenek” számára nem elérhetők. Abban az esetben, ha lehetőség van eszközök beszerzésére, erre figyelniük kell – ahogy a fenntarthatóságra is. Ez utóbbit tekintve – figyelembe véve a források szűkösségét – hasznos megismernedni a rossz gyakorlatokkal is, hogy tanuljunk belőlük (Trucano, 2013).

KONKLÚZIÓ ÉS KÉRDÉSEK

Foglaljuk tehát össze röviden a digitális pedagógia előnyeit: támogatja a tanulók kreativitását; segít szélesebb skálán és gyorsabban ismereteket szerezni; hatékonyabb együttműködést alakít ki horizontálisan, a társakkal; lehetővé teszi a peer-to-peer kapcsolatokra épülő oktatási folyamatok kialakulását, az egymástól való tanulást. A digitális pedagógia arra az elvre épít, hogy az információs társadalom környezete arra „tanítja” a tanulókat, hogy ne féljenek

hibázni; támogatja, hogy a kísérletezés során jobban átlássák az általuk használt infokommunikációs rendszereket, így könnyebben fejlesztőkke válhatnak, míg végül a szabadon írható platformok környezetében a tananyag fejlesztésben is részt vehetnek, ami az ismeretek megerősítésének révén még hatékonyabbá teszi a tanulási folyamatot.

Ehhez kapcsolódó igen időszerűnek tűnő kérdés, hogy a digitális eszközökkel történő folyamatos és aprólékos mérések jelentősen segítik-e a munkát – vagy éppen a számok bővülése elfedi a lényegét és felesleges fejlesztéseket, beszerzéseket indukál. Ugyancsak kutatásra vár, hogy a végtelennek tűnő tartalomkínálat a személyre szabott tanulást támogatja-e – vagy a tömegtermelés-jelleget erősíti. További vizsgálati lehetőséget biztosít, hogy a mesterséges intelligencia használata az oktatásban támogatja-e az egyéni tanulási utak kialakítását – vagy éppen feleslegessé teszi az embert, kiszorítja a munkaerőpiacról és ezáltal csökkenti a tudás megszerzésének fontosságát. A *big data* hasznos, az oktatás minőségének javítását segítő mintázatok mutat, vagy a tanulók szelektálásának, egy radikális olvasatban a megfigyelés támogatásának eszköze? A kihelyezett memória megkönnyíti, hogy az egyén lényegre figyeljen, vagy az adatok hiányában kreativitását csökkenti, kognitív képességeit paragon hagyja, hiszen nem tud miből építkezni, kombinálni? Az elearning-képzések csökkentik a lemorzsolódást, vagy éppen az eszköz nélküliek és tanári, mentori segítség nélkül maradók még távolabb kerülnek a tudástól és a munkaerőpiactól?

*támogatja-e az egyéni
tanulási utak kialakítását
– vagy éppen feleslegessé
teszi az embert*

IRODALOM

- Ballér Endre (2011): A tanterv. In: Falus Iván (szerk): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 154–179.
- Benedek András (2008, szerk.): *Digitális pedagógia. Tanulás IKT környezetben*. Typotex, Budapest.
- Booth, C. (2019): Best of 2019 – The most popular social media networks each year, gloriously animated. *The Next Web*. Letöltés: <https://thenextweb.com/tech/2019/06/11/most-popular-social-media-networks-year-animated/> (2020. 06. 04.)
- Buda András (2019): Generációk, társadalmi csoportok a 21. században. *Magyar Tudomány*, **180**. 1. sz., 120–129. Letöltés: <http://doi.org/10.1556/2065.180.2019.1.12> (2020. 07. 10.)
- Capgemini Consulting (2017): *The Digital Culture Challenge: Closing the Employee-Leadership*. Letöltés: https://www.capgemini.com/consulting/wp-content/uploads/sites/30/2017/07/dti_digitalculture_report.pdf (2020. 07. 04.)
- Csepeli György és Prazsák Gergő (2010): *Örök visszatérés? Társadalom az információs korban*. Jászóveg, Budapest.
- Dewey, J. (1976): *Pedagógiai hitvallásom. A nevelés jellege és folyamata*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Dewey, J. (1912): *Az iskola és a társadalom*. Lampel, Budapest.

- Faragó Boglárka (2019): Az IKT-eszközök tanulási alkalmazásának több módszerű elemzése. IKT-eszközök kontrollálatlan használatának vizsgálata felsőoktatásban tanulók körében. DOI: 10.15773/EKE.2019.011
- Forgó Sándor, Lükő István, Molnár György, Szűts Zoltán, Horváth József, ... és Zarka Dénes (2020): *A hazai pedagógus-előmeneteli rendszerhez illeszkedő, a DigCompEdu (2017. XII.) EU-ajánlás alapján kidolgozott javaslat a pedagógusok digitáliskompetencia-szintjeinek meghatározásához és fejlesztéséhez*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/unios_projektek/efop3215/Javaslat_a_pedagogusok_digitaliskompetencia_szintjeinek_meghatarozasahoz_2020_04_30_MK.pdf (2020. 06. 03.)
- Informatikai, Távközlési és Elektronikai Vállalkozások Szövetsége (2017): Ajánlások a digitális pedagógia szakmai- és technológiai feltételrendszeréhez. Letöltés: <https://dpmk.hu/wp-content/uploads/2018/01/Ajanlások-a-digitális-pedagogia-feltételrendszeréhez.pdf> (2020.07.01.)
- Jakab György (2019): Iskola a határon. A digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **69**. 11–12. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/iskola-a-hataron> (2020. 06. 03.)
- Kis-Tóth Lajos és Lengyelne Molnár Tünde (2014): *IKT innováció*. Eger, Líceum Kiadó.
- Komenczi Bertalan (2010): Kognitív habitus és tanulási környezet a 21. század elején. *Oktatás-Informatika*, **2**. 1–2. sz., 14–23.
- Kövári Attila (2017): Költséghatékony informatikai eszközökkel támogatott projektoktatás. In: Mrázik Julianna (szerk.): *A tanulás új útjai. HERA Évkönyvek*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete, Budapest. 273–284.
- Kövári Attila (2018): Ember-gép kommunikáció az ipar 4.0 szemszögéből és kapcsolata az oktatás 4.0-val. In: Tóth Péter, Simonics István, Manojlovic Heléna és Duchon Jenő (szerk.): *Új kihívások és pedagógiai innovációk a szakképzésben és a felsőoktatásban*. Óbudai Egyetem Trefort Ágoston Mérnökpedagógiai Központ, Budapest. 637–647.
- KSH (2018): *Digitális gazdaság és társadalom*. Letöltés: <https://www.ksh.hu/docs/hun/xftp/idoszaki/ikt/ikt18.pdf> (2020. 06. 04.)
- Kubinger-Pilmann Judit (2011): Digitális pedagógiai módszer- és eszköztár alkalmazása a felsőoktatásban. *Iskolakultúra*, **21**. 12. sz., 48–59.
- Lengyelne Molnár Tünde (2016): Digitális írástudás fejlesztése a könyvtárakban. *Tudományos és Műszaki Tájékoztató*, **63**. 2. sz., 65–72.
- Magyarország digitális oktatási stratégiája. A Kormány-előterjesztés melléklete (2016) – Letöltés: <https://digitalisjoletprogram.hu/files/55/8c/558c2bb47626ccb966050debb69f600e.pdf> (2020. 06. 03.)
- McCrindle, M. (2014): *The ABC of XYZ: Understanding the Global Generations*. McCrindle Research Pty Ltd, Bella Vista.
- Módszertani ajánlás a tantermen kívüli, digitális munkarendhez (2020. április 9.) – Letöltés: https://www.oktatas.hu/koznevelas/ajanlas_tantermen_kivuli_digitalis_munkarendhez/ (2020. 06. 03.)
- Molnár György (2015): *Korszerű technológiák az oktatásban. Tankönyvtár*. Letöltés: https://www.tankonyvtar.hu/en/tartalom/tamop412b2/2013-0002_korszeru_technologiak_az_oktatásban/KT/sktes23g.htm (2020. 06. 04.)

- Molnár Szilárd (2007): A magyar információs társadalom fejlődése a társadalmi tőke szempontjából. *Eszmélet*, **19**. 75. sz. Letöltés: http://eszmelet.hu/molnar_szilard-a-magyar-informacios-tarsadalom-fejlolese-a-t/ (2020.07.01.)
- Prensky, M (2001a): Digital Natives, Digital Immigrants Part I. *On the Horizon*, **9**. 5. sz. Letöltés: <https://doi.org/10.1108/10748120110424816> (2020. 07. 01.)
- Prensky, M (2001b): Digital Natives, Digital Immigrants, Part II: Do They Really Think Differently? *On the Horizon*, **9**., 6. sz. Letöltés: <https://doi.org/10.1108/10748120110424843> (2020. 07. 14.)
- Racsko Réka (2017): *Digitális átállás az oktatásban. Iskolakultúra Könyvek 52.* Gondolat, Budapest.
- Spitzer, M. (2012. 08. 18.): Internet macht dumm. Auslagerung des Denkens auf Maschinen schadet dem Gehirn. *Pressetext*. Letöltve: <http://www.presetext.com/news/20120818003> (2020. 06. 04.)
- Szalay Sándor (2002): A tanulási eszközrendszer nemzedékváltása. In: Monostori Anikó (szerk.): *A tanulás fejlesztése: Az Országos Közoktatási Intézet szakmai konferenciája.* Országos Közoktatási Intézet, Budapest. Letöltés: <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/tanulasi-eszkozrendszer-090617> (2020.07.02.)
- Szivák Judit (2016): *Változott-e a pedagógus szerep?* (prezentáció) Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/pok/Budapest/SzivakJ_Valtozott-e_a_pedagogus_szerp_BPOK_2016-04-14.pdf (2020. 07. 07.)
- Szűts Zoltán (2013): *A világháló metaforái.* Osiris Kiadó, Budapest.
- Szűts Zoltán (2018): *Online. Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei.* Wolters Kluwer, Budapest.
- Trucano, M. (2013): 10 principles to consider when introducing ICTs into remote, low-income educational environments. (blogbejegyzés) Letöltés: <https://blogs.worldbank.org/edutech/10-principles-consider-when-introducing-icts-remote-low-income-educational-environments> (2020. 06. 04.)
- UNESCO (2020):. Distance learning solutions. Letöltés: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse/solutions> (2020. 06. 03.)





**TAJTINÉ LESÓ GYÖRGYI – BORBÉLY-PECZE TIBOR BORS –
JUHÁSZ ÁGNES – KENDERFI MIKLÓS**

„Karantén-tanácsadók”

Hazai pályaeorientáció, pályaedukáció a karantén alatt
a tanácsadók szemszögéből

MŰHELY

BEVEZETÉS

A koronavírus-járvánnyal hirtelen megérkezett „karantén” rendkívüli feladat elé állította a pályaeorientáció, pályae tanácsadás területén dolgozókat. Bár Magyarországon két évtizedes története van a számítógéppel részben támogatott tanácsadásnak, a személyes találkozás hiánya és a digitális átállás minőségében más munkavégzést, másféle humán támogatást követel meg. A Magyar Pedagógiai Társaság Pályaeorientációs Szakosztálya¹ kérdőív és kiegészítő interjúk segítségével mérte fel a 2020 tavaszán kialakult helyzetet.

Magyarországon 2020. március 11-én a koronavírus-járványra hivatkozva rendelték el a veszélyhelyzetet, amelyet június 17-én oldottak fel.² Elemzésünk szempontjából a veszélyhelyzet kihirdetésének legfontosabb velejárója a szociális távolságtartás kötelezettsége volt. A március 13-a péntek esti bejelentés alapján március 16-tól sor került az iskolák bezárására – a felsőoktatás már korábban távolsági üzemenntre állt át. Március 26-tól a felnőttképzésben is megszűnt a jelenléti oktatás, az álláskeresőkkel foglalkozó kormányhivatalokban pedig a személyes ügyfélfogadás.

Míndezekek következtében felborultak a tanulás-tanítás, a tanácsadás és a pályaeorientáció klasszikus, személyes jelenlétre és egy fizikai térben történő tartózkodásra kialakított keretei. Bátran kijelenthetjük, hogy a pályaeorientációval, tanácsadással foglalkozó szakemberek számára az elmúlt hónapok kiemelt és újszerű kihívást jelentettek.

Felmérésünkben ezért a Magyarországon pályaeorientációs és/vagy karrier-, pályae tanácsadó, pályae információs szerepkörben dolgozó kollégák megküzdési stratégiáit, a személyes (egyéni, csoportos) tanácsadási formák átalakulását vizsgáltuk. Elsősorban arra kerestünk

¹ Levelezési cím: mpt.pori@gmail.com

² 40/2020. és 284/2020. kormányrendeletek

választ, hogy a karantén alatt hogyan dolgoztak a tanácsadók, hogyan érték el a tanácskérőket, kiknek a támogatására számíthattak. Azt reméltük, hogy az eredmények segítenek abban, hogy jobban megismerjük a digitális és távtanácsadás helyzetét, lehetőségeit, és helyzetismeretünket, korábbi kutatásainkat a felmérés tapasztalataival kiegészítve ajánlásokat tudunk megfogalmazni, szakmai segítséget tudunk adni mind a második hullámban folytatandó tevékenységre, mind a korszerű digitális módszerek hazai alkalmazására vonatkozóan.

*fontosak lehetnek a járvány
egy esetleges második
hulláma, illetve újabb
karanténkötelezettség esetén*

Nem reprezentatív, kérdőívre és kiegészítő interjúkra épülő adataink szerint a változás drámai mértékű volt. Feltáró jellegű kutatásunk megállapításai alapján új és sajátos kihívásokkal néz szembe a magyar pályaeorientációs, tanácsadó szakterület. Számos hiányossággal szembesültünk a megbízható pályainformációkat, az eszközöket és a tanácsadói kapacitások fejlesztésének lehetőségét illetően.

A tapasztalatok értelmezéséhez tudni kell, hogy a köznevelésben és az iskolai szakképzésben a márciustól májusig tartó időszak – amire a szociális távolságtartás kötelezettsége esett – nem tartozik a pályaeorientációs szempontból kiemelt időszakok közé; a középiskolai és felsőoktatási jelentkezés eddigre már lezárult, az iskolák megtartották nyílt napjaikat, a pályaeorientációs rendezvények csúcsidezőzaka is véget ért. Erre az időszakra esett azonban a fakultációválasztás, valamint a középiskolai jelentkezési sorrend és az érettségire jelentkezés megváltoztatásának lehetősége. A felnőttek körében a veszélyhelyzet alatt képzésre való jelentkezésre gyakorlatilag nem volt lehetőség, vagyis a képzési tanácsadás nem volt elengedhetetlen, azonban a foglalkoztatási területen dolgozó tanácsadók számára adhatott feladatot a veszélyhelyzet miatt megnövekedett munkanélküliség. A felmerült nehézségek és a megoldási módok, tapasztalatok azonban nagyon fontosak lehetnek a járvány egy esetleges második hulláma, illetve újabb karanténkötelezettség esetén, ha ezek a továbbtanulás vagy a pályaeorientáció szempontjából kritikusabb időszakra esnének.

FOGALMAK

Vizsgálatunkat egyértelműen nehezítette a szakmán belül létező fogalomhasználati sokszínűség, melynek egyik oka lehet a tanácsadói tevékenységet végzők sokszínű szakképzettségi palettája. Már maga a tevékenység számos elnevezéssel és definícióval rendelkezik, emellett a digitális tanácsadás, e-tanácsadás és távtanácsadás fogalmai is keverednek. Érdeemes tanulmányunkat a fogalmak tisztázásával kezdeni.

A pályaeorientáció modern értelmezése

A pályaeorientáció, karrier-, pályatanácsadás fogalmaknak számos, egymástól eltérő tartalmú definíciójuk van. Ebben az elemzésben a 2004 óta alkalmazott európai definíciót (*Council of*

the European Union, 2004) használtuk fel, amely szerint az életút-támogató pályaeorientáció³ „azon tevékenységek összességét fedi le, amelyek az egész életen át tartó tanulás kontextusában képessé teszik az európai állampolgárokat arra, hogy meghatározzák kompetenciáikat, érdeklődésüket, képzési és oktatási döntéseket hozzanak, és vezessék saját tanulási, munkavállalási életútjukat az így megszerzett életpálya-építési kompetenciákkal”. Ez a definíció a hagyományos tanácsadás és útmutatás, orientáció mellett magába foglalja az *életpálya-építési készségek fejlesztését, a pályaeoktatást, pályapedagógiát* is (Borbély-Pecze, Juhász és Gyöngyösi, 2013). Ez az értelmezés azonban nem mindenki számára egyértelmű, amit felmérésünkben is érzékelhettünk: mivel a megszólítás az *e-tanácsadásra* kérdezett rá, azok, akik pályaeoktatással – korábbi megnevezés szerint gyermek és ifjúkori pályaeorientációval – foglalkoznak, nem érezték magukra vonatkozóknak, ezért az iskolákból kevés választ kaptunk.

Elemzésünk kiterjed a *pályainformáció-nyújtás* gyakorlatának felmérésére is, amely a pályaeorientációs tevékenység egyik építőeleme, s ami az elemzett rövid telefonos, e-mailes beszélgetésekben gyakorta jelent meg a humán tanácsadástól elválasztva, önállóan is.

Táv-tanácsadás és e-tanácsadás

A táv-, a digitális, az online és az e-tanácsadás fogalmait – az oktatás megfelelő fogalmihoz hasonlóan – egymással felváltva, szinonimaként alkalmazva hallottuk visszaköszönni az elmúlt hónapok során, ugyanakkor ezek a fogalmak nem teljesen azonos jelentésűek (Borbély-Pecze, 2020). Érdekes módon, bár Magyarország 2016 óta rendelkezik digitális oktatási stratégiával (Magyarország Kormánya, 2016), és az Oktatási Hivatal a zárlat alatt külön digitális módszertani útmutatóval is jelentkezett a pedagógusok felé (2020), ezt a fogalmi többértelműséget nem sikerült megnyugtatóan rendezni. Így az történt, amire számítani lehetett: a fogalmak ad hoc jelleggel bukkantak fel a közbeszédben, nyilatkozatokban. Néhány frissen (Országgyűlési Hivatal, 2020) megjelent COVID-19 kutatás, szakpolitikai összefoglaló ezért a *karanténoktatás* fogalmát kezdte el használni. A cikkben egyes helyeken mi is *karantén-tanácsadásról* beszélünk.

A táv-tanácsadás és az e-tanácsadás más-más vonatkoztatási rendszerben megjelenő fogalmak: az egyikük a tartózkodási helyre, másikuk az eszközre, módszerre vonatkozóan állít valamit.

A *táv-tanácsadás* egyszerűen annyit jelent, hogy a tanácskérő és a tanácsadó nincs egy helyen. A táv-tanácsadás lehet mind eszközeiben, mind módszereiben hagyományos, elvileg folyhat akár telefonon keresztül is. Az *e-tanácsadás* (más kifejezéssel *digitális vagy online tanácsadás*) ezzel szemben éppen az eszközről mond valamit: ennek során a tanácsadó digitális alkalmazásokat, tartalmakat is igénybe vesz; az e-tanácsadás folyhat akár a tanácskérő fizikai

a fogalmi többértelműséget
nem sikerült
megnyugtatóan rendezni

³ Az életút-támogató pályaeorientáció kifejezést Borbély-Pecze vezette be 2010-es cikkében a hivatalos fordításban szereplő, nehezen értelmezhető *egész életen át tartó tanácsadás* helyett.

jelenléte mellett, akár távtanácsadásként. A pályatanácsadással foglalkozó szakirodalomban létezik a fogalomnak egy szűkebb értelmezése is, amely digitális tanácsadásról (e-tanácsadásról) csak akkor beszél, ha a tevékenység személyesen is alkalmazott tanácsadási technikák felhasználásával történik, digitális csatornán keresztül.

Kitől és hogyan tudtak segítséget kérni és kapni a tanácsadók?

A FELMÉRÉS

Kérdésfeltevés

Rapid, hólabda módszerre épülő felmérésünkben arra voltunk kíváncsiak, hogy megbíróztak-e, illetve hogyan bíróztak meg a karanténhelyzettel a legkülönbözőbb szektorokban, intézményekben tevékenykedő pályatanácsadók, pályorientációs résztvevőket ellátó kollégák. Emellett szerettük volna bővíteni ismereteinket, információhoz jutni az e-tanácsadás helyzetéről és a pályatanácsadókra vonatkozóan általában – a pályorientáció személyi és szakmai háttéréről ugyanis az utóbbi évtizedben *nem készült átfogó felmérés*. A karantén-tanácsadás kapcsán kérdésként merült fel, hogy a technikai átállás a személyes, bejáratott tanácsadásról az online térbe okozott-e jelentős sokkot a kollégáknak, illetve fennakadást a munkájukban, valamint hogy az online tanácsadásra való átállást segítette-e vagy éppen akadályozta a pályorientáció területén tapasztalható szakképzettségbeli, szakmai sokszínűség.

A fent említett átállás egyik sarkalatos pontja a tanácsadó munkához szükséges IKT eszközök (hardver, szoftver és tartalom) megléte, beszerzése és működtetése, valamint a technikai és módszertani segítség lehetősége, a karantén-tanácsadáshoz szükséges feltételek rendelkezésre állása. Feltáró vizsgálatunkban így arra is kerestük a választ, hogy intézménytípusonként, fenntartónként vannak-e különbségek az eszközellátottságban, illetve a módszertani segítségben – hiszen a pályatanácsadás célját, módját, infrastrukturális és humán erőforrás-szükségleteit fenntartótól függően *több, egymástól független jogszabály szabályozza*. Kitől és hogyan tudtak segítséget kérni és kapni a tanácsadók? Kértek-e egyáltalán segítséget, vagy már rutinná vált számukra, hogy megfelelő központi szabályozás hiányában önmaguk próbálják megoldani és kezelni a felmerülő nehézségeket? Az egységes és friss tartalommal bíró pályainformációs rendszerek hiánya mennyiben befolyásolta az online tanácsadás megszervezését?

Az IKT eszközök megléte azonban nemcsak a tanácsadói oldalon szükséges az e-tanácsadáshoz, hanem a tanácskérői oldalon is, megpróbáltuk az ezzel kapcsolatos tapasztalatokat is megismerni.

Kíváncsiak voltunk arra, hogy történt-e jelentős visszaesés a szolgáltatások iránti igényben. Tapasztalható volt-e valamilyen mintázat a megmaradt és a „lemorzsolódott” tanácskérők között?

Egy változásnak nemcsak nehézségei, hanem előnyei is lehetnek. Vajon a víruszárlatnak voltak-e olyan pozitív hozadékai, amelyeket a zárlat utáni időszakban is kamatoztatni lehet?

A széleskörű szakértelem, a tanácsadók szakmai megküzdési stratégiái be tudtak indítani innovatív gondolatokat, folyamatokat, amelyek konkrét, szakmai munkát segítő megoldásokban manifesztálódtak? Működött-e és ha igen, milyen mértékben a horizontális tudásmegosztás, együttműködés?

*hivatalos mintavételre
alkalmas állami
létszámstatisztikához
nem fértünk hozzá*

A felmérés menete⁴

Kérdéseinkre 2020. április 23. és július 10. között egy online kérdőíves és azt kiegészítő interjú vizsgálattal kerestük a választ. Az online kérdőívre összesen 106 tanácsadó válaszolt, melyet 11 kiegészítő interjú felvétele zárt. Tekintettel arra, hogy a Magyarországon dolgozó pályatanácsadók, tanácsadó tanárok, pályainformációs tanácsadók létszámáról, szervezeti és földrajzi eloszlásáról megbízható és teljes körű adatokkal nem rendelkezünk, hivatalos mintavételre alkalmas állami létszámstatisztikához nem fértünk hozzá, így elsősorban azok válasszaival tudtunk dolgozni, akik a Magyar Pedagógiai Társaság tagjai vagy a Társasággal kapcsolatban állnak. A felmérés során a Magyar Pedagógiai Társaság Pályaeorientációs Szakosztályának (MPT POSZ) tagjait, illetve az MPT Facebook-csoportján keresztül a társaságot ismerő, követő kollégákat szólítottuk meg, valamint direkt módon a pályaeorientációban érintett nem MPT-tag kollégákat is. Az interjúkban a különböző intézménytípusokban dolgozó, azok jellegzetességeit jól ismerő kollégákat kérdeztük.

A 15 intézménytípusból érkező válaszokat az intézmények *szektorok szerinti* besorolása alapján csoportosítottuk és elemeztük. A válaszadók harmada (37 fő) a köznevelésben, ötöde (22 fő) a szakképzésben dolgozik, a többiek – szektoronként 13–16 fő – nagyjából egyforma arányban kerültek ki a foglalkoztatási szektorban, felnőttképzésben/felnőtt tanácsadásban, illetve a civil vagy egyházi szektorban dolgozók közül. Nem sikerült megszólítanunk a felsőoktatási tanácsadókat, illetve a szociális szektort (mindössze 1-1 fő), ennek oka valószínűleg az, hogy ezekben a szektorokban a karantén idején nem folyt ilyen jellegű pályaeorientációs tanácsadás. Ezt támasztja alá a gyermekvédelmi ellátásban dolgozó tanácsadóval készített interjú is; a szociális területen „a veszélyhelyzet alatt nem a pályatanácsadás volt a legfontosabb feladat”.

Földrajzi illetékesség szerint a válaszadó tanácsadók többsége megyei vagy fővárosi illetékességű intézményben dolgozik, csak 7 fő válaszait ismerjük országos illetékességű intézményből. Szinte minden megyéből kaptunk válaszokat.

Két intézménytípusra, a pedagógiai szakszolgálatokra és a pályaeorientációs téren kiemelt feladatokkal rendelkező kereskedelmi és iparkamarákra vonatkozóan – a felmérés

⁴ Jelen cikkben nem szeretnénk kitérni a felmérés és kiértékelés részleteire, és elhagyjuk azokat az eredményeket is, amelyek csak a tanácsadói szakmán belül érdekesek, érthetőek. Aki a pontosabb adatokra, részletesebb elemzésre kíváncsi, elérheti azokat a szakosztály honlapján (www.llg.hu) vagy a Magyar Pedagógiai Társaság honlapján (www.pedagogiai-tarsasag.hu).

eredményeit személyes tapasztalatokkal és az interjúban kapott információkkal kiegészítve – általános megállapításokat is tudtunk tenni. Ezek többségéből – a 20-ból 14 megyei pedagógiai szakszolgálatból, valamint a 21-ből 11 megyei vagy országos kereskedelmi és iparkamarai szervezetből – ugyanis rendelkezünk válasszokkal.

Vizsgálódásunk szempontjából a célcsoport lényeges elem volt, hiszen bizonyos életkor alatt a szülők jelenléte, együttműködése elengedhetetlen a tanácsadó munkában, illetve a tanácsadás során megjelenő kérdések, döntési helyzetek is sokszor életkor-specifikusak. Az ügyfélkör jellege szerint a válaszolók közel fele (48 fő) kizárólag iskolás (általános és középiskolás) korosztállyal, egyharmada (37 fő) kizárólag felnőttekkel, 21 fő mindkét korcsoporttal foglalkozik.

alig találtunk olyan megyét, ahol a tanácsadó szakemberek létszáma elérné az öt főt

A pályatanácsadásra vonatkozó általános megállapítások

A válaszok alapján *jellemző az egyedül vagy kevés kollégával dolgozó tanácsadó*, ami intézményeken belül könnyen a speciális szaktudással rendelkező kollégák szakmai elszigetelődéséhez vezethet. Látható emellett, hogy a tanácsadással foglalkozók jelentős hányada egy összetett munkakör részfeladatoként vagy eleve részidős foglalkoztatásban látja el a feladatait. Az intézményenkénti alacsony tanácsadói létszám nehezítheti vagy sok esetben el is lehetetleníti az intézményen belüli munkacsoportok, munkaközösségek kiépítését, működtetését, ami a minél magasabb szintű szakmai munka és a folyamatos fejlődés egyik alapköve. Ez a korlátozottság konkrét problémaként jelenik meg a pedagógiai szakszolgálatoknál, ahol a működést szabályozó rendeletek minimum öt főben határozzák meg a pályaválasztási tanácsadó munkaközösség létrehozásának minimumát, azonban alig találtunk olyan megyét, ahol a tanácsadó szakemberek létszáma elérné az öt főt.

A kérdésre válaszolók *elsősprő többsége (87 fő) nő*, ami a szakma elnőiesedésére utal. Az *életkori megoszlás* megismerése érdekében a válaszolók életkora mellett az intézményben dolgozók életkorára is rákérdeztünk. A válaszok alapján a tanácsadóknál nem fenyeget a kiöregedés miatti létszámhiány: mind a válaszolók, mind a válaszolók tudomása szerint a szervezetnél dolgozók többsége középkorú (36–45 év között 42, illetve 58 fő, 46–55 év között 36, illetve 26 fő). A köznevelési szektorban dolgozók között is hasonló a helyzet.

A *végzettségi paletta* igen sokszínű. A szabad szöveges válaszokban rengeteg megnevezés jelent meg, amelyet csoportosítva érdekes megállapítások tehetők. A vizsgálatunkban láthatóvá vált tanácsadók mindegyike diplomával rendelkezik, mintegy 60 %-uk felsőfokú tanulmányaik során vértette fel magát a területen kamatoztatható professzionális tudással. Legtöbben (35 fő) tanári végzettséggel rendelkeznek, közülük 16-an szakvizsgázott pályaaorientációs tanárok, míg 3 fő pályaaorientációs konzulens – a többieknek nincs speciális pályaaorientációs képzettségük. A pedagógiai szakszolgálatoknál a 26 szakemberekből 17 pedagógus, közülük 12-en pályaaorientáció területen szakvizsgáztak, az állami szakképző centrumokban dolgozó 6 tanácsadó tanár végzettségű, de közülük csak ketten rendelkeznek a tevékenység

szempontjából releváns képzettséggel. A kamaránál is a tanárok vannak túlsúlyban célcsoportjuknak megfelelően. A kormányhivatalokban (30 fő) az ügyfélkör leginkább a felnőtt korosztály, akik számára többségükben tanácsadó végzettségűek biztosítják a humán szolgáltatást, konkrétan munkavállalási vagy emberi erőforrás tanácsadó szakképzettséggel. A válaszolók között találtunk 12 fő pszichológust (többségük szakvizsgázott) és 5 fő szociálpedagógust, akik közül többen tanácsadói szakirányon végeztek. A civil és egyházi szervezeteknél a minőségi munka garanciáját jelenti a szociálpedagógusok és a tanácsadók 50%-nál magasabb aránya. A privát szférában többségben vannak a tanácsadó végzettségűek (70%), ami ennek a diplomának a jó konvertálhatóságát jelzi a piaci körülmények között is.

*a tanácsadók tanácskérőik
hány százalékát tudták
megtartani*

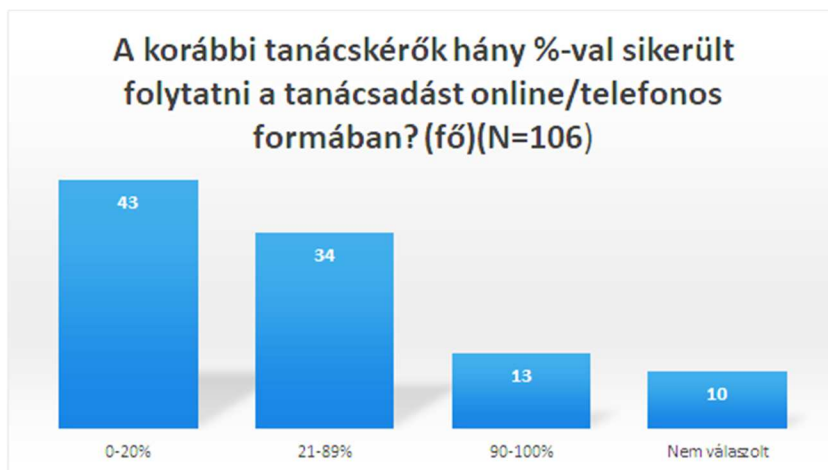
Pályaeorientáció a szociális távolságtartás időszakában

Ügyfélmegtartás

Vizsgálatunk alapkérdése, hogy mennyiben maradt meg és milyen formában folyt a tanácsadás a szociális távolságtartás idején, milyen mértékben került sor távtanácsadásra, ezen belül e-tanácsadásra és a tanácsadók tanácskérőik hány százalékát tudták megtartani (1. ábra).

1. ÁBRA

A megtartott ügyfelek aránya



FORRÁS: saját szerkesztés

A kapott válaszokból és az interjúkból is egyértelműen látható, hogy a tanácskérői oldalon elkönyvelt veszteség jelentős: a tanácsadók többsége elvesztette ügyfeleinek nagy részét. 35 tanácsadó (tehát a válaszadók egyharmada) majdnem mindenkit elveszített (90% felett (földrajzi elhelyezkedéstől függetlenül). Megfigyelhető, hogy azoknak a tanácsadóknak csökkent drasztikusan az ügyfélszáma, akik fiatalokkal, iskolásokkal foglalkoztak. A tanácsadók 20%-ánál mondható kicsinek (25% alattinak) a veszteség.

Ahogy a digitális oktatás nem ért el minden iskolást, a karantén-tanácsadásra ez még inkább jellemző volt. A fiatalok többségével elveszett a kapcsolat: az iskolásokkal dolgozó tanácsadók kétharmada a diákoknak kevesebb, mint negyedével tudta folytatni a tanácsadó munkát!

A csak felnőttekkel dolgozó tanácsadóknál sokkal jobb volt a helyzet: 40%-uknak majdnem teljes mértékben sikerült megtartania tanácskérőit a távtanácsadás során.

Intézménytípusokra lebontva is azt láthattuk, hogy a karantén alatt *a legtöbb tanácskérőt a nevelési-oktatási intézményekhez valamilyen formában kapcsolódó szervezetek veszítették*: pedagógiai szakszolgálat, iskola, iparkamara, iskolai szociális segítők, szakképzési centrumok. Ennek egyik lehetséges oka, hogy ők az iskolán keresztül tartják a kapcsolatot a diákokkal, és a digitális munkarendben a pedagógusok leterheltsége csökkentette az együttműködési hajlandóságot.

A tanácsadásból való lemorzsolódás okai között találtuk a tanácskérők számára rendelkezésre álló, megfelelő internetkapcsolat és IT-eszközök hiányát, ami a meglévő digitális szakadék egyik jellemzője, valamint az e-tanácsadás módszertanának kidolgozatlanágát, eszköztárának hiányát, továbbá a tanácskérők idegenkedését a nem jelenléti tanácsadástól. Nehezítette a tanácskérők megtartását, hogy az eszköz- és internethiány nemcsak őket, hanem – szektoronként eltérő mértékben – a tanácsadókat is jellemezte.

A pályaeorientációs tevékenység megmaradásának fontos fokmérője *a csoportos tanácsadás* folytatódása vagy elmaradása. A tanácsadóknak kevesebb mint egyharmada folytatott a karantén alatt is csoportos tanácsadást. Gyakorlatilag nem folyt csoportos tanácsadás a kormányhivatalokban. Az átlagnál valamivel jobb volt a helyzet a szakképzésben és a privát tanácsadásban. Különösen szomorú a csoportos tanácsadás elmaradása, illetve nagymértékű csökkenése a pedagógiai szakszolgálatoknál, ahol normál esetben a tavaszi időszakban ez jelenti a munka egy jelentős részét, és ennek során készítik elő a diákoknál a következő évben meghozandó továbbtanulási döntést. Ezen foglalkozások elmaradása azzal magyarázható, hogy az iskolák a digitális oktatás által okozott nehézségek miatt elzárkóztak az együttműködéstől, illetve az általános iskolások is erősen leterheltek voltak.

Felvetődik a kérdés, hogy *a pályaeorientáció, a továbbtanulás szempontjából kiemelkedő jelentőségű őszi félévben fellépő esetleges második hullám, a karanténoktatás újbóli bevezetése esetén módszertani és eszközfejlesztés híján hogyan biztosítható a diákok joga a megfelelő információhoz jutáshoz, tanácsadói segítséghez*, hogyan tud érvényesülni az esélyegyenlőség és a szubszidiaritás elve? Érthető az iskolák és a pedagógusok leterheltsége, azonban a

különösen szomorú a csoportos tanácsadás elmaradása

továbbtanulás előtt álló általános és középiskolás diákoknak karanténhelyzetben is meg kell hozniuk egy továbbtanulási döntést, amelynek hosszú távú következményei lesznek. Ehhez minél szélesebb körű, valós és releváns információkra van szükségük, sok esetben tanácsadó segítségére is, hogy a döntés előtt álló fiatal összerendezze ismereteit önmagáról, a szakmákról és a választható iskolákról.

A pályaeorientáció folytatásával szemben nem hozható fel egyértelmű érvként a diákok online oktatás alatti nagyobb leterheltsége sem. A Heves megyei Szakszolgálat Online Pályaeorientációs Napok rendezvénye után kért visszajelzések alapján a diákok több mint háromnegyede élvezte az online pályaeorientációs játékokat, és a digitális oktatás után is szívesen játszana ilyeneket.

Az ügyfélmegtartás sikerességét azzal is össze szerettük volna kapcsolni, hogy a tanácsadó *folytatott-e korábban e-tanácsadást*. Meglepő módon itt nem találtunk egyértelmű összefüggést. Ettől függetlenül szomorúan vettük tudomásul, hogy a válaszoló tanácsadók között meglehetősen nagy (egyharmadnyi) azok aránya, akik korábban semmilyen formában nem folytattak e-tanácsadást, nem használták a korszerű lehetőségeket. Az e-tanácsadás teljes hiánya a „normál időszakban” lényegesen gyakoribb volt a csak iskolásokkal dolgozók között, mint a csak felnőttekkel dolgozóknál, és sokkal kevesebben voltak közöttük, akik komoly mértékben folytattak ilyet. Ez egyrészt a célcsoportok között eltérésekkel, másrészt pedig az eszközellátottsággal magyarázható. A tanácsadók végzettsége és az e-tanácsadás gyakorisága között nem találtunk semmiféle összefüggést.

A szöveges válaszok alapján *a fiatalabbak sokkal jobban igénylik a személyes kontaktust*. Az interjúkban egyértelműen megjelent, hogy a diákok, ha nem volt sürgős a döntés, akkor inkább a későbbi személyes tanácsadást igényelték, az online tanácsadások alkalmával pedig zavarta őket a kamera bekapcsolása, így sokszor kértek inkább „csak” hangalapú beszélgetést. A felnőttekkel foglalkozó tanácsadók jelentősebb arányban folytattak korlátozottabb vagy komoly mértékben a karantén előtt is e-tanácsadást (nem csupán információnyújtást), mint a fiatalabb korosztállyal dolgozók. Az eszközellátottságnál már szó volt a főként fiatalokkal, diákokkal foglalkozó tanácsadók *eszköz- és infrastrukturális hiányosságairól*, de itt kell megemlítenünk az *e-tanácsadáshoz nélkülözhetetlen egységes, frissített online pályainformációs rendszerek hiányát és az online használható, frissített, validált önértékelő eljárások hozzáférhetetlenségét is*, melyek mind az e-tanácsadás alapját képeznék. A friss, naprakész információkat és validált önértékelő eljárásokat leginkább csak fizető felületeken lehetett elérni, amit a fenntartók a legtöbb szektorban nem finanszíroztak.

IKT eszközellátottság és készségek a tanácsadóknál és tanácskérőknél

Az IKT eszközök, szoftverek beszerzése és beüzemelése mind a két oldalon, a tanácsadóknál és a tanácskérőknél is kihívásként jelentkezett. A nem megfelelő informatikai feltételek nemcsak a kapcsolat létrejöttét akadályozták, hanem annak minőségében is fontos szerepet

*a fiatalabbak sokkal
jobban igénylik
a személyes kontaktust*

játszottak. (Például nehéz úgy érzelmi visszacsatolást adni telefonban/Teams-ben, hogy szakadzik a vonal a két fél között.)

A hivatalos statisztikákkal szemben a válaszok alapján a lakossági internetellátottság sem tekinthető szinte teljesnek: a megkérdezett tanácsadók negyede szerint ügyfeleik nagy részénél ez problémát jelentett. A szöveges válaszokból az is tudható, hogy az elérés meglehetősen gondot okozhat a kapcsolat minősége, emiatt például a videokapcsolatot az arra képes alkalmazásoknál sem tudták mindig igénybe venni. Az internetképes eszközöket tekintve a legáltalánosabb az okostelefonnal való ellátottság. Az iskolás korosztállyal foglalkozók körében az internetelés aránya az átlagnál rosszabb: itt a tanácsadók harmada jelzett problémát. Az okostelefon-ellátottság azonban hasonló, és az internetképes eszközökkel való ellátottság is csak kissé rosszabb, mint a felnőtteknél. A szöveges válaszokban is sokan jelezték a karantén-tanácsadás alapvető problémájaként, hogy nincs a tanácskérőknek megfelelő eszköze, vagy ha van, nem tudják használni. A mélyszegénységben élő ügyfelekkel legfeljebb telefonon tudták felvenni a kapcsolatot. Az eszközhasználat sokszor ott is gondot okozott, ahol korábban használtak online módszereket, így például az Igazgyöngy Alapítvánnyal toldi tanodájában: „A neten keresztül történő oktatás nem újdonság számunkra, mivel budapesti mentorok foglalkoznak a tanulókkal, azonban ez a tanodában történik, ahol egyrészt rendelkezésre állnak megfelelő eszközök, másrészt technikai nehézségek esetén van, aki segítsen.”

A tanácsadók esetén a munkáltató által biztosított eszközöket szektoronként vizsgálva figyelemre méltó összefüggéseket tapasztalhatunk. A két végletet az egyházi/civil szektor, illetve a köznevelés képviselte: míg előbbiben mindenki, utóbbiban csak a válaszolók fele jelezte egyértelműen, hogy biztosították számára a szükséges eszközöket, szoftvereket. Az összes általunk megkérdezett tanácsadó negyede hiányolta a munkáltató segítségét ezen a téren. Az interjúkból, a saját tapasztalatokból és más felmérésekből látható, hogy az eszközök biztosítása a különböző intézményekben nem ugyanazt jelentette: volt, ahol az intézmény eszközeinek használatához be kellett menni az intézménybe, volt, ahol kiadták az iskolai eszközöket, azonban azok alkalmatlanok voltak a távtanácsadásra. Kevés esetről tudunk, amikor a munkáltató átvállalta az otthoni használat költségét, illetve fizetős alkalmazásokat telepített a gépekre. Többen jelezték problémaként, hogy saját költségükön kellett bővíteni eszköztárukat, fizetni a telefonhívásokat. A TEMPUS Közalapítvány esetében példaértékű volt az átállás, a munkatársak hivatali telefonvonalait az otthonaikba irányították át, így szinte már másnap működőképes volt a home office. A saját eszközök használata nem csak anyagi megterhelést jelentett: mint erről később szó lesz, a tanácsadás alapelveivel ellentétben, óhatatlanul keveredett így a magánélet és a tanácsadás.

Szakmai támogatás

Az eszközök biztosításánál talán fontosabb volt a szakmai, módszertani segítség. Rákérdeztünk arra is, hogy a tanácsadók a megváltozott körülmények között kitől számíthattak ilyenre. 18-an voltak, akik nem igényeltek segítséget, 35-en – tehát a válaszolók egyharmada – igényelt volna módszertani segítséget, de senkitől sem kapott. A szakmai, informatikai

segítség hiányát, a magukra hagyottságot saját informatikai felkészültségük hiányossága mellett sokan említették a szöveges válaszok között is a karanténoktatás legnagyobb problémájaként. Szektorális bontásban kiemelten magas a segítségét nem kapók aránya a köznevelésben, illetve a munkaügyben, ahol ez jellemző a válaszadók mintegy felére.

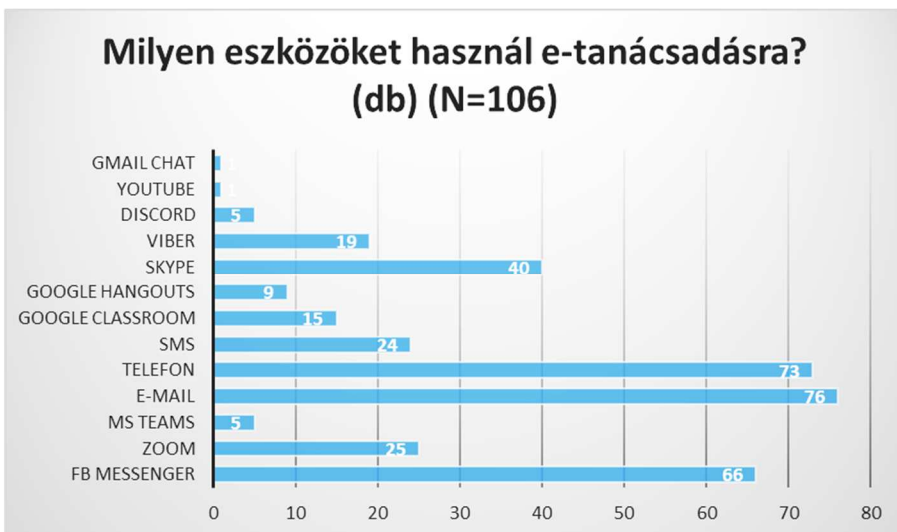
Néhány kiemelhető intézménytípusnál mélyebben is elemeztük a segítség forrását. A pedagógiai szakszolgáltatónál dolgozó válaszolók többsége sehonnán sem kapott segítséget – igaz, a segítséget nem kapók harmada nem is igényelte azt. Aki kapott módszertani támogatást, az szinte kizárólag saját vagy más megye pedagógiai szakszolgáltatán dolgozó kollégáktól. A kamara és az egyházi/civil szervezetek gondoskodtak a szakembereikről – szinte mindenki kapott támogatást, aki igényt tartott rá. A kormányhivatalok munkaügyi osztályai elsősorban tanácsadó végzettségű munkatársainak több mint fele nem kapott segítséget (igaz, kb. negyedük erre nem is tartott igényt). Az iskolákból és a szakképzési centrumokból válaszolók jellemzően több irányból (szakszolgálatok, Oktatási Hivatal/POK, SZC, kamara) érkező segítségről számoltak be.

A tanácsadás csatornái, azok használata

A digitális platformok alkalmazásának gyakorisága, valamint az alkalmazás módjáról megtudottak áttételes módon arra is válasszal szolgáltak, hogy a távtanácsadás és digitális tanácsadás eltérő tartalmát hogyan értelmezik a tanácsadók (2. ábra).

2. ÁBRA

A tanácsadás során használt platformok



FORRÁS: saját szerkesztés

Leggyakrabban használt platformnak az emailt és a telefont jelölték, melyek ideális esetben hivatalos, nem magán-elérhetőséget biztosíthatnak. Az interjúkból azonban kiderült, hogy a köznevelési intézményekben dolgozó tanácsadó kollégáknál ez nem így történt, mert szolgálati telefon hiányában a saját mobilszámukat kellett nyilvánossá tenni az elérhetőségük érdekében.

Harmadik helyen a Facebook Messenger található, mely chatként és ingyenes telefonként is tud működni (szolgálati telefon hiányában), azonban felveti azt az etikai dilemmát, hogy a tanácsadó vajon a saját személyes profilját volt kénytelen használni vagy az intézmény készített egy hivatalos oldalt, aminek használható volt a chat funkciója? (Hivatalos oldalnak nincs ingyenes telefon szolgáltatása.)

Az ötödik helyen a Zoom felület jelenik meg, melynek lehetőségei széleskörűek, az ingyenes verzió azonban erősen korlátozott és adatvédelmi szempontból aggályos. A hatodik helyre került sms gyakorlatilag csupán (már az elnevezéséből adódóan is, ami „short message service”), rövid információ írásbeli közlésére alkalmas, így például: „figyelemfelhívás, időpontegyeztetés” – mondja az egyik civil szervezettől az interjúalany. Ezzel kapcsolatban kijelenthetjük, hogy felületes kapcsolattartásra alkalmazható, de bármiféle tanácsadásra, együttgondolkodásra nem.

A válaszokból kiderült, hogy a Google Classroomot az iskolás korosztállyal használták leginkább a tanácsadók, a Skype pedig a felnőtt korosztályra volt leginkább jellemző. A pedagógiai szakszolgálatnak, hiába köznevelési intézmény, nincs hozzáférése a KRÉTA rendszerhez, így a szakszolgálatnál dolgozó tanácsadóknak is egy esetleges, ingyenes felületet kellett találniuk, hogy a tanácsadásban részt vevő osztályokat, csoportokat, diákokat elérhessék. Minden esetben az osztályfőnökök együttműködésére voltak ráutalva, hogy a KRÉTA rendszeren keresztül elérhessék a diákokat. A platformok használatával kapcsolatban többen problémaként jelezték az *adatvédelem* megoldatlanságát, ami azért is lényeges elem, mert a tanácsadóknak nemcsak a GDPR-t, hanem a saját intézményi adatkezelési szabályzatukat is be kell tartaniuk.

Első ránézésre úgy tűnik, hogy túl sokan használnak korszerűtlen, együttműködésre, csoportmunkára alkalmatlan eszközöket. Általában ezek használata nem kizárólagos, de 19 fő nem használt más eszközt, mint telefont, e-mailt és sms-t. Az interjúk alapján azonban látható, hogy a tanácsadó által használt korszerűtlen eszközzel is lehet korszerű feladatot kiadni, majd megbeszélni; e-mailben, talán sms-ben is kiadható például interneten való keresésre, internetes portálokra vonatkozó feladat, és lehetőség az önálló munka akár csoportos megbeszélése is más eszközök felhasználásával. Emellett az is tudható, hogy a modern eszközöket is lehet korszerűtlenül, egyszerű feladatkiadásra – az sms vagy az e-mail helyettesítésére – használni.

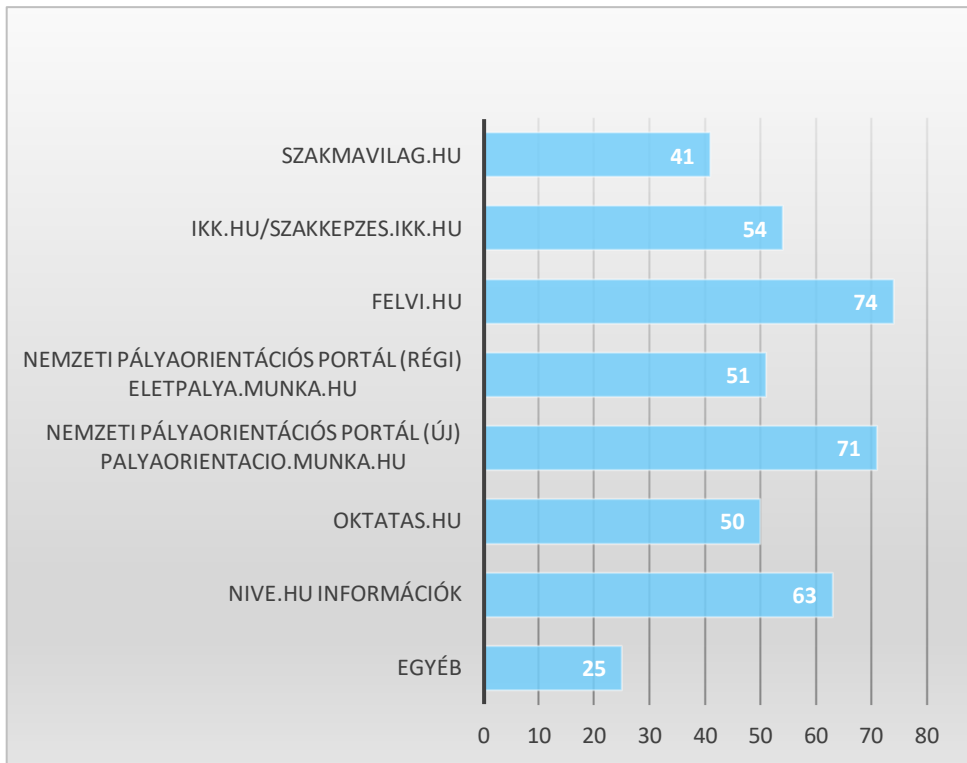
*a tanácsadó által használt
korszerűtlen eszközzel is
lehet korszerű feladatot
kiadni, majd megbeszélni*

Online pályaeorientációs tartalmak

Az eszközök mellett a tartalomra is kíváncsiak voltunk. Rákérdeztünk egyrészt a használt pályaeorientációs rendszerekre, honlapokra, másrészt a használt online tanácsadási feladattípusokra, gyakorlatokra, játékokra (3. ábra). Feltételezhető egyébként, hogy ezeket a tartalmakat a karanténtól függetlenül is használták, használni fogják a tanácsadók.

3. ÁBRA

A tanácsadók által használt pályaeorientációs rendszerek



FORRÁS: saját szerkesztés

A pályaeorientációs honlapok közül a legtöbben a felvi.hu-t (74 fő) és a Nemzeti Pályaeorientációs Portál második verzióját (palyaeorientacio.munka.hu; 71 fő) használják. Számottevő emellett a Nemzeti Szak- és Felnőttképzési Hivatal nive.hu oldala (63 fő), a szakképzés új hivatalos információs oldala, az Innovációs Képzéstámogató Központ Zrt. által fenntartott ikk.hu (54 fő), a régi Nemzeti Pályaeorientációs Portál (eletpalya.munka.hu, 51 fő), az Oktatási Hivatal oktatás.hu és a kamara szakmavilag.hu oldalának (50, ill. 41 fő) használata.

Az iskolásokkal foglalkozó tanácsadók elsősorban az oktatás.hu, az ikk.hu és a szakmavilág.hu oldalt használják.

Egyéb használt módszerek

Megkérdeztük a kollégákat, milyen módszereket alkalmaztak akkor, ha ügyfélkörükkel nem tudtak távtanácsadást folytatni. Szinte mindenki próbálkozott valamivel: 80 fő tájékoztató anyagokat, 39 fő hírleveleket készített.

Számottevő azoknak a száma is, akik valamilyen *digitális módszertani eszközt fejlesztettek ki vagy fejlesztettek tovább*: 30 fő online játékokat, 24 fő videókat készített, 15 fő egyéb anyagot küldött, osztott meg. Összesen 69 fő nevezett meg általa használt feladattípusokat, gyakorlatokat, játékokat. (Itt nem voltak előre felsorolt válaszok.) Közülük többen hangsúlyozták, hogy önállóan, innovatív ötletből fakadóan, saját maguk által kitalált, kifejlesztett feladatokat, anyagokat használtak.

Összesítve a leírt anyagokat, láthatóvá vált számunkra, hogy sokszor hasonló témában, hasonló tartalommal készültek, mely jelezheti az összehangoltság és az együttműködés hiányát, illetve az (akár munkahelyen belüli) szakmai műhelyek korábban említett hiányát is.

Az iskolás korosztály számára leginkább tájékoztató hírleveleket, online játékokat/feladatokat, információs anyagokat készítettek és juttattak el a tanácsadók. Belegondolva az így (ingyenesen) elkészült anyagok mennyiségébe és tartalmába, felvetődik a kérdés, hogy átgondolt és összehangolt együttműködéssel mennyivel eredményesebb munkát lehetett volna végezni és mennyit lehetett volna a tanácsadókra hirtelen rázúdult terhelésen csökkenteni.

A tanácsadás időkeretei

Annak érdekében, hogy a távtanácsadás jellegét is lássuk, rákérdeztünk a tanácsadás hosszára és az egy tanácskérővel folytatott beszélgetések számára is. Megkérdeztük, hogy a tanácsadó ügyfeleinek hány százalékával beszél legalább 10 percet, illetve, hogy milyen az online/telefonos tanácsadás hossza általában. Emellett rákérdeztünk arra is, hogy egy tanácskérővel általában hányszor beszél.

Kiderült, hogy meglehetősen sok a csak egyszerű információ átadására elegendő idejű beszélgetés: a tanácsadók kb. egyharmada csak néhány esetben folytat 10 percnél hosszabb beszélgetést. A többség (56 fő) viszont minden esetben 10 percnél hosszabb időtartamban beszél. A tanácsadók közül 11 fő jelezte, hogy sokszor beszél legalább 1 órát ügyfeleivel.

Az egyházi/civil szektor, ill. a szakképzés válaszolói között ritka, míg a munkaügyben, köznevelésben és a privát tanácsadók között tipikus volt a valódi tanácsadást lehetővé tevő, legalább 30 perces beszélgetés.

A tanácsadók közül 24 főnél a tanácsadás jellemzően egy alkalom/főre szorítkozott, 27 főnél két, 24 főnél három és 19 főnél háromnál több a tipikus alkalomszám. Itt is jelentős az eltérés a szektorok között: míg a szakképzésben és a köznevelésben az egy vagy két alkalom a tipikus, a munkaügyben, a privát tanácsadásban és az egyházi/civil szektorban az egy

*saját maguk által kitalált,
kifejlesztett feladatokat,
anyagokat használtak*

alkalom igen ritka: a privát szektorban a háromnál több, a munkaügyben a három alkalmas tanácsadás a jellemző. Ha korcsoport szerint nézzük, akkor a felnőtteknél ritka az egy alkalmas tanácsadás, míg a fiataloknál a három vagy több alkalmas tanácsadások aránya nagyon kicsi.

munkájuk feltétele az iskolák és a szülők együttműködési hajlandósága

A köznevelési vonatkozású tapasztalatok összegzése

A köznevelés területéről 37-en töltötték ki a kérdőívet: 27-en pedagógiai szakszolgálatról, 10-en iskolából. Iskolai területről emellett 6 szakképző centrumos tanácsadó válaszolt, valamint 16 (elsősorban általános) iskolásokkal foglalkozó iparkamarai kolléga. Interjú készült egy szakszolgálattal, egy általános iskolával, egy centrummal, egy magán szakképző intézménnyel, és a kapcsolódó területeken az iparkamarával és egy tanodával. A köznevelés pályaeorientációjáért felelős pedagógiai szakszolgálatok magas válaszolási aránya (a 20 intézmény közül 13-ból összesen 27 tanácsadó válaszolt), valamint egy további intézménnyel készült interjú, illetve a szerzők egyikének személyes érintettsége lehetővé teszi a szakszolgálati tapasztalatok külön elemzését.

A válaszokból kiderül, hogy a megyei *pedagógiai szakszolgálatoknál* 1–7 fő, tipikusan 3 fő dolgozik főállásban. A létszámokból következően 15 megyében lehetetlen a minimum 5 fő pályaválasztási munkaközösség létrehozása, így intézményen belül nem teremthető meg a hivatalos keret a horizontális szakmai együttműködésre. A megyei intézmények közötti horizontális együttműködés nehézségét pedig az eltérő gazdasági feltételek és prioritásbeli különbségek okozzák.

Az említett létszámok *messze elmaradnak a jogszabály által meghatározott⁵ minimumlétszámtól*, amely minden megyei pedagógiai szakszolgálatnál megegyezik a megyében található járások számával. A jogszabály szerint a továbbtanulási, pályaválasztási tanácsadóként foglalkoztatottak minimális létszáma országos szinten 198 főben van meghatározva, ehhez képest az Oktatási Hivatal statisztikája szerint jelenleg összesen 67 fő tanácsadó dolgozik ebben a munkakörben. Bács-Kiskun megyében például *Federics* (2019) szerint a 11 járást 2 főállású kolléga látja el, akik mellett részmunkaidőben, illetve megbízással 8 fő összesen heti 50 órában végez ilyen tevékenységet.

A szakszolgálati válaszolók többsége (15 fő) elvesztette korábbi kliensei többségét, harmaduk (9 fő) szinte mindenkit (a maradék aránya maximum 10% volt). Ennek elsődleges oka, hogy az ellátotti körből fakadóan (18 év alatti korosztály) munkájuk feltétele az iskolák és a szülők együttműködési hajlandósága, ebben az időszakban pedig ez a más irányú leterheltség miatt nem volt meg. A személyes hozzáállás fontosságát mutatja, hogy vannak olyan

⁵ 15/2013. (II. 26.) EMMI rendelet a pedagógiai szakszolgálati intézmények működéséről, 7. melléklet

szakszolgálati tanácsadók is, akik szinte mindenkit meg tudtak tartani. Abban, hogy mennyire tudták megtartani a tanácskérőket, azonos szakszolgálaton belül is vannak különbségek.

Csoportos tanácsadást csak a megyék negyedében végeztek. A használt módszerek között 10 főnél nem szerepelt egyetlen olyan eszköz sem, amely akár a csoportos munkát, akár a hang mellett a videókapcsolatot is lehetővé tenné. A válaszolók harmada korábban egyáltalán nem folytatott e-tanácsadást, még információadásra sem – ők egy tanácsadó kivételével gyakorlatilag minden tanácskérőjüket elvesztették. A szakszolgálatnál dolgozó válaszadók közül csak 2 fő (2 megyéből) folytatott komolyan, 5 fő (5 megyéből) korlátozottan e-tanácsadást a távolságtartás előtt, 7 fő (3 megyéből) legfeljebb információszolgáltatást folytatott, 12 fő (8 megyéből) egyáltalán nem folytatott ilyen tevékenységet.

A szakszolgálati tanácsadók harmadának a munkáltató nem biztosította az eszközöket, szoftvereket, és a szakemberek fele semmilyen módszertani segítségre nem számíthatott. Aki kapott segítséget, az sem a munkáltatótól vagy a szakmai irányítóktól, hanem kollégától, esetleg regionális munkaközösségtől kapta meg azt. A *tanácskérők eszköz- és internetellátottsága* is problémás volt több megyében. Megdöbbentően sok helyen (8 válaszolónál) a tanácskérők többsége nem rendelkezett internettel. 9 válaszadó kliensei többségének csak telefon állt rendelkezésére, és közülük 4 válaszoló kliensei többségének ez is csak internet nélkül.

16-an válaszoltak *iskolából vagy centrumból*. E válaszadók felének nem biztosították az eszközt és szoftvert, de többségük kapott módszertani segítséget a fenntartótól, az OH-tól, a szakszolgálattól. Többségük megtartotta tanácskérőit, de csak 4 fő tartott csoportos tanácsadást. Az *Iparkamarából* 16 fő, iskolásokkal foglalkozó kolléga válaszolt, 12 megyéből és a központból. Náluk a tanácsadás szinte megszűnt: két kivétellel a tanácskérők maximum 10%-át tudták megtartani. Okként itt is a más irányú leterheltség miatti érdektelenséget jelelték meg elsősorban.

A szöveges válaszok alapján a legnagyobb problémát az jelentette, hogy a *tananyag átadása mind a tanárok, mind a diákok energiáját, idejét lekötötte, ezért pályaeorientációra nem maradt igény*. Sok tanácsadónak problémát jelentett a gyerekek elérése, a velük való kapcsolatfelvétel. A gyerekeknek hiányzott a személyes kapcsolat, online nem igényelték a tanácsadást, mondván, megvárják a személyes tanácsadás lehetőségét. Említették emellett a tanácsadók saját informatikai felkészültségük hiányosságait és a módszertani segítség hiányát: *„nagyon gyorsan kellett reagálni; mindent nekünk kellett kitalálni”*. Ezek a tapasztalatok megegyeznek a köznevelésben végzett egyéb, nagyobb elemszámú felmérések eredményeivel (*Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete, 2020; Rosa Park Alapítvány, 2020; Lépünk, hogy Léphessenek Közhasznú Egyesület, 2020*).

Az interjúkból látható, hogy a karanténidőszakban *ott folytatódott a pályaeorientáció, ahol az a tanmenet, a kötelező projekttevékenység részét képezte*: szakiskolák előkészítő évfolyamain,

*a tanácskérők maximum
10%-át tudták megtartani*

korai iskolaelhagyás megelőzésére folytatott fejlesztő csoportokban stb. Ezeknél a nehézségek megegyeztek a karanténoktatásnál általában tapasztaltakkal. Egyébként azonban a tevékenység általában ott is megszűnt vagy csak az elengedhetetlen információátadásra korlátozódott, ahol egyébként – az iskola saját szervezésében vagy a szakszolgálati szakemberek tevékenysége folytán – rendszeresen, jól működött. A tavaszi időszakban ez a pár hónapos kihagyás nem pótolhatatlan – bár az előkészítetlen fakultációválasztást valószínűleg nehéz lesz korrigálni –, azonban *a várható második hullám esetén már nem engedhető meg a pályaeorientáció elmaradása.*

*a karbantartott és
0–24 órában elérhető
nemzeti pályaeorientációs
portál hiányát
emelték ki a válaszadók*

Az első hullám után, a második hullám előtt

Végezetül arra voltunk kíváncsiak, hogy milyen *pozitív tapasztalatok, alkalmazkodási stratégiák* keletkeztek a karantén alatt, amelyeket 2020 őszétől egy hasonló karanténhelyzetben immáron azonnal alkalmazni tudnának a kollégák. A pozitív tapasztalatok között többen említették, hogy a fiatalokkal könnyű volt átállni a digitális módszerek alkalmazására, egyes felnőtt ügyfelek, ill. a szülők esetén pedig előnyt jelentett az időbeli és helybeli rugalmasság. Sokan pozitívan élték meg a tanácsadók összefogását, a kollégák segítőkészségét, azt, hogy rákényszerültek a kreatív megoldások keresésére, saját játékok, online feladatok gyártására. A legtöbb interjúalany, szektortól függetlenül, jelezte, hogy készülnek a második hullámra, illetve hogy a későbbiekben szeretnének egyes online elemeket megtartani, beépíteni a hagyományos ügymenetekbe. Ilyen lehet az egyéni tanácsadások vagy a szülőkkel folytatott konzultációk esetében az online megbeszélés, amely a tanácsadó és a tanácskérő számára is utazási időt spórol meg.

Sokan online elérhetővé tették az eddig csak személyesen igénybe vehető pályaeorientációs eszközöket. Mások lehetségesnek tartják a csoportos tanácsadás, például az álláskereső klub egyes elemeinek zárt Facebook-csoportokba költöztetését.

Az e-tanácsadást nehezítő, ellehetetlenítő tényezők közül a technikai nehézségek mellett (gépek, szoftverek, appok beüzemelése, használata) *a karbantartott és 0–24 órában elérhető nemzeti pályaeorientációs portál hiányát* emelték ki a válaszadók. Nemzeti Pályaeorientációs Portálból a TÁMOP és GINOP programozási időszakokban 2007 és 2021 között immár három is készült,⁶ de a működtetés helyett a folyamatos, program-időszakonkénti újírás

⁶Az eletpalya.munka.hu a TÁMOP 2.2.2. első időszaka alatt, a palyaeorientacio.munka.hu a TÁMOP 2.2.2. második időszaka alatt, a palyaeorientacio.nive.hu a GINOP 6.2.4 időszaka alatt. Szervezetileg ezek a Foglalkoztatási és Szociális Hivatal, majd a Nemzeti Munkaügyi Hivatal, 2014 után pedig a Nemzeti Szak- és Felnőttképzési Hivatal szervein működtek, miközben a korábbi háttérintézmények weblapjait átvette a NISZ Zrt. Az OH pályaeorientációs projektje megint egy másik informatikai bázison valósul meg, ahogyan az IKK Zrt. is új weblapot épít. Miközben fejlesztésre az elmúlt 15 évben bőven jutott uniós forrás, az üzemeltetésre alig áll rendelkezésre hazai keret.

jellemezte ezeket. A már elérhető online kérdőívek be-mérésével, egy komprehenzív képzési adatbázishoz kapcsolásával nagyon sokat nyerhetnének a gyakorlati szakemberek és a tanácskérők is.

A köznevelésben dolgozó szakemberek több inter-júban is megfogalmazták az alacsony költségvetésből is finanszírozható, de a munka színvonalát jelentősen növelő eszközök hiányát: „*minimális költséggel (havi 1500 Ft előfizetési díjjal) hozzáférhetővé vált volna a pályaválasztási munkacso-portunk számára a teljes Wordwall alkalmazás, mely lehetővé tette volna, hogy ne csak 5 db on-line játékot készítsünk (ingyenes verzió adta lehetőség), illetve azt is, hogy a digitális oktatásból kimaradó hátrányos helyzetű gyerekek számára papír alapon is kinyomtathassuk a feladatokat*”. „*Szolgálati telefon biztosításával megelőzhető lett volna a tanácsadóink saját magántelefonszá-mának szükségszerű kiadása, ami teljesen ellenkezik a protokollal és a szakmai alapelveinkkel.*” Hasonlóan hasznos lenne a különböző projektekben, illetve a távtanácsadás során kifejlesz-tett eszközök, feladatok, játékok, módszertan megosztása, elérhetővé tétele – ezt előégi-tendő szakosztályunk felhívást fogalmazott meg egy online és papír alapú jógyakorlat-gyűjtemény létrehozására.⁷ Megoldandó az adatbiztonság, a titkosítási lehetőség biztosítása – ennek hiánya a távoktatás során is jelentkezett, de a távtanácsadás esetén különös jelentő-séggel bír. Sürgős szükség lenne emellett ingyenes vagy elérhető árú módszertani és techni-kai jellegű képzésekre is, amelyet a pedagógusok mellett a pszichológusok, az állami szféra mellett a magánszférában dolgozók is igénybe vehetnek.

*megoldandó az
adatbiztonság, a titkosítási
lehetőség biztosítása*

ÖSSZEGZÉS

A koronavírus-járvány miatt életbe léptetett intézményi karantén, az iskolák, egyetemek, ka-marák és a legtöbb munkahely következményes gyors elnéptelenedése rendkívüli helyzet elé állította a magyar pályaorientációs, pályatanácsadó szakmát is. A tanácsadás, ahogyan a köz-nevelés, a szakképzés vagy a munkaügyi ellátórendszer is, bár évtizedek óta folyik a digitális felkészítésük, alapvetően személyes megjelenésre alapozta a működését.

Kérdőíves felmérésünk szerint a karantén ideje alatt a tanácsadók többsége elvesztette ügyfelei többségét, sokan az összeset. A veszteség rendkívül jelentős, amihez az újfajta meg-közelítés természetes nehézségei mellett hozzájárult az is, hogy az oktatás a veszélyhelyzetben a tananyag átadására koncentrált, másra nem jutott energia, figyelem. A még hiányzó digitá-lis eszközök, szoftverek, esetenként a klasszikus távtanácsadást lehetővé tevő telefonok pót-lása gyors infrastrukturális beruházásokkal megoldható (habár a megkérdezettek igen szkeptikusan vélekednek a kormányzati befektetések volumenéről az oktatási, humán fej-lesztési szférában). Az eszközök biztosítása mellett fontos lenne az is, hogy ne a tanácsadók-nak kelljen viselni a távtanácsadáshoz kapcsolódó működtetési költségeket, és felkészítést, folyamatos segítséget kellene biztosítani számukra az eszközök, szoftverek alkalmazásához.

⁷ <http://llg.hu/2020/08/24/felhivas-digitalis-tanacsadas-jo-gyakorlatok-gyujtesere/>

A hardvernél és az egyes technikai platformoknál nagyobb figyelmet érdemel a *digitális tanácsadás, pályaeorientáció módszertanának továbbfejlesztése*, s ez időigényesebb is, mint a hardverek pótlása. Elengedhetetlennek tűnik a távtanácsadáshoz, távoli támogatáshoz – és általában a digitális tanácsadáshoz – szükséges valóban *átfogó, karbantartott és közhiteles* Nemzeti Pályaeorientációs Portál kialakítása. Elengedhetetlen annak az üzenetnek a feldolgozása is, hogy a digitális tanácsadás lényegében a személyes tanácsadás 21. századi Web 3.0 alapú kivitelezése, és nem a 20. században kialakult távtanácsadás megnevezése. Egy olyan rendszeré, amelyben a statikus internetes tartalmakon túl bemért, hiteles kérdőíves és pályaeinformációs adatbázisok kapcsolódnak össze az oktatás, képzés és foglalkoztatás minden területéről, és amelyben a tanácsadók egyéni tanácskérői portfóliókat tudnak menedzselni közösen a tanácskérőkkel.

Nagyon hiányzik az életút-támogató pályaeorientációt és annak egyes alrendszerait (pályaeudukáció/pályapedagógia, karriertanácsadás, pályaeinformáció-nyújtás) minőségbiztosítási szempontból szektorsemleges, a távtanácsadás keretei között is használhatóan meghatározó *szakmai protokoll*, amelyet az EMMI, ITM stb. azonos fogalmi keretek mentén elfogad és értelmez a gyakorlatban. Ennek híján pár perces információnyújtások, email-válaszok és többórás, több üléses tanácsadások keverednek a rendszerben. Esetleges, hogy melyik szervezet milyen szolgáltatást nyújt és a tanácskérő hol mit kap, gyakran egy intézménytípuson belül is nagyok az eltérések.

IRODALOM

- 40/2020. (III. 11.) Korm. rendelet veszélyhelyzet kihirdetéséről.
- 284/2020. (VI. 17.) Korm. rendelet a veszélyhelyzet megszűnésével összefüggő átmeneti kormányrendeleti szabályokról.
- Borbély-Pecze Tibor B.ors (2020): Digitális pályaeorientáció: second life, avagy mégsem az? *Opus et Educatio*, 7. 3. sz., 193–202.
- Borbély-Pecze Tibor Bors (2010): Életút-támogató pályaeorientáció. Doktori értekezés. ELTE PPK. Budapest
- Borbély-Pecze Tibor Bors, Gyöngyösi K. - Juhász Á. (2013): Az életút-támogató pályaeorientáció a köznevelésben (1. rész). A pályaeorientáció új szemlélete és a hazai helyzet. *Új Pedagógiai Szemle*, 63. 5–6. sz.
- Council of the European Union (2004): Draft Resolution of the Council and of the representatives of the Member States meeting within the Council on Strengthening Policies, Systems and Practices in the field of Guidance throughout life in Europe.
- Federics Ibolya (2019): A pályaeorientációs tanácsadás alkalmazásának dimenziói a pedagógiai szakszolgálatok továbbtanulási, pályaeorientációs tanácsadóiban. Diplomadolgozat. Pályaeorientáció területen pedagógus szakvizsgára felkészítő szakirányú továbbképzési szak. SZIE GTK – TTI., Gödöllő.
- Lépjünk, hogy Léphessenek Közhasznú Egyesület (2020): Hogyan teljesített a távoktatás a Sajátos Nevelési Igényű és fogyatékkal élő tanulók nevelésében? Letöltés: <http://lepjunkhogylephessenek.hu/kerdoivunk-a-sajatos-nevelési-igényű-tanulók-helyzeterol-a-tavoktatásban/> (2020. 08. 09)

Magyarország Kormánya (2016): Magyarország Digitális Oktatási Stratégiája. Letöltés:

<https://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2020. 08. 11.)

Oktatási Hivatal: Módszertani ajánlás a tantermen kívüli, digitális munkarendhez, 2020. április 9.

https://www.oktatas.hu/koznevelas/ajanlas_tantermen_kivuli_digitalis_munkarendhez/⁸

Országgyűlési Hivatal (2020): Oktatási rendszerek az új koronavírus járvány idején. 2020. április 6.
Letöltés:

https://www.parlament.hu/documents/10181/4464848/Infojegyzet_2020_10_oktatas_COVID-19.pdf (2020. 07. 28.)

Pedagógusok Demokratikus Szakszervezete (2020): Felmérés: a digitális munkarend az oktatásirányítás kudarca. Letöltés: <https://nedolgozzingyen.hu/2020/06/22/felmeres-a-digitalis-munkarend-az-oktatasi-iranyitas-kudarca/> (2020. 08. 15.)

Rosa Parks Alapítvány, Motiváció Egyesület és Partners Hungary (2020): Felmérés a digitális tanrend tapasztalatairól a hátrányos helyzetű településeken. Letöltés: <https://www.rosaparks.hu/aktualis/2020/06/digitalis-tanrend-tapasztalatok/> (2020. 08. 15.)



⁸ A link a szerkesztés pillanatában már nem él. Az OH módszertani ajánlása jelenleg (2020. 09. 03.) itt található: https://www.oktatas.hu/koznevelas/ajanlas_szemelyes_talalkozas_nelkuli_oktatas_neveles_modszereire (*A szerk.*)

VOJTEK ILDIKÓ

Drámapedagógia – színházi nevelés – alkalmazott színház

Mi micsoda?

BEVEZETÉS

A PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskolában a drámapedagógia empowerment-hatását kutatom, és a terminológiai alapok lefektetésekor jelentős nehézségekbe ütköztem a drámapedagógia, a színházi nevelés és az alkalmazott színház egymáshoz való viszonyának felderítése közben. A tanulmányban a terminológiai kutatásom eredményeiről írok.

Szükséges-e az egységes terminológia? Kétségtelenül előnyök és hátrányok is származhatnak az egységesítésből. Ebben a konkrét esetben az egységesítés magával hozhat eredményesebb érdekérvényesítést, erősebb jelenlétet a hazai neveléstudományi és művészetpedagógiai palettán és megélnéköző kommunikációt az egyes területek szereplői között. Emellett azonban, érthető módon, a művészeti csoportosulások és alkotók szívesebben és könnyebben azonosulnak a saját maguk által választott és definiált műfajokkal, így valószínűleg jelentős nehézségekkel és sokaknál ellenérzésekkel járna ezen szabad fogalomhasználat korlátozása. „Nem akadályozza meg a munkát, de úgy tűnik, a közös gondolkodást sem, hogy a társulatok eltérő nyelvet használnak tevékenységük leírásakor: nem közös a terminológia, és rendre más színházi nyelveket beszélünk vagy kedvelünk” (Kaposi, 2010, 2.; idézi Golden, 2017).¹

Számomra az elsődleges cél a sokszínű használat áttekintése és megértése volt a magyar szakirodalomban. Megkísérlem az eltérő megközelítések rendszerezését, majd javaslatot

¹ Rövid nemzetközi kitekintésként fontos megállapítani, hogy a szóhasználat az angol szintéren is távol áll az egységestől. Az angol nyelvű szakirodalmat böngészve a következő átfogó fogalmakkal találkozhatunk: *Dramapedagogy*, *Drama-Based Pedagogy*, *Theatre Pedagogy*, *Drama in Education*, *Theatre in Education*, *Educational Drama*, *Educational Theatre*, *Educational Theatre and Drama*, *Applied Theatre*, *Applied Drama*.

A magyar szóhasználatban a színházpedagógia a német *Theaterpädagogik*, a színházi nevelés a *Theatre in Education* magyarításaként született eredetileg. Idővel a DIE (*Drama in Education*, magyarul: tanítási dráma) és TIE (*Theatre in Education*: komplex színházi nevelési program) konkrét műfajok megnevezései is lettek, így a tisztánlátás egyre nehezebbé vált.

Természetesen jelentőségteljes lehet a fogalmi sokszínűség párhuzama, a magyar helyzet gyökerét akár a nemzetköziben is kereshetjük.

teszek egy negyedik fogalom bevezetésére a három terület egymáshoz való viszonyának tisztázásához.

Előbb a drámapedagógia és a színházi nevelés ismertebb definícióit tekintem át, majd a kettő egymáshoz fűződő viszonyáról, annak lehetséges megközelítéseiről írok, ez adja a tanulmány magvát.

Ezt követően áttérek az alkalmazott színház főbb definícióinak összefoglalására, hozzákapcsolom az alkalmazott színházat a színházi neveléshez, és végül a három területet *Golden Dániel* (2016) csoportosításának módosításával javaslom egységbe foglalni. Lezárásképpen rövid nemzetközi kitekintést teszek.²

hol drámáról, hol dramati-
kus játékról, hol alkotó
színjátékról olvashatunk

A DRÁMAPEDAGÓGIA FOGALMA

A drámapedagógia származását tekintve akár az ókorig visszavezethető, de 20. századi „újjáéledése” nagyrészt a reformpedagógiai irányzatoknak köszönhető, amik a tevékeny tanulás módszereként kezdtek el intenzíven foglalkozni vele, később pedig művészetpedagógiai módszeregyüttesként vált elismertté (Zalay, 2008).

A terminológiai sokszínűség már a drámapedagógia definiálásánál megjelenik: hol drámáról, hol dramatikus játékról, hol alkotó színjátékról olvashatunk.

A legismertebb definíció Kaposi László nevéhez fűződik, és így hangzik: „a dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevők képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, majd ebbe a képzeletbeli világba szereplőként vonódnak be. A fiktív világon belül ugyanakkor valós problémákkal találkozhatnak, s ezekből a találkozásból valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert” (Kaposi, 2008, 2. o.). A definícióval kapcsolatban problémás, hogy a drámapedagógia részének tekintjük a készségfejlesztő drámajátékokat is, melyek nem építenek fiktív világot, illetve hogy a fiktív világot építő drámás formák között is van olyan, ahol a résztvevők nem kerülnek szerepbe, illetve nem folyamatosan vannak abban. Ez a probléma további drámapedagógia definícióknál is felmerül (lásd pl. Szaunder, 2006, 14. o.).

Gabnai Katalin (2011, 9. o.) „a dráma sajátos eszközeivel való nevelés”-ről ír, vélhetően a drámapedagógia körülírásaként. Emellett a *drámajátékot* definiálja: „drámajátéknak nevezünk minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei lehetők föl” (Gabnai, 2011, 9. o.). Gabnai szerint a drámajátékok célja a személyiségfejlesztés és a szociális- és kommunikációs készségek fejlesztése. A fent idézett *Drámajátékok – Bevezetés a drámapedagógiába* előszavában *alkotó színjátékról* ír, ennek angol megfelelőjeként a *creative drama*-t jelöli meg. A könyvet pedig a *színi nevelés* segédanyagának hívja. A színi nevelés része Gabnai szerint a drámajátékos, illetve a dráma és a színház befogadását célzó nevelés. Erre a megnevezésre a későbbiekben visszatérek majd.

² Jelen tanulmány szövege szimpóziumi előadás formájában hangozott el a XIX. Országos Neveléstudományi Konferencián 2019. 11. 08-án.

Szaunder Erik *dramatikus tevékenységről* ír (2006), és Gabnai (2011) is él ezzel a fogalommal. A dráma mint pedagógia elsősorban nem a színházi munkára felkészítő tevékenység, hanem jellemzően egy képzeletbeli környezetben szerzett tapasztalat. Gyakran problémafókuszú, valamint szociális/morális kérdéseket feszeget.

Az intellektust és az érzelmeket bevonva segíti az új ismeretek rendszerbe helyezését és megjegyzését (Szaunder, 2006). Novák Géza Máté *alkalmazott drámáról* ír *Dráma és Pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről* című cikkében (2016a). Golden Dániel szavaival pedig „... a drámapedagógia mint az interaktív részvétel, azaz a cselekvés révén történő fejlesztő tevékenység” fogalmazódik meg (Golden, 2017, 80. o.).

*nagy munkát fektetett a
színházi nevelés
fogalmainak tisztázásába*

SZÍNHÁZI NEVELÉS

Golden Dániel megfogalmazásában „színházi nevelés alatt [...] olyan művészeti nevelést értünk, amelynek tárgya és/vagy eszköze a színház” (Golden, 2017, 81. o.). Ide sorolja tehát a *színházra* és a *színházzal* nevelést is.

„A színházi nevelés a színházon keresztül a világ fontos dolgaira tanítás. A színházi nevelés alkalom arra, hogy miközben létrejön a megértésbeli változás, átéljük, megéljünk valamit. Hogy élményben lehessen részünk... Tanítás, megértés, átélés, élmény... Tanítás – a szó legnemesebb értelmében. Mindenféle ’didaktikai felhang’ nélkül. És a sok fontos dolog között persze a színházi nevelés a színházra is tanít, mert, ugye, az is a világ fontos dolgainak egyike” – írja Kaposi László (2010, 20. o.).

Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013) színházi nevelési gyűjtésében a színházi neveléshez sorol minden olyan tevékenységet, amelyre egyszerre igaz, hogy elsődlegesen a gyerek és ifjúsági korosztály vesz benne részt, a tevékenység vezetőinek elsődlegesen pedagógiai szándéka van és dolgoznak színházi vagy dramatikus eszközökkel (324. o.).

A páros nagy munkát fektetett a színházi nevelés fogalmainak tisztázásába az elmúlt években, hosszú egyeztetést kezdeményeztek és vezényeltek le a szakma képviselőivel és kutatóival. A 2016–2017-ben zajló egyeztetés eredményeit foglalták össze a *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyvben* (2017). Az egyeztetés eredeti célja a színházi nevelési programok körébe tartozó fogalmak tisztázása volt, de kísérletet tettek a színházi nevelés és a színházpedagógia definiálására, illetve azok viszonyának rögzítésére. Az egyeztetés során a színházi nevelési programot igen, ellenben a színházi nevelés és a színházpedagógia viszonyát végül nem sikerült definiálni. A résztvevők nem fogadták el Cziboly és Bethlenfalvy online vitára bocsátott javaslatát a színházi nevelés és a színházpedagógia szétválasztásáról (a javaslat szerint a színházpedagógia mint színházra nevelés, a színházi nevelés pedig mint színházzal nevelés különült volna el), így Cziboly a kötet végén található tanulmányában a színházi nevelés és a színházpedagógia megnevezés szinonimaként való használatát javasolja. A továbbiakban magam is szinonimaként használom a két fogalmat.

A drámapedagógia és a színházi nevelés jelenlegi viszonyának tisztázása nem képezte az egyeztetés részét; a kötet annyit állapít meg több alkalommal, hogy a színházi nevelés

drámapedagógiai alapokon jött létre, annak eszközeit ma is alkalmazza. De akkor hogyan viszonyul egymáshoz a kettő?

*magamra veszem
az ördög ügyvédjének
szerepét, és kicserélem
a két fogalmat*

A SZÍNHÁZI NEVELÉS ÉS A DRÁMAPEDAGÓGIA

Négyféle megközelítést látok lehetségesnek: 1. A színházi nevelés és a drámapedagógia szinonimák. 2. A színházi nevelés a drámapedagógia része. 3. A színházi nevelés a drámapedagógiából nőtte ki magát, de mára önálló diszciplína. 4. A drámapedagógia a színházi nevelés része. A következőkben bemutatom, hogy az egyes megközelítésekre milyen szakirodalmi alátámasztást találtam.

Drámapedagógia = színházi nevelés? (1)

A *Cziboly és Bethlenfalvy* (2013) színházi nevelési definíciója minden olyan tevékenységet magába foglal, amelyre egyszerre igaz, hogy elsődlegesen a gyerek és ifjúsági korosztály vesz benne részt, a tevékenység vezetőinek elsődlegesen pedagógiai szándéka van, és dolgoznak színházi vagy dramatikus eszközökkel. Ha magamra veszem az ördög ügyvédjének szerepét, és kicserélem a két fogalmat, ugyanezt a drámapedagógia definíciójaként olvashatom ki: A *drámapedagógiához* sorolunk minden olyan tevékenységet, amelyre egyszerre igaz, hogy elsődlegesen a gyerek és ifjúsági korosztály vesz benne részt, a tevékenység vezetőinek elsődlegesen pedagógiai szándéka van, és dolgoznak színházi vagy dramatikus eszközökkel. Ez a drámapedagógia definíciója éppúgy lehetne, mint a színházi nevelésé, ezért felmerül a kérdés, hogy tulajdonképpen van-e különbség a kettő között. Illetve ennek fordítottjaként, Golden korábban említett drámapedagógia meghatározása (mely szerint „a drámapedagógia mint az interaktív részvétel, azaz a cselekvés révén történő fejlesztő tevékenység” (Golden, 2017, 80. o.) akár a színházi nevelés meghatározása is lehetne. Ha kicserélem a *drámapedagógia* szót *színházi nevelésre*, továbbra is igaz marad az állítás, mindamellett, hogy a hangsúly a színházi nevelésben máshol van.

Golden (2017) számol be róla, hogy Horváth Kata (2009) rokonértelmű kifejezéseként használja a *színházi nevelési program*, *drámapedagógiai program*, *drámapedagógiai munka*, *művészi-pedagógiai munka*, *színházi nevelési foglalkozás* formákat.

Drámapedagógia ≠ színházi nevelés (2–4)

Ha a lehetséges megközelítések közül az elsőt kívül bármelyik másik mentén indulok el, tehát feltételezem, hogy van eltérés a kettő között, akkor felmerül a kérdés, hogy milyen jellemzők mentén differenciálhatóak.

Induljunk ki a szavakból. A dráma eredeti jelentése *csinálni*, míg a színházé a magyarban a *színielőadások helye*, hasonlóan a görög eredetihez ('theatron'; a nézés/nézők helye). Ebből kiviláglik a drámában a cselekvés hangsúlya, illetve a színházi nevelésben a nézők

jelenlétének, az előadásnak a jelentősége. A színház főnévre ’-i’ minősítő melléknévképző kerül. Áttérve a fogalmak második lexémájára, a *nevelés* a szándék

szerinti személyiségfejlesztés, míg a *pedagógia* a nevelés elméleti és gyakorlati ismereteinek összessége. A neve-

léstudomány tekinthető a pedagógia szinonimájának vagy hipernimájának. A nevelés a pedagógia és/vagy a neveléstudomány alapfogalma. Ez alapján úgy tűnik, a nagyobb különbséget inkább a *dráma* és *színház* előtagok jelentése adja, míg az utótagok esetén a nevelés az erősebb központi alapfogalom neveléstudományi/pedagógiai szempontból, hiszen a két utóbbi definíciója a nevelés fogalmára épül. (Források: *Keszler*, 2000; *Arcanum Magyar Etimológiai Szótár*.) Erre a későbbiekben még visszatérek.

A színházi nevelés alatt, főleg a kezdetekkor, gyakran csak a színházi nevelési programokat értették (*Golden*, 2017; *Cziboly*, 2017). Amennyiben a színházi nevelési programokat állítom kapcsolatba a drámapedagógiával, úgy némileg egyszerűbbnek tűnik az elválasztás. Itt az előbbi etimológiai–szemantikai fejtegetésnek megfelelően az egyik lényegi különbség, hogy a színházi nevelési programokkal szemben a drámapedagógia nem előadás köré szerveződik (bár egy drámapedagógiai folyamat is gyakran magába foglal előadáskészítést), a másik pedig, hogy a drámapedagógiában nagyobb hangsúly kerül a „csinálásra”, avagy a részvételre. (Itt felmerülhet a kérdés, hogy ha a drámapedagógiában elsődleges a nevelés és másodlagos az esetleges előadás készítése, mondhatjuk-e, hogy a színházi nevelésben ez épp fordítva van?)

Rátérve az általam felvázolt négy lehetséges megközelítés közül a harmadikra, miszerint a színházi nevelés önálló diszciplína, mely levált a drámapedagógiáról, *Cziboly* (2017) és *Golden* (2017) megerősíti, hogy Magyarországon a színházi nevelésnek erős drámapedagógiai gyökerei vannak, és hogy hatással voltak rá többek között különböző reformpedagógiai irányzatok, a konstruktivista pedagógia, az alkalmazott színház több műfaja, például a *Boal-féle elnyomottak színháza*. A színházi nevelés fogalmainak egyeztetése során alakult stratégiai munkacsoport javasolja, hogy az elkövetkező évek célkitűzése legyen az önálló diszciplínaként való elfogadtatás. Ez azt a szemléletet tükrözi, hogy a drámapedagógiából való kiválás folyamatban van, tehát ez egy átmenet a kettes megközelítésből (mely szerint a színházi nevelés a drámapedagógia része) a hármasba. *Cziboly* (2017, 80. o.) arra is kitér, hogy ez a javaslat a drámapedagógia hazai képviselői közül egyesekben ellenérzéseket váltott ki, idézve *Trencsényi László* egy körlevelét a színházi nevelési fogalmak egyeztetése kapcsán („A »színházpedagógia« önálló diszciplína-e – s jó-e, ha az?”), itt tehát példát láthatunk a második elképzelés képviseletére.

A negyedik megközelítésre áttérve; ezt támasztja alá Kaposi László csoportosítása, aki a *színházi nevelés* megnevezés alatt sok egyéb tevékenység mellett felsorolja a drámapedagógusok munkáját és a színjátszó foglalkozásokat, a drámaórákat is (*Kaposi*, 2000 és 2008; idézi *Golden*, 2017, 90–91. o.). Hasonló képet fest *Cziboly* és *Bethlenfalvy* (2013). *Golden* Dániel a színházi nevelési tevékenységeket két nagyobb csoportra osztja: azokra, amelyeket „megérintett a drámapedagógiai szemlélet szele”, és azokra, amelyeket nem. A színházi nevelésen belül az alábbi műfaji csoportosítást javasolja: drámafoglalkozások, a gyermek- és

például a *Boal-féle elnyomottak színháza*

diákszínjátszás, az utóbbiakhoz a gyermek- és ifjúsági színház, a nevelési színház/TIE és a színházpedagógia. Így a drámapedagógia alkalmazásai Goldennél is a színházi nevelés alá sorolódnak (2017, 81. o.). Észrevehetjük, hogy szó szerint egyik helyen sem a drámapedagógia és a színházi nevelés viszonyáról esik szó!

Számos eltérő fogalommal találkozhattunk eddig is, a következőkben pedig továbbiakra is kitérek. A *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába* (Gabnai, 2011) bevezetője alapján a könyv a *színi nevelés* eszköze. A drámapedagógia szó nem szerepel a bevezetőben, helyette visszatérő a *dramatikus nevelés*. A bevezető és a könyv címe alapján feltételezhetnénk azt is, hogy Gabnai Katalin a drámapedagógiát, a dramatikus nevelést és a színi nevelést szinonimaként használja, a színi nevelésről pedig könnyen hiheti az olvasó, hogy egybeesik a színházi neveléssel, ám egy későbbi definíciója szerint „a színi nevelés a pedagógia szolgálatába állított színjáték, a dráma és a színház eszközeivel történő, folyamatos vagy rendszeres együttlét során megvalósuló művészetpedagógiai tevékenységet jelent, melynek korszerű elméletét és gyakorlatát a drámapedagógia és a színházi nevelés módszertana tartalmazza” (Gabnait³ idézi Eck, 2016, 96. o.).

Szaunder Erik a dramatikus nevelés alá sorolja a készségfejlesztő gyakorlatokat, a drámafoglalkozásokat, a színházi nevelést, a színjátszást (2006). Amennyiben a dramatikus nevelést a drámapedagógia szinonimájának tekintem, úgy ez is az általam vázolt második megközelítést tükrözi. Azonban ha nem tekintem a kettőt szinonim fogalomnak, akkor a dramatikus nevelés Szaudernél Gabnai színi nevelésének kiterjedtségére hajaz, tehát megjelenik egy olyan tendencia, ami a színházi nevelés és a drámapedagógia alkalmazásait – a drámafoglalkozásokat és gyermekszínjátszást – egy közös, nagyobb halmazba helyezné, amelyet Gabnai színi nevelésnek, Szauder dramatikus nevelésnek hív. Az *alkalmazott színház* mint mindkettőt magába foglaló főhalmaz még nem merül fel.

A DICE nemzetközi projekt⁴ keretei között a *tanítási színház és dráma* lett a Chris Cooper által használt *educational theatre and drama* fordítása, a fogalom a szerzők szándéka szerint valamennyi színházi és dramatikus elemek oktatásban és nevelésben való alkalmazását magába foglalja (DICE, 2010, 13. o.). Itt tehát ismét megjelenik egy felsőbb kategória, amely mintha a színházi nevelést és a drámapedagógiát is tartalmazná.

Szintén ezt az elképzelést támasztja alá a 2016-os *Dráma – Pedagógia – Színház – Nevelés* kötet elnevezése, melynek szerzői mindegyik szót fontosnak tartották a címbe beemelni, ahhoz, hogy az érintett területek teljességét lefedjék. Novák Géza Máté kötetben szereplő cikke címében a *színház-és drámapedagógia* megnevezéssel él (Novák, 2016). A kötethez

*a színi nevelésről pedig
könnyen hiheti az olvasó,
hogy egybeesik a színházi
neveléssel*

³ ÉKP Kerettantervek – Színjátszás. Készítette Gabnai Katalin; 5. o.

⁴ A drámapedagógia hazai kutatásának ezidáig talán legfontosabb vizsgálata, a DICE projekt egy két-éves, 12 ország bevonásával készült felmérés volt, ami a drámapedagógia hatékonyságát volt hivatott bizonyítani.

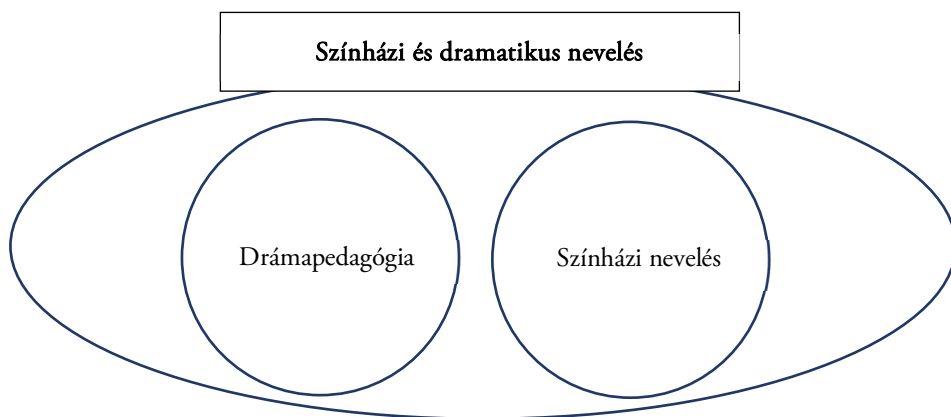
hasonlóan az évenként a Marczibányi téren megrendezésre kerülő *Színház – Dráma – Nevelés* szakmai program neve is ezt a megoldást villantja fel.

JAVASLAT A SZÍNHÁZI NEVELÉS ÉS A DRÁMAPEDAGÓGIA VISZONYÁNAK SZEMLÉLETÉHEZ

Véleményem szerint az ideális megoldás, ha tudatosítjuk és legitimáljuk a harmadik megközelítést, kiegészítve azt a drámapedagógia és a színházi nevelés fölötti közös hierarchikus szinttel. Ennek megnevezése lehetne a DICE projektben fordításként létrejött *tanítási színház és dráma*, vagy a Nováknál szereplő *színház- és drámapedagógia*, vagy akár a *színházi és dramatikus nevelés* (1. ábra). A legutóbbit tartom a legszerencsésebbnek, mivel – a korábbi etimológiai és nyelvészeti fejtegetésre visszautalva – a nagyobb különbséget mutató *színház* és *dráma* előtagok mindegyike megjelenik, a *nevelést* pedig a neveléstudomány és az azzal nem feltétlenül szinonim pedagógia is alapfogalmának tekinti. Ezen főhalmaz egységes megnevezése viszont kulcsmomentum lehetne, hiszen ezzel a megoldással a drámapedagógia, annak alkalmazásai és a színházi neveléssel/színházpedagógiával foglalkozók mind egyenrangú félként ismernék el egymás munkáját, a másik szakterületét önállóan tekintve, de mégis, érdekérvényesítést szükségesítő helyzetben tudatosan vállalhatnak közösséget egymással, ezáltal az egységes és a sokszínű terminológiával járó előnyöket egyszerre élvezhetnék az érintett szereplők.

1. ÁBRA

A színházi és dramatikus nevelés jelentése



FORRÁS: saját szerkesztés

ALKALMAZOTT SZÍNHÁZ

Bethlenfalvy (2015) a következőképpen definiálja az alkalmazott színházat:

Az *alkalmazott színház* halmazába tartoznak a legkülönbözőbb célú és módszertanú tevékenységformák, amelyek színházi elemeket használva dolgoznak valamilyen közösséggel. Ez a rendkívül tág fogalom egy ernyő alá veszi a szélsőségesen eltérő elméleti háttérrel működő és rendkívül diverzifikált célközönséggel dolgozó metodikákat, így az egyetlen összekötő elemet köztük maga a színház alkalmazása jelenti. [...] Az alkalmazott színházat az összes olyan módszertant jelölő gyűjtőfogalomként használom, amelyben a nézői szerepkörből kimozdulva kerülnek interakcióba a színház valamely elemével a tevékenység célcsoportjának tagjai. (80. o.)

Ezután hozzáteszi azt is, hogy a nemzetközi szakirodalom *Saxton és Prendergast* (2009) nyomán *alkalmazott színház* és *alkalmazott dráma* között is tesz különbséget – amivel elérkezünk egy, a drámapedagógia és a színházi nevelés elválasztásának kérdéséhez nagyon hasonló helyzethez; sőt, akár felmerülhet bennünk az is, hogy van-e különbség alkalmazott dráma és drámapedagógia között. *Saxton és Prendergast* az alkalmazott színházat és az alkalmazott drámát a folyamat- és az előadásközpontúság alapján javasolják megkülönböztetni, ám maga *Bethlenfalvy* nem tartja szerencsésnek ezt az elválasztást, mert véleménye szerint mind az alkalmazott színház, mind az alkalmazott dráma tartalmaz folyamat alapú munkát és előadói helyzeteket. *Bethlenfalvy* az alkalmazott színházhoz sorolja azt is, amikor nem professzionális előadók hoznak létre előadásokat, amikor a színháznak csak bizonyos elemeit alkalmazzák, illetve amikor egy előadáshoz kapcsolódó interakciók valósulnak meg. Mindezeknek lehet terápiás, közösségfejlesztő, szervezettefejlesztő, pedagógiai célja (2015).

A színházi nevelési fogalmak egyeztetésének eredményeképpen publikált *Színházi nevelési / színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszárúma* (*Takács és mtsai*, 2017) szerint:

[Az alkalmazott színház] nyílt politikai, pedagógiai vagy terápiás céllal rendelkező, a színház mint művészeti intézmény hagyományos keretein kívül létrejövő színházi projektek gyűjtőfogalma. Olyan egymástól sokszor radikálisan különböző, ám minden esetben funkcionálisan meghatározott színházi gyakorlatokat jelöl, amelyek pontosan definiált csoportok, egyének és/vagy közösségek életébe való beavatkozásukkal társadalmi változást kívánnak elérni. A hagyományos színházzal szemben nem kizárólagos célja egy előadás létrehozása (nem is mindig jön létre bemutatható előadás), hanem sokkal inkább a közös munka folyamatára fókuszál. (154. o.)

Ugyanebben a kötetben jelent meg az *Alkalmazott színház Magyarországon* című írás (*Novák*, 2017), amely ellentmond ezen definíció második felének. A társadalmi változás mint cél *Novák Géza* Máténál kifejezetten a szociális színház típusú alkalmazott színházi

műfajokhoz kötődik. A glosszáriumban szereplő meghatározásból például kimaradnak a nem professzionális előadók előadásai vagy az improvizációs színház, amelyek egyáltalán nem feltétlenül társadalmi beavatkozás jellegűek. *Bethlenfalvy* (2015) definíciója szerint ezek is az alkalmazott színházhoz tartoznak.

Golden Dániel megfogalmazása szerint az alkalmazott színház jellemzően nem hagyományos színházi térben valósul meg, valamely sajátos céllal alkalmaz színházi eszközöket és a hagyományos színházi nézői szerepnél aktívabb bevonódással, részvétellel jár (Golden, 2016). A célelvűség mentén definiálják többen is a fogalmat, szembehelyezve az alkalmazott színházat a l'art pour l'art-ral (Golden, 2016; Kricsfalusi, 2016).

egyértelműen a gyermek és ifjúsági korosztályra teszik a hangsúlyt

Az alkalmazott színház és a színházi nevelés/színházpedagógia

Golden a társadalmi és a terápiás célú alkalmazott színházi módszerek mellett elkülöníti a pedagógiai célút, „amelynek specialitása a cselekedtetés révén elérendő individuális és kollektív tanulás elősegítése lesz” (Golden, 2016, 60. o.). Ez alapján a pedagógiai célú alkalmazott színházi tevékenységeket azonosítja a színházi neveléssel. Tehát Golden meghatározása szintén nem tekinti a társadalmi beavatkozást az alkalmazott színház általános kritériumának.

Cziboly és *Bethlenfalvy* (2013) koncentrikus körökben ábrázolja a két terület viszonyát, a színházi nevelés az alkalmazott színházon belül helyezkedik el.

Érdekes adalék, hogy Novák Géza Máté 2017-es cikkének bevezetője szerint az alkalmazott színház a „nem kifejezetten nevelési-oktatási célú, nem művészet-központú színházi formák kortárs alkalmazásai” (Novák, 2017, 23. o.). Ezen megfogalmazás logikáját követve a színházi nevelést/színházpedagógiát vagy ezek műfajait az alkalmazott színházi műfajok csoportosításánál nem jeleníti meg a pedagógiai alkalmazások alatt, kizárólag a közösségi színházat (azt is csak részben). Ebből arra következtethetünk, hogy nála a színházi nevelés és a drámapedagógia a gyermek- és ifjúsági korosztályhoz kapcsolódik, az alkalmazott színház pedig kizárólag a felnőtt célközönséghez, bár ez a cikkben nem kerül kimondásra. A színházi nevelés definíciói között eggyel sem találok, ami konkrétan kizárná a felnőtt célközönseget, bár egyértelműen a gyermek és ifjúsági korosztályra teszik a hangsúlyt. A színházi nevelést Novák az alkalmazott színház határterületének tekinti, de nem rész-egész jellegű kapcsolódásnak, miközben a pedagógiai célú alkalmazott színház mint szinte üres kategória jelenik meg a felosztásában. Ugyanezen cikk következő oldalán (2017, 24. o.) az alkalmazott színház eredeti erna fogalmi meghatározásánál megjelenik a nevelési-oktatási cél is.

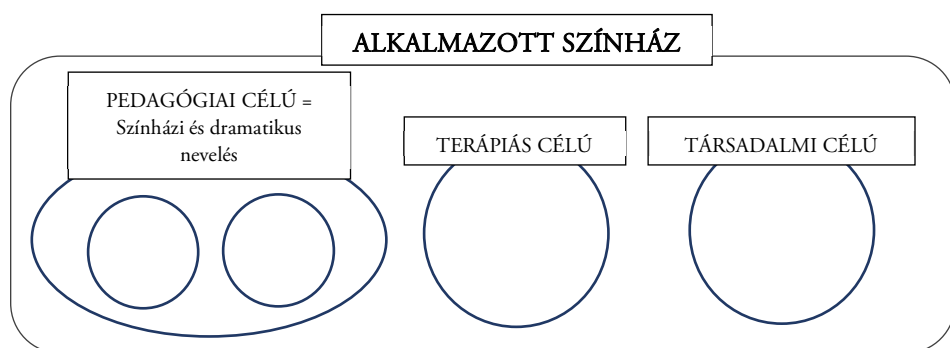
Novák ugyanitt idézi továbbá *Oblath Mártont* (2017, 25. o.), aki az alkalmazott színházat a színházi nevelés felnőtt célközönségre való kitéréséért értelmezi. Ez az elképzelés felveti, hogy vajon az alkalmazott színházban mindig feltételezhetünk-e nevelési szándékot, a társadalmi illetve a terápiás célúaknál is.

ALKALMAZOTT SZÍNHÁZ – SZÍNHÁZI NEVELÉS – DRÁMAPEDAGÓGIA

Összefoglalva mindezt, Golden Dániel 2016-os felosztásán némileg módosítva, a következőképp látom a három terület viszonyát: az alkalmazott színház magába foglal különböző pedagógiai, terápiás és társadalmi célú műfajokat (2. ábra).

2. ÁBRA

Az alkalmazott színház műfajainak felosztása



FORRÁS: saját szerkesztés

A pedagógiai célú csoportot az általam fentebb javasolt színházi és dramatikus neveléssel azonosítom, amelybe beletartozó, és egymással érintkező területeknek tekintem – ahogy az 1. ábrán látható – a színházi nevelést és a drámapedagógiát.

IRODALOM

- Bethlenfalvy Ádám (2015): Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása. In: Bodnár Gábor és Szentgyörgyi Rudolf (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*. ELTE, Budapest. 79–95.
- Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve. Magyarország 2013*. L'Harmattan, Budapest.
- Cziboly Ádám (2017): Hogyan nézhet ki az elefánt? In: Uő (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. 204–224.
- DICE (2010) – Letöltés: <http://www.dramanetwork.eu/hungarian.html> (2018. 12. 14.)
- Eck Júlia (2016): A dráma helye a közoktatásban és a tanárképzésben. In: Illés Klára, Eck Júlia, Kaposi József és Trencsényi László (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szöveggyűjtemény középhaladóknak*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 91–113.

- Gabnai Katalin (2011): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon, Budapest.
- Golden Dániel (2016): A színház mint eszköz a dramatikus nevelésben. In: Görcsi Péter, P. Müller Péter, Pandur Petra és Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*. Kronosz, Pécs. 57–69.
- Golden Dániel (2017): Színház és nevelés Magyarországon. In: Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. 76–111.
- Horváth Kata (2009b): Bevezetés az esettanulmányokhoz. In: Deme János (szerk.): *Drámapedagógiai esettanulmányok I. Színház és pedagógia módszertani füzetek 3.* Káva–anBlok, Budapest. 6–18.
- Kaposi, László (2000): TIE – dokumentumok a közelmúltból. In: *Drámapedagógiai Magazin, különszám*.
- Kaposi László (2008): Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház. In: Lipták Ildikó (szerk.): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznu Társaság, Budapest.
- Kaposi László (2010): A színházi nevelés. *Drámapedagógiai Magazin, különszám drámapedagógusoknak*.
- Keszler Borbála, szerk. (2017): *Magyar grammatika*. Műszaki, Budapest.
- Kricsfalusi Beatrix (2016): Aktivitás – részvétel – interpasszivitás, avagy van-e nézője az alkalmazott színháznak? In: Görcsi Péter, P. Müller Péter, Pandur Petra és Rosner Krisztina (szerk.): *A színpadon túl. Az alkalmazott színház és környéke*. Kronosz, Pécs. 17–29.
- Novák Géza Máté (2016a): Dráma és pedagógia. A drámapedagógia aktuális kérdéseiről. *Neveléstudomány*, 4. 2. sz.
- Novák Géza Máté (2016b): Kortárs útjelzők a magyar színház- és drámapedagógiában. In: Eck Júlia, Kaposi József és Trencsényi László (szerk.): *Dráma - Pedagógia – Színház – Nevelés*. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Novák Géza Máté (2017): Alkalmazott színház Magyarországon. In: Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. 22–75.
- Saxton, J. és Prendergast, M. (2009, szerk.): *Applied Theatre: International Case Studies and Challenges for Practice*. Intellect Books, Bristol.
- Szaunder Erik (2006): *Inkluzív nevelés – drámapedagógia. Kézikönyv a pedagógusképző intézmények számára*. Sulinova Kht., Budapest.
- Takács Gábor és mtsai (2017): Színházi nevelési/színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszáriuma. In: Cziboly Ádám (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama. 146–177.
- Zalay Szabolcs (2008): *Konstruktív drámapedagógia*. Letöltés: http://konyvtar.uni-pannon.hu/doktori/2008/Zalay_Szabolcs_dissertation.pdf (2017. 03. 26.
- Arcanum – Magyar etimológiai szótár – <https://www.arcanum.hu/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-magyar-etimologiai-szotar-F14D3/> (2019. 12. 08.)



JÁKI LÁSZLÓ

Önképzőkörök

A tehetségmentés egy lehetséges útja¹

ISKOLA – VILÁG

BEVEZETÉS

A tehetséggondozás a pedagógia egyik alapkérdése. A megoldások keresése lényegében azonos a nevelés történetével. Napjaink gyakorlata a XVIII. században kialakult európai oktatási rendszer különböző módosított változatain alapul, immár azonban nem elégedhetünk meg ezek újabb és újabb korrekcióival, a gyökeres átalakítás a sürgős teendő. Ehhez a mai gyakorlatok átfogó kritikai elemzésére volna szükség.

Példaként említhetjük a századeleji hazai reformpedagógia (Nagy László, Ranschburg Pál és mások) biztató törekvéseit, melyek a pedagógiában a pszichológiai szempontok érvényesítését szorgalmazták, de törekvéseik csak nagyon kis mértékben befolyásolták a megszontosodott herbarti gyakorlatot. A helyzet az ötvenes években, Kairov és Goncsarov didaktikai nézeteinek érvényesülése idején, az adott politikai-ideológiai viszonyok között tovább súlyosbodott.

Meggyőződésünk az egész rendszert érintő változások szükségessége. Ezeket a változásokat segítheti, ha a múltból kiemeljük azokat az elemeket, melyek alapjait jelenthetik a jövő pedagógiájának.

Írásunk neveléstörténeti megközelítésű; arra vállalkozunk, hogy néhány esetet felidézve felhívjuk a figyelmet a hazai *önképzőköri hagyományra*. Melyben egyszerre volt jelen a tehetségnevelés, a tehetségmentés, az egyéni differenciálás. Az önképzőkörök lehetőséget adtak a diákoknak egy-egy tudományterület mélyebb tanulmányozására, tudásuk közösség előtti bemutatására. Bár figyelembe kell vennünk, hogy az önképzőkörök többsége a kultúra szűkebb területeit érintette, irodalmi és/vagy történelmi tematikájú volt.

¹ A félbemaradt kéziratot Takács Géza gondozta. A szöveget a legszükségesebb olvasószerkesztői módosításokkal adjuk közre. (A szerk.)

ÚT A TEHETSÉG KIBONTÁSÁHOZ

Közel száz évvel ezelőtt írta Somogyi József: „A tehetség a legnagyobb kincs, a legértékesebb Isten-adomány, mellyel a legbölcsebben kell gazdálkodnunk. A fel nem használt vagy helytelenül kihasznált tehetség a legnagyobb veszteség. Ezért egyének és népek sorsa elsősorban attól függ, hogy mily racionálisan tudnak gazdálkodni a rájuk bízott tehetségösszeggel.”¹

A fenti megállapítás óta eltelt évtizedekben a tehetség jelentősége felértékelődött. A tehetséggel való „gazdálkodás” politikai, gazdasági és – bármennyire szomorú – katonai kérdéssé is vált.

Köztudott, hogy egy világversenynek vagyunk a résztvevői, és ennek a versenynek egyik legfontosabb tényezője a tehetség. A tét egyre nagyobb és egyre összetettebb, és bizonyos, hogy az oktatásügy számos kérdését érinti.

Az optimális megoldások keresése beláthatatlanul nagy feladatot jelent az új generáció jövőjéért felelős pedagógia számára, ezért meggyőződésünk, hogy több mint nosztalgia, ha az útkeresésnek egy múltbéli, ma már szinte elfelejtett módszerét felidézünk, hiszen annak egyes elemei – ha módosítva is – ma is hasznosíthatók lennének.

Fontosnak tartjuk az önképzőköri teljesítményeket felmutatni, értelmezni, hiszen azok olykor valódi, időtálló értékek, de ennél is fontosabbnak tartjuk azokat a „szárnypróbálgatókat”, melyek csak később vezettek igazi teljesítményekhez.

Az esettanulmányaink azt bizonyítják, hogy egy-egy sikeres pályamunka növelte az önképzőköri tagok önbizalmát, hozzájárult személyiségük pozitív alakulásához, sokszor megváltoztatta a tantárgyakhoz, műveltségi területekhez való viszonyukat, megalapozta szellemi pályafutásukat. Sok esetben az egyes területen elért siker kedvezően hatott a pályázók más területek iránti fogékonyságára is.

A jelenlegi iskolai gyakorlat az átlagot becsüli. A „tökéletes diák” az, aki a tanított ismeretek valamennyi területén egyformán tud teljesíteni, holott a valódi társadalmi követelmény nem ez. És egyre kevésbé ez.

A kutatások azt igazolják, hogy a zenei, matematikai és költői génusz korai jelentkezése más területeken nem jelent automatikusan kiemelkedő adottságokat. Noha hozunk példákat arra is, hogy a sikeres ifjú irodalmár később kiváló orvos, mérnök vagy agrárszakember lett.

Az iskola nem becsüli a tehetségek próbálkozásait. Pedig ezek többnyire – egyenes úton vagy kerülővel – elvezetnek a célhoz, azaz a kiemelkedő teljesítményhez. Amennyiben ezzel tisztában lennénk, a hagyományos oktatásnak keresni kellene a jó megoldásokat: tanulnia kellene az önképzőkörök gyakorlatából.

¹ Forrás: Dr. Somogyi József (1934): *Tehetség és eugenika. A tehetség biológiai, pszichológiai és szociológiai vizsgálata*. Eggenberger-féle Könyvkereskedés, Budapest. Letöltés: http://mtda.hu/books/somogyi_jozsef_tehetseg_es_eugenika.pdf

AZ ÖNKÉPZŐKÖRÖK MŰKÖDÉSE

Az önképzés hazai múltja ismert, így csak azokra az elemekre utalunk, melyeket a mai gyakorlatban is hasznosíthatónak vélünk.

Az önképzőköri tagság *önkéntes* volt, s általában az utolsó két osztályra, tehát a 16–18 éves korosztályra terjedt ki. Bár több helyen az alsóbb osztályos tanulók is részt vehettek az önképzőkör munkájában, ők szavazati joggal nem rendelkeztek, és általában nem is pályázhattak.

Kezdetben az önképzőköri tagság elsősorban az irodalom iránt érdeklődő tanulókból került ki. Az önképzőköri munkába bekapcsolódó tanulók sokszor már a gyermekkoruktól kezdve érdeklődtek az irodalom iránt. A családi háttér, a korai iskolai évek, az olvasás és az irodalom megszerettetése, valamint az iskola szellemisége egyaránt hozzájárultak az önképzőkörök megalakulásához és tartalmas működéséhez.

A körök kapcsolata az iskolavezetéssel korszakonként változott. Alapításukat vagy a tanulók, vagy az iskola fenntartója, vagy igazgatója kezdeményezte. A körök tanárelnöket ugyan az igazgatók jelölték ki, de azok működését – saját szabályzatukkal, majd döntéseikkel a programról, a témákról, az ülésekről – a tanulók maguk irányították.

Ez az önállóság teremtette meg az önképzőköri munka *szellemi függetlenségét*. A tanárelnökök, kevés kivétellel, inkább csak tanácsadók voltak, az érdemi munkát közvetlenül ritkán befolyásolták.

Meghatározta a az önképzőkörök munkáját, hogy a tanulók minden esetben szabadon választották meg tisztségviselőiket, a diákelnököt, pénztárost, könyvtárost, jegyzőt stb. Ez néha komoly vitákkal járt, de éppen ez az *önállóság* növelte a tagság tekintélyét, biztosította a körök szellemi szabadságát, váltott ki lelkesedést és azonosulást a tagságból, érdeklődést a tagságon túl is, s alighanem ez volt a garanciája az önképzőkörök minőségének is.

Összejöveleiket – különböző elnevezéssel – a tanítási óraktól függetlenül, ritkán hente, gyakrabban havonként a délutáni órákban, esetleg vasárnap tartották. Az üléseken rendszerint a tanárelnök is részt vett, de a program szervezésében, levezetésében a megválasztott diákelnök volt illetékes. Az ülések eseményeiről legtöbbször jegyzőkönyv készült, így azokról viszonylag gazdag információink vannak. Az iskolai értesítők rövidebben vagy hosszabban beszámoltak a körök működéséről.

Az összejöveleik, ülések lefolyása önképzőkörönként és alkalmanként is jelentősen eltérő lehetett. A program középpontjában általában a tagok munkáinak ismertetése, bemutatása, előadása, megvitatása állt, amit azok értékelése, bírálata követett. A kijelölt bírálók nagy szigorúsággal látták el feladatukat, ám a végső értékelést a vitát követő szavazás alakította ki. Ennek eredményétől függően az elfogadott munkákat az érdemkönyvbe, vagy máshol az úgynevezett „aranykönyvbe” rögzítették. Ahol erre mód volt, a munkákra pályázatot is kiírtak. A sikeres pályázatokat könyvvel vagy pénzzel jutalmazták.

A körök legtöbbször önálló költségvetéssel rendelkeztek. Ennek pénzügyi forrása alapítványok, szülők, magánszemélyek adományaiból és/vagy saját rendezvények bevételeiből származott. Sok esetben az önképzőköröknek külön könyvtáruk is volt, sőt irodalmi folyóiratokra is előfizettek.

Mondanivalónk szempontjából fontos, de nehezen meghatározható a *képesség*, a *tehetség* és a *teljesítmény* fogalma. Goethe szerint a legtöbb, amit a gyermekünknek adhatunk: a „gyökerek” és „szárnyak”. Az önképzőkörök valóban *gyökereket* jelentettek az érdeklődés felkeltésében, irányításában és alakításában, és *szárnyakat* adtak a szellemi felkészüléshez, a tudással való boldoguláshoz. De az önképzőköri teljesítmény „haszna” tekintetében megfontolandó az a japán szemlélet is, mely a *szorgalmat*, a *szándékot* és a *törekvést* a felkészültséggel és a teljesítménnyel egyenrangú pozitív tulajdonságoknak tartja.

Ebből a hármából a teljesítmény elérésének *szándékát* emelném ki, az érdeklődés, a motiváció megjelenését, a módszer keresését, hiszen ez már egy lappangó jövőterv. E lelki mozzanat meglétének bizonyítása természetesen csak közvetett lehet; az önképzőkörök tartós fennmaradása, tagságuk iskolai presztízse, a sosem apadó érdeklődés igazolhatja. Hiszen a „szürke” önképzőköri tagokról, akiknek nem volt sikeres pályázata, mit sem tudunk – pedig az önképzőkörben való részvételük során szerzett impulzusaikat később, a maguk területén bőséggel kamatoztathatták.

Itt kell megemlíteni, hogy az önképzőköri munka – mint erre majd számos bizonyítékot olvashatunk – versenyt jelentett. A tagság elismerése, önképzőköri funkciók elnyerése, az eredmények rögzítése, a pályadíjak nem csak nagyobb teljesítményre serkentettek, hanem egyúttal lehetőséget teremtettek a tagoknak az önértékelésre, képességeik felmérésére.

Fontos még hangsúlyozni egy magától értetődő elemet, hogy az önképzőköri munka olvasást feltételez. Sokat olvasó fiatalokat. Mint említettük, az önképzőköröknek gyakran saját könyváruk volt. A legtöbb önképzőkör könyveket vásárolt, folyóiratokra fizetett elő. Több önképzőkör vállalkozott kéziratossá vagy sokszorosított lap kiadására. Mindezek hozzájárultak az *olvasási igény* megerősödéséhez, ami a képességek kibontásának előfeltétele.

NÉHÁNY JELES ÖNKÉPZŐKÖR

Az önképzőkörökben tevékeny szerepet vállaló és ott sikereket elért, majd jeles kulturális személyiségekké váló tagok alkalmi (mert tetszés szerint bővíthető) névsora, illetve önképzőköri élményeik rövid jellemzése előtt jelzésszerűen bemutatunk néhány önképzőkört, olyanokat, amelyeknél az érdeklődési kör a szokásosnál tágabb volt.

Budapesten az **V. ker. M. Kir. Áll. Bolyai Főreáliskolában** az önképzőkört olyan versenypályának¹ tekintették, ahol a felső osztályos tanulók első alkotói, előadói bemutatkozásaikra kaptak lehetőséget. A célt 1922-ben így fogalmazták meg: az önképzőkör „érdeklődést akar kelteni tagjaiban az irodalom, a művészet iránt, hazafias lelket öntetni beléjük, önállóságot fokozni, zenei tehetségüket fejleszteni igyekszik; célját nemes versenyekkel pályadíjak kiütésével, emlékülések, emlékünnepélyek, hangversenyek, szavalóversenyek tartásával éri el.”

¹ Az eredeti kéziratban néhány jellegzetes elemet kiemelt a szerző, amelyeket az önképzőkörök jellemzéseként vagy az egyéni pályák sajátosságaként fontosnak – vélhetően további kutatásra érdemesnek – tartott, ezeket érintetlenül hagytam, aláhúzással jelöltem. (TG)

Sepsiszentgyörgyön az önképzőkör különlegesen nagy figyelmet fordított folyóiratok előfizetésére. A megrendeléseket egy négytagú bizottság hagyta jóvá. Példaként említjük, hogy 1904/1905-ben a következő lapokra fizettek elő: Magyar Nemzet, Pesti Hírlap, Székely Nemzet, Magyar Szó, Budapesti Hírlap, Vasárnapi Újság, Magyar Szalon, Új Idők, Magyar Nyelvőr, Borsszem Jankó, Mátyás Diák, Tanodai Lapok.

A **Szegedi Bölcselkedők Olvasó Társaságát** (később Horváth Cyrill Olvasó Társaság) 1840-ben alapították piarista tanárok. Az önképzőkör rendszeresen vásárolt könyveket. A gyakorlat az volt, hogy a tagok minden csütörtökön összejöttek, ilyenkor nyelvtudománnyal foglalkoztak, megbeszéltek az olvasottakat, és értelmezték az olvasás közben nem értett, szokatlan vagy régebbi szavakat. Az önképzőkörnek számos olyan tagja volt, akik később jelentős szerepet töltek be a hazai közéletben. 1914/15-ben a kör legszorgalmasabb tagja Mályusz Elemér (1898–1989) volt, a későbbi kiváló történész. Tag volt Ortutay Gyula (1910–1978) néprajzkutató, az MTA tagja, 1947 és 1950 között oktatásügyi miniszter, aki 1928/29-ben Dugonicsot tárgyaló munkájával, majd hittani és filozófiai tárgyú értekezésével vitte el az első díjat. 1929/30-ban Sótér István VII. osztályos aljegyző hittan-, magyar- és németdolgozataira kapott első díjat. 1930/31-ben az önképzőkör ifjúsági elnöke Straub Brunó, főjegyzője Sótér István volt. Straub latinból és németből nyert pályadíjat, Sótér magyar irodalmi tanulmányaival tűnt fel, s hittandolgozatán kívül nagy tanulmányt írt Gulácsy Irén történeti tárgyú műveiről. Később mindketten egyetemi tanárok, a Magyar Tudományos Akadémia tagjai és Kossuth-díjasok lettek.

Szalatnai Rezső (1904–1977) irodalomtörténész alapította a '30-as évek elején pozsonyi Királyi Katolikus Főgimnáziumban a **Móricz Zsigmond Önképzőkört**. Móricz hozzájárult nevének használatához, és rendszeresen megküldte a körnek a Nyugatot. Az önképzőkör munkájára jellemző volt a társadalmi kérdések iránti nyitottság, sokoldalúság, az önképzőköri munka korszerűsítése. Fitus Dezső tanárelnök szerint „Elvetettük a régi formákat, mindent mi az ódon, klasszikus önképzőkörökre emlékeztet. Mert bebizonyosodott előttünk, hogy a mai iskolakeretek között is lehet korszerűen dolgozni, nem kell épp fűzfapoétákat nevelni magunkból.” Az alapító Szalatnai Rezső a szokásostól eltérően maga is több előadást tartott a diákoknak. A hangsúlyt a valóság megismerésére helyezték. Ezért szociológiai felméréseket végeztek, ilyen jellegű előadásokat tartottak. Egy vita keretében például foglalkoztak a magyar falu helyzetével. Az önképzőkörnek népszerűt gyűjtő, játszó saját zenekara volt.¹

¹ Jáki László több korábbi írása is foglalkozik az önképzőkörökkel, ezek egyike: *Diáktársaságok, egyesületek szerepe az irodalom, az olvasás megszeretetésében – Az önképzőkörök előtörténete (1790–1848)*. Könyv és Nevelés, 2014/3.; <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/lapszamok/2014-3> (TG)

ÖNKÉPZŐKÖRI TAGOK, AKIK JELES ALKOTÓKKÁ, TUDÓSOKKÁ VÁLTAK

Edvi Illés Pál (1793–1871) 1812 és 1813 között a soproni Magyar Társaság¹ főjegyzője volt. Tanulmányai befejeztével több főúri családnál házitanító, majd utazásai során megismerkedik németországi pedagógiai törekvésekkel. Irodalmi munkássága vallási és pedagógiai vonatkozású. Szerzője *Az első oktatási szolgáló kézi könyvecske* című műnek (Buda, 1837.) Marczibányi-díjat nyert. 1835-től a Magyar Tudományos Akadémia tagja.

Taubner Károly (1809–1860) matematikus, csillagász, a Magyar Tudományos Akadémia tagja, soproni tanulmányai idején a Magyar Társaság titkára volt. Taubner a lelkeszi vizsga letétele után házitanító, majd Berlinben a filozófia mellett természettudományokkal, felsőbb mértannal és csillagászzal foglalkozott. Tudományos munkásságát német és olasz nyelvtérületen is értékelték. Több kitüntetés mellett tagjának választotta több olaszországi tudományos egyesület.

A tizenhat nyelven beszélő **Ballagi Mór** (1815–1891) a pesti evangélikus gimnáziumban tanult, ahol az önképzőkör aktív tagja volt. Tanulmányait Pápán, Nagyváradon és a Pesti Egyetemen folytatta. Felkészültsége nyomán Eötvös kérésére tanulmányt írt a zsidókérdésről, mely széles körben ismertté tette a nevét. Nyelvészeti munkássága alapján a Magyar Tudományos Akadémia tagjává választották. Sokoldalú tudományos munkásságán kívül említést érdemel, hogy rész vett a szabadságharcban.

Petőfi Sándor (1823–1849) életútjában meghatározó szerepe volt a különböző önképzőköröknek. Részletezésüktől eltekintünk, hiszen a szakirodalom bőséggel tárgyalta, de említést érdemel, hogy iskolai éve alatt számos bírálat érte verseit. Selmecen például egy szavalatát elfogadták, megjegyezve, hogy „nagyobb tüzet és melegebb érzést” vártak tőle. Pápán ugyancsak több bírálat érte, és az érdemkönyvbe való beírást korrekcióhoz kötötték.

Nehéz lenne eldönteni, hogy a bírálatok hozzájárultak-e tehetsége csiszolásához, vagy azokat társai szubjektív, igazságtalan kritikájának fogjuk-e fel. Tény, hogy Petőfi – nem csak magára vonatkoztatva – általában sem értett egyet a kritikával. Orlay Soma így írt erről: „Petőfi a kritikát, mint teljes életében, úgy akkor is gyűlölte. Erről véleménye az volt, hogy annak hatása sohasem jótékony, mert ahol tehetség nincs, ott semmiféle bírálat nem fogja

¹ A Magyar Társaságot, az első magyar önképzőkört 1790-ben alapították a soproni evangélikus líceum (ma Berzsenyi Dániel Evangélikus /Líceum/ Gimnázium és Kollégium) diákjai „Magyarul tanuló társaság” néven, az első évtizedekben országos jelentőségű közösség, jubileumai jeles kulturális-közéleti események. (<http://www.bdeg.hu/?page=felmenu&p=1-4>) A 2. világháború után szakadozik a működése, többször is évekre elakad, legutóbbi újjáélesztési kísérlete 2016-os, 2019-ben még van hír működéséről. (<https://www.sopronmedia.hu/cikkek/diakok-ujraalapitottak-a-soproni-magyar-tarsasagot>) (TG)

azt megteremteni, ahol pedig van, többnyire lehangoltságot idéz elő, s ha önlábán elég ereje nincs, meg is semmisítheti. Ha rossz valamely mű, az úgyis feledékenységbe vész, míg a jó magasztalás vagy megrovás nélkül is az örök életre számíthat.” Petőfi gondolatmenete némi korrekcióra szorul, mert nyilvánvaló, hogy a kritika hatása függ a kritikától érintett alkotó személyiségétől. Írásunk számos példát hoz arra, hogy a bírálat az érintetteket nagyobb teljesítményre sarkallta, s persze arra is, hogy másokat visszavonulásra készítetett.

A véletlen természetesen soha nem zárható ki teljesen, így **Jókai Mór** (1825–1904) életének alakulásából sem. A pápai diák magányos, visszahúzódó, zárkózott, félénk tanuló volt. Azt írták róla társai, hogy „valóságos remeteéletet él”. Gyökeres változást hozott életében az ifjúsági képzőtársaság, melynek szobatársa, barátja, Kerkapoly Károly is tevékeny tagja volt. 1841-ben már az iskolai év elején, november 21-én felolvasta a *Mi az?* című versét, melyet Finta Károly bíráló az érdemkönyvbe felveendőnek ítélte. Jókai számára új élet kezdődött. Következő év februárjában *Az isenitélet* című költeménye, rá tíz napra a *Halott* című költeménye kap elismerést. Természetesen a versek szárnypróbálgatások, de talán ennél is fontosabb, hogy a visszahúzódó Jókainak önbizalma megnő, a zárkózott fiúból társaságot kereső fiatalember lesz. Jókai írói személyiségének kialakulásához ez talán fontosabb, mint a kezdeti próbálkozások színvonala. Talán a gyenge, betegségre hajlamos fiút nem a pápai levegő, hanem az önképzőköri sikerei gyógyítják meg. Mikszáth így írt erről: „Ha testileg nem is, lelkében fölfrissül Pápán. Felhőből a földre ereszkedik kissé. A képzőtársaságban megkóstolt versenyek ízlenek neki. A szellemi birkózásban érzi fölényét, tehát áhítja azt. S ez hozza közelebb a fiúkhöz, akikkel mérkőznie kell. Érdekelni kezdik. Nem úgy, mint barátai, hanem úgy, mint súlyok és magasságok. Mérlegelni kell erejüket, tehetségüket, ha hozzájuk akar emelkedni. Vagy felülszárnyalni őket. Orlay Petrich jó novellákat ír, jobbakat, mint ő, Petrovics Sándornak egy verse a *Borozó*, nyomtatva jelent meg a Bajza Atheneumában. Ez már nem tréfadolog. Némi érdeklődéssel kezd tekinteni a »bakára« (így csúfolják Petrovicsot). A diákok között kézről-kézre jár a lap.”

Pákh Albert (1823–1867) író, a Kisfaludy Társaság tagja, több országos lap és a Vasárnapi Újság alapító szerkesztője. Diákkorában a Magyar Társaság főjegyzőjeként a társaság lapját, a Szünórákat szerkesztette.

Falk Miksa (1828–1908) író, politikus, publicista, országgyűlési képviselő 1843/44-ben főjegyző volt a pesti evangélikus gimnáziumban alakult Magyar Társadalom egyesület önképzőkörében.

Sokoldalú költői és történelmi tevékenységéért vált ismertté **Thaly Kálmán** (1839–1919), a Magyar Történelmi Társulat megalapítója, a *Századok* című történelemtudományi folyóirat szerkesztője. 15 éves korában került kapcsolatba a pápai Képzőtársasággal. Csepely Sándor, a költészettan tanára figyelt fel tehetségére. A Képzőtársaság 1854. december 10-én kelt jegyzőkönyve szerint a jeligés levelek feltörése után kitűnt, hogy a versek szerzője Thaly Kálmán. Ettől kezdve Thaly minden ülésen szerepelt verseivel, melyeket a bírálók

érdemkönyvbe rögzítésre méltónak találtak. 1854 decembere és 1856 júniusa között kb. 30 verse került előadásra, s ebből a bírálók szerint csak 2-3 nem ütötte meg a mértéket.

A sokat betegeskedő, gyengén tanuló **Mikszáth Kálmán** (1847–1910) a selmecbányai evangélikus líceumban, Petőfi egykori iskolájában kezdte meg középiskolai tanulmányait, de betegségei miatt tanulmányait megszakította, s csak édesanyja unszolására folytatta. Az iskolában intenzíven ápolták a Petőfi-hagyományokat, ami a diák Mikszáthra is hatott. Tagja volt az önképzőkörnek, és verseivel sorra nyerte a díjakat. Mindezek ellenére kizárták az önképzőkörből, mert csúfolódásra hajlamos természetével zavarta a kör „komoly” munkáját. Döntésüket feltételezhetően megbánták, mert egykori bírálói Mikszáthot negyven éves írói jubileuma alkalmából egy táviratban a „legnagyobb magyar humoristaként” köszöntötték.

Jancsó Benedek (1853–1931) aradi tanársága idején a Petőfi Sándor Önképzőkör alapító tagja volt. A nyolcadik osztályos tanulókból álló kör létszáma az 1880/81. tanévben meghaladt az ötvenet. Az évente 15-20 ülésen kívül megtartott nyilvános ülésekre a szülőket is meghívták. Ezeknek a bevételéből jutalmazták a pályaművek nyerteseit. Aktivitásukra jellemző, hogy az 1882/83. tanévben 17 bírálati ülést tartottak.

A pozsonyi katolikus főgimnázium kitűnő tanulója volt **Reviczky Gyula** (1855–1889). Az iskola magas színvonalára jellemző, hogy falai közül számos ismert értelmiségi került ki. Például Rudnyásky Gyula irodalmár, lapszerkesztő, Márki Sándor történész. Reviczky aktív tagja volt az önképzőkörnek. Dolgozataival, szavalaival sorra nyerte el a kör kitűzött jutalmait. Hetedikes korában Goethe *Iphigeniájának* egyik felvonását olyan szépen fordította magyarra, hogy nemcsak az első díjat nyerte el, hanem az évzáró ünnepélyen díszes körülmények között dicséretet is kapott érte. Nyolcadikos korában az önképzőkör titkáraként Berzsenyi Dánielnek mint ódaköltőnek jellemzésével és Katona József *Bánk bán* című darbjának esztétikai méltatásával nyert pályadíjat.

Bókay János (1856–1919), a hazai orvostudomány kiemelkedő képviselője 1871 és 1872 között a színvonalas budapesti evangélikus gimnázium nagy hagyományokkal rendelkező Arany János önképzőkörében irodalmi dolgozataival tűnt ki. A gimnázium színvonala, a tanári kar felkészültsége természetesen az önképzőkör munkáját is meghatározta.

Pekár Mihály (1871–1942) orvos, fiziológus, egyetemi tanár, a felsőház tagja az aradi Petőfi Sándor Önképzőkör tagja volt.

A Baumgarten-díjas **Osvát Ernő** (1876–1929) a nagyváradi premontrei gimnáziumban az Eötvös József Önképzőkörben talált önmagára és az irodalomra. Gyermekkora zaklatott volt. Életrajzírója szerint: „Az egyetlen képletes hely, ahol a tizenéves Osváth Ernő szabad lehet, a műveltség és művészet fantáziavilága, s ennek a gyarló földi megvalósulása: báró Eötvös Józsefről elnevezett gimnáziumi önképzőkör.” Az önképzőkör elnöke,

irodalomtanára, Ponty Kelemen furcsa tanáregyéniség volt. A piknikus alkatú irodalomtanár igyekezett a kör munkáját színesíteni. Hogy ez mennyire sikerült, erről egy tankerületi főigazgatói látogatás alkalmából írt jelentésben maga számolt be: „A tanulók működésében a felolvasásokon és szavalatokon kívül önálló dolgozatok megbírlása foglalja el a nagyobb részt. Írnak ugyan a tagok elvéve egyik-másik tudományág körébe vágó prózai dolgozatokat is, de ezek mellett mégis nagyobb a verses művek száma. A vezető tanár mindent elkövet ugyan az irány megváltoztatására, de ő az ajánlásnál többet nem tehet, s ez még most nem segít az ifjúság önképzőkörökének országszerte járványossá fajult versírási szenvedélyén.” Ez utóbbi megjegyzése azért fontos, mert – mint már említettük – az önképzőkörökben folyó munka döntő többsége irodalmi tárgyú volt, s ebben is a költészet állt középpontban. Ponty tanár úr érdeme, hogy felismerte ezt az egyoldalúságot.

Ahogy annyi más esetben, **Ady Endre** (1877–1919) életében sem tudjuk, hogy tehetsége kibontásában mennyi szerepe volt tanárainak, illetve az önképzőkörnek. Sok hatás érte őt, de tény, hogy kiváló tanárai voltak, és ezek között meghatározó volt Kincs Gyula, aki tanárként és a Szilágyság című lap szerkesztőjeként nagyban hozzájárult Ady költői fejlődéséhez. Ő tette lehetővé, hogy Ady első nyomtatást megérő verse a Szilágyságban megjelenjen. Írásunk szempontjából jelentős, hogy Adyra nagy hatással volt önképzőköri élete, s a bírálatok – függetlenül azok szakmai értékétől – formálták, csiszolták költészetét.

Önképzőköri életének egy epizódja azért érdemel figyelmet, mert meggyőződésünk (írásunkban ezt többször hangsúlyozzuk), hogy személyes pályafutásunkban sok esetben meghatározó szerepe van/volt a véletlennek. Közismert, hogy Ady nagyon csalódott, hogy nyolcadikban nem őt, hanem szerelmi vetélytársát, Somogyi Kálmánt választották meg az önképzőkör elnökének. Mellőzöttségének következménye volt, hogy további önképzőköri bírálataiban a bosszú dominált. Az a tény, hogy Friedmann Zsóka kegyeit vetélytársa nyerte el, meghatározta vagy legalábbis befolyásolta Ady költészetét; a kegyetlen, időközönként gyilkos kritika egész költészetének egyik jellemző vonása maradt. Egyúttal az a tény, hogy Adyt méltatlanul nem választották meg elnöknek, olyan hajtóerőt jelentett, mely kedvező hatással volt életére. Ebben az esetben egy negatív eseménynek kedvező következménye volt.

Ady már hatodikosként önképzőköri tag volt, de csak egyetlen verssel próbálkozott. A tagság a *Nemtőhöz* című versét elfogadta. A következő tanévtől, 1894 szeptemberétől igen aktív tagja az önképzőkörnek. Teljesítményei: VII. oszt.: egy vers (albumba vétel); VIII. oszt.: két ünnepi beszéd, hat vers (két díj, két albumba vétel, két sikerült).

Sikereit bizonyítják, hogy hatodikban a főjegyző 10 ftr adományából 2 ftr 50 kr-t kapott, nyolcadikban az iskola értesítőjében a következő olvasható: „Lőrinczy György isk. főgondnok 10 ftr-os adományát, mely az önképzőköri legjobb dolgozat felüljutalmazására fordítandó, a milleniumi ünnepélyre készített dolgozataival (beszéd és költemény) elnyerte Ady Endre VIII. o. t. Az önképzőkör saját pénztárából jutalmat tűzött ki. Ebből nyert Ady Endre 5 ftr-ot, millenáris ünnepi beszédéért, *Czillagom cz.* költeményével 3 ftr-ot.”

Az önképzőköri jelentés szerint március 15-i beszéde is pályadíjat nyert.

Külön figyelmet érdemel bírálati tevékenysége. Félelmetes bíráló volt. 1914-ben a *Az ifjúság kora* című írásában saját magáról írta: „Én hetedikes gimnazista koromban főképpen

kritikus és ballada-író voltam. Mint kritikus gyilkoltam mindenkit, aki a tollam ügyébe esett.” Öccse, aki talán legjobban ismerte, azt írta róla, hogy a bírálatokban „ősi és alaptermészete” tükröződött. Tény, hogy kereste a bírálat lehetőségét. Hangvétele gúnyos és kemény volt, de az is tény, hogy mondanivalója kétségtelen tehetségét, éleslátását bizonyította.

Ady további életútja közismert. Hogy tehetségének kiteljesedéséhez hozzájárult az önképzőkör, abban nem kételkedhetünk.

Gombocz Zoltán (1877–1935) és **Zsirai Miklós** (1892–1955) életútja a középiskolától, az önképzőkörökön keresztül a nyelvtudományok magas szintű műveléséig igen sok hasonlóságot mutat. Mindketten a Soproni Evangélikus Líceumban, a Kis János alapította Magyar Társaságban alapozták meg tudományos pályafutásukat. Gombocz édesapja evangélikus lelkész, később az evangélikus líceum történelem- és bölcsészettanára, majd igazgatója volt. Bár az „öröklött tehetség” kifejezést óvatosan használjuk, de tény, hogy apai és anyai ágon is kedvező alapokkal kezdte meg tanulmányait. A Magyar Társaságnak egyik legtehetségesebb, legaktívabb tagja volt. Hetedik osztályos korában eredeti forrástanulmányok felhasználásával dolgozatot készített a francia regényirodalomról, majd pályázatot nyert Byron *Childe Harold búcsúja* című munkájának fordításával. Nyolcadikos korában *A magyar regényirodalom fejlődése* című dolgozatával Napóleon-aranyat érdemelt ki, *A művészet és valóság* című munkájáért pedig a Döbrentei Gábor-alapítvány aranyát. Érdekes, hogy édesapja jogásznak szánta, de az érettségi elnök Fröhlich Izidornak, az elméleti fizika tanárának tanácsára a magyar-francia szakot választotta. Aligha szorul bizonyításra, hogy döntése az önképzőköri előzményeknek megfelelően optimális volt. Gombocz az 1895-ben megnyílt Eötvös Kollégium hallgatója lett, majd a hazai tudósképzés bölcsőjének tekintett intézményben a nyelvtudomány országosan elismert képviselőjeként, 1928-tól 1935-ig az Eötvös Kollégium igazgatójaként fiatalok sokaságának tudományos útját egyengette.

Zsirai Miklós szintén az Evangélikus Líceumban, ugyancsak a Magyar Társaságban kapta meg azokat az alapokat, melyek a nyelvtudomány országosan elismert tudósává tették.

Természetesen az akadémiai tagságon kívül mindketten számos hazai és külföldi elismerésben részesültek. Aligha kétséges, hogy Gombocz és Zsirai tanár urak tudásuk alapjait, sokoldalú személyiségük alapjait a soproni Magyar Társaságban alapozták meg.

Krúdy Gyula (1878–1933) pályáját is meghatározta a nyíregyházi evangélikus gimnázium önképzőköre és különösen az iskola egyik tanára, Porubszky Pál, aki felismerte tanítványa tehetségét. Krúdy iskolai mozgékonyasága „védelemre” szorult, és ezt tanára biztosította. Aligha véletlen, hogy Krúdy élete végéig tisztelte és szerette egykori tanárát, s 15 éves tanári jubileuma alkalmából így írt róla: „Hogy fut az idő. Az öreg Porubszkyból tehát valójában öreg ember lett. Elmúlt az idő, amikor első novellámat az önképzőkörben előtte felolvastam, és szívdobogva vártam korholását vagy dicséretét. Hogy író lettem, azt neki köszönhettem. Az első álmokat ő oltotta belém, ő nevelt fel... És ma is gyakorta, ha megírtam valamit, amihez kedvem és hangulatom volt, midőn leteszem a pennát, magamban úgy gondolom: Vajon fog-e tetszeni az öreg Porubszkynak? És rajtakapom magam, hogy néha csak azért szeretném kivágni a rezet az írásaimban, hogy az öreg Porubszky ott

Nyíregyházán meg legyen velem elégedve.” Krúdy visszaemlékezése bizonyítja, hogy egy-egy tag számára az önképzőkörök elnökeinek életre szólóan meghatározó szerepe volt.

Nagyváradon született és tanult **Dutka Ákos** (1881–1972) költő, újságíró. Életének számos eleme írásunk szempontjából különleges figyelmet érdemel. Az első négy osztályt a nagyváradi premontréi gimnáziumban végezte, majd 1897 ősztől tanulmányait az Állami Főreáliskola ötödik osztályában folytatta. Gyenge, közepes tanuló volt, érdeklődést semmi iránt nem tanúsított. A VI. osztályban azonban már tagja lehetett az Arany János Önképzőkörnek, ahol természettudományi tárgyú előadásokat tartott, annak ellenére, hogy e tárgyakból is közepes volt.

Feltételezhetően a nyilvános szereplések sikere döntötte el további életútját. Az önképzőköri üléseken szavalt és díjat nyert, saját költeményeit adta elő, színdarabban játszott. A következő években sikert sikerre halmozott, de ezek ellenére mindvégig közepes tanuló maradt. Az iskolai teljesítmény, az élet során elért teljesítmény, a sikeres életút nem mindig konvergál.

Egy verspályázatát bizalmatlan tanára plágiumnak gyanította – de jött a már sokat emlegetett véletlen. Az esetet életrajzi könyvében meséli el:

„Hittanóra után hozzám jött Pálffy Béla hitoktató, a Tiszántúl harcos cikkírója. – Hol van az a verse? Írja le olvashatóan! Leírtam. Elvette. Elment. Másnap megjelent a vers a Tiszántúl tárcarovatában. Harmadnap rám förmedt az osztályfőnök. – Hogy mer maga újságba írni diák létére, érettségi előtt? Elővette az osztálykönyvet, s nagy megdöbbenésemre beírta, hogy »újságba való írogatás miatt harmadfokon megrovom«. Negyednap hozzám jött Pálffy Béla hitoktató, s váratlan fordulattal csak ennyit kérdezett? – Akar újságíró lenni? – Minden álmom – dadogtam szédült zavarban. Másnap már híreket írtam. Egy hét múlva inspekciós szerkesztő úr voltam...”

Dienes Pál (1982–1952) A fővárosi tisztviselőtelepi gimnáziumban, az úgynevezett Tündérpalotában a Széchenyi Körben a fizikai, mérési gyakorlatokat vezette. Munkásságát Európa-szerte értékelték.

Babits Mihály (1883–1941) már diákkorában, a pécsi ciszter gimnázium tanulójaként aktív tagja volt az önképzőkörnek. A kör rendes üléseit vasárnaponként, a szaváló és bíráló gyűléseket ritkábban, kedden és szombaton tartották. A bírálendő műveket legtöbbször már előre benyújtották, hogy a tagoknak lehetősége legyen azokat tanulmányozni, s véleményüket megalapozni. Az írásban, névtelenül, kézírással benyújtott műveket előzetesen egy bizottság megrostálta, és az arra érdemes műveket kiadták bírálatra. A titkosság és a bírálatok objektivitása bizonyára sok kívánni valót hagyott maga után, mégis jól jelzi az önképzőkörök törekvését demokratikus működési szabályok betartására.

Annak ellenére, hogy Babits koránál fogva még még nem volt rendes tagja az önképzőkörnek, rendkívül aktív volt. 1899. január 22-én, február 5-én és 19-én is szavalt. Egyik alkalommal sem volt sikere. A versmondás tehát nem volt a fiatal Babits erős oldala. A bírálók hol az előadást, hol a versválasztását kritizálták.

A kudarcok, bírálatok nem vették el kedvét az önképzőkori munkában való részvételtől. A megfelelés szándéka, az akarás önmagában értékelendő, sőt bizonyos, hogy a bírálatok hozzájárultak későbbi előadói sikereihez. A bírálatok objektivitását, színvonalát természetesen nem ítéltjük meg, de azok részletessége igényességre utal. Idézzünk néhány megállapítást:

„A darabot megtanulta, s előadásában nagyon sok önállóságot árult el; hangja azonban még nem elég erős, sokszor átcsapott színészkedésbe.” „Tárgyválasztása helytelen, mert Arany *Toldija* nem való szavalásra.” „Taglejtései helytelenek. Szokják le a tisztelt szavaló ezen hibájáról, s akkor sikert fog elérni.”

A következő évben, amikor Babits már a kör rendes tagja lett, maga is bírálhatott. Egy kuruc költéssel foglalkozó tanulmányának másodbírálója volt. Ezt egy másik bíráló véleményével szemben „mint közepes művet” fogadta el.

Későbbi sikerének egyik bizonyítéka, hogy március 5-én *Vázlatok egy nap történetéből* című beszédét olvasta fel, majd áprilisban Kiss József egyik versét adta elő, de a bírálat ismét elmarasztalta, s javasolták, hogy inkább komikus verset adjon elő. A következő tanévben a verseken kívül *Viszály a tanácsházán* című novellájával próbálkozott. Bírálója – önképzőkori riválisa – több hibát is talált munkájában, de végül azzal a megjegyzéssel fogadta el „a fáradtság megérdemli, hogy elfogadjuk”. A fentiek jól tükrözik a bírálatok jellegét, melyek még akkor is hasznosak lehetnek, ha esetenként szubjektív szándékokkal is keveredtek, hiszen Babits teljesítményei fokozatosan javultak.

Aktivitásának eredményeként a következő tanévben az alakuló ülésen a tanárelnök és a tagság egyetértésével alelnöknek választották. Első feladata volt, hogy a kör tagjai számára kedvezményes belépőjegyet szerzett a pécsi színházba. A kudarcok miatt, illetve a mindinkább jelentkező sikerek ellenére Babits lemondott önképzőkori alelnökségéről. Ennek pontos okát nem ismerjük, de írásunk szempontjából inkább azt hangsúlyozzuk, hogy Babits további életére nézve fontosabb, amit egyik életrajzírója, Buda Attila így fogalmazott meg: „Az önképzőkör, amely kudarcokban, intrikákban és sikerekben egyaránt részesítette, amelynek tagjai kíméletlenül kritizálták ugyan egymást, de a rátermettséget és a teljesítményt elismerték; kicsiben előlegezte azokat a hatásokat, amelyekkel később, az irodalom részvevői által oly sokszor szembesült...”

Később, tanárként, az újpesti gimnázium Mátyás Király önképzőkörének elnökeként szoros barátságba kerül Komjáthy Aladárral (1891–1931), aki a későbbiekben költőként, íróként, műfordítóként vált ismertté. Legkedvesebb tanítványával kapcsolatuk baráti és szoros maradt az iskolai éveken túl is.

Babits újpesti tanársága után a tisztviselőtelepi „Tündérpalota” Széchényi Önképzőkör tanárelnökeként létrehozta az idegen nyelvű szakosztályt. Tanítványai szeretettel és tisztelettel emlékeztek rá. Dörner György egykori diákelnök így emlékezett vissza: 1912-ben Babits már ismert költő volt, a Nyugat munkatársa. „Erről mi diákok nemcsak kívülről (újságokból, lapokból) értesültünk, hanem a magyar nyelv órán is, mert Vinkler József, akkori osztályfőnökünk felolvasta Babits Mihály *Danaidák* című versét, amely újszerűségével és remek ritmusával nagy hatással volt ránk.” Bár az önképzőkörnek fő érdeklődési területe az irodalom volt, rendszeresen szóba kerültek természettudományos kérdések is.

Juhász Gyula (1883–1937) Szegeden tanulóként, Szakolcán a Gvadányi Önképzőkörben tanárelnökként vett részt az önképzőkori munkában. A verseiről szóló bírálatok eleinte nem voltak kedvezőek, de ez csak fokozta erőfeszítéseit. VII. osztályosként a *Petőfi szobránál* című verssel pályázott. A bírálat szerint „A tárgy szép, az alapgondolat is. A költemény szerkezete jó, stílusa könnyed, azonban az érdemkönyvbe nem írandó be, mert rímei rosszak.” A szigorú bírálatot Juhász nehezen dolgozhatta fel, mert csak egy évvel később próbálkozott egy tanulmánnyal. *Az irányzatos regények* című írásáról a bírálónak ellentmondásos véleménye volt: „A szerző rengeteg anyagot dolgoz fel, mely olvasottságát bizonyítja ugyan, azonban minden szempont nélkül sorakoztatja fel anyaghalmazát, s ez bizonyos határozatlanságot kölcsönöz művének.” További próbálkozása volt, amikor 1901 márciusában Tompa Mihály egyik költeményét adta elő. A bíráló ebben az esetben is kritikus volt, „Kifogásolható a szavalt szentimentális volta és a görnyedt lehajló testtartása, amelyhez még a gesztusok és a hangsúlyozás gyengesége is járul. Az igyekezet és a kedv fellelhető, azonban előadó rendkívül bátortalan, sokszor szükségtelenül ijedt szemekkel néz hallgatóságára.” Májusban *Böcklin: A Pán festője* című pályázatáról írva bírálója kiemelte tárgyyszeretét, magas fokú felkészültségét, s dicséri azt a könnyed előadói készséget, „amely könnyen érthetővé tudta tenni a rendkívül elvont, szinte filozofikusan mély tanulmányt.”

Sem Juhász teljesítményének színvonalát, sem a bírálat jogosságát nem tudjuk, s nem is kívánjuk megítélni. Szempontunkból csak Juhász törekvése, szándéka, tudásvágya, próbálkozása az értékelendő.

Juhász Szakolcán tanárként a Gvadányi Önképzőkör alapítója, szervezője volt. Amint a bevezetőben említettük, az önképzőkörök tartalmi munkájába a tanárelnökök csak ritkán avatkoztak be. Nem így volt ez Juhász esetében, akinek szemlélete, tenni akarása rányomta a bélyegét az önképzőkör tevékenységére. Elég itt az első évben megtartott munkaülés tematikájára utalnunk, mely szerint a tanulók politikai témákkal is foglalkoztak. Az egyik tanuló például előadást tartott *A jobbság helyete Eötvös A falu jegyzőjében* címen. Juhász az ülésen a gyakorlattól eltérően beszámolt a hazai könyvpiac újdonságairól, Ady új verseskötetéről, Babits Dante-fordításáról stb.

Az önképzőkörnek önálló zenekara is volt, Juhász a műsort megbeszélte a zenekarral, s tavaszi-nyári estéken a főtéren sétáló szakolcai polgárok hallgathatták a diákok muzsikáját. Szalatnai Rezső, aki Pozsonyban maga is önképzőkori tanárelnök volt, Juhászra visszaemlékezve írta, hogy volt olyan tanítványa, aki szerint egy hét alatt többet tanult Juhásztól, mint másoktól fél év alatt. Egy másik tanítványa „fejtegetéseinek eleganciájára” emlékeztet, megint más tanítványa azt idézi fel: „sokszor visszafojtott lélegzettel hallgattam, nehogy elszakadjon egyetlen szava is.” Mindezek a képességek kibontását, a tehetségmentést jelentették, még akkor is, ha az emlékezők nevét nem találjuk meg a lexikonokban.

A békéscsabai gimnáziumban az 1899/1900. tanévben a VII–VIII. osztályos tanulók kívánására nyílt meg az önképzőkör, melynek tagja volt **Gyóni Géza** (1884–1917) is. Önképzőkori tevékenységének részleteit nem ismerjük, de a kör számontartotta egykori tagját, s az 1917/18. tanévben egy nagyszabású ünneppsor keretében felvette Gyóni Géza nevét.

A temesvári gimnázium önképzőkörének tagja volt **Novobátzky Károly** (1884–1967) elméleti fizikus. Élénk, sportot szerető gyerek volt, könnyen tanult. Kiváló tanára volt Privorszky Alajos, akinek tudományos munkái geometriai és függvénytani tárgyúak voltak. Novobátzky érdeklődése, bizonyára tanára hatására, a matematika és fizika felé fordult. Sorra nyerte az önképzőköri pályázatokat. A középiskola elvégzése után Eötvös-kollégista, majd a budapesti Kölcsey Gimnázium tanára. 1950-tól az ELTE Elméleti Fizikai Tanszék vezetője, a Fizikai Intézet kutatója, a Magyar Tudományos Akadémia elnökhelyettese.

Kolozsvár kulturális szempontból a XIX. század végén különleges helyet foglalt el. Két egyeteme, színháza, iskolái, hat napilapja, tizenkilenc folyóirata a pezsgő szellemi élet bizonyítéka. Ebben a légkörben nőtt fel **Kuncz Aladár** (1885–1931), aki 1899-ben, a kolozsvári piarista gimnáziumban Laczkó Géza barátjával Madách-kör néven irodalmi egyesületet alapított. A magánkezdeményezés aztán két év múlva beolvadt az iskola Pázmány Péter Önképzőkörébe, ahol elbeszéléseket írtak, megbírálták egymás előadásait, szavaltak stb. A kör elnöke Laczkó Géza, könyvtárosa Kuncz Aladár volt. Kuncz, vagy ahogy társai hívták, „Dadi” az 1901/1902. tanévben *1848 költészetéről* és *Chateaubriandról* címmel írt értekezéseket, a következő évben Kemény Zsigmondról és Szigligeti Edéről tartott előadást, majd *A Zord idő történelmi háttere és mint korrajz* című munkájával elnyerte Erdélyi Károly 20 koronás pályadíját.

Az önképzőkörben tudatosan törekedtek az irodalmi tematikát kibővíteni. 1904/1905-ben például az előadások címei között olvasható: *Az egyenlő szárú háromszög súlypontjának analitikai meghatározása; A világosság és nedvesség hatása a növény fejlődésére; A Földközi-tenger és az Atlanti-óceán jelentősége az emberiség történetében*. A tanév egyik pályázati címe: *Leírandó a születési hely (város, falu, község) egyszerű magyar nyelven, beleértve a hely történelmi, földrajzi és gazdasági viszonyait is*.

Kosztolányi Dezső (1885–1936) számára a szabadkai önképzőkör járult hozzá írói tehetsége kibontásához. Első versét ötéves korában írta, hatodikos korában a Bácsmegyei Napló későbbi szerkesztőjével Előre címen sokszorosított lapot szerkesztett, melybe ő szolgáltatva a rímbe szedett humort. Hetedikos korától önképzőköri tag. Aktívan részt vett ugyan a kör munkájában, de jellemzően igen gyakran bírálta is annak színvonalát.

Naplójában írta: „Borzasztó önképzőkör. Kétségbeesett munkássággal dolgozik, és mindegyik verset ír, verset, boldog, boldogtalan.” Tisztában volt tehetségével, szellemi fölényével. Jellemző naplójának következő részlete: „Nem is igen naplóba való dolog, amit ide fogok vetni, hogy később teljesen hű képet alkothassak magamnak e koromról. Mióta hatodik gimnáziumba járok, gondolkozni kezdek, vajon mi vezet jobban a nagysághoz, mi fejezi ki jobban a talentumot, az iskola vagy a vele való dac. Tavaly az utóbbit követtem, s sajnos, el is buktam a harcban, de ezen küzdelem közepette születtek elmémnek legnagyobb szerűbb alkotásai, hasonlólag két csiholó köhöz, melyek az egymáshoz való dörzsölés által hozzák létre a szikrát.”

Kosztolányi ifjúkora, s természetesen benne az önképzőkör kiválóan alkalmas volt a tehetség korai felismerésére. Félelmei, szorongásai, belső konfliktusai, önértékelési problémái egyértelműen tehetségére utaltak.

Meg kell említeni kiváló tudós tanárát, Toncs Gusztávot, akit tanítványai rajongásig tiszteltek, szerettek. Egykori tanítványai közül Kosztolányinak egy 1926-ban írt leveléből idézünk: „Szeretett tanárom, ifjúkorom kedves tanára! Elmondhatom, hogy mióta elhagytam az iskola padjait, nem múlt el hónap, hogy Ön ne jutott volna eszembe. Szavait állandóan hallom, mozdulatait állandóan látom. Írói pályámra Ön adta a szellemi úttravalót. A fényt osztotta szét tanítványai között, mint az én áldott, ezerszer áldott Édesapám.”

Feljebb csak vázoltuk az önképzőkör szerepét Kosztolányi életében, de aligha kétséges, hogy tisztában volt tehetségével. Gyermekkorában szoros kapcsolatban állt Csáth Gézával, unokatestvérével, akiből édesapja zenészt akart nevelni, de ő festő akart lenni. Különös, és figyelmet érdemel, hogy rajztanára tehetségtelennek tartotta. Mindezek ellenére már 14 éves korában az irodalomban egy zenei tárgyú kritikával jelentkezett. Első irodalmi alkotása, *A kályha* című novellája a Jövendő című lapban jelent meg. Csáth tehetsége kétségtelen, de írásunk szempontjából is figyelmet érdemel, hogy a rossz szülői és tanári befolyás hogyan vezetett személyiségének megtöréséhez, majd az öngyilkossághoz.

Sztrócai Kálmán (1886–1956) természettudományi író, az Irodalom és Tudomány, valamint az Ifjú Technikus című folyóiratok szerkesztője, az 1903/1904. tanévben a szabadkai főgimnázium önképzőkörének titkára volt. Ugyanebben az évben két sikeres pályázatot nyújtott be *Harcaink az alkotmányért* és *Az elektromosság az emberiség szolgálatában* címen. Mindkét pályázata azt is jelzi, hogy az önképzőköri indulás több tudományterületre is kiterjedhet.

A vers végigkísérte **Áprily Lajos** (1887–1967) életét. Egy interjúbán említette, hogy „ma is elolvasok minden szemem elé kerülő verset, s ha prózai műfordításaimra pillantok, szinte csodálkozom, hogy is kalandozhattam el a próza felé.” A ritmussal, a verssel való korai találkozásáról így írt: „Falusi házunk udvarán egy hinta volt. Kisfiús szenvedélyességgel hintáztam, a lengéseket a ritmus kísérte bennem, a ritmusból dallam lett, s a dallam szavakat szedett magára. Sok gyermek hintázik így, de bennem tovább élt ez a ritmusöszton, s egy-egy nagyon zsenge verset alakított már elemista koromban.” Tizenkét éves volt, amikor a kolozsvári református kollégiumba került, s ott már rendszeresen írta verseit egy pepita füzetbe.

Az irodalom iránt amúgy is érzékeny fiatal az önképzőkör aktív tagja volt. Hetedikes korában hat korona jutalomban részesült, és ez nyolcadikos korában megismétlődött. Az önképzőkör lapjában is megjelent írása, és az ezzel járó elismerés további írásra ösztönözte. Mindebben magyartanára, Kovács Dezső is segítette.

A szegény paraszti családból származott **Tamási Áron** (1897–1966) a székelyudvarhelyi gimnáziumban az önképzőkör aktív és sikeres tagja volt. A tagság irodalmi érdeklődésére jellemző volt, hogy előfizettek Herczeg Ferenc irodalmi hetilapjára, az Új Időkre és a Zászlónk

című ifjúsági lapra. Az utóbbit Tamási az önképzőkörben ismerhette meg. 1915-ben és 1916-ban dicséretben részesült a Zászlónk pályázatán. A siker nyilván befolyásolta életútját. Az önképzőkör elnöke Szemlér Ferenc, a későbbi jeles erdélyi költő volt, aki nagy hatással volt a kör tagjaira. Tamási egy alkalommal Petőfi *A magyar nemes* című költeményét adta elő. Szereztek neki egy karosszékét és egy pipát, így mondta el a verset farkaslaki hanglegjtés-sel. Érthetően nagy sikere volt. Önképzőköri tevékenysége bizonyára mélyen kihatott további életútja alakulására.

A szatmárnémeti gimnázium önképzőkörének tagja volt **Antal Dániel** (1901–1972) mezőgazdasági szakíró. Visszaemlékezése jól tükrözi, hogy az önképzőkör nem minden esetben vezetett országosan ismert teljesítményig, de embert formáló hatása nyilvánvaló volt. Így írt erről: „Sok szép élményt jelentettek a Petőfi Sándor könyvek beszerzése és közkinccsé emelése, az önképzőkör irodalmi gyűlései. Mint hatodikos már felszólalási joggal élhettünk, sőt felolvashattuk irodalmi kísérletezéseinket. Én is próbálgattam szárnyaimat. Novellákat és verseket adtam be. Novelláimból egy sem maradt meg, de néhány vers igen. Nagyon jól tudom, gyengék, de nekem nagyon kedvesek, hiszen tizenhat-tizenhét éves koromban írtam őket.”

Balogh János (1913–2002) Kossuth-, Széchenyi- és a Magyar Örökség-díjjal, valamint a Magyar Köztársasági érdemrend középkeresztjével kitüntetett biológus számára a budapesti evangélikus gimnázium Arany János Önképzőköre határozta meg életútját. Az árvaházi gyermek számára az önképzőkör a „börtönajtó kinyitását” jelentette. Ötödikes korában már szabad volt pályáznia, s egy paraszttörténettel pályázott. A váratlan siker tíz aranykoronás jutalommal járt, amit, mivel egyebe nem volt, rövidnadrágban vett át. Iskolai elismerését, tegyük hozzá, az árva gyerek önbizalmát csak fokozta, hogy a novella megjelent a *Pásztortűz* című erdélyi folyóiratban is. Hatodikos korában titkára, majd alelnöke, végül diákelnöke lett a körnek. Tanárai, osztálytársai nagy irodalmi jövőt jósoltak neki, de az ő érdeklődése a biológia felé fordult. Újabb pályázatát latin nyelven írta a pókokról. A rövidnadrágos árva gyerek előtt az önképzőkör nagyra nyitotta a kaput.

Rákos Sándor (1921–1999) édesapja sokoldalú érdeklődésű, anyagi nehézségekkel küszködő nyírségi tanító volt. Tanyán felnövő Sándor fia kínlódva, nehezen tanult meg olvasni. Bár az első elemi iskola elvégzése után jutalmul a *Kincskereső kisködmönt* kapta, de azt még nehezen, szótagolva olvasta. Kíváncsi természete azonban átszegtette a kezdeti nehézségeken. Feltételezhetően apjától örökölt érdeklődése, kíváncsisága jellemző volt egész gyermekkorára. Egy visszaemlékező így írt róla: „Én már 77 évet megéltem, de Kálmánháza még ilyen gyereket nem láttam. Őt mindig érdekelt valami. Rettenetesen szerette a felnőttek társaságát, és olyan figyelmes volt. Le nem vette róluk a szemét, mindig figyelte, ki mit mond... Mindenféle ragadt rá, már én akkor gondoltam, hogy ennek valamire vinni kell.” Bizonyára ezt apja is felismerte, s fiát a hajdúnánási gimnáziumba íratta, ahol fiatal vallásánára felismerte a szerény, félszeg diák értékeit. Amint azt írásunkban több helyen is érintjük, a tanári személyiség ebben az esetben is meghatározó volt. Ez a meghatározó tanár a Sárospataki

Református Teológián végzett Horkay László. A művelt, filozófiából doktorált tanár ösztöndíjként Zürichben, Edinburgh-ben, Glasgow-ban és Tübingenben is tanult.

A Kossuth- és József Attila-díjas költő, **Pilinszky János** (1921–1981) a budapesti piarista gimnázium Vörösmarty Önképzőkörének aktív tagja, majd jegyzője volt. Hatodik korában költői versenyen a második díjon kívül jutalmat is kapott. Nyolcadikban Mécs László *Kamaszok* című versét szavalta, és ezzel harmadmagával első díjat nyert.

Nemes Nagy Ágnes (1922–1991) a Baár-Madas Leánygimnáziumban az önképzőkör titkára volt. Az iskola igazgatója Áprily Lajos volt, akinek önképzőköri múltjáról már szóltunk.

Niederhauser Emil (1923–2010) Széchenyi-díjas történész, egyetemi tanár, a Magyar Tudományos Akadémia tagja diákkorában a pozsonyi Móríc Zsigmond Önképzőkör főtitkára volt. 1941-ben Széchenyiről, 1942-ben Rákócziáról tartott előadást. Az önképzőkör célját Szalatnai Rezső tanárelnök így foglalta össze: „Az önképzőkör az önnevelés köre. Becsületes, bátor fellépésű, hozzászóló tudó, szereplést vállaló fiatalok munkaközössége. Ez a mi körünk arra való, hogy felismerje a tehetséget és bátorítsa és virágzásra készítse a maga éghajlatával. Tehetségkutató és tehetségmentő mozgalom vagyunk egy középiskolában, egy kis kör, ahol minden diák megtalálja a maga helyét. Mély öntudatot láttam azoknak az arcán is, kik egyszer sem szerepeltek, csak meghallgatták a társaikat, értő, bíráló és lelkes kedéllyel. Történelemből, zenéből, költészetből, érzelmekből és okos szókból álltak össze önképzőkörünk falai. Előttünk az egész magyar irodalom, a nemzeti lételmélet kútforrása, válogathatunk benne. Aminthogy a történelmi példákából összeállíthatjuk eszményeinket és életigazságainkat.” Aligha véletlen, hogy a Szalatnai tanár úr programja szellemében működő önképzőkör fontos állomás volt Niederhauser Emil magasra ívelő szakmai pályáján.

Pölöskei Ferenc (1930–2016) történész, akadémikus a pápai református kollégium önképzőkörében találkozott a történelemmel. Egy interjúban így írt erről: „Kortársaim közül a kollégium önképzőkörében többen is verset, novellát írtak, s nálam több sikert értek el. Néprajzi, történelmi jellegű dolgozataimmal többre vittem, s végül a kör elnöke lettem. Fontos önképzőköri feladatunknak tekintettük a frissen megjelenő, új, modern szellemiséget tartalmazó szépirodalmi, történelmi, szociológiai, jogi könyvek beszerzését és közkinccsé emelését a diákok között.” Az önképzőköri tevékenység bizonyára hozzájárult Pölöskei Ferenc tudományos életútjához.

Szerkesztői utószó

Ezt az írást az idén tavasszal elhunyt Jáki László¹ még 2019 végén küldte el szerkesztőségünknek, hogy a készülő dolgozatát figyelmünkbe ajánlja, s megkezdődjék az egyeztetés a kidolgozás utolsó szakaszának tennivalóiról. Erre azonban már nem került, nem kerülhetett sor, így a dolgozat befejezetlen maradt. Ugyanakkor úgy gondoltuk, ez a lezáratlan kézirat hitelesen jeleníti meg a szerző tudományos életútjának, fáradhatatlan pedagógiai-kutatói magatartásának, munkásságának ethoszát. Miért is? Kézenfekvő a válasz, Jáki László azért búvárolta a múltat, a régmúltat, mert a jövő útjaira igyekezett ajánlatot tenni a mai pedagógus nemzedékeknek. Nem csupán abban a legtágabb értelemben, hogy minden igaz történeti munka magától értetődően a jövőt támogatja, annál sokkal közvetlenebbül. Azért írt az önképzőkörökről, mert felismerte, hogy az iskolai és az iskolán kívüli nevelés klasszikus köztes formája sokat segíthetne a mai tehetségnevelés gondjain, ha mernénk bátrabban visszanyúlni ehhez a hagyományhoz, ha megújítva, korunkhoz igazítva újjáéledne. Hiszen van-e aktuálisabb, mint a diákok egyéni szuverenitását, közösségi elkötelezettségét, demokratikus érzületét, alkotói ambícióit, kritikai készségét egyaránt és egyszerre szolgáló iskolai és iskolán kívüli szerveződések kezdeményezése, támogatása.

A kéziratot szerkesztve bocsátjuk közre, ez nyelvi javításokat, adatok kiegészítését, pontosítását és a szerkezet kisebb átigazítását jelenti.

Alázattal, szerényen, önzetlenül és lankadatlan buzgósággal szolgálni – ilyennek ismeretem meg Jáki Lászlót írásai szerkesztőjeként. Írásterveivel, kézírataival mindig úgy jelentkezett, mintha maga iránt kétségekkel teli ifjú szerző volna, holott rendkívüli tudással bírt évszázadok hazai pedagógiai örökségéről: vele egy nehéz korszak nagy nemzedékének egyik kiválósága távozott. Terveiből sokat magával vitt, mert kifogyhatatlan volt ötletekben, témákban, feladatokban, de szorgalmát, tartását, életművét ránk hagyta. Sietett mindig, mert sok dolga volt, és feltételezte, hogy mindannyian így vagyunk ezzel, s ez igazi ösztönzés volt. Elegáns alakja, figyelme velünk marad. Munkássága szerteágazó, sok tanulsággal szolgál, tördődnünk kell, törődnünk érdemes a feldolgozásával.

Emlékét híven megőrizhetik az új nemzedékek, ha nem mondanak le a múlttól és nem írják át, nem rövidítik le, nem egyszerűsítik, nem felejtik el a legígéretesebb jövő kedvéért sem. Mert ez az alku nem járhat sikerrel. Ezt is tőle tanultam.

A Berzsényi Dániel Evangélikus Gimnázium diákját, Schwanner Alizt, az újraalapított Soproni Magyar Társaság elnökének szavait idézem befejezésül: „Mi azt szándékozunk képviselni, hogy az irodalom nem csak egy általános tantárgy költők életrajzával és kötelező művek tömkelegével. Úgy véljük, hogy ez a művészeti ág a lélek, adott korok mondanivalójának megnyilvánulása papíron, és aki ezzel foglalkozik, az a kultúrát ápolja.” Jáki László örömmel és bizakodással nyugtázná ezt a programot.

(TG)

¹ Előző lapszámunkban nekrológokkal emlékeztünk rá, és búcsúztunk tőle. (A szerk.)



SZÉLL KRISZTIÁN

Iskola a társadalomban – társadalom az iskolában

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

Én sosem tanítom a diákjaimat, csak próbálok megteremteni a feltételeket, amelyekben tanulhatnak.

Albert Einstein

Az alábbiakban *Ercse Kriszta* tanulmányának¹ olvasása közben felmerülő dilemmáimat összegzem, illetve szándékom szerint rámutatok néhány olyan fontos aspektusra, mely véleményem szerint hiányzik a cikkből ahhoz, hogy mélyebben gondolkodhassunk az oktatási esélyegyenlőtlenségekről, értsük azokat a mechanizmusokat, amelyek társadalmi, és egyben oktatási esélyegyenlőtlenségekhez vezetnek. Fontos leszögezнем, hogy számos olyan megállapítást tartalmaz a cikk – feltételezve, hogy jól dekódoltam a cikkben írtakat –, amelyekben lényegében nincs vita köztünk. Ugyanakkor vannak olyan pontok, ahol mindenképpen érdemesnek tartom más nézőpontot behozni, szélesíteni azt a látómezőt, amely a cikkben álláspontom szerint megjelenik, ha nem is minden esetben jól körülhatároltan. Mivel a téma rendkívül összetett, ezért jelen írás nem terjedhet ki minden egyes aspektusra, ami nem jelenti azt, hogy az esetlegesen hiányzó szempontok ne lennének relevánsak.

Kifejezetten örülök annak, hogy lehetőség adódik szakmai érvek, ellenérvek ütköztetésére, olyan szakmai párbeszédre, amely nem a szerző személyét, szakmaiságát kérdőjelezi meg, hanem egy probléma több szempontból való körbejárását, a nézőpontok ütköztetését segíti, segítheti. Nagyon fontosnak tartom, hogy a cikkben érintett témát illetően minél több, szakmai alapokon nyugvó és a szélesebb közönség számára is értelmezhető diskurzus bontakozzon ki, s bízom benne, hogy ez a rövid reflexió egy lépés e felé.²

¹ Ercse Kriszta (2020): Deficitszemlélet a kutatói diskurzusban. *Új Pedagógiai Szemle*, 70., 3-4. sz., 73–85.

² A téma kapcsán egyébként van példa szakmai, gyakorlati és intellektuális szempontból is nagyon érdekes és izgalmas vita kibontakozására, lásd például *Fejes József Balázs* és *Nakalka István* vitáját a www.tani-tani.info/ weboldalon (http://www.tani-tani.info/szegregal_e_a_tanoda; http://www.tani-tani.info/a_szegregacio_es_az_integracio; http://www.tani-tani.info/a_szegregacio_vajon_mi), több ilyen kellene.

MI IS A VITA ALAPJA?

Első vitapont: A választott szövegek feldolgozása és felhasználása

nem azt állítom, hogy ez bizony így van jól, vagy ez eleve így kell, hogy legyen

Újszerű és izgalmas az a fókusz, hogy magukat a kutatókat is vegyük górcső alá, s nézzük meg, vajon milyen szemléleti keretben gondolkoznak, jelen esetben azt, hogy a deficitszemlélet mennyiben itatja át a jelenségről való gondokozásukat, értelmezéseiket. Ez egy felet-több érdekes és kihívásokkal teli feladat, ami természetesen hosszú kutatómunkát igényel. Nem véletlen, hogy a szerző írásában egy „alacsony felbontású körkép” felvázolását vállalja, ugyanakkor ez értelmezésem szerint nem szabad, hogy azt jelentse, hogy nincsenek alapvető támpontok, fogódzók arra vonatkozóan, hogy mi alapján kerültek kiválasztásra, miként kerültek feldolgozásra – és még lehet sorolni – a hivatkozott szövegek. Ezek a hiányosságok nagymértékben nehezítik az értelmezést, értelmezhetőséget, sőt téves besorolást, téves következtések levonását eredményezik.

Nem óhajtok szereptévesztésben lenni, vagyis nem bírálóként értekezem *Ercse Kriszta* vitaindítónak is tekinthető írásáról, ugyanakkor mindenképpen fontosnak tartom, hogy néhány szót szóljak az írás gondolati ívéről és az írásban megjelenő állítások alátámasztottságáról. Ezt már csak azért is elengedhetetlennek tartom, mivel a disszertációból (Széll, 2017) hivatkozott mondat kapcsán megszólítva érzem magam. Egyszerűen muszáj cáfolnom azt a kontextust, amelybe és ahogy a szerző belehelyezte az alábbi állításomat: *„A hátrányos helyzetben lévő gyermekeket oktató iskolákban alapvetően segítheti az eredményes pedagógiai munkát a hátrányok leküzdését pozitívan befolyásoló pedagógiai, módszertani kultúra és tanítási attitűdök megléte.”* (Széll, 2017, 22. o.). Itt mindenképpen ki kell emelnem – amit a disszertációban és az azon alapuló könyvben (Széll, 2018) is jelzek –, hogy a *hátrányos, kedvezőtlen és előnytelen* meghatározásokat szociológiai (társadalmi-gazdasági) értelemben és egymás szinonimáiként használtam. A hátrány tehát ebben az esetben a jelenlegi társadalmi (iskolai) berendezkedés által indukált és determinált hátrányként értelemezendő, amikor valaki valami olyanban szenved hiányt (például anyagi egyenlőtlenség, kulturális javakhoz való hozzáférés egyenlőtlensége), ami a jelen iskolarendszerben általánosan preferált és közvetített értékek, kompetenciák tekintetében hiányt, hátrányt jelent. Vagyis csak és kizárólag ebben az értelemben illeszthető bizonyos mértékben a deficitszemlélethez, s ahhoz a sajátosságához, hogy az okok iskolán kívüliek, egyéni vagy társadalmi szinten determináltak. És ezzel nem azt állítom, hogy ez bizony így van jól, vagy ez eleve így kell, hogy legyen, de azt igen, hogy jelenleg ez nagymértékben átitatja az iskolarendszerünket.

A disszertációban többek között ezt a témakört is részletesen körbejárom, s rámutatok arra, hogy ezekre az eltérésekre, ezekre a nem rosszabb vagy jobb, hanem egyszerűen más jellegzetességekre az iskolák és pedagógusaik miként reagálnak, illetve reagálhatnak. S azt gondolom, hogy ha a cikkben idézett mondat köré tesszük a teljes bekezdést, akkor már árnyaltabb képet festhetünk erről: *„Álláspontom szerint a társadalmi-gazdasági szempontból hátrányos helyzetből érkező tanulók a magasabb státuszú társaiktól eltérő igényszínttel, érdeklődéssel, motivációval és problémákkal érkeznek az iskolába, így velük a pedagógusok más*

szemlélettel és megközelítéssel képesek eredményes és minőségi munkát végezni. A hátrányos helyzetben lévő gyermekeket oktató iskolákban alapvetően segítheti az eredményes pedagógiai munkát a hátrányok leküzdését pozitívan befolyásoló pedagógiai, módszertani kultúra és tanítási attitűdök megléte. Az eredményes iskolákat és tanáraikat éppen az jellemzi leginkább, hogy a pedagógiai gyakorlatot és a tanítási módszereket folyamatosan hozzáigazítják a diákok szükségleteihez, kompetenciaszintjéhez. Ez pedig csak akkor működhet, ha a különböző pedagógiai módszerek és megközelítésmódok, a pedagógiai nyelvhasználat széles repertoárja megfelelő helyen és időben aktivizálódik az oktató-nevelő munka során. A tanulásszervezési tényezők közül kiemelendő a tanítási célok, módszerek és elvárások közvetlen, világos és konkrét kommunikációja” (Széll, 2017, 22. o.).

*az alapkompenciák
megszerzését (is) mindenki
számára garantáló
minőségi oktatás*

Az olvasóra bízom a következtetések levonását, de annyi adalékot még hozzáfűznék, hogy a kutatás kiindulópontja éppen az volt, hogy az iskola alapvető célja az alapkompenciák megszerzését (is) mindenki számára garantáló minőségi oktatás biztosítása, mely során kulcsfeladatként jelenhet meg a tanulók eltérő háttérjellemzőiből (származás, szociális helyzet, veleszületett képességek stb.) adódó, sok esetben a továbbtanulási és munkaerőpiaci esélyekben, az objektív és szubjektív életfeltételekben egyaránt megjelenő különbségek mérséklése, mely különbségek és kezelésük deficitje (!) egyértelműen tetten érhető a társadalmunkban és az iskolákban is. Mindezek alapján némi fenntartással fogadom ezen „*alacsony felbontású körképet*”.

Második vitapont: Az oktatási esélyegyenlőtlenségek értelmezése, elméletei

Érteni vélem *Ercse Kriszta* azon okfejtését, mely során megkülönbözteti az oktatási egyenlőtlenséget az oktatási esélyegyenlőtlenségtől, s úgy gondolom, hogy fontos is ez a megkülönböztetés. Hozzátéve, hogy azzal már kevésbé tudok szakmailag azonosulni, hogy az oktatási egyenlőtlenség bizonyos mechanizmusok útján ne manifesztálódhatna az oktatási esélyek különbözőségében is. S itt hoznám be az esélyegyenlőség mellett – mely értelmezésben az egyenlő hozzáférés azonos módon való biztosítását (egyenlő bánásmód), az egyenlő hozzáférést eredményező oktatásszervezési módot jelenti – a *méltányosság* fogalmát, mely rávilágít arra, hogy nem elég az esélyek megteremtése, biztosítása, hanem aktív cselekvésre, támogatásra is szükség van ahhoz, hogy a gyerekek élni tudjanak ezekkel az esélyekkel. A méltányosság tehát értelmezésem szerint mindazon tevékenység és szemlélet, amely megteremti a társadalom valamennyi tagja számára az egyenlő esélyek feltételeit (oktatáshoz való hozzáférés esélyegyenlősége). Vagyis a valódi esélyegyenlőség érdekében bármilyen (társadalmi, gazdasági, etnikai stb.) háttértől függetlenül biztosít lehetőségeket és aktív, támogató eszközöket az egyének számára (aktív cselekvés). Így hozható létre egy olyan oktatási környezet, amely lehetőséget, hozzáférést biztosít minden tanuló számára ahhoz, hogy a saját egyéni képességeit és készségeit maximális fejleszthesse, és amely a különbségek kompenzációját eredményező befogadó rendszeren keresztül valósul meg.

A társadalmi és oktatási egyenlőtlenség, esélyegyenlőtlenség tárgyalása kapcsán kis ellentmondást is érzek a vitaindító cikkben. Egyrésztől azt állítja a szerző, hogy a társadalmi esélyegyenlőtlenség (és nem társadalmi egyenlőtlenség) okai között valóban szerepelnek olyan társadalmi hátrányok, melyek oka biológiai eredetű, társadalmi státuszra vagy gazdasági működésekre vezethető vissza. Másrésztől viszont az már nem teljesen világos – vagy legalábbis számomra nem derült ki a cikkből –, hogy ezek az okok vajon miért nem válhatnak az oktatási esélyegyenlőtlenség okaivá, miközben például a tanítás-tanulás folyamatában a tanulás kimenetét meghatározó tényezőkre (tanuló előzetes tudása, tanulási környezet, ismeret adaptivitását vizsgáló rendszerkörülmények) bizonyos körülmények fennállása esetén igenis hatást gyakorolhatnak a társadalmi esélyegyenlőtlenség szerző által is megfogalmazott okai. Azzal a kritikai észrevétellel viszont teljesen egyetértek, hogy az oktatásban a társadalmi külső körülmények és az azokhoz kapcsolódó szociális konstrukciók hatása nem szükségszerű és elkerülhetetlen, s bizony sok esetben az iskola pedagógiai gyakorlata örökíti át – és ebben már egy kicsit megint eltérő a véleményem, hiszen álláspontom szerint nem létrehozza, mivel az igazából társadalmilag már adott –, illetve növeli ezeket a társadalmi (és egyben oktatási) esélyegyenlőtlenségeket.

ezek az okok vajon miért nem válhatnak az oktatási esélyegyenlőtlenség okaivá

A társadalmi és az oktatási esélyegyenlőtlenségek közötti átmenet, átjárhatóság lehetséges mechanizmusait jól szemlélteti az oktatási rendszer és az iskolák funkcióját leíró két alapvető megközelítés. A *funkcionalista megközelítés* (például *Parsons*) az iskolát társadalmi alrendszerként értelmezi, melynek alapvetően szükségletkielégítő funkciója van, vagyis az iskola szervezett formája bizonyos társadalmi szükségletek kielégítésének. A *konfliktuselméleti megközelítés* (például *Bourdieu*) az eltérő iskolai és jövőbeli sikeresség társadalmi okainak feltárását célozza. *Bourdieu* például megkülönbözteti az iskolák belső (az iskola falai között zajló pedagógiai tevékenység, az iskola saját belső rendszerének megőrzése) és külső funkcióit (amit az iskola működése közben a társadalmi környezetben elér, vagy éppen elérni kíván, például társadalmi mobilitás, szelekció, átrétegződés). Ezen az úton tovább menve *Bourdieu* szerint az iskola hozzájárul a társadalmi viszonyok újratermelődéséhez, melyet úgy tud elfedni, hogy közben az autonóm működés látszatát kelti. Ez azt is jelenti, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek az iskolában iskolai egyenlőtlenségé alakulnak, majd a szerzett bizonyítványok útján – az eltérő karrierlehetőségek által –, ismét társadalmi egyenlőtlenségé válnak.

A vitaindító cikk *Nahalka* (2016) alapján három, az oktatási esélyegyenlőtlenségek kialakulását és fennmaradását értelmező elméletet azonosít. Jól ismerem *Nahalka István* ezen tipologizálását, hiszen jómagam is ezt a tipológiát alkalmaztam például a disszertációm alapjául szolgáló kutatásom alátámasztására. Ez nem is véletlen, hiszen egy nagyon jól megalapozott, alátámasztott és értelmezhető tipológiáról van.³ Ugyanakkor jelezni szeretném,

³ Hasonlóan egyébként *Nahalka* (2003) egy korábbi, az esélyek egyenlőtlenségének értelmezését segítő elméleti tipologizálásához (konzervativizmus, liberalizmus, kompenzatorikus szemlélet, emancipációs szemlélet).

hogyan egy lehetséges – és véleményem szerint bizonyos értelemben szűkített, így nem is teljes – tipologizáció a létező elméleteknek, de más elméletek és tipologizációk létjogosultsága ugyanúgy fennáll. Lényegében erre hívta fel figyelmemet anno *Papp Z. Attila* opponensem, nevezetesen arra, hogy ha az iskola és társadalom viszonyáról, oktatási (esély)egyenlőtlenségekről és azok újratermelődéséről – még ha vázlatosan és iskolai szinten is – értekezünk, szükséges és meggyőzőbb a tágabb strukturális kontextusokra történő utalás (a teljesség igénye nélkül például *Beck, Boudon, Bourdieu, DiMaggio, Mare, Parsons, Sorokin, Treiman*). Hozzáteve azt is, hogy az elméletek a gyakorlatban nem érvényesülnek önmagukban, azaz a gyakorlati megvalósulás során nem alakulnak ki az elméleti tipológiába illeszthető tiszta kategóriák. Másként fogalmazva – mint ahogy *Lannert Judit* előopponensi bírálatában is felhívta rá a figyelmemet – a *Nahalka* (2016) tipológiájában szereplő elméletek a gyakorlatban nem zárják ki egymást, hanem időben máskor és más erősséggel ható folyamatokat takarnak. Például a koragyermekkorban, az anyagi, szociális stb. háló elégtelensége miatt is keletkező lemaradások hátrányos helyzetbe hozzák a gyerekeket, a többségi társadalom szegregáló magatartása pedig eleve olyan iskolákba irányítja őket, ahol a gyakran kontraszelektált pedagógusok elfogult pedagógiai és értékelési kultúrája tovább növeli a hátrányokat.

ezen tanulók jelentős része
szegregált körülmények
között tanul és nő fel

Jelenleg is azt gondolom, amit a korábbiakban már idézett kutatásom során is deklaráltam: az oktatási esélyegyenlőtlenségek vizsgálatánál, amennyiben ezen tipologizálást veszem alapul, akkor a látens diszkriminációs modellt tekintem kiindulópontnak (tehát nem a deficiteméletet!), hozzáteve, hogy az egyes modellek nem választhatók el élesen egymástól. A különböző modellekben meghatározott legfőbb tényezők, folyamatok időben máskor és eltérő intenzitással jelentkeznek, és gyakorolnak hatást az oktatási esélyegyenlőtlenségek kialakulására és fennmaradására. A társadalmi háttér okozta deficitek eleve kedvezőtlen helyzetbe hozzák a gyerekeket a magyar iskolarendszerben. A szelekciós mechanizmusok következtében ezen tanulók jelentős része szegregált körülmények között tanul és nő fel, és olyan csökkentett minőségű pedagógiai szolgáltatásban részesül, amely negatívan hat az iskolai eredményességére, a társadalmi kapcsolatrendszerére, s végső soron a későbbi életesélyeire. Az iskolák és pedagógusaik középosztályhoz igazodó pedagógiai, módszertani és értékelési kultúrája pedig tovább növelheti ezeket a hátrányokat. Vagyis akár időszakonként, akár a társadalom egészében, akár adott iskolákban többféle mechanizmus is érvényesülhet, az eltérés inkább abban van, hogy – a társadalmi kontextustól és helyzettől függően – melyik kap nagyobb szerepet (*Szell*, 2017; 2018). Hozzáteve, hogy *Bourdieu* – kinek művei egyébként az egyik legmélyebb intellektuális élményt nyújtják számomra – elmélete és álláspontja *Nahalka* (2016) mindhárom értelmező modelljében visszaköszön, s a látens diszkrimináció igazából nem is annyira látens, mivel társadalmilag egyértelműen tapintható következményei vannak.

Fontosnak tartom kiemelni, hogy egyetlen elméleti megközelítésről, modellről sem gondolom azt, hogy időtől, helytől, másként fogalmazva adott kontextustól, feltételrendszerrel függetlenül értelmezendő, illetve értelmezhető. Ráadásul a kutatások során a kutatót is –

akármennyire is az objektivitásra törekszik – befolyásolja az, hogy miként gondolkodik a világról (egyéni fókuszok), s az is, hogy más kutatók, egyes kutatói közösségek miként gondolkodnak a világról (tudományos paradigmák). A tudományos paradigmák – amelyeket nagyon röviden egy tudományos közösség minden egyes tagja által a világ és jelenségei magyarázatára közösen elfogadott alappilléreknek (értékek, normák, gondolkodásmódok, vélekedések, módszerek stb. összessége) lehet tekinteni – fontos előnye, hogy nem kell mindig újrakezdeni a tudományos megismerést, adottak a fogalmi keretek és módszerek, ugyanakkor hátránya, hogy vannak esetek, amikor mellőzik azokat az új jellemzőket, problémákat, megfigyeléseket, amelyek nem illenek bele az adott paradigmába. Meggyőződésem, hogy a világot, társadalmat nem lehet egyetlen szemüvegen (paradigmán) keresztül szemlélni,⁴ s ugyanez igaz az iskola világára is, a tanulók sokfélesége adott, így más és más megközelítések, módszerek érhetnek csak el eredményeket. Természetesen kulcskérdés: vajon milyen eredményeket kell, hogy elérjenek az iskolák? Melyek a fő célok? Melyek azok az értékek, amelyeket közvetíten egy iskola? Egyáltalán vannak-e ilyenek? Mi alapján is döntjük ezt el? Milyen funkciói is vannak jelenleg az iskoláknak, s ehhez kötötten milyen feladatok hárulnak a pedagógusokra? Ezeknek a kérdésköröknek a tárgyalása túlmutat jelen írás keretein, ugyanakkor már a kérdésselvetés is elvezet bennünket a következő vitapontig, nevezetesen ahhoz, hogy az iskola valóban tekinthető-e egy, a társadalmi folyamatoktól elzárt közegnek.

Milyen funkciói is vannak jelenleg az iskoláknak?

Harmadik vitapont: Az iskolák társadalmi beágyazottságának figyelmen kívül hagyása

Az oktatási, iskolai (esély)egyenlőtlenségek vizsgálatánál az egyes tudományágak máshova helyezik a hangsúlyt, és ez így is van jól. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy hermetikusan elzárt rendszerben gondolkozhatunk az adott tudományágon belül. És ebben azt hiszem teljesen egyet is értünk *Ercse Krisztával*, hiszen ő is azt írja, hogy az oktatás terében zajló folyamatok megértéséhez szükséges a neveléstudomány. S valóban, ha az iskolát és pedagógusait a pedagógia területén tájékozatlan szociológusok de facto tehetetlennek tekintik – én biztosan nem tekintem annak, habár bizonyos korlátokat azért vélek felfedezni –, akkor megkérdőjeleződik az iskola, az iskolarendszer össztársadalmi hasznossága, működőképessége. Ugyanakkor ez visszafelé is igaz: csak pedagógiai paradigmából nem lehet megérteni a jelenséget. Másként fogalmazva: az iskola egyrésztől pedagógiai intézmény (nevelési célok), másrésztől társadalmi szervezet (társadalmi célok). Mint pedagógiai intézmény komplex személyiségfejlesztést, ismeretátadást, képességfejlesztést végez, s – jó esetben – biztosítja

⁴ Többek között ezért is szemben állok a paradigmák kibékíthetetlenségét hirdetőekkel (értsd: a paradigmák közötti párbeszéd süketek párbeszéde), s inkább az egyes paradigmák eltérő megközelítési módjainak egymást ötvöző, kiegészítő jellegében látom a jelenségek komplexitásának egyre mélyebb megismerési lehetőségét.

azon ismeretek és készségek elsajátításának lehetőségeit, amelyek az egyéni életvitelhez szükségesek, egyben hozzájárulnak a társadalom megújulásához és a kulturális értékek terjesztéséhez is. Mint társadalmi szervezet a társadalom által elvárt tudáselemeket, társadalmi-kulturális tartalmakat, értékeket, magatartásmintákat közvetíti, őrzi meg, termeli újra és fejleszti (sok esetben más társadalmi intézményekkel – például a családdal – együttműködve), s nem utolsósorban a társadalmi mobilitás egyik fontos meghatározója. Ennek kapcsán nem szabad megfeledkezni a történelmi-társadalmi viszonyok, változások iskolákra és pedagógiai tartalmakra gyakorolt hatásairól sem. A pedagógiai és szociológiai narratíva mellé társul még a közgazdasági narratíva is, mely szerint az oktatás fő funkciója a társadalmi munkamegosztás, a termelésbe való bekapcsolódás támogatása.

Az iskolák működését számos tényező, körülmény befolyásolja az egyéni elvárásoktól a helyi és ösztársadalmi elvárásokig, melyhez társulnak egyéb oktatáspolitikai elvárások is. Az iskola egyszerűen nem függetlenítheti magát ezektől a tényezőktől és kontextusoktól. S itt jutunk el ahhoz a sarkalatos ponthoz és egyben határozott álláspontomhoz, hogy az iskolát és az iskolában zajló folyamatokat nem lehet a szűkebb-tágabb társadalmi környezete – mondhatni szociológiai nézőpont – nélkül vizsgálni.⁵ Csakis így érthetjük meg az iskola belső és külső dimenzióit, az azok közötti dinamikus kölcsönhatásokat, ami elvezethet ahhoz, hogy megértsük azt is, hogy egy iskola miként reagál és cselekszik a különböző kedvező, illetve kedvezőtlen, stabil, illetve instabil tényezők között. Ez az oktatásökológiai megközelítés (Forray és Kozma, 1992) nem kizárólag az egyének szintjén, hanem sokkal inkább a tanulókat és szülőket, az iskolát és pedagógusait körülvevő szűkebb-tágabb viszonyrendszerben vizsgálódik. Ezt az oktatásökológiai megközelítést jól szemlélteti Bronfenbrenner (1979) koncentrikus körökből álló ökológiai modellje, amelyet, ha az oktatási-nevelési rendszer jelenségeire értelmezünk, akkor az iskola tanulói, pedagógusai először is a családba, iskolai osztályba, tantestületbe (*mikrorendszer*) ágyazottan jelennek meg, amely beépül az iskolába (*mezorendszer*), az iskolát körülvevő helyi szociokulturális környezetbe (*exorendszer*), s ezen keresztül a társadalom és a kultúra egészébe (*makrorendszer*).

Az iskolát társadalmi és ökológiai keretben értelmezve érthető csak meg, hogy miként kúszik be az iskola életébe a társadalmi egyenlőtlenség, amely az oktatási esélyek egyenlőtlenségében és a méltányos oktatás biztosításának hiányában is megnyilvánul. Az eddigi kutatások alapján elég jól körvonalazhatók azok a mechanizmusok, amelyek az iskolarendszerünk oly nagymértékű szelektivitása irányába hatnak. A mechanizmus szemléltetésére jó példa a képesség szerinti szelekció (amennyiben társadalmi szelekció is érvényesül benne, s miért is ne érvényesülne), a tanuló saját közegében (családban, szűkebb-tágabb

az oktatásökológiai megközelítés sokkal inkább a tanulókat és szülőket, az iskolát és pedagógusait körülvevő szűkebb-tágabb viszonyrendszerben vizsgálódik

⁵ Tulajdonképpen ez a megközelítési mód jelenik meg például a Papp Z. Attila vezetésével zajló *Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multi-etnikus környezetben* című kutatásban is (lásd például Patakfalvi, Papp és Neumann, 2018).

közösségekben) elsajátított nyelvi kód és az iskola által normaként elfogadott nyelvi kód közötti különbség (mely sok esetben tanulási, tudáselsajátítási és/vagy viselkedésszerű problémaként jelenik meg az iskola számára), valamint a tanári és iskolai szintű elvárások (melyek sok esetben önbeteljesítő jóslatként is működnek). Minderről bővebben lásd: Széll, 2018.

nem feltétlenül kellett padban ülniük a gyerekeknek, ülhettek a padon, a földön, sőt még tökmagot vagy napraforgómagot is törhettek, ehettek az órán

ÖSSZEGZÉS

Adódhat a kérdés, hogy mit tehet az iskola a társadalmi (esély)egyenlőtlenségekkel? Egyet-értve a cikk szerzőjével; igen sokat, hiszen a pedagógia és a pedagógus mozgásterét, ugyanakkor a sikerhez vezető út kihívásokkal és kudarcokkal is ki van kövezve (ez egy ilyen hivatás). A jövő iskolájának biztosan nem merev rendszerben kellene szerveződnie. Például nem érthető számomra, hogy kvázi az ipari társadalom kiszolgálását hivatott merev csengési rendszer miért élhet még mind a mai napig az iskolákban. Vajon tényleg csak így lehet a tanulási-tanítási folyamatokat megszervezni, menedzselni? Az órák szervezése, összeállítása, az órátartás menete, a termék elrendezése stb. mennyiben kell, hogy merev keretek között valósuljon meg? Természetesen, mint mindenben, ebben is vannak üdítő kivételek, de az általános gyakorlat még mindig nagyfokú rugalmatlanságot tükröz a jelenlegi iskolarendszerben. Egyszer egy, többségében roma/cigány, illetve nagyon hátrányos társadalmi helyzetben lévő gyerekeket oktató pedagógus mesélte – aki már azóta elhagyta a pályát –, hogy nála az óráin nem feltétlenül kellett padban ülniük a gyerekeknek, ülhettek a padon, a földön, sőt még tökmagot vagy napraforgómagot is törhettek, ehettek az órán. A megállapodás csak annyi volt, hogy óra végén szedjék össze a szemetet. Az óra menete ettől még zavartalan volt, pontosabban fogalmazva más módon volt és mégis működött.

A társadalmi valóságban és az oktatás világában sincsenek egyenlőségkérdések, nagyon sokféle változat nagyon sokféleképpen valósulhat meg. Például egy bizonyos tanulási módszer, program bizonyos iskolában, bizonyos iskolai körülmények között eredményesnek, hatásosnak bizonyulhat, miközben egy másik iskolában, valamilyen tekintetben biztosan más körülmények között már nem. Ezért is tolódik el a kutatások fókuszja egyre inkább arra, hogy mi és milyen körülmények között működik, illetve arra, hogy mi és milyen körülmények között nem működik. Azt is látni kell, hogy a társadalomtudományok a jelenségek többségére nem tudnak teljesen egzakt válaszokat adni, hiszen csak és kizárólag valószínűségi összefüggések, ok-okozati kapcsolatok (melyek megtalálása az oktatás területén kifejezetten nehéz, olykor lehetetlen vállalkozás) meglétét kereshetik. Kezdetben az oktatáskutatások ezért is a legnagyobb valószínűséggel bekövetkező eseményekre fókuszáltak (például kedvezőbb családi, anyagi-szociális háttérrel jobb tanulási eredményt érnek el a diákok), ugyanakkor idővel egyre inkább megjelentek a fő áramlatba nem illeszkedő jelenségek vizsgálatai is (például kedvezőtlenebb családi, anyagi-szociális háttér ellenére kiemelkedő tanulási eredményt elérő diákok, iskolák vizsgálata).

Az iskola és a társadalom viszonyának két fontos, több évtizede fennálló strukturális problémája, hogy a (1) a magyar oktatási rendszerben rendkívül erősek a társadalmi meghatározottságból eredő szelekciós mechanizmusok, és (2) ezzel szoros összefüggésben az oktatás minőségi (hatékonysági, eredményességi és méltányossági) problémákkal (is) küzd. Az 1960-as évek óta keletkező empirikus kutatások egyértelműen rámutatnak arra, hogy a szelektív iskolarendszerekből adódóan a hazai iskolák nagy része nem képes mérsékelni a kedvezőtlen (anyagi, szociális) helyzetből eredő hátrányok hatásait, a különböző szelekciós mechanizmusok révén inkább konzerválja, újratermeli, sőt sok esetben növeli a társadalmi különbségeket, egyenlőtlenségeket (csak a legújabbakból néhány a teljesség igénye nélkül: *Berényi*, 2018; *Fejes és Szűcs*, 2018; *Fejes, Tóth és Szabó*, 2020; *Patakfalvi, Papp és Neumann*, 2018; *Széll*, 2018; *Széll és Nagy*, 2018). Hozzáteve, hogy hazánkban a családi háttér hatása főként az iskola átlagos társadalmi összetételén keresztül érvényesül. Az eredmények azt mutatják, hogy ha két hasonló családi háttérrel rendelkező diák eltérő átlagos társadalmi, gazdasági és kulturális összetételű iskolába jár, akkor jelentősen eltérő eredményeket ér el, viszont a hasonló tanulói összetételű iskolába járó diákok között kismértékű a teljesítménykülönbség, még akkor is, ha az egyéni családi hátterük különbözik egymástól (erről lásd bővebben *Ostorics és mtsai*, 2016; *Széll*, 2018). Összességében tehát akár lehetne azon vitatkozni, hogy az iskolának és a pedagógusoknak feladata-e a társadalmi egyenlőtlenségek kezelése, mérséklése, ugyanakkor abban egyet kell, hogy értsünk, hogy az biztosan nem feladata, hogy konzerválja, újratermelje, sőt növelje a társadalmi (esély)egyenlőtlenségeket.

Visszakanyarodva az eredeti fókuszra, muszáj feltennem a kérdést: Valóban a kutatók által esetlegesen is ilyen-olyan mértékben képviselt deficientszemlélet a legfőbb probléma az oktatási esélyegyenlőtlenségek kapcsán? Valóban az a fő probléma, ha vannak kutatások, amelyek rámutatnak arra, hogy bizonyos társadalmi meghatározottságok jól vagy kevésé jól körülhatárolt mechanizmusok útján hátránnyá válnak, hátrányként (deficitként) jelentkeznek az iskolai rendszerben is? Alapvetően még egyet is tudok érteni azzal, hogy az oktatási esélyegyenlőtlenségek elleni küzdelemre akkor van minél nagyobb esély, ha a tényleges okokat firtató kérdésekre sikerül a megfelelő válaszokat megtalálni (a jó válaszok megtalálásához alapvetően jó kérdésekre van szükség). De sajnos azt már nem fejtí ki a szerző, hogy akkor vajon melyek is a valódi okok és az azokra vonatkozó megfelelő kérdések, vagy legalábbis, hogy melyeket tartja valódi okoknak és kérdéseknek. Ez a hiányérzet már csak azért is égető, mert a deficientszemlélet semmiképpen nem tekinthető oknak, még ha a szerző az egész írásában ezt is állítja pellengérré, akkor sem. Hozzáteve, hogy valóban fontos lenne feltárni azokat a mechanizmusokat, amelyek a deficientszemléletet fenntartják és erősítik, hiszen a lényeg ebben mégiscsak az, hogy bizonyos egyéneket, társadalmi csoportokat, még ha jószándékból

vajon melyek is a valódi okok és az azokra vonatkozó megfelelő kérdések

is, valamilyen szempontból hátrányos helyzetben lévőknek stigmatizálunk úgy, hogy igazából ennek a megkülönböztetésnek negatív következményei vannak, lehetnek.⁶

Iskolai terepmunkáim során számos kedvezőtlenebb anyagi, szociális körülmények közül érkező gyerekeket magas arányban tanító általános iskola igazgatójával, pedagógusaival beszélgettem – adott kutatáshoz kötötten, illetve informálisan is –, s több esetben visszaköszönt az iskolák által érzékelt társadalmi bizonytalanság, előítéletesség, s a lehetőségek behatároltsága (értvezalatt a pénzhiányt, a hiányos infrastruktúrát, a minőségi pedagógusok hiányát, a magas fluktuációt stb.). Amit napjainkban tapasztalhatunk, az az egyenlőtlenségek kumulálódása: a területi, az oktatási, a munkaerőpiaci, a digitális egyenlőtlenségek, az információhoz jutás egyenlőtlensége – és még sorolhatnánk – mind-mind összefüggnek és erősítik egymás negatív hatásait. Természetesen az iskola sem függetlenítheti magát ettől, hiszen az iskola társadalmilag is beágyazott, függ a társadalmi környezetétől, és a társadalmi elvárásokban is ez fogalmazódik meg, ugyanakkor a megoldásokban felelőssége és feladata van pedagógusnak, iskolának, tanulónak, szülőnek, oktatáspolitikának és társadalomnak egyaránt.

amit napjainkban tapasztalhatunk, az az egyenlőtlenségek kumulálódása

IRODALOM

- Berényi Eszter (2019): A szegregációs jéghegy csúcsa. In: Fehérvári Anikó és Széll Krisztián (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2018: Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. L' Harmattan, Budapest. 301–323.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Fejes József Balázs és Szűcs Norbert (szerk., 2018): *Én vetkem: Helyzetkép az oktatási szegregációról*. Motiváció Oktatási Egyesület, Szeged.
- Fejes József Balázs, Tóth Edit és Szabó Dóra Fanni (2020): Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései Magyarországon. *Magyar Tudomány*, **181**, 1. sz., 68–78.
- Forray R. Katalin és Kozma Tamás (1992): *Társadalmi tér és oktatási rendszer*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2003): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 37–56.
- Nahalka István (2016): Az esélyegyenlőség és a komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése. *Új Pedagógiai Szemle*, **66**, 7–8. sz., 34–39.
- Ostorics László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó és Vadász Csaba (2016): *PISA 2015: Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest.

⁶ Pl. a migráns vagy a roma/cigány gyerekek kétnyelvűségének pedagógiai megítélésének, kezelésének kérdése: Vajon deficitként vagy előnyként tekint-e az iskola, a pedagógus erre a kétnyelvűsége?

Patakfalvi-Czirják Ágnes, Papp Z. Attila és Neumann Eszter (2018): Az iskola nem sziget. Oktatási és társadalmi reziliencia multietnikus környezetben. *Educatio*, 27. 3. sz., 474–480.

Széll Krisztián (2017): Alacsony társadalmi-gazdasági státuszú általános iskolák légköre és eredményessége. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák. PHD-értekezés. Pécsi Tudományegyetem Oktatás és Társadalom Neveléstudományi Doktori Iskola.

Széll Krisztián (2018): *Iskolai légkör és eredményesség: Fókuszban a reziliens és a veszélyeztetett iskolák.* Belvedere Meridionale, Szeged.

Széll Krisztián és Nagy Ádám (2018): Oktatási helyzetkép: iskolai életutak, tervek és lehetőségek. In: Nagy Ádám (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016.* Excenter Kutatóközpont, Budapest. 54–97.



FORRAY R. KATALIN

Cigányiskola vagy vegyes iskola?¹

A mai Európa, az Európai Unió számos népcsoportja között egy van, amely az utóbbi évtizedben kiemelten sok politikai figyelmet kap, a cigányság, hivatalos névvel a roma népcsoport. (Csak emlékeztetőül: ezt a figyelmet Nicolae Gheorghe, romániai román és munkacsoportjának köszönheti – akik a nyolcvanas évek elején kiharcolták, hogy a romák – önálló népcsoportként – szervezetként szerepelhessenek az EU-ban.) Az Európa szinte valamennyi országában élő, magát használt nyelvén, anyanyelvén sokféleképpen nevező cigányság alapvető problémáit mi is, Magyarországon is ismerjük.

CIGÁNYOK ÉS ISKOLA

A felelős értelmiség tagjai sokszor vetik föl a kérdést: miért nem szeretnek a cigányok iskolába járni? Ha konzervatív, a cigány kultúrában keresi a választ, ha liberális, inkább az iskola elnyomó funkcióiról értekezik, amelytől nem véletlenül menekülnek a cigányok. Van azonban egy harmadik tényező is, amely az elmúlt évtizedekben drámai változást hozott nemcsak a cigány/roma, hanem a teljes társadalomban: és ez az iskolázás rohamos terjedése. Ez az a folyamat, amely egyre több családot sodor magával, hozzájárulva egy új cigány középr osztály kialakulásához.

A cigány/roma politikát megalapozó konzervatív megközelítés a rendszerváltozás óta próbálkozik azzal, hogy az etnikai közösségek kulturális sajátosságait emelje ki, és hangsúlyozza: a nyelvet, a szokásokat, a közösségeket, a társadalmi elkülönüléseket. Ennek jegyében fogadta be hivatalosan az Országgyűlés 1993-ban a cigány/roma közösséget tizenötödikként a nemzeti kisebbségek közé. Ezért – nem pedig a liberálisok által oly sokszor emlegetett szegregáció miatt – alakultak olyan intézmények, mint a pécsi Gandhi

¹ A tanulmány alapját a Válasz Online-on (2020. május 14.) közzétett, *A cigány középr osztályosodás már javában zajlik!* című írás képezi (<https://www.valaszonline.hu/2020/05/14/gyongyospata-ciganysag-forray-r-katalin-velemenyl/>), amely válasz Németh György *Csak a cigányok feltétel nélküli kapitulációja fogadható el* című írására (<https://www.valaszonline.hu/2020/05/14/gyongyospata-ciganysag-nemeth-gyorgy-velemenyl/>). Ez a kérdés véleményem szerint az aktuális vírusveszély miatt nem váltott ki nagyobb visszhangot. Ezért talán érdemes visszatérni Németh György szerencsétlenül fogalmazott felszólítására. Mert nem csak arról van szó, miként számolható fel a számos térségben koncentráltan élő szegénység. Hanem főként arról, hogyan lehet és kell a roma/cigány felemelkedést oktatás- és foglalkoztatáspolitikával is megtámogatni.

Gimnázium, a szolnoki Roma Esély Szakiskola vagy a Pécsi Tudományegyetemen belül – más kisebbségi tanszékekhez hasonlóan – a Romológia Tanszék, továbbá számos kisebb általános iskola, amely nemzeti-ségi intézményként a nyelvet és kultúrát is oktatja. A liberális nézőpont viszont a cigány/roma közösségek emberi jogaiból kiindulva a közösségek problémáit társadalmi-gazdasági kérdésként fogja föl, és igyekszik e szerint kezelni őket. Ennek a megközelítésnek a letéteményese máig a Central European University (CEU) és az Open Society Institute (OSI). Ebből a szempontból csak azok az iskolák elfogadhatók, amelyek osztályaiban az etnikai arányok a lakónépességnek felelnek meg, éppen ezért jogellenes „cigányosztályt” létesíteni. Az alábbiakban bemutatok egy eseménysort, amelyet ez a helyzet indított el.

*az akkori hallgatók
ma már diplomás
szakemberek*

A finom disztinkciók a valóságban nem mindig tükrözthetők vissza. Tudjuk, hogy a „cigányiskolák”, cigány osztályok léteznek, és legjelentősebb hányaduk nem a roma lakosság önálló kulturális igényeinek kielégítése céljából jött létre. Jóindulattal fogalmazva: többségük egyszerűen csak a helyi gyerekek befogadását szolgálja mindenféle szegregációs vagy integrációs program és szándék nélkül. Ám szem előtt lehet tartanunk azt a jogi helyzetet is, hogy a tanulók etnikai hovatartozásának nyilvántartásba vétele és az e szerint való cselekvés az iskolarendszerben tilos. Az etnikai hovatartozás elismerése vagy el nem ismerése egyéni jog, amivel kiskorúak esetében a szülők élhetnek – ezért a népszámlálások is csak ilyenképpen adnak adatot a népességről. Tehát állampolgárként, iskolaigazgatóként vagy tanárként nem szabad egyik etnikai csoport tagjait sem kedvezményezni vagy hátrányos helyzetbe hozni, egyáltalán a gyerekek ilyen megkülönböztetése tiltott cselekvés. Ennek ellenére működnek kisebbségi iskolák, egyetemi tanszékek, amelyek azonban felnőttek (iskolák esetében szülők, a felsőoktatás esetében felnőtt személyek) döntése alapján iskoláznak be gyerekeket. A nemzetiségi iskolázás legitím – így természetesen a cigány, roma iskolák is, amennyiben nemzetiségiek. Más a helyzet akkor, amikor nem etnikai-nemzetiségi program alapján működő iskoláról van szó. Ha ilyen iskolában valamelyik etnikai csoport gyermekeit másoktól elkülönítene, s az elkülönítésnek nincsen szakmai alátámasztása – például a nyelvoktatás –, akkor joggal vitatható a helyzet. Márpedig ilyen helyzetek az ország sok pontján előfordulnak, kiváltképpen pedig falusias térségekben.

Más a helyzet a nemzetiségi programmal működő iskolák esetében. A Pécsi Tudományegyetem Romológia Tanszéke azután jött létre, hogy az egyetemen már minden nemzeti kisebbségnek volt tanszéke részint saját kultúrájuk ápolása, részint a tanár- és tanítóképzés megvalósítása céljából. Kérdésünk szempontjából még fontosabb, hogy megalakult és sikerrel működött a Gandhi Gimnázium a cigány, roma lakosság kultúrájának átörökítésére. Ezért történt, hogy elsősorban e gimnázium alapítói és tanárai közül kerültek ki az új tanszék tagjai. Az első hallgatók túlnyomó többségét részben a Gandhi érettségizettei, részben az ország más térségeiből érkezett cigányok adták. Az akkori hallgatók ma már diplomás szakemberek, az újabbak pedig úton vannak hasonló életpályák felé.

A Gandhi Gimnázium első tanulóit leendő tanáraik a Dél-Dunántúl elmaradott falvaiban gyűjtötték össze, az általános iskolák ajánlása és saját megfigyeléseik alapján. Civil

szervezeteket hoztak létre támogatásukra, a Gandhi Gimnázium pedig új módszerekkel és eszközökkel készítette fel őket a továbbtanulásra. A szolnoki Roma Esély Szakiskola a város peremkerületeiből és a megye legrosszabb helyzetű falvaiból rekrutálta tanulóit. Érettségizettei továbbtanultak, vagy végzettségüknek megfelelő munkakörben dolgoznak. Bár az utóbb említett iskola a politikai adok-veszek harcokban sajnos megszűnt, volt tanulói sikeres pályafutást mondhattak magukénak.

A Gandhi Gimnázium máig működik, de egyre nehezebben talál beiskolázható gyereket. Ennek az a fő oka, hogy a Dél-Dunántúlon ma már a legszegényebb cigánysorról is lehet, sőt szokás továbbtanulni, és ezután szinte bármilyen úton el lehet indulni a felsőoktatásban is. Az alternatív iskolák növekvő népszerűsége mutatja, hogy igény van a „népoktatáson” túli specializált, sajátos nevelési-oktatási módszereket alkalmazó iskolákra. Ezek többsége nem a „hátrányos helyzetűek” kiegyenlítő oktatását nyújtja, hanem magas színvonalú egyénre szabott oktatást. Dehát miért lenne képtelenség az alternatív „cigány iskola”? (Felzárkóztatási célú oktatási intézménytípus lényegében csak egyetlen van, a gyógy-pedagógiai iskola, amely speciális feladatot teljesít.)

Egy korábbi tanulmányomban (Forray, 1997) azt próbáltam összefoglalni, hogy az iskolázatlan, a társadalommal és minden intézményével bizalmatlan cigány emberek miért utasítják el az iskolát, és egyáltalán hogyan vélekednek róla. Hogy ez az attitűd mennyire elterjedt manapság, azt nehéz lenne megbecsülni, és én nem is vagyok rá képes. Az azonban meggyőződésem, hogy az iskola – mint a nevelés-oktatás helye és mint közintézmény – képes arra, hogy kezelje ezeket a magatartásokat, ahogyan Kozma (2018) megfogalmazta.

BE KELL MENNI AZ ISKOLÁBA!

A kilencvenes évek óta sok és nagy változás történt az iskolában – nemcsak úgy általában, hanem például a cigány/roma népcsoport vonatkozásában is. Erről a statisztikák is meggyőznek. Feltűnő, bár nem véletlen, hogy a cigányság köréből a nők vannak többségben a középfokú és felsőoktatásban.

A cigány fiatalok tanulásával, pályaválasztásával foglalkozó szakemberek egy része nem a szociológiai kutatásban jól ismert mobilitási mutatókkal magyarázza a népcsoport lemaradását az iskolázottságban, hanem a *marimé*-re utal² (amelynek jelentése: „tisztaság”); erre a tartós közösségképző elemre, amely nemcsak a nyelvet is beszélő, magukat romának definiáló csoportok számára meghatározó. A lányokat – ahogyan a nem roma tradicionális társadalmakban is – ez a parancs arra figyelmezteti, hogy szűzen kell férjhez menniük. Erre a legbiztonságosabb megoldás, ha a nemi érés után hamarosan házasságot kötnek, mielőbb gyereket szülnék. A férfiak mentesek e parancs alól, szabadabban, sőt szabadosabban nevelkednek és élnek. Az iskolázás beavatkozik az ősi rítusba, mert a kislány még iskolás a nemi érés

² A szerző itt a Németh György említett cikkében kifejtett gondolatra reflektál (*A szerk.*)

*az iskolázás beavatkozik
az ősi rítusba*

elérésékor, ezért vagy abba kell hagynia a tanulást, és férjhez kell mennie, vagy esetleg a családtól kap felmentést a házasságkötés alól. A magyar cigányok (*romungrók*) számára ezek az ősi tilalmak már kevésbé, rejtettebben érvényesek – magát a nyelvet sem ismerik. Ám a korai családalapítás követelménye rájuk is vonatkozik. De gondoljunk csak nem cigány őseinkre! Hasonló szabályok voltak érvényesek náluk is, a parasztságnál még a 20. század elején is.

A cigány középiskolások és egyetemi hallgatók között érzékelhetően több a lány, mint a fiú. Úgy gondolom, a kétféle nevelés rejlik a lányok aktívabb és sikerebb tanulása, továbbtanulása mögött. Ennek lényege, hogy a lányoknak komoly kötelezettségeik vannak a saját jövőjükre nézve is, erre nevelődnek kisgyermekkoruktól kezdve. A fiúkat kevésbé kötik a szabályok, ők a világban tájékozódnak, igyekeznek jövedelemre szert tenni, érvényesülni (Forray, 2017).

Azokban a családokban, amelyekben ma a továbbtanulók nevelkednek, a szülők, idősebb testvérek, rokonok már maguk is tanultak iskolában, ha nem is jutottak el magasabb szintekig. Ha nem volt módjuk tanulni, akkor is fontosnak tartják és támogatják gyermekeik, különösen lányaik tanulását. (Lásd e kérdésről például: Óhidy, 2016; Raffael, 2020.. Fiúkról hasonló kötetet nem ismerek – lehet, hogy nem is készült ilyen.)

Kétségtelen, hogy a felsőfokú továbbtanulás nem a legszegényebb családokból indulókra jellemző. Ez természetes: bármilyen oktatási statisztikát áttekintve jól láthatók az egyes társadalmi rétegek közötti különbségek a felnőttek és gyermekeik iskolai végzettségben. Azt is figyelembe kell venni, hogy a hagyományos parasztság gyermekei csak az elmúlt évszázad 40-es éveitől – előbb a népi kollégium-mozgalom, a NÉKOSZ, majd pedig politikai nyomásgyakorlás eredményeképpen született döntések nyomán – jelentek meg egyre nagyobb számban az oktatás korábban privilegizált színhelyein. Mára a parasztság, mint foglalkozási csoport, gyakorlatilag felszámolódott.

A cigányságnak a társadalom peremén élő csoportjai másoknál később jutottak el a formális iskolákba. Nagy Pálnál például (1999), találunk drámai adatokat iskolázottsági helyzetükre. Az 1961-es párthatározattal az MSZMP KB Politikai Bizottsága célul tűzte ki a magyarországi cigányság oktatási, foglalkoztatási és lakhatási helyzetének javítását. Az 1970-es évek második felében a cigány munkavállalók már rendelkeztek munkahellyel, azonban csak betanított vagy segédmunkásként tudtak dolgozni. A cigánytelepek felszámolása is előrehaladt, de a szegregáció korántsem szűnt meg. Az 1980-as évekre egyértelművé vált, hogy a cigánypolitika valójában nem hozta a várt eredményeket. A rendszerváltástól folyamatosan új megoldásokkal kísérleteztek a cigányság helyzetének javítására (Hajnóczky, 2015).

Ugyanakkor – ahogy fentebb volt róla szó – van ebben az ítéletalkotásban jelentős túlzás is. Ha kormányzati célként azt feltételeztük, hogy a cigány lakosság olyan eredményeket érjen el képzésben, foglalkoztatásban, mint más nemzeti kisebbségünk vagy az országos átlag, akkor valóban sikertelenségről kell szólnunk. Valójában azonban egy olyan komplex társadalmi folyamat vizsgálata, mint az oktatás terjedése, nem dönthető el igen-nem típusú

egy olyan komplex társadalmi folyamat vizsgálata, mint az oktatás terjedése, nem dönthető el igen-nem típusú kérdésként

kérdésként. Hiszen ha minden egyes esetben az dönti el a fiatal ember továbbtanulási szintjét és irányát, hogy melyik társadalmi csoportba tartoznak a szülők, akkor nem is érdemes aktuális szociológiai vizsgálatokat végezni. Más kérdés, hogy segíteni kell a fiataloknak, hogy ne csupán a szülői mintákat kövessék, hanem próbálkozzanak más irányban is.

Évek, sőt évtizedek óta vannak olyan támogatások, amelyek segítséget igyekeznek nyújtani a fiataloknak a szabad vagy szabadabb iskola- és pályaválasztáshoz, tanuláshoz. Ilyenek az ösztöndíjrendszerek is, amelyek különböző formákban, a jobb hatékonyságot keresve a kilencvenes évek óta működnek a cigány fiatalok tanulásának segítésére – de ott vannak a felsőoktatásban működő, hátrányos helyzetűeket támogató állami és egyházi szakkollégiumok is. Ezek hatékonyságát rendszerszinten még nem vizsgálták, valójában azonban mindannyian tudjuk, hogy a tanulás, a továbbtanulás évszázadok óta ismert és bevált eszközei. Kérdés azonban, hogy az ilyen, egyéni teljesítményen alapuló, illetve azt ösztönző támogatás az egyetlen hatékony megoldás-e, vagy érdemes keresni más is. Az ösztöndíj fenti formái az egyéni teljesítményt támogatják, ám vannak olyan közösségi együttések, amelyből *ezen az úton* nehéz, vagy éppen lehetetlen kilépni egy gyerekeknek, egy serdülő fiatalnak.

De hogyan is lehet kilépni, kitörni abból az ördögi körből, amelyet a szélsőséges nyomor, iskolázatlanság, lenézés teremt, ahol a beilleszkedés, elfogadás egyetlen terepe az a kis közösség, melynek minden tagja egyaránt kirekesztettnek tekintheti magát? Csakis nagyon sok támogatással. Ezt a támogatást ott kapják meg a gyerekek, vagy legalábbis némelyikük, ahol elhivatott, őket elfogadni képes tanítók, tanárok dolgoznak.

EGY NEHÉZ ESET

A gyöngyöspatai iskola közelmúltbéli esete sajátos ellenpéldát mutat be. Itt a helyi cigány gyerekek egy osztályba különítve tanultak, túlnyomó részben sikertelen iskolai pályafutásuk során. Ez volt az alapja annak, hogy hosszú pereskedés után a bírósági döntés jelentős anyagi kártérítésre kötelezte az iskolát, illetve a fenntartót. Lehet, hogy a gyöngyöspatai iskolában nincsen támogató pedagógus? Lehet, hogy mire valamelyikük segített volna, már annyira eldurvultak a viszonyok a cigánytelep lakói és az iskola között, hogy nem tudott egy-egy személy cselekedni? Lehet, hogy az egy évtizede folyó vizsgálatok, feljelentések tovább rontották a kapcsolatokat? Vajon nem vette ezt észre az iskolai munkát felügyelő egyetlen régebbi vagy újonnan alakult szervezet sem? Nem segített egyetlen erre hivatott oktatási szerv sem, hogy a problémákat leküzdjük? A kérdésekre nincsen válaszunk. Ezért jogosnak tűnik az a feltételezés, hogy a kisváros iskolája – és önkormányzata – éveken át magára hagyatva küzdött a tornyosuló problémákkal.

A most lezárult per megalapozása tíz éve kezdődött; a benne „szereplő” lányok egy része már saját gyermekét gondolja. Azóta volt per a helyi rendőrök viselkedése, cigányellenessége miatt is, amely része ennek a keserves történetnek. 2010-ben a Magyar Gárda kezdett

Vajon nem vette ezt észre az iskolai munkát felügyelő egyetlen régebbi vagy újonnan alakult szervezet sem?

akciót egy elszegényedése miatt öngyilkosságot elkövetett helyi gazda esete ürügyén. Napokon át rettegésben tartották a cigánysor lakóit. *Feischmidt Margit* és *Szombati Kristóf* alapos elemzésében mutatta be a helyi folyamatokat (2018). Megállapítják, hogy a konfliktus középpontját a gettóba szorított mélyszegénységben élő romák és az elszegényedés által fenyegetett falusi alsó középosztály képezték.

Tehát nem előzmény nélküli a figyelem, alkalmasint a hatalmas kártérítés is ezzel áll kapcsolatban. A kisebbségi ombudsman 2011 áprilisában tette közzé jelentését a 2011 márciusában Gyöngyöspatán történt események vizsgálatáról. A kisebbségi biztos a félkatonai szervezetek járőrözésén és a rendfenntartó szervezetek mulasztásának vizsgálatán túl kiterjesztette vizsgálódását a település általános iskolájára is. Tényfeltárása során ugyanis jelzéseket kapott a roma gyerekeket ért sérelmekről, legfőképpen osztályok szintjén történt fizikai elkülönítésükről.

A közvélemény a kártérítést sokallja. De hogyan lehetséges, hogy a fenntartó – előbb a helyi önkormányzat, utóbb pedig a közoktatásért felelős Klebelsberg Központ, illetve a Hatvani Tankerületi Központ – nem vette észre az évtizedes problémát? Hogy nem készült fel a kezelésére? Hogy nem tett semmit a megoldására? Honlapjaikon még utalás sincs az iskolára, még abból az időből sem, amikor pedig már megkezdődött az országos véleménygyűjtés az ügyben. (2020. május 17-én volt olvasható a hír, hogy 99 millió forint kártérítést kap 60 gyöngyöspatai roma diák, mert a gyöngyöspatai Néksei Demeter Általános Iskolában jogellenesen elkülönítették őket társaiktól és alacsonyabb szintű oktatást biztosítottak számukra.)

Az ország gazdasági válság sújtotta területein – különösen Észak-Magyarországon, az Alföld északi és keleti részén – számos olyan térség van, ahol a gyerekek jelentős része az iskolát fölösleges tehernek éli meg. Eközben a konzervatív irány képviselői a cigányság kulturális fölemelkedése szükségességének érvén keresztül próbálják a cigány/roma értelmiséget elfogadtatni a többségi társadalommal, míg a liberális irányzatot képviselők a társadalmi egyenlőség jegyében a cigány közösségeket nagyrészt azonosították a kirekesztettekkel és elnyomottakkal. Ezenközben pedig az oktatás tömegesedése terjed tovább – ráadásul a gyerekek száma fogy, így a cigány/roma származásúak mind több térségben kerülnek többségbe az iskolákban, spontán szegregációt eredményezve egyfelől, rombolva a hagyományos közösségi kultúrát másfelől.

További szempont lehet a helyzet megítéléshez a szegregáció létezése vagy elutasítása. A fentiekben körvonalazódóhoz hasonlóan súlyos, mondhatni eltorzult társadalmi-oktatási helyzetben persze nehéz véleményt alkotni. Az iskolai szegregáció (elkülönítés, eltávolítás) olyan fogalom, amelynek nincsen semmilyen pozitív tartalma. Jóllehet az egyes, egymástól jelentős szempontokból különböző gyermekcsoportoknak lehetnek olyan adottságai, amelyek következtében nem elkerülhető el az „elkülönítés”, „elkülönülés”. Ilyen elkerülhetetlen tényező a lakóhely – és a leghevesebb szegregációt bírálók is csődöt mondanak, ha erről van

*spontán szegregációt
eredményezve egyfelől,
rombolva a hagyományos
közösségi kultúrát másfelől*

szó. Az alábbi áttekintésben olyan iskolákról és településekről lesz szó, ahol a szegregáció ellen joggal tiltakozók sem tudnak ellenérvekkel fellépni.

*a Jelenlét Program
illeszkedik az adott
település adottságaihoz*

TÁMOGATÁS MÁSKÉNT

Vajon van-e „harmadik út”? Az elmúlt évtizedek folyamatai felhívják a figyelmet arra, hogy erőteljesen megindult a cigány/roma társadalom szerkezeti átalakulása. Kiformálódni látszik egy arányaiban még kicsi, de meglehetősen gyorsan növekvő cigány középosztály. Egy olyan középosztály, amelybe nem csak a törvényesség határain egyensúlyozó vállalkozások, az anyagi gyarapodás vagy a tömegmédiában történő szereplés vezet – hanem az iskolázás hagyományos útja is. De adódik a kérdés: hogyan történhetnek meg az első lépések azokban a községekben, városzéli telepeken, ahol nyomorgó cigány, roma csoportok élnek (*Forray, 2018*)?

Sok olyan civil szervezet működik, amely a legnehezebb körülmények között élők, köztük a cigányokat támogatja. Élelmiszert, ruhaneműt visznek a legszegényebb falvakba, és osztanak szét a lakosok között. Vannak civil és egyházi szervezetek a közoktatásban is, amelyek egy-egy település, egy-egy iskola hátrányos helyzetben élő tanulóit támogatják anyagiilag és főként segítő oktatással. A civil és egyházi szervezetek némelyike nem egyetlen iskolára, nem egyetlen vonzáskörzetre koncentrálja tevékenységét, hanem kisebb-nagyobb térségekre. Az önszervező civil és egyházi szervezeteken kívül van ilyen céllal indított állami-kormányzati program is, az évek óta folyó, tanodák működését támogató pályázati program. A következőkben nem ezek egyikét mutatom be, hanem egy újabb, országos kezdeményezést.

Az ígéretesnek látszó fejlesztési modell kialakítása a Magyar Máltai Szeretetszolgálat (MMSZ) elképzelése alapján és irányításával történik, EU-s támogatás finanszírozásával. A Jelenlét Program 2016-ban a Magyar Örökség díjazottja lett.

A Jelenlét Program főbb területei a szociális támogatás, a közegészségügy, a lakhatás, a foglalkoztatás, a helyi gazdaságfejlesztés, az oktatás és a közösségfejlesztés, nagy hangsúlyt fektetnek továbbá a zene és a sport integrációs szerepére. A program mindig személyre szabott segítséget nyújt, azaz például nem az egész falu problémáit akarja megoldani, hanem egyénekét, családokét.

A Máltai Szeretetszolgálat már közel egy évtizede dolgozik az ország legszegényebb és a leszakadt cigányság szempontjából legproblematicusabb településein; Monoron, Dálnokon, Tiszadobon, kormányhatározat nyomán a Szolnok megyei Tiszabón és Tiszaburán, két olyan nagyobb lélekszámú településen, ahol a lakosság szinte teljességben cigány (romun-gro). Ezek mellett az ország más pontjain (Baranya, Heves, Tolna megye) vannak fejlesztéseik.

A tervek szerint (amelyet kormányhatározat is támogat) 300 településen indulnak programok. A Jelenlét Program illeszkedik az adott település adottságaihoz, a mélyszegénységgel

érintett, gettósodott területeken kíván hiánypótló szolgáltatásokat nyújtani a rászorulóknak. A program első leírása 2011-ben született. A kötetben (Bátki, 2011) a programban dolgozók és résztvevők számolnak be tapasztalataikról.

A program pontos leírását idézem: „A Jelenlét típusú szociális munka az EU-s fejlesztéspolitikai nomenklatúra szerint nehezen indikátorozható módszertan, hiszen kezdetben nincs stabil tudásunk a telepről. Elvárás talán annyira lehet csak, hogy a Jelenlét igyekezzen elérni a telep minden háztartását; ez egy bemeneti indikátor lehet, de kimeneti indikátort a Jelenléthez nem lehet kapcsolni, legfeljebb annyiban, hogy ha a szociális munkásnak rendelkezésére állnak különféle eszközök, akkor azokat használja, és erről a használatról adjon jelentést. A Jelenlét kezdeti szerepe ugyanis nem más, mint egy pontos szociális (és esetleg gazdasági, környezeti) diagnózis felállítása az adott telep vonatkozásán. Már a diagnózis felállítása során lehet és minden bizonnyal kell is pl. családsegítést végezni, jogi tanácsadást adni, adósságkezelési megoldásokat keresni, de hogy pontosan milyen eszközmixre van szükség a telep segítése érdekében, azt csak a diagnózis felállítása után tudjuk megmondani. És ha megvan a diagnózis, akkor az abból következő cselekvési terv már indikátorozható” (Kiss, Lantos, Marozsán és Németh, 2013).

Melyek a legfőbb újdonságok a programban? Az első az, hogy *nem kormányzati hivatalból irányítják a fejlesztéseket, hanem a helyszíneken*. Ennek az ad jelentőséget, hogy a helyszíneken határozzák meg azokat a támogatandó pontokat, amelyek a kiinduláshoz alapot nyújthatnak. Magukat a helyszíneket – a tervezett 300 települést – hosszabb, alapos vizsgálatok, összehasonlítások alapján választották ki. Ebben egyetemek nyújtottak segítséget.

Rokonszenves és reményt keltő, hogy a programok központi eleme a gyermek – ahogy a programokban szerepel, a „fogantatástól a foglalkoztatásig”. Olyan településekről van szó, ahol a lakosság szinte teljes egészében, vagy túlnyomó többségében cigány, s ezekben a családokban sok gyermek él. Ez azt jelenti, hogy a fejlesztésekben első helyen az óvodák, iskolák, napközik állnak, s ezeket egészíti ki a szülők számára szervezett munkalehetőségek megteremtése. Tiszaburán például a vírushelyzetben fontossá vált arcvédő maszkokat készítenek, másutt használt elemeket bontanak – olyan tevékenységek ezek, amelyek fontosak, és egyben megfelelő szervezés, vezetés mellett bárhol indíthatók, ahol munkáskéz van. Több éve folyik ilyen program Tiszabő, Tiszabura, Tarnabod és Gyulaj községekben is.

Ahogy a fentebb idézett leírásban is kirajzolódik, *a pontos cselekvési terv a helyszín adottságaihoz igazodik*. Ehhez először dokumentáció – diagnózis – készül, amelynek alapján kiválasztják a konkrét tennivalókat. A már működő modellek (pl. Tiszabura, Tiszabő) azonban nem csupán a falu iskoláját újítják meg, hanem a falu egészét.

Az eredmények joggal válhatnak ki elismerést. Ám lehet hiányérzetünk is. Többé-kevésbé hiába keressük a pontos híradásokat a beruházás, a közösségfejlesztés értékeléséről. Jobbára csak újsághírekből, riportok állnak rendelkezésünkre. Ahogyan e tevékenységet megalapozó, már hivatkozott könyv (Bátki, 2011) is jobbára csak riportkötet. Érdekes olvasmány, de nem tudományos elemzés. Hígyünk a fejlesztések sikerében, nézzük meg,

*rokonszenves és reményt
keltő, hogy a programok
központi eleme a gyermek*

kérdezzük meg a fejlesztés haszonélvezőit – ám jó lenne, ha tudományos igényű elemzésben is láthatnánk a miértek és hogyanok kérdéseire adott, adható válaszokat.

ÖSSZEGEZÉS

Igaz lehet, hogy a cigányság gyakran tapasztalható iskolaellenességének gyökerei a hagyományokban kereshetők. A közösségbe tartozás vagy az ebből kiszakadás dilemmája ma is aktuális, mint azt számos újabb esettanulmány bizonyítja (lásd például az idézett könyveket). A pusztán emberi jogi megközelítésnek pedig éppen abban nincs igaza, hogy elveket akar alkalmazni – a valóságos élet ismeretének hiányában. Elveket, amelyek kétségkívül helytállóak, de amelyeket nem lehet és nem szabad felelőtlenül és a konkrét helyzet ismerete nélkül erőltetni. Igaza van a konzervatív oldalnak, amikor arra figyelmeztet, hogy a hagyományos közösségek felbomlása deklasszálja a cigányságot, és egy individualizálódó társadalom legaljára sodorhatja. Persze igaz lehet az is, hogy a liberális egyenlőségelv mélyén – amely nem szívesen vesz tudomást kollektív nemzetiségi jogokról, és jobbra csupán az individuális jogokat hangsúlyozza – egy birodalmi megközelítés (az amerikai) húzódik, amely csak társadalmi egyenlőtlenségeket ismer, a közösségek közti egyenlőtlenségekre nem figyel.

Mindez véleményem szerint a cigány/roma középosztályosodás gyermekbetegsége. Ezek a közösségek manapság épp úgy bomlanak fel, ahogy az első világháborút követően a paraszti társadalom bomlott fel, kibocsátva magából a „népi értelmiségieket”. Az ő „királyi útjuk” is az iskolázáson keresztül vezetett, számtalan buktatóval és egyéni tragédiával. A népi értelmiség kiformalódását megzavarta a Rákosi-korszak politikája, amely a saját szolgálatába akarta állítani a „nép fiait”. A cigány/roma középosztály fiatal tagjainak mai vívódásába is szívesen bekapcsolódik a pártpolitika. *Nem jól teszi!* Ez az átalakulás politikától függetlenül megy tovább, és ma még nem látjuk a végét. A társadalomkutatók felelőssége – mindkét oldalon –, hogy ne uralják, hanem támogassák ezt a nagy társadalmi átalakulást (*Kozma*, 2015).

IRODALOM

- Bátki Márton (szerk., 2011): *Jelenlét. Módszertanmesék a telepi munkáról*. MMSz, Budapest.
- Feischmidt Margit és Szombati Kristóf (2018): A szegénység kisajátítása és szimbolikus újraakretézése: az „érdemtelenek” rasszizálása és az „érdemesek” etnicizálása. Gyöngyöspata tanulságai. *Magyar Tudomány*, 179. 6. sz., 885–901. Letöltés: <https://doi.org/10.1556/2065.179.2018.6.16>
- Forray R. Katalin (1997): Az iskola és a cigány család ellentétei. *Kritika*, 26. 7. sz.
- Forray R. Katalin (2017): Resilience and Disadvantage in Education – A Sociological View. *Hungarian Educational Research Journal*, 7. 1. sz., 112–120. Letöltés: DOI: 10.14413/herj.2017.01.09

*A cigány/roma középosztály fiatal tagjainak mai vívódásába is szívesen bekapcsolódik a pártpolitika.
Nem jól teszi!*

- Forray R. Katalin (2017): Prekariátus és a cigányság. In: Kerülő Judit és Jenei Teréz (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2017 – „Pedagógusképzés és az inklúzió”*. Kreatív Help Bt, Debrecen, 10–15.
- Hajnáczy Tamás (2015): A pártállam cigánypolitikája. A szektoriális cigánypolitikától a kényszeraszsimilációs cigánypolitika kritikájáig. Letöltés: http://www.esely.org/kiadvanyok/2015_5/2015-5_2-1_Hajnaczy_Partallam_ciganypolitikaja.pdf
- Kiss Dávid, Lantos Szilárd, Marozsán Csilla és Németh Nándor (2013): *„Jelenlét” – A roma integrációt szolgáló fejlesztések megalapozása, szociális munka kirekesztett közösségekben, szegregátumokban*. Magyar Máltai Szeretetszolgálat, Budapest. Letöltés: <https://jelenlet.maltai.hu/wp-content/uploads/2015/05/Jelenlet-tanulmany.pdf>
- Kozma Tamás (2015): Mi lesz velük? Kisvárosok és középiskoláik. *Új Pedagógiai Szemle*, **65.** 1–2. sz., 23–29 p.
- Kozma Tamás (2018): Reziliens közösségek – reziliens társadalom, In: Kerülő Judit és Jenei Teréz (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban, 2017 – „Pedagógusképzés és az inklúzió”*. Kreatív Help BT, Debrecen, 195–206.
- Nagy Pál (1999): „Kicsinségemben elszakattam”. *Educatio*, **8.** 2. sz., 320–338.
- Óhidy Andrea (2016): *Hátrányos helyzetből a diplomáig. Tíz roma és cigány nő sikertörténete a magyar oktatási rendszerben*. Gypsy Studies – Cigány Tanulmányok, Pécs.
- Raffaél Mónika (2020): *Roma nők egymás közt – Beszélgetés tízenkét roma nővel*. L’Harmattan – Kincs, Budapest.





JAKAB GYÖRGY

„Második otthonunk” hazaérkezett

Az iskolai és az otthoni digitális kultúra közeledése járvány idején

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

A járványhelyzet nyomán bevezetett „tantermen kívüli digitális munkarend”¹ látványos rést nyitott azon a falon, amely a diákok otthoni és iskolai digitális kultúrája között húzódott. Ezen a résen át a szülők, tanárok és diákok huzamosabban ráláthattak és rácsodálkozhattak egymás számítógépes műveltségére és gyakorlatára. Ennek eredményeképpen új típusú kommunikációs helyzetek és kölcsönös tanulási módok jöttek létre, amelyek során a különböző szereplők a korábbiaknál jobban megismerhették és megoszthatták egymással digitális világukat. A „tantermen kívüli digitális munkarend” során egyrészt bebizonyosodott, hogy érdemes a korábbiaknál jóval differenciáltabb módon értelmezni a digitális generációk egymásra következésének kérdését, másrészt pedig az is, hogy óriási tartalékok rejlenek abban, ha közelítjük egymáshoz a fiatalok iskolai és otthoni digitális kultúráját.

A most következő írás egyrészt a digitális környezetben felvetődő generációs kérdéseket igyekszik értelmezni. Másrészt pedig – különböző empirikus felmérések segítségével – a diákok otthoni digitális kultúrájának legfőbb jellemzőit vizsgálja, főképp abból a szempontból, hogy azok elemeit hogyan lehetne a korábbiaknál szervezettebb módon beépíteni az iskolai oktatásba. Más szóval: mit tanulhat az oktatási rendszer a diákok otthoni pedagógiai kultúrájából?

¹ A kormányzat által használt kifejezés az iskolák bezárásának 2020. március 13-i bejelentésétől kezdve a mai napig tartja magát – a 2020/21-es tanévre való felkészülés során augusztus 17-én közzétett protokoll is ezt a kifejezést tartalmazza.

A DIGITÁLIS KÖRNYEZET FOGALMA²

A *digitális környezet* metaforikus kifejezés. Egyrészt arra utal, hogy digitális médiumok vesznek körül (régiesen: *környeznek*) bennünket. Másrészt arra is, hogy mindez nem függetleníthető tőlünk. Nemcsak benne élünk ebben a világban – ahogy a természeti környezetben is –, hanem folyamatosan alakítjuk önmagunkkal együtt. A digitális környezet fogalma a társadalmi kommunikáció és integráció új formájára vonatkozik. Nem csupán a korábbiaknál jóval hatékonyabb infokommunikációs eszközök jelenlétét jelenti, sokkal inkább egy digitális közegre épülő új társadalomszerveződésre, hálózati kultúrára utal, amely egyre inkább „átítatja” és meghatározza mindennapi életünket. *Manuel Castells* *A hálózati társadalom kialakulása* című könyvében részletesen bemutatja, hogyan válik az infokommunikációs médiumok által közvetített virtuális tér és idő valóságossá, sajátos alternatív valósággá.

a digitális környezet a mi világunk kollektív tudatát képezi le

Az áramlások tere és az időtlen idő olyan új kultúra materiális alapját alkotja, amely meghaladja, s ugyanakkor magába olvasztja a szimbolikus megjelenítés történelmileg áthagyományozott rendszereinek változatos sokaságát: létrejön a valóságos virtuális kultúrája, ahol a látszatvilág a szemünk láttára formálódik valósággá. (*Castells*, 2005, 493.)

„*A társadalom mindenekelőtt tudat: a kollektivitás tudata*” – írta *Emil Durkheim* (1980, 8. o.), aki szerint ezt a közös tudatot történelmi korszakokként más és más intézmény hordozza: a törzsi társadalmakban a szóbelileg áthagyományozott mítoszok és szakrális rítusok, később a tételes vallások, az újkortól kezdve pedig az írásbeliségre és tudományos alapokra épülő iskolarendszer. Úgy tűnik, hogy napjainkban ezt a funkciót egyre inkább az internet, illetve a tömegmédia veszi át (*Császi*, 2002, 15–17. o.). A digitális környezet a mi világunk kollektív tudatát képezi le, ami azt jelenti, hogy az interneten és a különböző infokommunikációs eszközök révén elérhető audiovizuális szövegek az emberiség közös kommunikációs bázisát hordozzák, amely állandóan változó interakciós hálózatként működik. *Castells* (2005, 123. o.) a digitális korszak lényegét az információtermelés és -áramlás végtelen evolúciójában látja: „*Az információs technológiai paradigma nem abban az irányban fejlődik, hogy mint rendszer elérjen valamilyen végpontot, hanem többszörösen rétegződött hálózatként a nyitottság felé tart.*” Ennek fő jellemzője a tudásra alapozottság, a hálózati szerveződés, az adaptivitás (tanulékonyság) és a kölcsönös függőségek rendszere.

² A következő szövegrész megjelent a Taní-tani Online-on *Jakab György: Digitális környezetismeret. Fel s alá járvány az iskolarendszerben* címmel. http://www.tani-tani.info/digitalis_kornyezetismeret (Letöltés: 2020.08.16.)

DIGITÁLIS REMETÉK, VADÁSZOK, NOMÁDOK, TELEPESEK, HONFOGLALÓK, GAZDÁLKODÓK...³

*életkortól független
kulturális alkalmazkodási
kérdés*

Mindaddig többnyire a nagy technikai találmányokhoz, illetve a kommunikációs eszközök (írásbeliség, nyomtatás, digitális médiumok) változásaihoz kötötték az emberi történelem alapvető kultúráváltásait. A digitális környezet kialakulásának kutatói is korábban inkább csak a radikális technológiai fordulatokat emelték ki. Napjainkban azonban a komplexebb antropológiai (Rab, 2018) és pszichológiai (Gyarmathy, 2019) megközelítések már nem csupán a technológiai kihívásokra adott emberi és társadalmi válaszok oksági modelljében gondolkodnak a digitális környezet működésének értelmezésekor. Jóval bonyolultabb és kölcsönösebben egymásra ható viszonyrendszert feltételeznek a technikai és az emberi (társadalmi) tényezők között. Ezt a viszonyt a komplexitás elmélete (Vicsék, 2003) segítségével értelmezik, amely révén elkülönülő kultúráként (Geertz, 1994) vizsgálják a mindenkor digitális „ökoszisztéma” kialakulását, kulturális sokként kezelik a radikális átalakulásokat és kulturális váltásként írják le az evolúciós folyamatokat.

A digitális kultúra változásai a 21. századig lényegében megfeleltethetők voltak a különböző térben vagy időben élő közösségek rendjének. Korábban a társadalmi és technológiai környezet csak lassan változott. Így az újabb és újabb nemzedékek lényegében elboldogultak szüleik, sok esetben nagyszüleik mintáival és tudásával. Kulturális sokk legfeljebb akkor érte őket, ha valamilyen okból szülőhelyüktől eltávolodtak. Több generáció életideje állt tehát rendelkezésükre ahhoz, hogy az alapvető változásokhoz alkalmazkodjanak. Az ezredfordulóhoz közeledve azonban – elsősorban a digitális kultúra terén – egyre mélyebb szakadékok nyíltak a különböző évjáratok között. Az internet széleskörű elterjedése idején még valóban fiatalabbak és idősebbek – „bennszülöttek és bevándorlók” – konfliktusaként lehetett értelmezni a digitális térhez kapcsolódó eltérő viszonyulást. A fiatalok számára egyre inkább természetes közeggé vált a digitális tér, ezzel szemben az idősebbek idegenkedtek tőle és legfeljebb csak megtanulták annak használatát. A digitális környezet robbanásszerű változásai nyomán azonban a generációs problémák mind jobban „föltöröltek” (Gyarmathy, 2019). Egy ideig ugyan még el lehetett különíteni a különböző digitális környezetben szocializálódott évjáratokat – X, Y, Z, Alfa generáció –, de a tovább gyorsuló mediatisáció egyre inkább felülírta ennek a megközelítésnek a gyakorlati relevanciáját. A digitális evolúció ugyanis gyorsabb üteművé vált, mint a generációk közötti természetes váltások. Egy ember életideje alatt ma már több radikális technológiai és társadalmi átalakulás is történik, így ezen a területen a hagyományos értelemben vett generációs elkülönülések fokozatosan érvényüket veszítették. Napjainkban minden nemzedék számára megkerülhetetlen feladat lett a digitális változásokhoz történő valamilyen formájú adaptálódás. Ma már tehát mindez egyre inkább életkortól független kulturális alkalmazkodási kérdéssé vált: ki milyen szinten érti meg és tudja használni a digitális környezetet adottságait. Ráadásul – az emberi életkor

³ A szövegrész lényegét tekintve átvétel a *Jakab*, 2020-ból.

folyamatos növekedésével – egyre több évjárat, akár öt-hat hagyományos értelemben vett generáció él egymás mellett, amelyek a legkülönbélebb digitális kultúrával rendelkeznek. Mindez azt is jelenti, hogy egy adott időszakra jellemző digitális környezetben roppant sokféle szintű és minőségű digitális kultúra van jelen egy társadalomban. Együtt élnek a különböző korú „digitális [...] remeték, felfedezők, nomádok, vadászok, telepesek, honfoglalók, gazdálkodók, profik [...]” (Buda, 2017. 26. o.).

*óriási lehetőségeket
rejt a kölcsönös tanulás
vonatkozásában*

PEDAGÓGIAI KÖVETKEZMÉNYEK

Ennek a folyamatnak a legfőbb következménye az, hogy alapvetően megváltozott a hagyományos tudásátadás évszázados rendje. Mindeddig megkérdőjelezhetetlen pedagógiai alapelv volt, hogy az idősebbek tanítják a fiatalabbakat. Napjainkban a különböző korosztályok viszonya jóval kiegyenlítettebbé vált ezen a téren. Ez azonban nem jelenti azt, hogy ezentúl majd a fiatalok tanítják az idősebbeket. A járvány alatti „tantermen kívüli digitális munkarend” tapasztalatai pontosan jelzik a pedagógiai változások irányát. Egyfelől azt, hogy számtalan esetben különösebb presztízsveszteség nélkül élhették meg a tanárok és a szülők, hogy a gyerekeik tanítottak meg számukra egy-egy számítógépes alkalmazást vagy szerveztek meg helyettük egy tanulási hálózatot. Másfelől azonban nyilvánvalóvá vált az is, hogy továbbra is az idősebbek (tanárok és szülők) a tanítás-tanulás folyamatának meghatározói, illetve, hogy a felnőttek digitális tudása más jellegű, mint a diákoké, ami óriási lehetőségeket rejt a kölcsönös tanulás vonatkozásában.

Mindez több, hallgatólagosan létező tabut kérdőjelezte meg. Egyrészt azt, hogy a tanároknak egyformán tanító, „kicsérélhető” pedagógiai szakembereknek kell lenniük. A „tantermen kívüli digitális munkarend” során minden résztvevő számára természetes módon elfogadható lett, hogy a tanárok roppant különböző szintű médiaműveltséggel és informatikai kompetenciákkal rendelkeznek. Sokféle módon lehet jó tanárnak lenni! A járvány idején velük szemben megfogalmazott pedagógiai elvárások nem elsősorban a magas szintű eszközhasználatra vonatkoztak – a technikai háttér biztosítását a diákok és a szülők is átvállalhatták. Sokkal fontosabb volt, hogy a tanárok képesek legyenek hatékonyan megszervezni és hatékonyan működtetni (facilitálni) a tanítási-tanulási folyamat egészét: a feladatok kiadását és ellenőrzését, a számítógépes platformok és adatbázisok tanulásra történő felhasználását, a diákcsoportok együttműködését, a szülők bevonását.

Ebből következett a „tantermen kívüli digitális munkarend” másik tabudöntő újdonossága. Az, hogy a tanítás-tanulás pedagógiai felelőssége a hagyományos iskolai helyzethez képest nagyságrendekkel jobban megoszlott a tanárok, szülők és diákok között. A tanulás így kimondottan a közvetlen szereplők közös felelősségévé vált, aminek több szempontból is messzemenő következményei vannak. A tanári pálya hivatásrendi felfogása szerint a pedagógus munkájának meghatározó mércéje a tanügyigazgatási elvárásoknak való megfelelés – a szocializációs minták és az előírt tananyag hatékony közvetítése –, a szülőkkal való

kapcsolattartás inkább csak az eközben fölmerülő problémák közös kezelésére irányul. A járvány idején azonban a tanügyigazgatás – szerencsés módon – nagyobb részt az iskolai szintre helyezte át a „digitális munkarend” megszervezését, így a korábbiaknál jóval szabadabb és interaktívabb pedagógiai kapcsolat alakulhatott ki a tanárok és a szülők között. Mindez új típusú viszonyrendszert eredményezett. A korábbi, sok esetben bürokratikus kapcsolat mellett megjelent egy jóval közvetlenebb emberi viszony (annak előnyeivel és hátrányaival), amelynek fő jellemzője a közös felelősségvállalás: „mi együtt neveljük a gyermekeket”, „szorosan együttműködve biztosítjuk a tanulásukat.” Ez az új típusú feladatmegosztás óhatatlanul tükröt tartott annak az úgynevezett „omnipotens pedagógusi szerepvállalásnak” is, amelyet követve a felnőtt – sokszor önpusztító módon – magányos hősként minden pedagógiai feladatot maga akar elvégezni.

*magányos hősként minden
pedagógiai feladatot maga
akar elvégezni*

AZ ISKOLAI DIGITÁLIS KÖRNYEZET FEJLESZTÉSÉNEK ELLENTMONDÁSAI

Felszíni és mélységi változások az iskolarendszerben

Paul Watzlawick és munkatársai alapvető szociálpszichológiai munkájukban (Watzlawick és mtsai, 1990) a változás két fajtáját különítik el. Az első szintű változás egy adott rendszeren (struktúrán) belül jön létre. Lényegében az egyes elemek átrendeződését vagy néhány alkotórész kicserélését jelenti, amely persze sokféle újdonságot, módosulást hordoz, de nem eredményezi a rendszer egészének átalakulását. Ennek illusztrálására a szerzők egy francia közmondást idéznek: „*minél jobban változik valami, annál inkább ugyanaz marad*” (29). A második szintű változás szerintük akkor történik meg, amikor a rendszer egésze átalakul: megváltozik a belső struktúrája, átformálódik a rá vonatkozó paradigma. Elméletük legfőbb tétele az, hogy egy rendszer egészének leírásához más absztrakciós szinten mozgó értelmezési keret szükséges, mint azok a fogalmak, amelyek a rendszert alkotó egyes elemek (tények, viszonyok, események) leírásához szükségesek. A logikailag magasabb szintű (metaszintű) nyelvi megközelítés ahhoz szükséges, hogy értelmezni lehessen, hogy a rendszer egésze nem egyenlő a részek pusztá összességével, hanem jóval több annál. A második szintű változás tehát abban különbözik az első szintűtől, hogy nem csupán az alkotórészek és azok belső viszonya alakul át, hanem általa teremtmődik új minőség, hogy megváltozik a rendszer egészének értelmezési kerete is. Az elemek más kontextusba kerülnek, más jelentéstartalommal ruházzuk fel ezeket, másként viszonyulunk hozzájuk. A „minőségi ugrás” hátterében tehát az előző viszonyítási keret előfeltételeinek megváltozása húzódik (átkeretezés): a tények és az események a korábbiaktól alapvetően eltérő megvilágításba kerülnek, ezáltal új értelmet nyerhetnek akkor is, ha kiinduló elemeik nem változnak jelentős mértékben.

Az iskolai digitális környezet központi fejlesztése ma még többnyire a technológiai eszközök (IKT) folyamatos korszerűsítését jelenti. A digitális képzések és továbbképzések célja és feladata is nagyobb részt az eszközhasználati kompetenciák fejlesztésére irányul. A humán

vonatkozások többnyire metaforikusan jelennek meg, mint a technika adekvát alkalmazásának sajátos feltételrendszere. Mindez jól illusztrálja a fent említett francia közmondást. Az oktatástechnikai arzenál egyre látványosabb fejlesztése ugyanis még mindig az ipari korszak pedagógiai szemléletének paradigmájában mozog. Az egyre bonyolultabb IKT eszközök megjelenésének kimondott-kimondatlan célja lényegében még mindig a tanítás mechanikus részének – az információk közvetítésének – kiváltására és dinamikusabbá tételére irányul. Nem vitás, hogy az oktatástechnika alapvető eszközei – például a digitális tábla, a szavazógépek – a tudásközvetítés és számonkérés gyorsabb és sokszínűbb formáját képviselik, mint a hagyományos tanári magyarázat vagy tankönyv, de a tényleges iskolai gyakorlatban ezek használata csak ritkán lép ki a hagyományos pedagógiai kultúrából. Az iskolai digitális környezet kialakítása napjainkban többnyire még mindig *a tanítás folyamatának mediatizált támogatását* jelenti a magyar iskolákban, nem pedig *a tanulás folyamatának hatékonyabb megszervezését*.

*az iskolarendszer
társadalmi helyének és
szerepének újragondolása*

Bár nagyon sok iskolai kezdeményezés és didaktikai program támogatja a „digitális átállást az oktatásban” (Racsko, 2017) Magyarországon, de egyelőre úgy tűnik, hogy ezek a törekvések megrekednek a változások első szintjén. Az oktatásügy szereplőinek túlnyomó többsége még mindig az ipari korszak paradigmájában értelmezi az iskolarendszer társadalmi szerepét és belső struktúráját. Ez a helyzet azonban az információs társadalom kialakulásával radikálisan megváltozott. Valóban nem könnyű tudomásul venni, hogy az iskola napjainkban csupán a társadalmi kommunikáció egyik – de már nem minden esetben hegemón helyzetben lévő – tudásközvetítő szereplőjévé vált. Amennyiben a 19. századi paradigmában gondolkodunk, sokféleképpen újrendezhetjük az oktatásirányítás centralizált vagy decentralizált rendjét, megváltoztathatjuk tantárgyi szerkezetét, korszerűsíthetjük technikai arzenálját, polihisztorra képezhetjük tanárait – de valódi második szintű változást nem fogunk elérni. Waczlawick és munkatársai szerint (38–40. o.) erre csak akkor van esély, ha az adott rendszert képesek vagyunk „külső” perspektívából szemlélni, más értelmezési keretben vizsgálni, mivel a második szintű változás feltételez egy külső, metaszintű viszonyítási rendszert, amely nem lehet része a megváltoztatandó rendszernek. Ez a külső vonatkoztatási rendszer ebben az esetben az iskolarendszer *társadalmi helyének és szerepének újragondolása*, mélyreható strukturális reformja lehet. Enélkül minden jószándékú változtatás ellenére azt fogjuk tapasztalni, hogy a magyar iskolarendszer egyre inkább elavul és felerősödnek benne a diszfunkcionális elemek. Erről az említett könyv szerzői így írnak: „[A] megfelelő funkcionálás és a diszfunkció között az a legjelentősebb különbség, hogy képes-e és milyen mértékben képes egy rendszer (egy egyén, egy család, a társadalom) önmagától változást előidézni, vagy vég nélküli játszmákba bonyolódik-e. Láttuk korábban, hogy ez utóbbi esetben a megoldáskísérlet maga a probléma” (119. o.).

Egy komplex rendszer egy-egy elemének folyamatos kicserélése vagy megújítása még nem jelenti a rendszer egészének tényleges megváltoztatását. Jól mutatja ezt az elmúlt évtizedek permanens oktatási reformfolyamata, amely ismét csak a fenti francia közmondást illusztrálja. A nemzeti alaptantervek szakadatlan burjánzása ugyanis csak az ipari korszak

„teleologikus társadalommérnöki” pedagógiai paradigmájában tűnik tényleges mozgásnak: az oktatáspolitikai érdekcsoportok véget nem érő ideológiai és politikai harcainak különböző állomásait mutatja (Jakab, 2019). Ugyanez a folyamat egy másik oktatásfejlesztési paradigma – az úgynevezett organikus-evolúciós felfogás (Fullan, 2008) szemszögéből roppant természetlennek és öncélúnak tűnik, mivel nem képes tényleges változást előidézni az oktatási rendszer alsóbb szintjein, inkább csak a bürokratikus paradigma változatlan formában történő fenntartását szolgálja.

az adott intézmény folyamatosan adaptálódó nyitott tanulószervezetté válik

Fullan (2008) szerint az iskolarendszer roppant komplex világában a központi (tan)tervek és utasítások megvalósításakor nem mechanikus végrehajtás, „lebontás” történik. A központból induló beavatkozások lényeges módosulásokon mehetnek keresztül az oktatási rendszer alsóbb szintjein. A tényleges oktatásügyi változások érdekében ezért Fullan az oktatási szervezetek organikus-evolúciós fejlesztését javasolja, amelyen belül többféle változtatási stratégia is lehetséges. Az egyik alapvető mód az „intelligensen programozott” fejlesztés, amelyben a programmenedzselés felülről lefelé irányul ugyan, de az alrendszerek sajátosságai természetes módon formálhatják a saját helyzetüknek megfelelően az eredeti programot. A másik – úgynevezett adaptív-evolúciós – modellben több lépcsőben is egymásra épülnek a fölülről (top-down) és az alulról (bottom-up) szerveződő oktatásügyi törekvések. Az utóbbi esetben az átalakulás leginkább olyan iskolai környezetben tud eredményesen megvalósulni, ahol a programfejlesztők tiszteletben tartják a helyi sajátosságokat, az adott intézmény pedig folyamatosan adaptálódó nyitott tanulószervezetté válik (Fazekas és Halász, 2013). Mindez jól összhangban van azzal a felfogással, amelyet Watzlawick és munkatársai képviselnek az oktatásügyi változtatásokkal kapcsolatban: *„Véleményünk szerint ezen a területen különösen akkor lehet hatásos változást elérni, ha minimális, lassan előrehaladó, konkrét célokra koncentrálnak, s lépésről lépésre haladnak, nem pedig hatalmas és homályos célokat erőltetnek, amelyek kívánatoságát senki sem vitatja, kivitelezhetőségük azonban egészen más dolog”* (196. o.).

Az iskolai médiaoktatás elégtelensége

A felszínes pedagógiai reformok iskolapéldája a magyarországi médiaoktatás eddigi története, amely jól rávilágít arra, hogy a hagyományos oktatásügyi struktúra miért nem képes szervesen integrálni a média folyamatosan változó világát. Jóval az ezredforduló előtt az „iskola vaskos bástyái”⁴ lényegében igyekeztek távol tartani a közoktatást a tömegmédia világtól. A szakmai döntéshozók és a pedagógusok többsége a diákok ilyen jellegű érdeklődését és tevékenységét a „komoly” tanulással és a „magas kultúrával” ellentétesnek nyilvánította. Szórakozásnak, játéknak, „gyerekesnek” tekintették ezt a világot, amellyel az oktatásnak nincs dolga. Lényegében a hagyományos iskolai időbeosztás kettős logikájában gondolkodtak a tömegkultúráról: a tanóra a tanároké, a szünet a diákoké, amelybe jobb nem beleszólni. Az elzárkózással azonban sok tekintetben lemondtak „gyermekvezetői”

⁴ Takács Géza kifejezése (Valóság, 1987/2.)

felelősségükről. Magukra hagyták a fiatalokat a digitális kultúra robbanásszerűen változó világában, megteremtve ezzel a jól ismert generációs szakadékokat.

Az ezredforduló körül azonban fokozatosan megváltozott ez a merev kettéosztás. A tömegkommunikációs eszközök és a hálózati kultúra egyre

meghatározóbb társadalmi szerepe az oktatásügyben is megérlelte a két világ közelítésének igényét. A közoktatásban mindez abban mutatkozott meg, hogy a központi tantervekben, tankönyvekben és szórványosan az iskolai gyakorlatban is óvatosan megjelentek a média világgal foglalkozó iskolai programok és (tan)tárgyak (Jakab, 2015). Ezeket a pedagógiai programokat kezdetben az úgynevezett „védőoltás” paradigma határozta meg. Eszerint a tömegkultúra bizonyos elemeit részben azért kell tanítani, hogy átvezessék a diákokat a tömegkultúrából a magas kultúrába, részben pedig azért, hogy életük iskola utáni szakaszában immunisak legyenek annak ártalmas hatásai ellen. Az ezredforduló után a médiaoktatás meghatározó paradigmája az angolszász eredetű úgynevezett „kritikai modell” (Buckingham, 2005) lett, amelynek fő pedagógiai célja az, hogy a diákok iskolai tanulmányaik révén képesek legyenek a különböző médiaszövegeket kritikusán szemlélni s így védettek legyenek a különböző irányú manipulációkkal szemben.

Ennek alapján fantasztikusan sokszínű fejlesztési célok fogalmazódtak meg mind a központi tantervekben, mind pedig a 2016-ban kiadott Digitális Oktatási Stratégiában (DOS).⁵ A célrendszer középpontjában az úgynevezett médiaműveltség (*media literacy*) fogalma áll, amely nyitott módon magába foglalja a tudatos médiahasználathoz szükséges ismereteket és kompetenciákat. Mivel napjainkban még inkább hangsúlyossá vált az eszközhasználati kompetenciák fejlesztése, a korábbi szóhasználat is fokozatosan kibővült. Ma a szakirodalom információs és médiaműveltségnek (*media and information literacy – MIL*)⁶ nevezi ezt a területet. Az iskolai fejlesztési célok a következő négy területre fókuszálnak:

1. Médiakritika: analitikus, önreflexív és etikus médiahasználati attitűd kialakítása;
2. Médiaismeret: ez részben a médiahasználatot lehetővé tevő képességeket és ismereteket jelent, részben pedig tartalmi ismereteket arról, hogy miként működik a média;
3. Médiahasználat: az interaktív médiahasználat gyakorlása;
4. Alkotás: médiaszövegek létrehozása és közvetítése.

(Nagy, 2018.148–149. o.)

Ugyanakkor azonban egyre nyilvánvalóbbá lett, hogy – a szép fejlesztési célok ellenére – a tényleges iskolai gyakorlatban mindez csak töredékesen valósítható meg. Az egyre gyorsabb ütemben változó és mind totálisabbá váló digitális kultúrát nem lehet „beszorítani” a

⁵ <https://ivsz.hu/digitalis-oktatasi-strategia>

⁶ <http://www.unesco.org/new/en/communication-and-information/media-development/media-literacy/mil-as-composite-concept>

jóval korlátozottabb kommunikációs térben működő iskola előre programozott, időben és térben is roppant zárt tantárgyi struktúrájába (Jakab, 2014). Ettől függetlenül persze nem kétséges, hogy a magyar oktatásban egyre több és jobb színvonalú központi és helyi program indul majd el a digitális és médiaműveltség fejlesztése érdekében, de valószínűsíthető, hogy a hagyományos iskolai keretben eleve esélytelen hatékonyan felkészíteni a következő nemzedéket a tömegmédia komplex világának valóban tudatos használatára. Úgy tűnik, hogy alapvető oktatásügyi paradigmaváltás nélkül ezen a téren sem fog megvalósulni a második szintű változás, ami azt is jelenti, hogy valószínűleg még sokáig el fog különülni a fiatalok iskolai és otthoni digitális kultúrája.

*alapvető oktatásügyi
paradigmaváltás nélkül
még sokáig el fog különülni
a fiatalok iskolai és
otthoni digitális kultúrája*

MIT TANULHAT AZ ISKOLA A DIÁKOK OTTHONI DIGITÁLIS KÖRNYEZETÉNEK MEGISMERÉSÉBŐL?

Ezt a kérdést jó néhány évvel ezelőtt valószínűleg nem lehetett volna releváns módon föltenni. Az oktatáspolitikusok és a tanárok többsége ugyanis a „magaskultúra” védelmében valószínűleg elzárkózott volna attól, hogy a fiatalok virtuális térben megszerzett tapasztalatait, „jó gyakorlatait” szisztematikusan (nemcsak egy-egy népszerű elemét) beépítse az oktatási reformokba. Ezen a téren azonban talán fontos változásokat indíthat el, hogy a Bevezetőben említett „résen” át, vagyis a „tantermen kívüli digitális munkarend” során a tanárok és a diákok a korábbiaknál jobban és hosszabban beleláthatnak egymás digitális környezetébe és gyakorlatába. Ennek a sajátos kulturális találkozásnak persze még csak a jelenségszintjét ismerjük, még nem állnak rendelkezésre általánosítható tapasztalatok. Szerencsére azonban a járványhelyzet előtt több olyan empirikus felmérés készült, amely komplex módon vizsgálta a tinédzserek otthoni digitális kultúráját, így ezeken keresztül is képet kaphatunk arról.

A továbbiakban két hasonló módon felépített empirikus kutatás ide vonatkozó tanulságairól lesz szó. Az adatgyűjtések talán legizgalmasabb eleme az volt, hogy mindkét esetben rögzítették (fényképezték, filmezték) a diákok médiahasználati tevékenységét, így ezeknek az audiovizuális felvételeknek az elemzése és értelmezése révén nagyon sok minden kiderült arról, hogyan viselkednek és tevékenykednek a diákok az online térben. Itt és most természetesen nem a felmérések roppant gazdag hozadékának részletes bemutatása a cél, hanem azoknak a tapasztalatoknak a felvázolása, amelyek az iskolai digitális környezet továbbfejlesztése szempontjából segíthetik értelmezni a fiatalok otthoni digitális kultúráját.

ÉLET AZ ONLINE TÉRBE⁷

*lényegében megszűntek a
mikro-idők, az üresjáratok*

Mindig bekapcsolva („always on”)

Az internet széleskörű elterjedésével ma már elvileg egész nap az online térben lehetünk, ami lényegében állandó készenléti állapotot jelent. Ennek következtében alapvetően módosult az emberi kapcsolatok jellege, tér- és időkezelése. A 21. század előtt az emberi kommunikáció sokféle szempontból rögzült a különböző terekhez és időkhöz, különösen, ha médiumok közbeiktatásával valósult meg. Még az asztali számítógépek és a vonalas telefonok korában is adott helyszínekhez és időkhöz kötődött mind az információk indítása, mind pedig fogadása. Ma azonban mindez a globális tér bármely pontján és lényegében bármilyen időben létrejöhet, ami egyre inkább átalakítja az emberi együttélés korábbi formáit is. Valószínűleg hasonló jellegű technikai-társadalmi folyamat zajlott le akkor is, amikor a toronyórák mellett egyre több embernek lett zsebórája, majd pedig karórája. Az okostelefonok megjelenése még egy szempontból módosította az időhöz való viszonyunkat. Aki birto- kol ilyen eszközt, az pontosan tudja, hogy lényegében megszűntek a mikro-idők, az üresjáratok. Amint a különböző tevékenységek között szünet támad – várakozási időkben, járműveken – azonnal ott a kézben a mobiltelefon, és a korábbi bambulások helyett azonnal aktivizálódni lehet a virtuális térben. Ez a szüntelen digitális aktivitás és készenlét komoly pszichológiai terhelést is jelent a benne élők számára.

Gyorsaság és azonnaliság (jelenlvség)

Az online térben való tartózkodás másik fontos elvárása a gyorsaság és az azonnaliság. A számítógépes technológia mára mindenki számára lehetővé tette, hogy soha nem látott sebességgel végezzen feladatokat, gyűjtse be a szükséges információkat, ápolja a baráti kapcsolatokat, találjon magának szórakozási lehetőségeket. A gyorsaság és állandó információözön óhatatlanul kitermelte az azonnaliság igényét és élményét, ami egyfajta jelenlvséget jelent: azonnali szórakozás, azonnali szolgáltatás, azonnali kommunikáció és mindenekelőtt azonnali jutalmazás és kielégülés.

⁷ Ennek a résznek a megállapításai a Digitális Jólét Program (DJP) keretében 2019-ben végzett felmérés tapasztalataira épülnek, amely a tizenévesek médiahasználati szokásait vizsgálta. Témánk szempontjából a felmérés legérdekesebb része azoknak az audiovizuális felvételeknek az elemzése volt, amelyek rögzítették a diákokat szabad „géphasználat” közben: a kamerák egyszerre vették a diákok arcát és a monitorjaikon n megjelenő eseményeket (játékok, üzenetküldések, keresések stb.). Lásd: Györi és Venczel, 2019.

Az audiovizuális információk előtérbe kerülése a verbális kommunikációval szemben

*minden posztot
igyekeznek tökéletessé tenni*

A nyomtatás tömegessé válásával a társadalmi kommunikációban az írott szöveg dominált, a képek többnyire csak illusztrációk voltak. Napjainkban azonban a digitális térben az írott szöveg és a kép közötti kapcsolat szinte teljesen megfordul. Egyre inkább a kép és a mozgókép hordozza az elsődleges információt, a szöveg inkább csak értelmezi a vizuális információt, ha egyáltalán a befogadónak szüksége van rá. Az audiovizuális szövegek szerepének nagyarányú növekedése ma még beláthatatlan távlatokat nyit mind az emberi érzékelésben, mind pedig a társadalmi kommunikációban. Mivel a kép alapú információk feldolgozása jóval gyorsabb, mint az írott szövegek feldolgozása, ezért a verbális kultúra hívei hajlamosak mindezt a kommunikáció felszínességéként értelmezni. Valószínűbbnek látszik azonban, hogy ezen a téren is minőségi változások érlelődnek.

Párhuzamos tevékenységek (multitasking)

A tartósan online térben lévők számára nem újdonság, hogy – a gyorsaság és a mikro-idők minél hatékonyabb kihasználása érdekében – párhuzamosan használnak különböző eszközöket, illetve platformokat, különböző dolgokat végezve egyszerre: például filmnézés közben üzeneteket váltanak és telefonálnak, esetleg játszanak.

Identitáskeresés

Az online térben a fiatalok ugyanúgy keresik önmagukat, mint az offline életben. A fiatalok számára az internetes jelenlét leginkább a vizuális reprezentációt jelenti. A megosztott képekre kapott reakciók jelentősen befolyásolják a gyerekek pillanatnyi hangulatát. Nagy energiát fektetnek abba, hogy céltudatosan kezeljék a közösségi médiában megjelenő online személyiségüket, fotóikat, tevékenységeiket és a megosztott linkeket. Minden posztot igyekeznek tökéletessé tenni annak érdekében, hogy népszerű megjelenésükkel a kortárs közönség szemében vonzóvá váljanak.

A DIGITÁLIS KÖRNYEZET MINT SZOCIÁLIS TÉR ÉS ÖNKIFEJEZÉSI FORMA

A másik felméréssorozat (*Jakab, 2011; Ifj. Csákvári, 2012*) a diákok virtuális térben megjelenő szocializációs mintáira, hálózati kultúrájának funkcióira volt kíváncsi.⁸ Mennyiben vált

⁸ A felmérések során két – szociális szempontból eltérő helyzetű – iskola egy-egy osztályának diákjait vizsgáltuk kvantitatív és kvalitatív módszerekkel. Interjúkat készítettünk a diákok szüleivel és osztályfőnökeivel is. Elsősorban az online térben érvényesülő kommunikációs szokásaikra, valamint a digitális játékok világának értelmezésére koncentráltunk. Különösen izgalmas volt a virtuális tér

az elektronikus médiumok közvetítésével megvalósuló virtuális környezet a fiatalok meghatározó szociális és szocializációs téré? Milyen újfajta sajátosságai vannak a digitális világban megjelenő szociális mintázatoknak – olyanoknak, mint egyéni és közösségi identitás, kapcsolatépítés és kapcsolattartás, egyén és közösség viszonya, együttműködés és versengés, harc és szolidaritás?

A felmérésből egyértelműen az derült ki, hogy mindaz, ami korábban az óráközi szünetekben, vakáció idején, az iskolán kívüli interakciós közegekben történt, annak a felmérés idejére jelentős része az online térben zajlott. Ami régen a „kurkászás”, a testi és lelki simogatás és a pletyka volt, az már a 2010-es évek elején is a folyamatos audiovizuális üzenetküldésben és „lájkolásban” nyilvánult meg. Ami régen a fonó, a táncház, a grund, a bandázás, az egyéni és közösségi szórakozóhely volt, az most sok esetben a virtuális térben valósul meg. Ugyanakkor persze a digitális világ számtalan újdonsággal is szolgál mind az emberi pszichikum, mind pedig a társadalmi integráció szempontjából. A virtuális tér már-már természetfölöttivé tágította az emberi dimenziókat. Olyan transzcendens valósággá vált, amelyben az ember sokféleképpen átlépheti hagyományos értelemben vett határait: új típusú identitásokat és szerepeket alakíthat ki, tértől és időtől látólag független kapcsolatokat építhet, fontos tudásokat szerezhet és izgalmas tevékenységeket végezhet, miközben az audiovizuális információk gyors elérésének végtelen lehetősége áll rendelkezésre. A közösségi médiafelületek a tizenévesek számára az önkifejezés, önmegvalósítás és kapcsolattartás egyik – bár egyre fontosabb – formájának tekinthetők. A digitális kultúra pedig lényegében teljes körű valóságos szociális közeget és szocializációs terepet biztosít számukra.

Milyen tanulságokkal szolgál ez az ipari korszak szükségletei alapján szerveződő iskola-rendszer számára? Milyen legyen az iskola az információs társadalom korában? Úgy tűnik, hogy radikálisan újra kell gondolni mind a hagyományos értelemben vett iskolai nevelés, mind pedig az iskolai oktatás fogalmát és funkcióját. A nevelés oldaláról úgy áll a helyzet, hogy a társadalmi kommunikáció megváltozásával az iskola pedagógiai ethosza és mintaközvetítő szerepe is alapvetően megváltozott: már a nevelés terén sem érvényesül az iskola korábbi hegemón szerepe, a diákok szocializációjában egyre nagyobb szerepet játszik a digitális kultúra. Korábban a családi és iskolai szocializáció lényegében azonos értékrendre és norma-rendszerre épült, ami nagyjából megegyezett a társadalom többségének mintáival. Napjainkban azonban ennek az összhangnak vége. Nagymértékben eltérhet a szülők és a tanárok

*transzcendens valósággá
vált, amelyben az ember
sokféleképpen átlépheti
hagyományos értelemben
vett határait*

identitásképző szerepének értelmezése: Hogyan reprezentálták magukat a virtuális térben a fiatalok? Mit tudtak erről a szülők és a tanárok? Milyenek voltak az első avatarok? A tanulságok reális megítéléséhez azonban fontos tudni, hogy az adatfelvételkor még nem mobiltelefonok képezték a mediális kapcsolattartás alapját, hanem az asztali számítógépek és a laptopok. Ezekon akkor legfeljebb e-mailek és Facebook-üzenetek váltakoztak, illetve az egyre népszerűbbé váló számítógépes játékok futottak.

értékrendje, elkülönülnek egymástól a generációk, szaporodnak a szubkultúrák és a virtuális térben létrejövő különleges közösségek.

Ebben a helyzetben az iskolarendszer és a tanárok egyik lehetősége az, hogy – „iskolai szünetnek” nyilvánítva a fiatalok virtuális szociális terét – továbbra is elzárkóznak a diákjaik életét egyre nagyobb mértékben meghatározó digitális világtól. Ezzel azonban a gyakorlatban lemondanak hagyományos pedagógusi („gyermekvezetői) szerepükről: mivel egyre kevésbé ismerik a diákjaik virtuális térben megjelenő valóságos életét. Ráadásul az elmúlt évtizedekben nagymértékben elbizonytalanodott az iskolarendszer másik alapvető társadalmi funkciója, a hagyományosan ismeretközlésre fókuszáló oktatás is. Nyilvánvalóvá vált, hogy a pusztai ismeretátadás terén az elektronikus médiumok jóval sokszínűbbek és hatékonyabbak, mint a pedagógusok magyarázatai. Ebben a helyzetben – hacsak nem akar végérvényesen elavulni az iskola – radikálisan újra kell gondolni a tanári munka oktatási vonatkozásait is: az információk „leadásán” túl sokkal inkább a sokféle oldalról érkező információk feldolgozására és a személyes kapcsolatok erősítésére volna szükség.

*a pusztai ismeretátadás
terén az elektronikus
médiumok jóval sokszínűbbek
és hatékonyabbak*

AZ ISKOLA DIGITÁLIS KÖRNYEZETÉNEK ALAPVETŐ PEDAGÓGIAI REFORMJA FELÉ

Óriási pedagógiai időmennyiség szabadulhatna fel a személyre szabott és kiscsoportos nevelés (beszélgetések, projektek, szimulációk, közösségi programok) és oktatás számára, ha a tanárok feladata nem csupán az előre meghatározott irtdatlan tananyagmennyiség „átplántálása” volna. Ebben a helyzetben a digitális világ valóságosan létező szocializációs tere és szocializációs hatásmechanizmusai természetes módon beemelhetővé válnának az iskolai nevelés és oktatás rendszerébe (Z. Karvalics, 2009; 2010). Mindez azt jelenti, hogy az iskola, a tanárok és a diákok nemcsak a közvetlen tanítás-tanulás érdekében, hanem direkt valamely nevelési cél érdekében is kialakítanának és közösen működtetnének különböző hálózati platformokat. Ezekon sokféle módon kiegészíthetővé válna a személyes iskolai nevelés: alkalmasak lehetnek közösségszervezésre, egyéni és kiscsoportos foglalkozásokra, szocializációs problémák kezelésére.

A közvetlen oktatás terén is sokféle lehetőség nyílik a két világ közelítésére. Legfőképpen arra, hogy a fiatalok digitális terében már jól bevált kommunikációs módozatok és rugalmas kommunikációs formák az iskolában is használható gyakorlattá váljanak. Erre szerencsére már most is számtalan gyakorlati példa hozható az alternatív, illetve innovatív iskolák gyakorlatából.

Közösségi lét

A fiatalok a virtuális térben egyszerre sokféle csoport tagjaiként vannak jelen. Ezek a csoportok többnyire személyes vonzalmak, érdeklődési körök vagy sajátos identitásképző

szempontok mentén szerveződnek különböző helyen lévő emberekből. A csoporttagok számára természetes, hogy a csoportok működés módja és tevékenysége állandóan változik, hogy közösségi identitásuk is folyamatosan formálódik.

Szerencsére ma már a tanárok többsége sem idegenkedik a kics csoportos tanítási módoktól, kooperatív tanítási formáktól. A tanulócsoporthoz lehetnek stabilak is, de a pedagógiai feladattól függően változhat is az összetételük. A csoportos iskolai tanuláshoz ma már létezik olyan formája is – a kollaboratív tanulás –, amelyben különböző iskolák vagy tanulócsoporthoz egymástól távol lévő tagjai dolgoznak, tanulnak együtt, kihasználva az internetes hálózatok által biztosított kommunikációs lehetőséget.

*a magyar iskolákban is
megjelent a tevékenységre
sarkalló projekt módszer*

Tevékeny (kreatív) lét

A diákok a digitális térben nem csupán passzív befogadóként (például a Youtube vagy a hírportálok nézőiként, olvasóiként) vannak jelen, sokkal inkább aktív szereplőként. Ez nemcsak a különböző interaktív platformok (Facebook, Discord, Instagram, Snapchat, Tumblr, Twitter, WhatsApp, Tik Tok) vonatkozásában érvényes. A különböző kreatív digitális programok révén naponta milliószámra készülnek képek, képregények, filmek, zenék, audiovizuális összeállítások, amelyeket végtelen számban osztanak meg egymással az alkotók és a befogadók. Az okostelefonok széleskörű elterjedése a hagyományos értelemben felfogott népművészethez tette hasonlóvá a web2.0 szinten érvényesülő digitális önkifejezést.

A tevékenységre épülő tanulás manapság roppant módon hiányzik az iskolákból. Az ipari korszak előtt senkinek nem jutott volna eszébe, hogy a tanulást elválassza a tevékenységtől: a parasztyerek a szülei mellett, az iparos gyerek a Mester „keze alatt” a folyamatos munka közben tanulta meg a mesterségét, és a lovagok sem könyvből sajátították el a hadakozás fortélyait. Az ipari korszak iskoláiban azonban – a szakképzést bizonyos mértékben leszámítva – a többnyire passzivitásra kárhoztatott „hallgatók” nagyjából olyan elméleti ismereteket kaptak, amelyekről nem tudhatták, hogy a későbbiekben hasznát veszik-e vagy sem, ami csak az erre legfogékonyabbakat motiválta kellőképpen. Szerencsére az utóbbi időben a magyar iskolákban is megjelent a tevékenységre sarkalló projekt módszer (*Falus és Jakab*, 2005), s sok más mellett ennek egyik digitális megvalósításaképp az úgynevezett digitális történetmesélés (*Lanszki*, 2016) gyakorlata, amelyek révén a diákok és a diákcsoportok kreatív módon alkothatnak és közvetlenül motiválva számtalan ismeretre és kompetenciára tehetnek szert.

Játékos lét

A gyermekek évezredek óta játszanak, játszva tanulnak. Ma már a játékok nagy része a digitális térben zajlik, illetve nem ritkaság, hogy a hagyományos kártya- és táblajátékokhoz is kapcsolódnak elektronikus alkalmazások. Megszámlálhatatlanul sokféle módon lehet

játszani a digitális környezetben – egyedül a gép ellen, párokban egymás ellen, kiscsoportokban mások ellen – , ami nemcsak a fiatalok versengési (harci) és együttműködési szükségleteit elégíti ki, hanem sokféle módon formálja identitásukat és közösségigényüket is. A digitális játékok sokáig az iskolai oktatás legfőbb ellenségének számítottak, mert egyrészt nagyon sok időt igényelve elvonták a diákokat a „komoly” tanulástól, másrészt pedig üres és tartalmatlan időtöltésnek gondolták ezeket a pedagógusok.

Az utóbbi időben a pedagógusok és a szülők körében is sokat változott a digitális játékok megítélése. Sokan továbbra is felesleges időrablónak tekintik és komoly veszélyforrást látnak benne. Ugyanakkor – látva a fiatalok nagyfokú motiváltságát – egyre inkább felvetődik mind a pedagógiai szakirodalomban, mind pedig az iskolai gyakorlatban a számítógépes játékok iskolai alkalmazásának lehetősége. Ezt a folyamatot kezdetben a szórakozva tanulás (edutainment) fogalmával írták le, ami annyit jelentett, hogy játékos eszközökkel próbáltak kedves csinálni a diákoknak a komolyabb tananyagok megtanulásához. Napjainkra elterjedt emellett a játékosítás, a gamifikáció (Fromann, 2017) fogalma és pedagógiai programja, ami azt jelenti, hogy a megtanítandó tananyag egészét többnyire a digitális játékok logikájában és keretében (választási lehetőségek, küldetések, szintek, pontgyűjtés stb.) közvetítik a tanulók felé, ami óriási mértékben motiválja a diákokat. Mindeközben egyre növekvő piaca és fejlesztői kapacitása van a digitális technológia lehetőségeit kiaknázó fejlesztő játékoknak (pl. figyelem, emlékezet fejlesztése, nyelvtanulás) is.

megfordítja a hagyományos iskolai modellekre jellemző tanórai és otthoni tanulási munkát

Offline-online lét – hibrid tanulás (blended learning)

A vegyes vagy hibrid oktatás olyan tanulásszervezési forma, amely sokféle módon ötvözi a tanteremben folyó (kontaktórás) tanítást és a digitális médiumokon történő távoktatást. Az elnevezés mögött sokféle pedagógiai megközelítés húzódik. Ezek közös alapja az, hogy az iskola a hagyományos ismeretközlő funkciója mellett hangsúlyosabban foglalkozzon a különböző forrásokból származó információk értelmezésével, feldolgozásával.

A különböző hibrid tanulási formák közül az elmúlt évtizedben az úgynevezett tükrözött osztályterem (flipped classroom) elnevezésű pedagógiai módszer bizonyult a legnépszerűbbnek. Ez a tanulásszervezési mód onnan kapta a nevét, hogy megfordítja a hagyományos iskolai modellekre jellemző tanórai és otthoni tanulási munkát. Itt a tanulók először otthon dolgozzák fel – tanári instrukciók, illetve a tanártól kapott audiovizuális előadás alapján – a tananyaghoz kapcsolódó online forrásokat. A személyes jelenléthez kötött tanórán pedig már a tananyag megbeszélése és közös feldolgozása történik. Mindez a korábbiaknál jóval aktívabb tanulói részvételt és személyre szabottabb egyéni és csoportos tanulási módokat és visszacsatolásokat tesz lehetővé (Csillik, 2017).

ÖSSZEGZÉS

„második otthonunk”, az
iskola lehet, hogy végre
hazaérkezett

A sokféle nehézség ellenére – úgy tűnik – számos megvilágosító hatása is lett a járványhelyzet nyomán bevezetett „tantermen kívüli digitális munkarendnek”.

Legfőképpen az, hogy alapvetően megváltozott a tanárok és szülők viszonya a digitális kultúrához. Ezután már nem lehet úgy tekinteni az internetre, mint a magas kultúrát pusztító ördögi eszközre vagy a gyermekek játékszerére. Nyilvánvalóvá vált, hogy „aki kimarad, az lemarad”, hogy a társadalmi egyenlőtlenségek a jövőben ezen a területen fognak leginkább megjelenítődni. Nincs mese, meg kell tanulni együtt élni a digitális környezettel. A diákok számára ez a helyzet azt a lehetőséget kínálja, hogy a mindeddig csak otthon érvényesíthető digitális kompetenciáikat az iskolai tanulás során is hasznosíthatják, ami mind a tanulási motivációk, mind pedig a közvetlen tanulás terén sok nyereséggel járhat. A tanárok és a szülők számára pedig mindez a digitális pedagógiai kultúra értő elsajátítását, valamint a korábbiaktól eltérő közös felelősségvállalás megtanulását ígéri. A családoktól eddig többé-kevésbé elkülönült „második otthonunk”, az iskola lehet, hogy végre hazaérkezett.

IRODALOM

- Buda András (2017): Pedagógusok az információs társadalomban. In: Uő.: *IKT és OKTATÁS. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale, Szeged.
- Ifj. Csákvári József (2012): Számítógépes játékhasználat a szociális kompetenciák tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**. 3–4. sz.
- Fazekas Ágnes és Halász Gábor (2013): Az implementáció világa. Letöltés: <http://www.im-pala.elte.hu/wp-content/uploads/2013/05/Fazekas-Halasz-20131.pdf> (2020. 06. 25.)
- Csillik Olga (2017): Hibrid oktatás (blended learning). In: Bodnár Éva, Csillik Olga, Daruka Magdolna és Sass Judit: *Varázsszer-e a tükrözött osztályterem?* Budapesti Corvinus Egyetem Tanárképző és Digitális Tanulás Központ.
- Falus Katalin és Jakab György (2005): A projektérettségi. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 10. sz.
- Fromann Richárd (2017): *Játékoslét. A gamifikáció világa*. Typotex Kiadó, Budapest.
- Fullan, M. (2008): *Változás és változtatás – III. A ráadás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Győri Adél és Venczel Tímea (2019): *12–18 éves tanulók internethasználata, az online környezettel összefüggő médiaismerete és önreflexív kritikai képességei*. DJP – Agape Alapítvány. Kézirat.
- Jakab György (2011): Szocializáció és média – a diákok és az internet. *Új Pedagógiai Szemle*, **61**. 8–9. sz.
- Jakab György (2014): A médiaoktatás értelmezési kereteiről. *Új Pedagógiai Szemle*, **64**. 9–10. sz.
- Jakab György (2015): A digitális kultúra térhódítása mint pedagógiai kihívás. In: Havancsák Alexandra és Oláh Ildikó (szerk.): *Perspektívák a neveléstudományban*. PTE BTK „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécs.

Jakab György (2019): Pedagógiai „változásipar”. *Iskolakultúra*, **29**. 9. sz.

Jakab György (2020): Digitális környezetismeret. *Tani-tani Online*. Letöltés: http://www.tani-tani.info/digitalis_kornyezetismeret (2020. 08. 16.)

Lanszki Anita (2016): Digitális történetmesélés és tanulói tartalom (re)konstrukció. *Új Pedagógiai Szemle*, **66**. 3–4. sz.

Z. Karvalics László (2009): Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai I. *Oktatás–Informatika*, **1**. 2. sz.

Z. Karvalics László (2010): Két kontrollforradalom között: az információs társadalom közoktatásának körvonalai II. *Oktatás–Informatika*, **2**. 1–2. sz.

Watzlawick, P., Weakland, H. J., Fisch, R. (1990): *Változás - A problémák keletkezésének és megoldásának elvei*. Gondolat, Budapest.

EGYÉB FORRÁSOK

Buckingham, D. (2005): *Médiaoktatás*. Új Mandátum, Budapest.

Molnár Gyöngyér, Turcsányi-Szabó Márta és Kárpáti Andrea (2020): Digitális forradalom az oktatásban – perspektívák és dilemmák. *Magyar Tudomány*, **181**. 1. sz.

Prievara Tibor és Nádori Gergely (2018): *A 21. századi iskola*. Enabler Kft., Budapest.

Tóth Renáta (2014): *Tükrözött osztályterem, az információs társadalom pedagógusának egyik innovatív tanulásszervezési módszere*. Letöltés: http://epa.oszk.hu/02500/02560/00003/pdf/EPA02560_fluentum_2014_03_tothrenata.pdf (2020. 07. 30.)





JUHÁSZ ÁGNES

Szabályozás, felelősség, autonómia az oktatásban¹

SZABÁLYOZÁS ÉS AUTONÓMIA

A szabályozás és az autonómia közötti kapcsolat megléte mindenki számára nyilvánvaló – a kapcsolat mibenléte azonban bonyolultabb annál, mint azt gyakran gondolni szokták.

Amikor a karanténoktatás idején szakszervezetek és civil szervezetek útmutatást, szabályozást kértek a hátrányos helyzetű gyermekek eléréséhez, az érettségi biztonságos szervezéséhez, az újranyíló óvodák járványügyi védekezéséhez stb., a köznevelési államtitkár értetlenségét fejezte ki amiatt, hogy azok, akik máskor az autonómiát hiányolják, most központi utasításokra jelentenek be igényt.

A feltételezett ellentmondás a szabályozás és autonómia viszonyának vulgáris értelmezésén alapul. Jelen tanulmányban szeretném *mélyebben elemezni, körbejárni a szabályozás és autonómia kérdéskörét*. Nem a túlszabályozottsággal, a központosítással, a jogszabályok tartalmi kérdéseivel szeretnék foglalkozni: azt szeretném bemutatni, hogy *magá a jogalkotási folyamat, beleértve a tájékoztatás rendszerét is, mennyiben akadályozza a felelős, autonóm döntéseket, tervezést*.

Első ránézésre a szabályozás és az autonómia ellentétes előjelű fogalmak – a szabályozás térnyerése kevesebb teret enged az önállóságnak, gyengíti az autonómiát. A két fogalom viszonya azonban ennél sokkal bonyolultabb.

Az oktatási rendszerben, a gyerekekkel, fiatalokkal való foglalkozás során *az autonómia csak az elszámoltathatósággal párbán létezhet*.² Az autonómia *nem jelentheti a felelőtlenséget*: amit autonóm szereplőként tesz valaki, azzal el kell tudnia számolni. Csak olyan mértékig lehet autonóm, amilyen mértékig felelősséget tud vállalni cselekedeteiért lehetőségei, tájékozottsága függvényében. Elszámoltatható, felelősen cselekvő kell legyen *az oktatási vezetés is*, minden szinten: az autonómiára hivatkozás *nem mentheti fel saját szabályozási, szakmai, dologi feladatainak teljesítése alól*.

Az *intézményi, tanári autonómia* érvényesüléséhez a megfelelő, az autonómiának teret adó szabályozás mellett megfelelő anyagi eszközökre, választható tankönyvekre,

¹ A szöveg számos aktuális példával dolgozik, ezért szükségesnek tartjuk közölni, hogy a kéziratot 2020. augusztus 19-én zártuk. (A szerk.)

² Ez a párosítás jelenik meg az Agóra Oktatási Kerekasztal, illetve a Civil Közoktatási Platform alapértekei között. Forrás: <http://agoraoktatás.hu/ertekek/>; <http://ckpinfo.hu/2016/05/26/alapertekek/>

tananyagokra, kisebb terhelésre, segítő személyzetre és módszertani segítő háttérre lenne szükség. És *elengedhetetlen a megfelelő tájékozottság, a lehetőségek és a kérések ismerete is*. Ugyanez a helyzet a felelős szülői, tanulói döntésekkel.

Az mindenki számára világos, hogy a túlszabályozottság nem kedvez az autonómiának. Mindemellett, ha van lehetőség a túlzottan részletes szabályok megismerésére, a határok kitapasztalására, van idő az alkalmazkodásra, akkor bizonyos tere mindig marad az önállóságnak. Viszont, *ha a túlszabályozottság mellett a szabályok gyakran változnak, nehezen megismerhetők és értelmezhetők, esetleg pontatlan megfogalmazásuk lehetőséget ad a vezetőknek a szubjektív értelmezésre, emellett nem ismerhetők meg a döntéshez szükséges adatok sem, akkor az autonóm cselekvés lehetősége elvész*.

Az utóbbi években a túlszabályozottság mellett egyre nagyobb problémát jelent a szabályozás átláthatatlansága, követhetlensége, hiányossága, ellentmondásossága. A járványügyi veszélyhelyzetben emellett többször előfordult, hogy az intézményeket a szabályozás olyan döntésekre kényszerítette, amelyek meghozatalához nem biztosította számukra a megfelelő információt.

A szakmaiatlan kodifikációs munka, a kellő előkészítettség hiánya, az egyeztetés elmaradása, az alapvető változások bevezetésére rendelkezésre álló lehetetlenül rövid idő mellett az utóbbi időben megjelent az a tendencia, hogy korábban törvény vagy rendelet formájában kiadott szabályozó dokumentumok a továbbiakban *miniszteri határozatban*, minisztériumi közleményben jelennek meg, és a Magyar Közlöny helyett a megjelentetésre feljogosított szervezetek – Oktatási Hivatal, Innovatív Képzéstámogató Központ Zrt. – honlapján érhetőek el. A szabályozás ilyen deregulációja veszélyezteti a jogbiztonságot, megnehezíti a tájékoztatást és a tájékozódást, és ennek megfelelően a felelős cselekvést és tervezést. Hasonló problémákat jelentenek azok az esetek, amikor a jogszabály normatív feltételek helyett *egyedi miniszteri* vagy *ismert feltételek nélküli hivatali döntést* ír elő.

A továbbiakban példákon keresztül mutatom be, hogy a szoroson vett tartalmi – szakmai, értékrendbeli – megfeleléstől függetlenül *magával a szabályozással, illetve a tájékoztatással* milyen problémák vannak az oktatás területén.

A JOGSZABÁLYOK KÖVETHETETLENSÉGE

A szabályozási változásoknak mind a nyomon követése, mind a megvalósítása nehézségekbe ütközik. A megvalósítást nagymértékben megnehezítik a gyakori változások és a gyors, a felkészülési időt nem biztosító hatályba lépés. A változások nyomon követését emellett megnehezítik a salátatörvények, és a kodifikáció nem megfelelő minősége.

Korábban elég volt az iskolavezetésnek, az érdekvédőknek, a tájékoztatást nyújtó szakembereknek, a civileknek néhány, rájuk vonatkozó jogszabály változásaira figyelni, amelyek közül a törvények tipikusan több évig változatlanok voltak, a rendeletek pedig évente változtak többé-kevésbé. Most a változások megszorodtak. *A Köznevelési törvény (Nkt) 2019*

*átláthatatlansága,
követhetlensége, hiányos-
sága, ellentmondásossága*

*második félévében hat esetben módosult*³ – a 2020 júliusában elfogadott⁴ módosítás egy éven belül a hetedik. (Elődjé, az 1993-as Köznevelési törvény *hatályosságának első tíz évében összesen nem módosult ennyit*, pedig ez alatt a tíz év alatt három különböző színezetű kormány váltotta egymást.) A követést megnehezíti, hogy a módosítások általában több jogszabályra vonatkozó „*salátatörvényekben*” jelennek meg – az említett hat Nkt-t módosító törvény közül *egyik nevében sincs utalás* a köznevelési törvényre, öt esetben még a *köznevelés* kifejezés sem szerepel a megnevezésben. Ráadásul a köznevelést más törvények, rendeletek is érintik – a legmeglepőbb jogszabályokban bukkanak így fel fontos változások. Pl. a magán köznevelési intézmények nyilvántartásba vételi feltételeinek új szabályozása, amelyet az érintettek erősen sérelmeztek, a *szakképzésről szóló* 2019. évi LXXX. törvény hatálybalépésével összefüggő módosító és hatályon kívül helyező rendelkezésekről szóló törvénnyel került a Köznevelési törvénybe.

2016-ban tíz köznevelést érintő EMMI-rendelet jelent meg, *ebből kilenc egy korábbi rendelet másfél éven belüli módosítása volt*. A 2017-ben szervezett érettségire vonatkozó szabályok háromszor módosultak. A kerettantervi rendelet 2016 nyarán *három hónap alatt háromszor*, a köznevelési intézmények működéséről szóló rendelet *másfél év alatt négyszer* módosult.

A változások egy részét más, megváltozott jogszabályokkal való – sokszor csak az elnevezések változása miatt szükséges – összhang megteremtése teszi szükségessé. Máskor egy jogszabályi megfogalmazás, intézkedés *ellentmondásossága, pontatlansága miatt* van szükség új szabályozásra.⁵

a legmeglepőbb jogszabályokban bukkanak fel fontos változások

³ (1) 2019. évi XXXVI. törvény a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról szóló 2011. évi CCVI. törvény módosításához kapcsolódóan egyes törvények módosításáról; (2) 2019. évi LXX. törvény a közneveléssel összefüggő egyes törvények módosításáról és a nemzeti köznevelés tankönyvellátásáról szóló 2013. évi CCXXXII. törvény hatályon kívül helyezéséről; (3) 2019. évi CIX. törvény a kormányzati igazgatásról szóló 2018. évi CXXV. törvény, valamint egyes törvényeknek a kormányzati igazgatásról szóló 2018. évi CXXV. törvénnyel kapcsolatos módosításáról; (4) 2019. évi CX. törvény a fővárosi és megyei kormányhivatalok működésének egyszerűsítése érdekében egyes törvények módosításáról; (5) 2019. évi CXII. törvény a szakképzésről szóló 2019. évi LXXX. törvény hatálybalépésével összefüggő módosító és hatályon kívül helyező rendelkezésekről; (6) 2019. évi CXXVII. törvény az egyes törvényeknek az egyfokú járási hivatali eljárások megteremtésével összefüggő módosításáról

⁴ 2020. évi LXXXVII. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról

⁵ Tipikus példa erre a 319/2020. (VII. 1.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet módosításáról. Az ebben foglalt változtatásokra többek között azért volt szükség, mert az eredeti rendeletben egyes munkavállalók tekintetében nem rendelkeztek a munkáltatói jogkör gyakorlójáról, és mert az intézmény körbélyegzőjére vonatkozó előírásnál kihagyták, hogy Magyarország címerének szerepeltetése csak az állami fenntartású intézményekre vonatkozik.

Úgy tűnik, a jogszabályi *változások követhetősége, értelmezhetősége nem jelent fontos szempontot a jogalkotóknak*. Ezt mutatja az is, hogy *nem ügyelnek arra, hogy ugyanaz az elnevezés ne jelentsen mást különböző időpontokban*: nagy kavarodást okozott például, hogy az egyik időpontban szerzett szakközépiskolai végzettség érettségi nélküli OKJ végzettség, a másokban szerzett viszont éppen hogy OKJ végzettség nélküli érettségit jelent.⁶ A szakképzés 2020. július 1-i átalakulásával bevezetett, új értelemben használt elnevezéseket pedig nemhogy a szülők és a tanárok, hanem maga az oktatásirányítás sem tudja követni: a 2020/21-es tanév rendjéről augusztus 11-én hozott rendelet⁷ az iskola-típusok régi, ma már mást jelentő elnevezéseit használja. A rendelet a szakképzést folytató intézményekre *szakképző iskola* néven hivatkozik, holott július 1-től ez az elnevezés az érettségi nélküli szakmai végzettséget adó, korábban *szakiskolának*, később *szakközépiskolának* nevezett iskolatípust jelenti, amikor pedig a ma *szakképző iskolának* hívott iskolatípusra közül szabályt, akkor a rendelet *szakközépiskoláról* beszél.

gyakori, hogy ugyanazt az elemet változtatják meg néhány éven belül

A jogbiztonságot is érintő probléma a *különböző jogszabályok közötti koherencia hiánya*. Az ilyenfajta koherenciahiány veszélyét nagyban növeli a *szakképzés és a köznevelés teljes különválasztása*, amelynek következtében az eddig a köznevelési jogszabályokban megjelenő szabályozás nagy részét a szakképzési jogszabályokban is szerepeltetni kell, és fordítva. Így fordulhat elő, hogy az intézmények még augusztus közepén sem lehetnek tisztában az integráltan nem képezhető sajátos nevelési igényű tanulók intézménytípusára, a *szakiskolára* vonatkozó szabályokkal: ez a „kiméra” intézménytípus ugyanis köznevelési intézmény, ahol szakmai oktatás is folyik. Hasonló a gond a többcélú – tehát köznevelési és szakképzési célú tagintézményekkel is rendelkező –, illetve ITM és EMMI alá tartozó szakmákat/szakképesítést is oktató intézményekkel.

Rendszerszintű probléma, hogy túlságosan *gyakorik azok a változások, amelyek a köznevelés, a szakképzés vagy a felsőoktatás egészét* vagy legalábbis egyes szereplőit nagymértékben érintik.

Gyakori, hogy *ugyanazt az elemet változtatják meg néhány éven belül*, még az is előfordul, hogy a tényleges alkalmazás előtt – de már hatásának a jelentkezése után – visszavonnak valamilyen intézkedést. Ez történt a szakmai érettségi esetében, amely 2018-ban vált kötelezővé. A 2016-ban meghozott szabályozás szerint ezt a vizsgát csak emelt szinten lehetett volna letenni, és csak 2017 tavaszán tették újra lehetővé a szint megválasztását. Ugyanezt az utat járta be a felvételihez előírt nyelvvizsga.

⁶ Juhász Ágnes: Szellemi totó az új szakképzési törvényhez. Forrás: <http://ckpinfo.hu/2019/11/22/szellemi-toto-az-uj-szakkepzesi-torvenyhez/>

⁷ 27/2020. (VIII. 11.) EMMI-rendelet a 2020/2021. tanév rendjéről

A követhetetlen, átgondolatlan változásra szemléletes példa a szakképzési rendszer gyakori változtatása. Az érettségit adó szakképző intézmények jelenleg 13. évfolyamos tanuló tanulmányaikat szakközépiskolában kezdték, szakgimnáziumban folytatták és technikumban fejezik be. A különböző elnevezésekhez különböző kerettantervek, érettségi követelmények tartoztak.

Ilyen többszöri változásnak lehettünk tanúi az iskola(rend)őrség, az iskolaérettség, a tan-kötelezettség, a magántanulóság, az alternatív tantervek/programok engedélyezése terén is.

Ha egy hosszú távra tervezett előírást rövid időn belül többször meg kell változtatni, az nagy valószínűséggel azt jelenti, hogy az intézkedés nem volt eléggé átgondolt. A felsorolt esetekben általában az érintettek már az első változást elhibázottnak tartották, azonban a jogalkotók a szakmai ellenérveket, civil tiltakozásokat nem vették figyelembe. Egy tavalyi cikkemben végigvettem azokat az eseteket a szakképzés átalakításától a tanárszakosok alkalmassági vizsgájáig, amikor később gyökeresen meg kellett változtatni, esetleg vissza kellett vonni a tiltakozások ellenére bevezetett intézkedéseket.⁸ Több nyilatkozat utal arra, hogy a jogalkotó nem tekinti problémának a módosítás szükségességét, inkább az előzetes kipróbálást, átgondolást kiváltó lehetőségként látja a későbbi módosításokat:⁹ az iskolaérettséggel szembeni tiltakozásra például az volt a válasz, hogy **ha az új rendszer nem működne jól, hajlandók gyökeresen más megoldást választani.**¹⁰

*ha az új rendszer
nem működne jól*

ELŐKÉSZÍTETLEN, EGYEZTETÉS NÉLKÜLI JOGSZABÁLYOK

A magyar közoktatás alapvető problémáiról és azok lehetséges megoldásáról szóló *Kockás könyv*¹¹ kiemelten, első problémakörként foglalkozik az oktatási ügyek társadalmi egyeztetésének kérdéskörével. Alapproblémaként azonosítja, hogy „Az intézményes nevelés, az oktatás kérdéseiben az oktatáspolitikai és oktatásigazgatási döntések lényegében az érintettek kizárásával zajlanak, nem működnek társadalmi egyeztetési mechanizmusok. A döntések szakmai előkészítése, ha egyáltalán megtörténik, egyoldalú, az érintett szakmai szereplőknek csak egy kiválasztott része kap bennük szerepet.” Kimondja, hogy az oktatást érintő társadalmi egyeztetési

⁸ Juhász Ágnes: Hányszor léphetnek ugyanabba a folyóba? Forrás:

<http://ckpinfo.hu/2019/04/17/hanyszor-lephetnek-ugyanabba-a-folyoba/>

⁹ Ercse Kriszta: Kísérleteznek 50 ezer óvodással? Forrás: <http://ckpinfo.hu/2020/01/31/kiserleteznek-50-ezer-ovodassal/>

¹⁰ Hogy mennyire nem tartja az oktatásirányítás fontosnak az előzetes vizsgálatokat, azt a NAT-kompatibilis tankönyvek kritikájára adott válasz is mutatja. Rétvári Bence államtitkár szerint csak a bevezetésüket követő kipróbálás mutatja meg, hogy a tankönyvek taníthatók-e – holott a kipróbálás a tankönyvengedélyezés feltétele. Forrás: <https://www.facebook.com/Retvari-Bence2018/posts/10158858101567044>

¹¹ Civil Közoktatási Platform (CKP): *Kockás könyv. Van kiút az oktatási katasztrófából. Romi-Suli, Mogyoród, 2017, 9–14. o. Forrás: <https://ckpinfo.hu/kockaskonyv/>*

folyamatok gyökeres átformálására van szükség. Jogszabályt kell alkotni a széleskörű társadalmi egyeztetési folyamat intézményeinek, működés módjának meghatározására az irányító szervek kötelező feladatainak kijelölésével, és biztosítani kell, hogy a társadalmi egyeztetés ne pusztán formális véleményezés legyen. Minden döntést független szakmai szervezetek központilag finanszírozott, *alternatív megoldásokat felvonultató szakmai, tudományos elemzéseivel* és javaslataik megfogalmazásával kell előkészíteni.

zavaró momentumként tekintenek az egyeztetésre

A Kockás könyv részletesen foglalkozik a gyakorlatban közvetlenül érzékelhető problémákkal, tünetekkel, a problémák megoldásával kapcsolatos alapelvekkel és az alapvető probléma megoldásának koncepciójával – *megkerülhetetlen dokumentum azoknak, akik oktatáspolitikával foglalkoznak.* Megállapításait nem kívánom a cikkben részletezni – érdeemes azokat eredetiben elolvasni. Az alábbiakban csak a helyzetértelmezést szeretném konkrét jogszabályi hivatkozásokkal alátámasztani.

A tényalapú szakmai előkészítés hiányát valószínűsíti, hogy a jogszabály-tervezetekben vagy nem szerepel *hatásvizsgálat*,¹² vagy az a költségekre és az uniós jognak, esetleg más jogszabályoknak, valamint az adminisztrációs terhek csökkentése követelményének való megfelelés megállapítására korlátozódik. Pedig az előzetes hatásvizsgálat nemcsak logikus szükséglet, hanem jogszabályi előírás is: a jogalkotásról szóló 2010. évi CXXX. törvény 17. §-ának előírása szerint az előterjesztőnek vizsgálnia kell a jogszabály társadalmi, gazdasági, költségvetési hatásait, környezeti és egészségi következményeit, adminisztratív terheket befolyásoló hatásait, valamint a jogszabály megalkotásának szükségességét, a jogalkotás elmáradásának várható következményeit és a jogszabály alkalmazásához szükséges személyi, szervezeti, tárgyi és pénzügyi feltételeket.

Kevés olyan esetről tudunk, amikor valamilyen alapvető változtatást *komoly tanulmányokkal alapoztak volna meg* – és ezekben az esetekben sem került sor azok figyelembevételére (l. a nyelvoktatás helyzetének vizsgálatát¹³ a nyelvvizsga kötelezővé tétele előtt).

A társadalmi egyeztetés gyakorlata sem felel meg sem az indokoltnak, sem a jogszabályoknak. A *jogszabályok előkészítésében való társadalmi részvételtől* szóló 2010. évi CXXXI. törvény előírja, hogy a miniszterek által előkészített jogszabálytervezeteket – speciális témák, illetve a különleges jogrend kivételével – *társadalmi egyeztetésre* kell bocsátani. Ez a „több szem többet lát” elve alapján is segíthetne az átgondolatlanságok, az előre látható hibák kiküszöbölésében.

A jogalkotók azonban nem lehetőségként, hanem zavaró momentumként tekintenek az egyeztetésre. Az egyeztetés kötelezettségét sokszor úgy kerülük ki, hogy nyilvánvalóan nem egyéni kezdeményezések is *egyéni indítványként* – tehát nem miniszter által előkészített tervezetként – kerülnek benyújtásra. Máskor arra a törvényi paragrafusra hivatkozva nincs

¹² Ehhez a megállapításhoz nem kapcsolható hivatkozás, mivel a hatásvizsgálat csak az egyeztetésre küldött jogszabály kötelező eleme, a honlapokra esetlegesen felkerülő tervezetekben már nem szerepel.

¹³ Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatas_kutatasi_jelentes_2018.pdf

egyeztetés, miszerint „Nem kell társadalmi egyeztetésre bocsátani a jogszabály tervezetét, ha annak *sürgős elfogadásához* kiemelkedő közérdek fűződik”.¹⁴

A társadalmi egyeztetés több formában lehetséges. Az *általános egyeztetés* során a tervezetet fel kell tenni valamely honlapra, és ehhez bárki hozzászólhat. A *közvetlen véleményezésben* pedig a jogszabály előkészítéséért felelős miniszter által bevont személyek, intézmények és szervezetek vesznek részt. Emellett különböző jogszabályok kötelezővé teszik bizonyos tervezetek egyeztetését egy-egy társadalmi szereplővel – például a reprezentativitással rendelkező szakszervezetekkel egyeztetni kellene minden, a munkavállalókat érintő jogszabályt.

A társadalmi egyeztetést a köztudatban sokszor a szervezetek általi közvetlen egyeztetéssel azonosítják. Pedig míg *a közvetlen egyeztetés csak lehetőség, az általános a jogszabály szerint kötelező!* Sokat hivatkozott példa az általános egyeztetésre a 2020-as *NAT-tervezet véleményezési lehetősége* – azonban ez sem felelt meg a jogszabályi előírásoknak; például a törvény 11. §-a szerint *a beérkezett véleményekről, valamint az elutasított vélemények esetében az elutasítás indokairól tipizált összefoglalót kell készíteni, és ezt a honlapon a véleményezők listájával együtt közzé kell tenni.* Arról már nem is beszélve, hogy a 12. § szerint a jogszabály elfogadását követően is lehetőséget kellene adni arra, hogy *„a jogszabály hatályosulásával kapcsolatos észrevételeket, problémákat, valamint a jogszabály módosítására vonatkozó javaslatokat bárki jelezhesse a jogszabály előkészítőjének.”* A jogszabály egyébként a közvetlen egyeztetésre is előír valamiféle nyilvánosságot: az egyeztetés során érkezett véleményeket a törvényjavaslatot tárgyaló országgyűlési bizottság kérésére a bizottság részére hozzáférhetővé kell tenni.

Az általános egyeztetés feltételei általában nem állnak rendelkezésre. A jogszabályokkal kapcsolatos problémák jelzésére szolgáló utalás, email-cím sem a Parlament, sem a minisztériumok honlapján nem található. A folyamatban lévő törvényjavaslatok ugyan elvileg elérhetők a <https://www.parlament.hu/web/guest/folyamatban-levo-torvenyjavaslatok> oldalról, azonban nem minden esetben és nem a megjelenésükkor. Az EMMI és az ITM honlapjáról gyakorlatilag hiányoznak az oktatási témájú tervezetek.¹⁵

A társadalmi egyeztetésről szóló törvény szerint (13. §) *a közvetlen egyeztetés résztvevőit az illetékes miniszter határozza meg.* Csak az egyházak bevonását teszi a jogszabály egy idő óta kötelezővé. Az egyeztetésbe rendszeresen bevonni kívánt szervezetekkel stratégiai megállapodást kell kötni, azonban egy-egy konkrét jogszabállyal kapcsolatos egyeztetésbe bárki bevonható. A törvény szerint ezeket a megállapodásokat a honlapon mindenki számára

*az általános egyeztetés
feltételei általában
nem állnak rendelkezésre*

¹⁴ Ez történt a 2019. évi szakképzési törvény esetén is. A sürgősséget a szakképzési reform erőltetett ütemű, a megalapozott előkészítést lehetetlenné tevő bevezetése indokolta.

¹⁵ A Köznevelési törvény május 27-én benyújtott módosítási javaslata július 4-én nem volt elérhető a parlamenti honlapon. Az EMMI honlapján összesen 250 jogszabálytervezet érhető el, de ebből csak egy idejű, kettő tavalyi – és egyik sem oktatási témájú. A tervezetek 2017-ig kerültek fel több-kevesebb rendszerességgel a honlapra. Az ITM honlapján elérhető 12 tervezetből egy szakképzési témájú – de ehhez sem adnak meg a véleményeket fogadó email-címet.

hozzáférhetővé kell tenni. Egyes megállapodások – a Nemzeti Ifjúsági Tanács Egyesülettel, a Nagycsaládok Egyesületével, a Kárpát-medencei Családszervezetek Szövetségével, számos roma szervezettel – szerepelnek is a minisztérium tevékenységével kapcsolatos dokumentumok között, de ezek egyikét sem a köznevelésért felelős (helyettes) államtitkárság kötötte.

Pedig tudjuk, hogy ilyen megállapodás is létezik – a Pedagógusok Szakszervezetével például biztosan kötöttek ilyet.¹⁶ Emellett annyi tudható, hogy a szakképzés területén az ITM kötelezettséget vállalt arra, hogy az általa létrehozott Szakképzési Innovációs Tanáccsal egyeztetni a vonatkozó jogszabályokat – ebben a testületben azonban a civil szervezeteknek nincs képviselete.

Jelenleg nem látszik, hogy működne valamiféle eljárásrend arra nézve, hogy a minisztériumok minek alapján választják ki az egyeztetésben részt vevőket. 2010 előtt létezett egy lista az oktatás területén országos hatáskörrel működő civil szervezetekről, amelyre az egyeztetésben részt venni kívánó szervezetek bejelentkezhetek. Azóta ilyen bejelentkezésre nem volt lehetőség. Sokáig az elavult listákat használták, most azonban sok olyan szervezet se kapja meg a tervezeteket, aki a korábbi listán szerepelt. A szakszervezetek sokszor kifogásolták, hogy nemcsak hogy nem egyeztetnek velük előzetesen a munkavállalókat érintő szabályozásról, de a jogszabálytervezeteket sem mindig kapják meg automatikusan.

Míg az általános egyeztetés az utóbbi időben igen ritka, valamifajta közvetlen egyeztetésre a törvény által egyeztetésre előírt esetekben általában sor kerül. Az egyeztetésre általában kevés időt hagynak¹⁷ és az érdemi kifogásokat ritkán veszik figyelembe. Az intenzív lobbizás azért néha eredményre vezet: a Waldorf Szövetségnek például néhányszor sikerült elérni a programjukat ellehetetlenítő paragrafusok visszavonását vagy enyhítését;¹⁸ a legutóbbi példa erre, hogy a köznevelési törvény 2020. júliusi módosításából sikerült kivetetni a hátrányos helyzetű tanulók ingyenes részvételi lehetőségét megszüntető paragrafust. Arra is volt azonban példa, hogy az így elért eredményeket egy újabb módosítás semmissé tette.

Ahhoz, hogy tiltakozni, lobbizni vagy legalább a változásokra időben felkészülni lehessen, minél szélesebb körben ismerni kellene a tervezeteket. Azonban amellett, hogy ezeket nem jelentetik meg minisztériumi honlapokon és a korábbinál kevesebb címzettnek küldik el, a listán szereplők általában „Nem nyilvános” megjelöléssel kapják meg azokat, holott a társadalmi egyeztetésről szóló jogszabály kifejezett köteletségévé teszi az egyeztetésbe bevonatknak, hogy kérjék ki más érintettek véleményét is. Az érintettek sokszor csak egy-egy

nem jelentetik meg minisztériumi honlapokon és a korábbinál kevesebb címzettnek küldik el

¹⁶ Forrás: <https://www.kormany.hu/hu/emberi-eroforrasok-miniszteriuma/hirek/strategiai-partneri-megallapodast-kotott-az-emmi-es-a-pedagogusok-szakszervezete>

¹⁷ A szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról szóló másfélszáz oldalas rendelettervezetet például egy napos határidővel adták át véleményezésre a Pedagógusok Demokratikus Szakszervezetének.

¹⁸ Forrás: <https://waldorf.hu/blog/2019/09/03/tajekoztato-az-elmult-masfel-honapban-folytatott-erdekkepiseleti-tevekenysegről/>

bennfentes „kiszivárogatása” következtében értesülhetnek a rájuk vonatkozó elképzelésekről.

Pozitívum, hogy a jogalkotási törvény 2019-es módosítása óta az indoklásokat is nyilvánosságra hozzák a Magyar Közlöny Indoklások Tára mellékletében, illetve a Nemzeti Jogszabálytár Indokolások Tára oldalán, így legalább utólag tájékozódni lehet a jogalkotói szándékról.

az új vírus okozta veszélyhelyzet idején egy hétvégén kellett átállni a digitális munkarendre

KAPKODÓ JOGALKOTÁS, A FELKÉSZÜLÉSI IDŐ HIÁNYA

A gyakori változások negatív hatását felerősíti, hogy a jogszabályok későn jelennek meg, sokszor a megjelenés másnapján hatályba lépnek, és olyan határidős követelményeket tartalmaznak, amelyekre való felkészülésre esetleg csak pár nap áll rendelkezésre. Idén az új vírus okozta veszélyhelyzet idején egy hétvégén kellett átállni a digitális munkarendre, egy hosszú hétvége állt az érintettek rendelkezésére az érettségi szintjén való változtatás eldöntésére, egy hétvége a vidéki óvodák újranyitására való felkészülésre. Még a rendkívüli körülmények között is lehetőség lett volna a hosszabb felkészülési idő biztosítására gyorsabb döntéssel vagy későbbi indulással. *A felkészülési idő elmaradása* azonban veszélyhelyzet nélkül is rendszeres volt. *Ennek alaptörvénysértő voltát mind a korábbi, mind a jelenlegi ombudsman több esetben is megállapította.*¹⁹ (Ezen okból kérte Szabó Máté az Alkotmánybíróságtól 2012-ben az új szakképzési és köznevelési törvény megsemmisítését, és részben emiatt kifogásolta 2012-ben és 2013-ban a felsőoktatási felvételi eljárás új jogszabályait, 2015-ben az értelmi fogyatékos gyermekek előkészítő szakiskolai képzésének megszüntetését, illetve az iskolai tankönyvrendelés szabályozását, 2017-ben a szakgimnáziumi érettségi szabályainak megváltoztatását, 2017-ben a nyelvvizsga kötelezettség bevezetését,²⁰ Kozma Ákos pedig 2019-ben az Iskolaérettségi eljárásrend megváltoztatását.)²¹

¹⁹ Érdekességként megemlítem, hogy az ajbh.hu oldalon a „felkészülési idő”-re keresve az ezt hiányoló ombudsmani állásfoglalások csaknem fele oktatási szabályozással foglalkozik.

²⁰ <http://www.ajbh.hu/-/a-jogalkotasi-hibak-kifogolasarol>;

<http://www.ajbh.hu/-/a-felsooktatasi-felveteli-eljaras-uj-jogszabalyairol>; <http://www.ajbh.hu/-/az-ertelmi-fogyatekos-gyermekek-elokeszito-szakiskolai-kepzesenek-megszuntetesrol>;

<http://www.ajbh.hu/-/az-ombudsman-az-iskolai-tankonyvrendeles-aggalyos-gyakorlatarol-es-annak-hatterer-1>;

<http://www.ajbh.hu/-/hianyzo-feltetelek-aggalyos-bevezetes-az-ombudsman-a-kozepfoku-nyelvizsga-meglethez-kotott-felsooktatasi-felvetelirol>; <http://www.ajbh.hu/-/iskolaerettsegi-eljarasrend-az-alapveto-jogok-biztosa-a-bevezetes-halasztasat-ke-1>

²¹ Az ombudsmani állásfoglalások a legtöbb esetben már a jogszabály érvénybe lépése után születtek. Azonban olyankor sem került sor a bevezetés elhalasztására, ha sikerült a vizsgálatot időben lezárni. Kozma Ákos iskolaérettséggel kapcsolatos állásfoglalásának figyelembevételét például azzal

A felkészülési idő biztosításához önmagában az sem elég, ha a törvénybe időben bekerül egy rendelkezés, hiszen a tényleges felkészülés csak a *részletes szabályokat tartalmazó rendeletek* ismeretében lehetséges. A végrehajtási rendeletek azonban sokszor nagy késéssel követik a törvények megjelenését és szinte azonnal hatályba lépnek, igen rövid időt hagyva a cselekvésre. Ez az anomália okozta például azt, hogy kevesen tudták beadni az iskolaéretlenségi kérelmeket,²² vagy hogy a tanulók, sőt a tanácsadók is csak akkor értesülhettek azokról a szakképzési változásokról, amelyek a továbbtanulási döntést jelentősen befolyásolhatták volna, amikor sokan már le is adták a jelentkezési lapjukat.²³

Arra is van példa, hogy egy *évekkel később hatályba lépő* fontos módosítás elkerüli az érintettek figyelmét. A felsőoktatási felvételhez 2020-ban szükséges nyelvvizsga előírása ugyan már 2016-ban bekerült a felsőoktatási törvénybe, de aki akkor nem figyelt fel rá, az később nem láthatott olyan hatályos, tehát például a Nemzeti Jogszabálytárban hozzáférhető jogszabályt, amiben szerepelt volna, hiszen csak 2020. január 1-től lett volna ez a rendelkezés hatályos – ha 2019 novemberében vissza nem vonják. Hasonló volt a helyzet a kötelező szakgimnáziumi szakmai érettségivel is, amely eredeti formájában – az emelt szint kötelező előírásával – soha nem lett hatályos.

A gyakori változások lehetetlenné teszik, hogy az intézmények *hosszabb távra tervezzenek*, létrehozzák és meg tudják valósítani *saját, koncepciózus* pedagógiai programjukat. De a változások késői megismerése *a szülőknek, tanulóknak is lehetetlenné teszi a felelős választást, a továbbtanulásra való felkészülést*. Hiába gondolkodnának előre az iskola, a szak kiválasztásáról, ha a lehetőségek évről évre változnak, *és a változásokkal még az iskolák, sőt, a pályaorientációs szakemberek is csak a jelentkezést közvetlenül megelőzően szembesülnek*. A legismertebb ilyen változás az államilag finanszírozott felsőoktatási lehetőségek 2012-ben elhatározott, már az abban a tanévben érettségizőket is érintő szűkítése volt – de azóta is általános, hogy a jogszabályi előírás ellenére a felvételi jelentkezést megelőző két éven belül változnak a felvételi követelmények (felvételi tantárgyakra, szintekre vonatkozó előírások, pluszpontok számítása). A szakképzésben előfordult, hogy a szakmaszerkezeti döntés – amely meghatározza, hogy melyik iskola milyen ágazatokban, milyen szakmákban indíthat képzést, és amelynek a törvény szerint júniusban meg kellett volna jelennie – csak a februári jelentkezést megelőzően egy héttel jelent meg. Ugyanígy későn jelent meg 2020-ban az átalakuló szakképzés fontos részleteit szabályozó rendelet. Maga az új szakképzési törvény is csak 2019 decemberében került kiadásra – hónapokkal azután, hogy az iskolák kiadták felvételi tájékoztatójukat, megtartották nyílt napjaikat, és lejelentették a KIFIR felvételi rendszerbe a 2020/21-es

a szakmaszerkezeti döntés a februári jelentkezést megelőzően egy héttel jelent meg

utasították el, hogy az észrevétel későn érkezett – ugyanakkor a kifogásolt végrehajtási rendeletet csak hat hónappal a törvény megjelenés után sikerült nyilvánosságra hozni.

²² Forrás: <https://szuloihang.hu/iskolaerettseg2020/>

²³ 12/2020. (II. 7.) Korm. rendelet a szakképzésről szóló törvény végrehajtásáról; a középiskolai jelentkezések általános iskolából valótovábbításának határideje február 19-e volt.

tanévben induló osztályaikat. Mivel a törvény még az utolsó napokban is módosult az előzetes információkhoz képest, ez alapvető eltéréseket okozott az induló osztályok felvételi eljárásban használt jegyzéke²⁴ és a valós lehetőségek között.

Gyakori, hogy a tanulók *csak a tanév kezdetén szembesülnek* azzal, hogy nem azt kapják, amit vártak, vagy elszalasztottak egy számukra megfelelő, újonnan megnyílt lehetőséget. A 2020/21-es tanévben is sokan járhatnak így;²⁵ családás érheti az emelt szintű képzésre (tagozatra) jelentkezőket az új NAT későn megjelent, szigorúan kötött, a tanévek közötti átcsoportosítást nem megengedő – és így az iskolákat a tagozatok eddigi jellegének megváltoztatására kényszerítő – óraszámai miatt; a technikumba jelentkezőket azért, mert nem mindenki tudatosult, hogy nem lehet a képzést otthagyni a 12. évfolyam után; azokat, akik anyagi okból jelentkeztek technikum helyett szakképző iskolába, holott a technikumban is kaphattak volna ösztöndíjat, tanulói munkabért; illetve azokat, akik csak 9. végén tudhatják meg, hogy az ágazati alapozás után mégsem tanulhatják a jelentkezéskor választott szakot, mert nincs az iskolában megfelelő számú jelentkező.²⁶

A kellő felkészülési idő hiánya, a részletes szabályozás előkészítetlensége azokban az esetekben is az intézkedés sikertelenségét, az érintettek elégedetlenségét, jogsérelmét vonhatja maga után, amikor – mint a jelenlegi szakképzési reform esetén – *az alapelképzelések támogathatók lennének*.²⁷

A szabályozás késése, a szükséges dokumentumok hiánya nem vezet az iskolákkal szembeni követelmények visszavonására. 2013-ban, amikor csak augusztus végén jelentek meg a szakiskolai kerettantervek, még megengedték az iskoláknak, hogy válasszanak aközött, hogy a régi vagy az új tantervet alkalmazzák szeptemberben induló osztályaikban. A szakképzés 2016-os átalakulásakor már mindenki számára kötelező volt szeptembertől az augusztus legvégén

az érintettek elégedetlenségét, jogsérelmét vonhatja maga után

²⁴ OM azonosítók és tanulmányi területek jegyzéke a középfokú iskolai felvételihez a 2020/2021. tanévre. Forrás: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/beiskolas/2019/OM_azonosito2020/TagKodJegyzek_191126.pdf

²⁵ Juhász Ágnes: Tizenkilencre lapot húzni: kényszerhelyzetbe hozza a továbbtanulókat az oktatási kormányzat. Mérce, 2020. február 10. Forrás: <https://merce.hu/2020/02/10/tizenkilenc-re-lapot-huzni-kenyszerhelyzetbe-hozza-a-tovabbtanulokat-a-rohamlepteku-reform-es-a-tajekoztatas-hianyaval/>

²⁶ Korábban is problémát jelentett, hogy a meghirdetett szakképzések jelentős része nem tudott elindulni, azonban a régi rendszerben ez már tavasszal kiderült, lehetőséget adva az iskolaválasztás megváltoztatására. Most azonban ágazati képzésre veszik fel a tanulókat, és csak 9. után lehet szakmát választani. A törvény kései megjelenése miatt ennek ellenére idén a tanulóknak nem ágazatot, hanem szakmát kellett megjelölni jelentkezési lapjukon – ami az iskolákat semmire sem kötelezi.

²⁷ Juhász Ágnes: Tájékoztatás tények nélkül: a sietség hitelteleníti a szakképzési reformot. Mérce, 2019. március 3. Forrás:

<https://merce.hu/2019/10/03/tajekoztatas-tenyek-nelkul-a-sietseg-hitelteleniti-a-szakkepzesi-reformot/>

időben egyre több, korábban törvényben szabályozott lényegi kérdést kormány- vagy miniszteri rendeletben szabályoznak.

Ennél is aggasztóbb, hogy az utóbbi hónapok törvényi rendelkezései folytán egyes, korábban kormányrendeletekben vagy miniszteri rendeletben szabályozott követelmények – a szakmák képzési és kimeneti követelményei, a köznevelési kerettantervek, sőt az egyes felsőoktatási szakok felvételi követelményei is – ezután *miniszteri közleményként jelennek meg* valamilyen, az illetékes minisztériumokhoz köthető honlapon.³² A jogszabályok nem rendelkeznek a dokumentumok „felcímkezéséről”, így az eddigi tapasztalatok szerint semmi sem jelzi a felhelyezés, a hatályosság időpontját, a verziószámot, az esetleges változásokat, nem utal az esetleg még hiányzó elemekre.³³ A szakképzési törvény kivételével a többi jogszabály a dokumentumok archiválását sem teszi kötelezővé. Így aztán nemcsak az esetleges, hogy valaki értesül-e a dokumentumok megjelenéséről, de abban sem lehet biztos, hogy a mai szöveg megegyezik a tegnappal, vagy hogy évek múlva, ha akár egy jogvitában, akár beszámítás készítésénél szüksége lesz a mai állapot bemutatására, azt meg tudja tenni.

Arra, hogy ez valós veszély, utal az a példa, amikor az Oktatási Hivatal érettségi szabályokat bemutató oldaláról – amely a vonatkozó kormányrendelet szerint a veszélyhelyzeti érettségi részletes szabályait tartalmazta – egyik napról a másikra lekerült az erdélyi diákok otthoni karanténkötelezettség alóli felmentéséről szóló információ.³⁴

Az ilyen jellegű szabályozás ellentétes az Alaptörvénnyel, amely kimondja: „Általánosan kötelező magatartási szabályt az Alaptörvény és az Alaptörvényben megjelölt, jogalkotó hatáskörrel rendelkező szerv által megalkotott, a hivatalos lapban kihirdetett jogszabály állapíthat meg.” A hivatalos lapról szóló törvényhely biztosítja, hogy a közzétett szöveg – az időbelyleg szerinti időponttól kezdve – megmáshíthatatlan, egyértelműen rekonstruálható legyen.³⁵ A jogállamiság követelményének nem felel meg, hogy magatartási szabályokat előíró dokumentumok e garanciák nélkül kerülnek közzétételre.

Az *ellentmondásosság veszélye*, amiről a szakképzés és a közoktatás szétválása kapcsán a jogszabályokkal kapcsolatban írtam, *fokozottan jelentkezik a weben megjelenő határozatok, közlemények esetén*. Ennek szembeutó példája, hogy a szakképzési közleményeket

*az ilyen jellegű szabályozás
ellentétes az Alaptörvénnyel*

³² Szt. 11. § (2) bekezdése szerint: „a képzési és kimeneti követelményeket – a Kormány adott ágazatért felelős tagjának egyetértésével – a szakképzésért felelős miniszter hivatalos kiadványként az általa vezetett minisztérium honlapján (a továbbiakban: honlap) teszi közzé.”

³³ Lásd a kerettanterveket az Oktatási Hivatal honlapján, illetve a szakképesítésekhez tartozó Képzési és kimeneti követelményeket az IKK ZRt. honlapján. Források: https://www.oktatas.hu/koznevels/kerettantervek/2020_nat; <https://szakkepzes.ikk.hu/kkk-ptt> (A képzési és kimeneti követelmények elérhetők az ITM honlapján is – ott legalább a felhelyezés időpontja megismerhető. Forrás: <https://www.kormany.hu/hu/dok?page=5&source=11&type=415#!DocumentBrowse>)

³⁴ Forrás: https://index.hu/belfold/2020/05/06/romania_ketegyhaza_gyula_gyulavarsand_erettsegi_hataron_tuli_magyarok_koronavirus_karanten/ – „[...] Megváltottatták a szöveget, anélkül, hogy a módosítást bármi módon jelezték volna, vagy erről tájékoztatták volna az érintetteket.”

³⁵ A jogalkotásról szóló 2010. évi CXXX. tv. 25.-28. §

megjelentető ikk.hu honlapon megjelent egy olyan óratervminta,³⁶ amely nagymértékben ellentmond az Oktatási Hivatal honlapján megjelent szakképző iskolai kerettantervnek. Ez feladja a leckét a szakképző intézményeknek: mihez igazodjanak, amikor döntenek arról, hány órája lesz a különböző szakos tanároknak, kell-e emiatt pedagógusokat felvenniük vagy elbocsátaniuk? A jogszabály ugyanis nem egyértelmű, és úgy tűnik, a két minisztérium eltérően értelmezi. Az Oktatási Hivatal honlapja szerint „a szakképző iskolákban a szakképző iskolai közismereti kerettantervet kell alkalmazni”, az IKK-honlapon megjelent útmutató³⁷ ugyanakkor így fogalmaz: „Az EMMI közvétett az OH honlapján egy kerettantervet, amely ajánlásként hasznos kiindulópont az intézményi szakmai program vonatkozó részének minden jogszabályi előírásnak megfelelő elkészítéséhez, alkalmazása ugyanakkor nem kötelező, az óraszámokat hozzá is kell igazítani a szakképzési óraszámokhoz.” (A korábbi verzióban a technikai óraszámokban is volt eltérés, holott ezt a szakképzési törvény nem engedné meg. Ezt kijavították, azonban azt, hogy a mostani ajánlás eltér a korábbitól, sehol sem jelzik.)

*egy szóbeli nyilatkozat
felülírt egy
törvényi rendelkezést*

Május végén az óvodák, bölcsődék újrainvitása kapcsán az a helyzet is előállt, hogy *egy szóbeli nyilatkozat felülírt egy törvényi rendelkezést*. Az újrainvitásról szóló rendeletben³⁸ ugyanis az időpontok mellett lényegileg csak annyi szerepel, hogy az intézmények a gyermekeket „a [...] részvétel jogszabályi feltételei szerint, további feltételek előírása nélkül fogadják”. A rendelet nem szól arról, hogy érvényesek maradnak-e az igazolatlan hiányzásra vonatkozó szabályok, és továbbra is az óvodai házirend határozza-e meg az igazolások elfogadhatóságát. A köznevelésért felelős államtitkár azonban az operatív törzs tájékoztatóján kijelentette: a járványügyi helyzet elegendő indok arra, hogy a szülők, ha nem akarják, ne vigyék be a gyerekeiket az óvodába.³⁹ Hogy ez meddig van így, arról nem szólt – és arról sem, hogy elég hivatkozási alap-e egy esetleges, a hiányzások miatti családipótlék-megvonás kifogásolására az, hogy „a tévében hallottam”.

A minisztériumok közötti egyeztetéshiány, a vitatott kompetenciahatárok és a veszélyhelyzeti jogszabályalkotás hatályosságának körülhatárolatlansága együttesen mutatkozott meg a tanulói jogviszony megszűnésének abszurd, az érintettek számára nagyon is húsba-vágó oda-vissza szabályozásában.

³⁶ Forrás: https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/heti_oraterv_mintapdf-1593763855685.pdf

³⁷ Útmutató a szakmai program készítéséhez. Forrás: https://api.ikk.hu/storage/uploads/files/utmutato_szakmai_program_keszitesehzpdf-1593797478843.pdf

³⁸ 215/2020. (V. 20.) Korm. rendelet az óvodák és bölcsődék újrainvitásáról, valamint a nyári táborok megszervezéséről

³⁹ Forrás: <https://24.hu/belfold/2020/05/24/operativ-torzs-ovoda-bolcsode/>

A veszélyhelyzet adta felhatalmazással élve Palkovics László egyedi miniszteri határozatot adott ki a szakmai vizsgákról.⁴⁰ Ennek 27. paragrafusa felülírja a köznevelési törvény azon szabályát, mely szerint a szakképzésben tanulók tanulói jogviszonya megszűnik a szakmai vizsgaidőszak utolsó napján, és az idei évre a tanulói jogviszony megszűnésének időpontját a munkavállalás kezdetéig, de maximum augusztus 31-éig meghosszabbítja. Ez az érintettek családi pótlékra, esetleg ösztöndíjra, tanulói juttatásokra való jogosultságának meghosszabbítását jelenti. Július 2-án azonban az Oktatási Hivatal körlevelet küldött az iskolaigazgatóknak, melyben jelzi, hogy a veszélyhelyzet elmúlásával a miniszteri határozat már nem írhatja felül a törvényt, úgyhogy az érintettek tanulói jogviszonyát június 26-ával – tehát visszamenőleg – szüntessék meg.

nem tudhatta, milyen indokokat, milyen igazolásokat fogad el a hivatal

Az abszurdítás és a jogsérelem mellett ez az eset arra is rávilágít, mennyiben teszi lehetetlenné a felelős döntést a megbízhatatlan szabályozás: aki ugyanis májusban úgy döntött, hogy csak ősszel vizsgázik, annak megmarad a tanulói jogviszonya, míg az, aki az akkori szabályozásból kiindulva a tavaszi vizsga mellett döntött, komoly összegektől eshet el.

A felelős tervezés ellen szól, ha a jogszabály *nem határozza meg normatívan valamely döntés feltételeit, ehelyett általános elveket meghatározva a miniszterre vagy valamely hivatalra bízta azt.* A közelmúltban több esetben is előfordult a normatívról az egyedi döntésre váltó szabályozás. Ez történt az iskolaeretség kérdésében, ahol a szülőknek idén már kérvényt kellett benyújtania az Oktatási Hivatalnak ahhoz, hogy 6 éves kor után is óvodában maradhasson a gyereke, azonban nem tudhatta, milyen indokokat, milyen igazolásokat fogad el a hivatal. Változott az alternatív programok engedélyezési rendje is: míg a korábbi szabályozás (17/2004. [V. 20.] OM r.) szerint a kerettanterveket szakértők bevonásával, megadott szempontrendszer figyelembevételével akkreditálták, most az oktatási miniszter *engedélyezheti* az intézményeknek a felsorolt szabályoktól eltérő egyedi megoldások alkalmazását. Az engedély megtagadását ugyanúgy nem szükséges indokolnia, mint az igazgatói pályázatok elutasítását.

A TÁJÉKOZTATÁS HIÁNYOSSÁGAI

Az információk rendelkezésre állása és könnyű hozzáférhetősége a felelős cselekvés, tervezés – az autonómia – alapvető feltétele. Ez a feltétel sajnálatos módon nem teljesül kellő mértékben, az oktatás különféle szereplői számára nem állnak rendelkezésre viszonylag teljeskörű, megbízható információforrások. A sokrétű információszolgáltatás biztosítását a jogszabályok nem kellő mértékben teszik kötelezővé az oktatási vezetés, a háttérintézmények számára.

⁴⁰ JEF/36644/2020-ITM egyedi miniszteri határozat. Forrás: https://www.kormany.hu/download/e/2e/c/1000/Egyedi_Min_Hatarozat_JEF_36644_2020.pdf – A határozat egyébként nem érhető el a minisztérium honlapjáról, még a Google is nehezen adja ki találatként.

Adatok és tájékoztatás hiányában nem lehet elvárni az intézményektől az önálló döntést. Ezért hibáztat a köznevelési államtitkár bevezetőben idézett értékelése arról, hogy a járvánnyal kapcsolatos intézkedések mikéntjének az intézményekre, a tanárookra hagyása a bizalom jele. Ahhoz ugyanis, hogy az intézmény vezetése döntsön például arról, hogy iskolájában áttér-e a digitális munkarendre vagy speciális szabályok bevezetésével marad a tantermi oktatás mellett, rendelkeznie kellene megbízható információkkal az adott település járványügyi helyzetéről, a különböző megoldások veszélyeiről, a védekezés módjairól és azok hatásosságáról, a szülők helyzetéről és lehetőségeiről, az igénybe vehető forrásokról, a szabályoktól való eltérés lehetőségeiről és következményeiről stb. Az autonómia biztosítása ezeknek az információknak a biztosítását kell jelentse.

Az információk elérhetőek kell legyenek a hivatalos honlapokról, feldolgozott, „fogyaszthatóvá tett” formában pedig hivatalos adatokon alapuló portálokról. A kormányzati honlap (kormany.hu) mellett a közoktatásban a hivatalos információforrás az Oktatási Hivatal honlapja, az *oktatas.hu*, a felsőoktatásban az *oktatas.hu* mellett az ugyancsak az Oktatási Hivatal kezelésében lévő *felvi.hu*. A szakképzésben a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal *nive.hu* honlapja feladatainak nagy részét fokozatosan átveszi az Innovatív Képzéstámogató Zrt. által fenntartott *ikk.hu*. Ezen honlapoknak, illetve a minisztériumok és a honlapokat fenntartó intézmények ügyfélszolgálatainak kell(ene) kiszolgáltatniuk az oktatási területen dolgozók mellett a tanulókat, szülőket is, mivel jelenleg nem létezik utóbbiakra specializálódott, az oktatás minden területét átfogó honlap.⁴¹ A felsoroltak közül a *képzésben részt vevők és a képzésre jelentkezők informálását* csak a *felvi.hu* látja el kielégítő mértékben. A szakképzésben a közelmúltban létrehozott *ikk.hu*-nak van ilyen törekvése, azonban jelenleg ez igen csak hiányos. Az *oktatas.hu* oldalnak viszont sem a felépítése, sem a tartalma nem szolgálja ezt a célközönséget. A továbbtanulni kívánók nehezen találhatják meg a továbbtanulási lehetőségeket, és sem ők, sem a képzésük során valamilyen problémával találkozók nem találják meg sehol a rájuk vonatkozó szabályozás közérthető bemutatását. *Nincsenek közismert információs vonalak, email-címek, chatlehetőségek, a felvi.hu-n kívül nincs mindenki által ismert információs honlap.* A megadott *kapcsolati email-címek* nem mindig válaszolnak: a továbbtanulással kapcsolatos tanácsadást végző szakembereket tömörítő Magyar Pedagógiai Társaság Pályaorientációs Szakosztálya például nem kapott érdemi választ a szakképzési rendszer átalakításával kapcsolatban feltett kérdéseire.

*nincsenek közismert
információs vonalak, email-
címek, chatlehetőségek, a
felvi.hu-n kívül nincs
mindenki által ismert
információs honlap*

⁴¹ A fiatalok képzésválasztással, továbbtanulással, iskola- és képzésváltással kapcsolatos tájékozódását egy olyan rendszer segítené igazán, amelyik az ágazati, minisztériumi hovatartozástól függetlenül együtt szolgáltatja a különböző képzési lehetőségekkel – általános, szakmai és felnőttképzéssel, valamint felsőoktatással kapcsolatos információkat. Jelenleg azonban a pályaorientációs területen hiányzik az ágazatok közötti együttműködés.

A pedagógusok, szakszolgálati dolgozók információ-szerzését az is megnehezíti, hogy a tankerületek, a centrumok általában megkövetelik a „szolgálati út betartását”. A jogszabályokon kiigazodni nem tudó vagy abból sajátos problémáikra választ nem kapó intézményvezetők, pedagógusok sokszor azért nem mernek kérdést intézni az oktatásirányításhoz, nehogy akadémuskodóknak, ellenzékieknek tűnjenek.

Ráadásul a gyors változások – illetve egyes, projekt-támogatásból fejlesztett oldalak aktualizálásának hiánya – miatt a *hivatalos vagy annak tűnő oldalakon megtalálható információk sem mindig helytállóak*. A 2020/21-es tanévtől változó szakképzés vonatkozásában egy internetes újságcikkben⁴² tekintetem át a hivatalos oldalakon megtalálható információkat, és mutattam rá azok hibáira.

A könnyen elérhető információ, valamint az információk értelmezését segítő szolgáltatások hiánya komoly *esélyegyenlőtlenségi tényező*. Sokszor többet számít a *jövedelmi – illetve intézmények esetén finanszírozási – különbségeknél*. A jobb társadalmi háttérrel rendelkező családok, a jól értesült szülőkkel, megfelelő szakmai kapcsolatokkal rendelkező iskolák könnyebben hozzájutnak a számukra fontos információkhoz, kevésbé hoznak tájékozatlanságból eredően téves döntéseket, és ki tudják használni a rendelkezésre álló lehetőségeket – azokat is, amelyek inkább a rosszabb helyzetben lévők megsegítését szolgálják. Ennek kompenzálása fontos feladata lenne a mindenkori oktatásirányításnak, pedagógiai, szakmai szolgáltatóknak.

a könnyen elérhető információ, valamint az információk értelmezését segítő szolgáltatások hiánya komoly esélyegyenlőtlenségi tényező

ÖSSZEFOGLALÁS

Az autonómiát nemcsak a túlszabályozottság akadályozza, hanem a nem megfelelő minőségű szabályozás és az elégtelen tájékoztatás is. Az önálló, felelős döntés és cselekvés feltétele, hogy többé-kevésbé tisztában lehessünk döntésünk következményeivel. Cikkemben példaként keresztül mutattam be, hogy ez a feltétel az oktatás területén jelenleg nem teljesül. A felelős döntéseket akadályozza a jogszabályok követhetlensége, az előkészítetlen, egyeztetés nélkül meghozott, tartalmilag és jogtechnikailag hibás, sokszor hiányos, ellentmondásos jogszabályok, az egymást követő, legtöbbször felkészülési idő biztosítása nélkül meghozott változások, az információhiány. A jobbiztonságot is rontó tendencia, hogy egyes szabályozási dokumentumok jogszabályok helyett határozatok és közlemények formájában jelenhetnek meg, valamint, hogy különféle engedélyezések normatív előírásokkal alátámasztott testületi

⁴² Juhász Ágnes: Tizenkilencre lapot húzni: kényszerhelyzetbe hozza a továbbtanulókat az oktatási kormányzat. Mérce, 2020. február 10. Forrás: <https://merce.hu/2020/02/10/tizenkilencre-lapot-huzni-kényszerhelyzetbe-hozza-a-tovabbtanulókat-a-rohamlepteku-reform-es-a-tajekoztatas-hiany/>

vagy szakértői döntések helyett indoklási kötelezettség nélküli, egyedi miniszteri, esetleg hivatali döntéseken alapulnak.

A helyzetelemzésen túl arra szerettem volna rávilágítani, hogy a szabályozás és az autonómia nem ellentét, hanem egymást kiegészítő fogalmak: a megfelelő mélységű, minőségű és ismertségű szabályozás az oktatási szereplők – vezetők, pedagógusok, segítők, szülők és tanulók – önálló, megalapozott, felelős döntéseivel kísérvé biztosíthatja a megfelelő hatékonyságú, szerethető oktatást.





SZEMLE

FINTOR GÁBOR: IMPLEMENTÁCIÓ ÉS TANULÓI ATTITÜDÖK. A MINDENNAPOS TESTNEVELÉS FUNKCIÓJA EGY HÁTRÁNYOS HELYZETŰ RÉGIÓ ISKOLÁIBAN. BELVEDERE MERIDIONALE, SZEGED, 2019.

Kozma Tamás: Mindennapi testnevelés és hátrányos helyzet

Fintor Gábor szerint a mindennapi testnevelés bevezetése jó és fontos lépés volt egy korszerű testkultúra kialakítása irányába – de még távolról sem minden. Amíg a testkultúra és a testnevelés bezárva marad az iskolába, hiába remélünk tőle megváltást egészségproblémáinkra és életmódbeli kérdéseinkre. Az igazi az – vagy az lenne –, ha nemcsak az iskolában lehetne megteremteni a testkultúra alapjait, hanem a társadalom egészében. A mindennapos testnevelés bevezetése tehát elszigetelt kezdeményezés marad, amíg az iskolát körülvevő társadalom nem fogadja el a testkultúra fontosságát, és nem ébred rá a szabadidősport kikerülhetetlenségére.

Fintor könyve két fő részre bomlik – mint a doktori disszertációk általában –; egy elméleti, szakirodalmi keretre és egy empirikus munkára. (Ezt a második részt a szerző „empirikus kutatás”-nak nevezi, kissé tanárosan, nem találva érdekesebb címet hozzá). Az elméleti keret – amelyet imponáló mennyiségű, részben hazai, részben pedig nemzetközi (főleg angol nyelvű) irodalomból épít föl a szerző – kiváló bevezetés a mindennapos testnevelés problémájába. Kiderül belőle, amit amúgy is sejtettünk már, hogy ahol kisebb a társadalmi elfogadottsága a napi mozgásnak, sportnak és játéknak, ott általában az iskolára hárítják a feladatot a döntéshozók, mivel az iskola van kéznél. A társadalomnak nem tudnak parancsolni, legföljebb az (állami) iskoláknak. Így aztán nem véletlen, hogy az iskola erőfeszítései mögül a társadalom más tagjai – a szülők, a helyi közösség, a gyerekek – igyekeznek kihátalni. Ebből sajátos féloldalasság alakul ki: minél kevésbé asszisztál a társadalom az iskola erőfeszítéseivel – a mindennapos testneveléshez, de általában is a tudás átadásához és a kultúra terjesztéséhez –, annál inkább nyomul az iskola. S ennek a féloldalas folyamatnak a végén könnyen előfordul, hogy az iskola kell betöltse azt a játékeret, amelyet eredetileg a társadalomnak és az iskolának együtt kellett volna betöltenie.

Mit tegyünk tehát, hogy ez ne így legyen? A hagyományos pedagógiai kutatás csak az iskolára vonatkozik. (A „pedagógia” a tanárok tudománya, amely természetesen az iskolával kapcsolatban tud szabályokat megállapítani és törvényszerűségeket föltárni). Fintor azonban nem pedagógus, és nem is pedagógiát művel. Ez az elemzésének nagy előnye (persze, lehet hátránynak is mondani más szempontból). Így az ő szemében a hangsúlyok eltolódnak a mindennapi testnevelés bevezetéséről arra a társadalmi környezetre, amelyben az

iskola igyekszik sikerre vinni a mindennapos testnevelést. És mint művelődéstudományi szakember rálátal valamire, amire a hagyományos pedagógia nem vagy csak kevésbé érzékeny: a *társadalmi tanulásra*. (A szerző „szociális tanulásnak” nevezi; mi inkább hívjuk „társadalmi” vagy „közösségi” tanulásnak – de mindegy. Ugyanarról van szó.)

A szociális (társadalmi vagy közösségi) tanulás lenne a híd, amelyen a mindennapos testnevelés a társadalomba beérkezik, és benne elfogadottá válik. Mert a mindennapos testnevelés ott válik élő gyakorlattá, ahol a társadalom kelően befogad az iskolai törekvésekkel szemben; és ahol a társadalom ki nem mondott törekvéseire az iskola mintegy „rásegít”. Mind a szakirodalomból, mind Fintor Gábor gondosan kivitelezett empirikus kutatásából az derül ki – ismét, sokadszorra –, hogy az iskola igazi sikere a környező társadalmon (fönntartókon, szülőkön, gyerekeken) múlik. Ha a tanítók-tanárok törekvései hasonlítanak ahhoz, amit a szülők és a helyi társadalom szeretne elérni, akkor az iskolának nyert ügye van. Akár testkultúráról legyen szó, akár más műveltségi területekről. (A szerző elismeréssel említi a NAT-nak azt a kezdettől megjelenő újítását, hogy nem tantárgyokról, hanem ún. műveltségi területekről beszél; amelyek érvényesek maradtak a kerettantervek jelenlegi világában is).

De mi történik akkor, ha ez a harmónia iskola és helyi társadalom között nem áll fönn? Fintor Gábort, aki az ország elmaradott régiójában dolgozik – innen, az észak-alföldi régióból gyűjtötte statisztikáit és információit is –, valójában ez izgatja. Mi történik a mindennapos testnevelés emelkedett célkitűzéseivel és jó szándékú „bevezetésével”, ha a helyi társadalom nem vevő rá? Mennyit sikerül ilyen térségekben megvalósítani az eredeti törekvésekből? Ha sikerül, vajon kinek az érdeme? A tanaré? Az iskoláé? A helyi társadalomé? Az országos adminisztrációé (tankerületi igazgatóságok)? S ha nem sikerül, kinek a mulasztása?

A Fintor Gábor által sokoldalúan előadott statisztikai elemzések jól mutatják, mennyire összefügg testkultúra és egészségmagatartás az ismert társadalmi háttértényezőkkel (amit egyébként vártunk és gondolhattunk is). Nemcsak a mindennapos testnevelésről van szó, és nemcsak a testkultúráról. Hanem a testkultúra és az erre hivatkozó mindennapos testnevelés iránti társadalmi attitűdökről. (Ezért is adta könyvének a tudományosabban hangzó *Implementáció és tanulói attitűdök* címet, csupán az alcímmel figyelmeztetve az olvasót az író szűkebb érdeklődésére, a mindennapos testnevelésre.)

Az érdekes kérdésekre Fintor Gábor izgalmas válaszokat talált. Közülük is a legizgalmasabb annak a megfigyelése, hogy ha a helyi társadalom nem tartja fontosnak és nem becsüli a mindennapos testnevelés kezdeményezését, akkor a mindennapos testnevelés fokozatosan leszűkül profi sportolók kinevelésére, miközben mások – a „nem tehetségesek” – elkedvetlenednek és visszahúzódnak. (A szerző ezt a folyamatot inkább lányok, kevésbé fiúk közösségeiben figyelte meg és dokumentálta).

Az élsport és a szabadidősport szétválása és szembekerülése sajnálatosan ismert Magyarországon, csakúgy, mint mindenütt, ahol nem ismert és nem elfogadott a polgári típusú szabadidősport. Az egész helyi társadalmat aligha lehet néhány év alatt „átprogramozni” arra,

ha a helyi társadalom nem tartja fontosnak, akkor a mindennapos testnevelés fokozatosan leszűkül profi sportolók kinevelésére

hogy szabadidejében atletikázzék, fusson, ússzék, labdázzék, pusztán a saját öröme. Amit tenni lehet – akár az iskola segítségével, akár a helyi önkormányzatok szervezésében –, az a versenysportra való előkészítés, még ha alapszinten is (mint pl. a labdarúgó akadémiákon). A társadalmi innovációk vizsgálata során visszatérően lehet találkozni a sportolással stagnáló települések megújulási kísérletei között. Nem a testkultúrával, nem a szabadidősporttal. Hanem a versenysportra való fölkészüléssel, a hivatásos sportolóvá válás álmaival.

A dilemma tehát adott. Hátrányos helyzetű régiókban – ahol az iskola hivatalos célkitűzései nagyon eltérnek az itt élők kulturális értékeitől – a mindennapos testnevelés sikerét a fomozatosan kiválógatódó és kiemelkedő gyereksportolók jelentik, akikre a közösség úgy tekint mint a jövő hivatásos sportolóira. Pedig nem ez a cél. A cél az volna, hogy a mindennapos testnevelés révén egy polgári társadalom értékeit terjessze az iskola. Ennek révén emelve föl a hátrányos helyzetű térségek gyerekeit és helyi társadalmait.

Ettől, sajnos, még messze vagyunk. Fintor Gábor könyve arra hívja fel a figyelmünket, hogy mennyire vagyunk messze, és hogy van mégis remény. Ezért volt érdemes megírni ezt a könyvet, és ezért ajánlatos elolvasni is. Köszönet a szerzőnek és bátor kiadójának, hogy ezt az úttörő, egyben gondolat- és remény yébresztő, szép munkát közreadták.

a cél az volna, hogy a mindennapos testnevelés révén egy polgári társadalom értékeit terjessze az iskola



DR. MÁTÉ GÁBOR: SZÉTSZÓRT ELMÉK. A FIGYELEMHIÁNY ZAVAR ÚJ GYÓGYMÓDJA. LIBRI KIADÓ, BUDAPEST, 2020.

Szabóné Kármán Judit: Végig nem járt utak

A világhírű, magyar származású – az utóbbi évtizedekben kiemelten szenvedélybetegekkel, stresszel, figyelemhiány zavarral küzdőkkel,¹ s azok családjaival foglalkozó – kanadai orvos, író 2013-ban megjelent könyvének hatodik utánnyomását adta ki a Libri ez év első felében. Mind a téma – az ADHD,² azaz a figyelemhiányos hiperaktivitás zavar az egyik leggyakoribb neuropszichiátriai tünetegyüttes, ami a gyermekkortól kezdődően egész életen át tart –, mind a megközelítés, ahogy a szerző viszonyul a figyelemhiány zavar kialakulásának okaihoz és gyógy módjaihoz, indokolttá teszik a mű ily gyakori megjelenését. A könyv szemlélete újszerű, bizonyos kérdésekben egyértelműen szakít a témában eddig elfogadott nézetekkel. Külön értéke, hogy a zavar alapos, sokoldalú, tudományos tárgyalása mellett, s a praxisában előfordult esetek bemutatásán túl a szerző saját tapasztalatait – mint figyelemhiány zavarral élő, s figyelemhiányos gyermekeit felnevelt szülő – is megosztja az olvasóval.

A könyv címlapja figyelemfelkeltő, de némiképp megtévesztő; a borítón szereplő, részben kitakart dühös gyermekarc inkább egy, kizárólag az agresszióról szóló mű fedőlapján lenne igazán informatív, s nem helyes a mű eredeti alcímének fordítása sem. A fordítás alapjául szolgáló kiadásban ugyanis az alcím: *A New Look at the Origins and Healing of Attention Deficit Disorder*, amit helyesen így fordíthatnánk: A figyelemhiány zavar eredetének és gyógyításának új szemlélete. Ez megfelelne a könyv valós tartalmának, hiszen legalább olyan súllyal – s nagyobb oldalszámon is – foglalkozik a könyv az okokkal, tünetekkel, mint a gyógyítás módjaival. Az alcím magyar fordítása – *A figyelemhiány zavar új gyógy módja* – azonban leszűkíti, s nem tükrözi a mű teljes mondanivalóját.

A kötet hét részből, valamint előszóból, szerzői megjegyzésekből, jegyzetekből és irodalomjegyzékből áll, 410 oldal terjedelemben. A tartalom jól strukturált, a szöveg – a tudományos magyarázatok, összefüggések is – érthetőek még az orvostudományban, pszichológiában kevésbé jártas olvasóknak is.

Az *Előszó*ban a szerző világosan megfogalmazza könyve megírásának célját, s kijelöli célközönségét:

¹ A hazai szaknyelv az esetek többségében *figyelemzavarnak* nevezi a szóban forgó tünetcsoportot. A recenzió, a kötethez alkalmazkodva, az angol *Attention Deficit Disorder* tükörfordításaként keletkezett *figyelemhiány zavar* kifejezést használja. (A szerk.)

² Attention Deficit Hyperactivity Disorder

„Az ADHD a leginkább visszautasított és félreértett pszichiátriai állapot Európában!!!! Sok ember nem hisz az ADHD létezésében. Ezért, ha ez nem létezik, nem is érthetik az emberek, miért kéne erre kezelés. Fontos tehát, hogy láthatóvá tegyük ezt a zavart (betegséget) a társadalom számára!³ [...] Amíg nem diagnosztizáltak nálam⁴ a figyelemhiány zavart (ADHD), orvosként magam sem értettem ezt az állapotot, sőt fel sem ismertem pácienseimnél. Visszatekintve látom, hogy sok embernek segíthettem volna, ha előbb tudatára ébredék létezésének. [...] A szülők, tanárok, pszichológusok és orvosok tartoznak annyival a figyelemhiány zavarral élő gyermekeknek, hogy képezzék magukat...”

A szerző már itt, az *Előszó*ban – s majd a könyvben újra és újra – felhívja az olvasó figyelmét arra, hogy az ADHD nem genetikai probléma, hiába tekinti annak a legtöbb egészségügyi hatóság. Tapasztalata, praxisa s e téren végzett kutatásai alapján állítja, hogy a figyelemhiány az agy megzavart fejlődésének és a pszichológiai fejlődés hiányosságának következménye, melyet az élet első meghatározó éveiben kapott stressz okoz.

A könyv első három része – *A figyelemhiány természete*, továbbá a *Hogyan fejlődik az agy? Hogyan jelennek meg a figyelemhiány zavar agyi áramkörei, és milyen a kémiája?* valamint *A figyelemhiány zavar gyökerei a családban és a társadalomban* – a modern idegtudomány, fejlődépszichológia, genetika és az orvostudomány eredményeire támaszkodva írja le a zavar kialakulását, pontosan hivatkozva az adott tudományágak témára vonatkozó kutatásaira. A fejezetekben mindig olvashatunk az író saját élményeiről, tapasztalatairól, betegeinek a témához kapcsolódó eseteiről.

„A figyelemhiány zavar számos viselkedési mintázatokat, gondolkodási folyamatokat, gyerekes érzelmi reakcióimat, munkamániáimat és egyéb függőségi hajlamaimat megmagyarázni látszott. Addig a rossz hangulat és a teljes irracionális váratlan kitérősei nemcsak a házasságomban okoztak konfliktusokat, de a gyermekeim felé is egyfajta [...] kettős viszonyulást alakítottak ki.”

„A figyelemhiány zavarral élő ember folytonos sürgetést, szenvedélyes sóvárgást érez, bármi legyen is az, amit az adott pillanatban megkíván: tárgy, tevékenység, kapcsolat.”

„Nagyszerű lenne, ha legalább egy kis időre megszabadulhatnék saját magamtól”.

„Szeretném kontrollálni magamat [...] de az elmém nem hagyja.”

„Néha úgy érzem, mintha az anyja lennék. Mintha három gyermekem lenne: két óvodás és egy harminckét éves.” – idézi a szerző a feleségek gyakori panaszát.

A harmadik rész kiemelten foglalkozik a zavar kialakulásának környezeti – családi és társadalmi – okaival. Az író saját figyelemhiány zavara eredetét is kutatja, analizálja, az olvasó

³ Részlet az ADHD Magyarország honlapjáról. (Az idézett szövegben szereplő lábjegyzet – *A Szerk.*)

⁴ A szerzőnél 52 éves korában diagnosztizálták az egész életét végigkísérő zavart.

elé tárja.⁵ Különös dokumentum édesanyjának naplója ezekből a hónapokból, melyből a szerző néhány fontos bejegyzést megoszt velünk.

A figyelemhiány zavar tüneteinek és szimptomáinak jelentése című negyedik részben nemcsak a figyelemhiányból fakadó zavaró tüneteket – mint a gyenge koncentrációs készség, a hiányos impulzuskontroll, a hiperaktivitás (e háromból már kettő jelenléte elég az ADHD diagnózis felállításához) –, azok megjelenésének aktuális kiváltó okait ismerhetjük meg, hanem a környezet téves válaszait, a szülők, pedagógusok, házastársak inadekvát reakcióit a figyelemzavaros személy viselkedésére. A szerző egy középkorú, munkanélküli páciense így emlékezett vissza iskolai éveire (írásban):

*a környezet, a szülői-nevelői
attitűd megváltoztatása
az első lépés*

„... gyerek voltam, nem tudtam nyugodtan ülni. állandóan beírtak az ellenőrzőmbe, hogy nem ültem, nem Figyeltem, mivel nem ültem nyugodtan, több időbe került a tanulás, hogy megértsek valamit. Mindig bajba kerültem, mindig előre ültettek vagy hátra, küldtek az igazgatóhoz, lekötöztek. mindig nevtanba küldtek, a tanárok mindig azt akarták, üljek nyugodtan. kiküldtek a teremből, apám mindig azt mondta, üljek nyugodtan, lusta vagyok, a szobámba küldött. mindig kiabált velem.”

Miután részletes és igen alapos ismeretet kap az olvasó a figyelemhiány eredetéről, tüneteiről, a megjelenését kiváltó környezeti tényezőkről, a könyv további részeiben a gyógyulás lehetőségéről ír a szerző. Reménykeltő, ahogyan – tapasztalatai alapján – a gyógyulás esélyeiről, menetéről, lépéseiről, s különböző helyzetek megoldásairól szól. Meggyőződése, hogy a környezet, a szülői-nevelői attitűd megváltoztatása az első lépés a gyógyulás útján. Hivatkozik többek között *Marian Cleeves Diamond*, A Berkeley Egyetem neves agykutatója és munkatársai kísérleteire, megállapításaira, miszerint: „Ma már bizonyítékaink vannak azokra az anatómiai változásokra, amelyek a környezet megváltoztatása nyomán alakulnak ki.[...] Mára világossá vált, hogy az agy távolról sem megváltozhatatlan.” Ennek alapján, az általa kidolgozott, pácienseinek ajánlott út olyan alapelveken nyugszik, amelyek bármely, de különösen a problémákkal küzdő gyermekek nevelésében nélkülözhetetlenek. Pedagógiája *Carl Rogers*, a humanisztikus pszichológia egyik alapítójának „feltétel nélküli pozitív törődés” elméletén és gyakorlatán alapul. Mindaz, amit a korai kötődéssel, a gyermekneveléssel, kamaszok „kezelésével” kapcsolatban ír, minden szülő, nevelő számára építő, elgondolkodtató lehet. Tanácsaival használható eszközöket ad a figyelemhiány zavarral élő gyermek szüleinek, nevelőinek, meghívva őket is a fejlődésre, változásra, hisz e nélkül a gyermek sem változik. „Amikor a szülők a gyermekek fejlődésével szembesülnek, folyamatosan válaszolniuk

⁵ A szerző 1944-ben, nem sokkal Magyarország német megszállása előtt született Budapesten, zsidó szülők gyermekeként. Apját munkaszolgálatra vitték hónapokra, anyjával csecsemőként a gettóba zárták, nagyszüleit Auschwitzba deportálták. Édesanyja az elhurcolástól való félelmében, a gettóból kimenekítve egy ismeretlen keresztény nőre bízta a csecsemőt.

kell egy kihívásra. Mégpedig arra, hogy nekik is fejlődniük kell a gyerekekkel együtt.” – idézi *Eriksont*.

Máté Gábor praxisában számos figyelemhiányos családot ismer, s nem felejtí saját tapasztalatait sem, ezért hitelesen tudja bemutatni e családok gyakran nehéz működését.

olyan tévképzeteket oszlatva el, melyek lehetetlenné teszik a segítséget

„Elérhetetlen cél, hogy a szülő soha ne legyen dühös, különösen, ha figyelemhiány zavarral élő gyermeke van. Nem kell azt gondolnia tehát, amikor elbukik, hogy pedig csupán elhatározás és jó szándék kérdése lett volna az egész. A gyermek viselkedése és impulzivitása még a szentek és angyalok türelmét is próbára tenné – a szülők szinte elkerülhetetlenül dühösekké lesznek.”

„Brian tizenegy éves, és ötödikbe jár. Szülei a figyelemhiány zavar tipikus tüneteiről számoltak be: rendtelenségről, szervezetlenségről, rövid koncentrációképességről, rebbenékeny figyelemről. A hangulata változékony. Egyik pillanatról a másikra képes magát felhúzni, duzzogni vagy dühöngeni. »Néha fogalmam sincs, hogy mitől lesz rosszkedve. Ha azt kérem, hogy álljon le, egyszerűen csak a fülére tapasztja a kezét. Oda se figyel.«– meséli az anyja. Az apja azt mesélte, hogy az altatása kényszerű, az iskolába menés »rémálom«, a vacsora pedig »állatkert«. Dühkitörései alkalmával Brian élesen támadja szüleit, akár a káromkodásig is elmegy. Ilyen alkalmakkor alig látják benne azt a szeretetre méltó és kedves gyermeket, akinek ismerik.”

A *Csak fel akarja hívni magára a figyelmet* című fejezet megmagyarázza a gyermek viselkedésének hátterét, ezzel olyan tévképzeteket oszlatva el, melyek lehetetlenné teszik a segítséget, a gyermek, valamint a szülő-gyermek kapcsolat fejlődését. A leggyakoribb tévhitek a figyelemzavaros gyermekekkel kapcsolatban: hogy a gyerek szándékosan idegesíti a felnőttet („Istenemre mondom, egyszerűen ki akar hozni a sodromból!”); hogy manipulálja a szülőt; hogy az ő viselkedése váltja ki a felnőttek másból fakadó haragját és feszültségét, s hogy a figyelemzavaros gyermekek lusták.

Különösen pedagógusok számára értékes a könyv ötödik részének *Bizalom a gyerek iránt, bizalom önmagunk iránt: figyelemhiány zavar az osztályban* című fejezete, melyben kizárólag a tanítási helyzeteket, osztálytermi situációkat tárgyalja a szerző.

A hatodik, *A figyelemhiány zavarral élő felnőtt* című rész leírja azokat a következményeket, ahová az évtizedek során nem, vagy nem helyesen kezelt figyelemzavar vezet; büntudat, szegény, alacsony önbecsülés, feltételes önbecsülés (kényszeres és túlteljesítő munkamániával), súlyos kapcsolati zavarok, munkahelyi problémák, szenvedélybetegség.

„Az életem nagyobb részét elvesztegettem – mondta Andrea, egy ötvenéves munkanélküli nő. – Semmi mentésem nincs a létezésemre. Még nem igazoltam a létezésemet.”

„Nem tudom, hogy ki vagyok?” „Nem tudom, hogy mit akarok az élettől.”

Esetek sorának bemutatásán keresztül ismerhetjük meg életútjuk főbb állomásait, s a terápiás találkozások eredményeit. Az ADHD felnőttkorban való felismerése nem zárja ki a fejlődés, javulás, gyógyulás lehetőségét, a terápia azonban az önnevelést, önmegértést, önmaguk pszichológiai támogatását feltételezi.

A következő fejezetek ennek az útnak a lépéseiről szólnak, továbbá a szerző tanácsairól részben az önismerettel, részben a terápiás lehetőségekkel kapcsolatban.

Az utolsó, *Befejezés* című részben a szerző, mint gyakorló orvos, érinti a gyógyszeres kezelés témáját, ütköztetve eltérő véleményeket, tapasztalatokat – és saját praxisának gyakorlatát is bemutatja.

Máté Gábor műve kiváló szakkönyv, mindenkinek ajánlott, aki gyermekekkel, felnőttekkel foglalkozik. Nem hiányozhat a pedagógusok könyvespolcáról, hisz a szülők mellett – olykor helyettük – ők lehetnek azok, akik felismerve (s nem félreismerve) e zavart segítséget nyújthatnak a gyermekeknek, továbbá megfelelő szakemberhez irányíthatják őket, hogy meggyógyuljanak, egészséges, erős felnőttekké válhassanak, s útjukat végigjárhassák.

„Amikor egy figyelemhiány zavarral élő felnőtt visszatekint az életére, maga mögött ter-
veket lát, amelyek soha nem valósultak meg teljesen, szándékokat lát, amelyek sohasem ér-
tek célt. [...] A kezdeti lelkesedési rohamok hamar lelohadnak. Pácienseim tíz éve építeni
kezdték támfalakról mesélnek, félig kész csónakokról, ... félbehagyott tanfolyamokról és
könyvekről, abbahagyott üzleti vállalkozásokról, soha meg nem írt versekről – számtalan
soha végig nem járt útról.”

*egészséges, erős felnőttekké
válhassanak, s útjukat
végigjárhassák*



DOMINEK DALMA LILLA (2020): FLOW, AVAGY JÁTÉKOS KOMMUNIKÁCIÓ A MÚZEUMOKBAN. AZ ÉLMÉNYCENTRIKUS ÉS AZ INFORMÁCIÓCENTRIKUS TÁRLATVEZETÉS MEGÍTÉLÉSE ÉS LEHETŐSÉGE KÉT HAZAI MÚZEUMBAN. BELVEDERE MERIDIONALE KIADÓ, SZEGED.

Ács Marianna: Flow a múzeumokban

Dominek Dalma Lilla nevelésszociológus, jogász, a Nemzeti Közszolgálati Egyetem adjunktusa. A neveléstudomány területén folytatott kutatásai középpontjában a múzeumpedagógia áll.¹

Az internet korában széles körben és minden korosztály számára elérhetővé vált az információ. Másképp megközelítve: a 21. század embere információbőséggel *küzd*. A tudás forráshoz való hozzáférés ugyanis nem egyenlő a tudás megszerzésével. Az információk feldolgozásához, a tények mögötti összefüggések meglátásához segítségre van szükség, melyet nemcsak a tanulás intézményes keretei között, hanem azon túl is, élethosszig biztosítani kell. Ilyen kérdések irányítják a figyelmet a gyűjteményekre és azok változó szerepére. A gyűjtemények hagyományos feladatain túl – mint a gyűjtés, megőrzés, feldolgozás, kutatás biztosítása és az állagmegőrzés – olyan új funkciók erősödnek fel, mint a kulturális találkozási tér szereplehetősége, a digitalizálás és a tudás közvetítésében betöltendő aktív szerepvállalás. Fontos, hogy a gyűjtemények, így a múzeumok is minél szélesebb körben megszólítsák a társadalom tagjait. Ennek egyik lehetséges eszköze a múzeumokban a tárlatvezetés, melynek jelentőségére irányítja a figyelmet Dominek Dalma Lilla ez évben megjelent könyve.

A mű címében olyan hívószavak szerepelnek múzeumpedagógiai kontextusban, mint *flow*, *játék* és *élmény*. A múzeumpedagógiai foglalkozásokon és a tárlatvezetések során szerzett élmények, a megélt flow pozitív attitűdöt formál a résztvevőkben, s remélhetőleg kialakítja (vagy fenntartja) az igényt – a tudás megszerzésének természetes és rendszeresen ismétlődő lehetőségeként – ezen intézmények rendszeres látogatására.

Dominek Dalma Lilla azt a célt tűzi ki mind a kutatásában, mind pedig az e kutatást rögzítő könyvében, hogy megmutassa, „merre kell a mai tárlatvezetéseknek fejlődnie, milyen elemek szükségesek ahhoz, hogy a látogatók élményekkel távozzanak a múzeum falai közül” (8).

A kutatást Csíkszentmihályi Mihály nevével fémjelzett pozitív pszichológia egyik eredménye, a flow-elmélet motiválta. A szerző azt feltételezi, hogy ezen elmélet elemeinek

¹ A kötet szerzője élményközpontú múzeumpedagógia témában szerzett PhD fokozatot 2018-ban a PTE "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskolában. Dolgozatának címe: „Az élménycentrikus és az információcentrikus tárlatvezetés megítélése és lehetősége két hazai múzeumban”.

felhasználása és beépítése a tárlatvezetők előadói stílusába, módszertanába jelentheti a kulcsot a múzeumlátogatói élmény fokozására, elmélyítésére. A Magyar Természettudományi Múzeumban és a Magyar Nemzeti Galériában történő hagyományos (informatív), illetve élményelemekkel dúsított

tárlatvezetések empirikus vizsgálatát végzi el, hogy hipotézisét igazolja. A kutatási módszerek sokaságát vonultatja fel; végez helyszíni megfigyelést, kérdőíves és fókuszcsoportos adatgyűjtést, a kiállításról kulcsszavas értékelés begyűjtését, kvalitatív és kvantitatív adatfeldolgozást, szakirodalmi áttekintést.

Kutatásmódszertanának egyik figyelemre méltó eleme a tárlatvezetések élményszintjének méréséhez kapcsolódik. Dominek Dalma Lilla a múzeumpedagógia területén elsőként, innovatív módon a Csíkszentmihályi Mihály által kidolgozott „flow-mérést” alkalmazza: 170 egyetemista korosztályú látogató által kitöltött olyan kérdőíves flow-tesztet elemez, mely megmutatja az információ- és az élményközpontú tárlatvezetések során az érintettekben keletkezett szorongás- és az unalomfaktorok szintjét. Véleményem szerint érdemes lett volna önálló fejezetet szentelni a flow-tesztek kiértékelésének, mivel a szerző a második fejezetben felhívja e kutatómódszertani újításra a figyelmet, de a negyedik fejezetben, ahol az eredmények bemutatására kerül sor, nem tárja fel sem a tesztek összeállításának szempontjait, sem az elemzésük során keletkezett következtetéseket.

A kutatás elméleti keretét *A hazai muzeológia és múzeumpedagógia néhány történeti gyökerű problémája* című fejezet adja. A szerző széles körű másodlagos forrásbázisra alapozva határozza meg a múzeum fogalmát, áttekintést nyújt a magyarországi múzeumok történetéről, bemutatja, hogy a különböző korokban és eltérő földrajzi környezetben milyen hangsúlyeltolódások történtek a múzeumok feladatrendszerében, ismerteti a magyarországi múzeumokat szabályozó törvényi kereteket, ír a múzeumok szakfelügyeleti rendszeréről, a múzeumok funkcióiról. E fejezetben elemez olyan tanulmányokat, melyek kapcsolódnak a kutatás által érintett tematikákhoz, mint például „a kommunikáció és a múzeum”; „a nevelés és a múzeum”; vagy „a múzeumi flow”. Itt értelmezi a múzeumpedagógia, a múzeumandragógia és a múzeumgerontagógia fogalmát.

A kötet zárófejezetében kerül sor a kérdőívek, és a fókuszcsoportos megbeszélések kiértékelésére és a kutatás eredményeinek összegzésére. A szerző szerint mind az élménypedagógia módszereinek, mind a szerző által „élmény-centrikusnak” definiált tárlatvezetési elemeknek helye van a hazai múzeumi tárlatvezetéseken és múzeumpedagógiai foglalkozásokon. A vizsgálatok során szerzett és a munkában értelmezett tapasztalatok alapján a legfontosabb tanulságnak azt tartja a kutató, hogy az informatív és interaktív elemeket integrálni kell egy tárlatvezetés során. Úgy véli, hogy „nem információ-centrikus vagy élmény-centrikus tárlatvezetésekre van szükség, hanem egy – a két módszertan előnyeit összegző – komplex és integrált tárlatvezetési stílus adhatja a látogatónak a legnagyobb élményt” (113). Felhívja a figyelmet arra is, hogy mennyire fontos szerepet játszik az optimális múzeumi élmény elérésében a tárlatvezető személyisége, hiszen a kommunikációja jelentősen befolyásolja a

*milyen hangsúlyeltolódások
történtek a múzeumok
feladatrendszerében*

látogatók élményszerzését. Ezért is tartja fontosnak a tárlatvezetők képzését, felkészítését, illetve teljesítményük minél kvantitatívabb értékelését (113).

Dominek Dalma Lilla könyve hiánypótló a múzeumpedagógia témában, hiszen ráirányítja a figyelmet a tanulás jelentőségére egy olyan nonformális tanulási térben, mint a múzeum. A tényleges tanulás egyik záloga a komplex tárlatvezetés, melyet egy olyan tárlatvezető képes megvalósítani, aki tudja integrálni az élményalapú és az ismeretközpontú vezetést, hiteles és kompetens személyiség, aki a neveléstudomány, pszichológia és muzeológia területén szerzett ismereteit mozgósítva képes élményt nyújtani a látogatóknak, hogy a múzeum i látogatás flow legyen.

*tudja integrálni az
élményalapú és az ismeret-
központú vezetést*



ABSTRACTS

SZÜTS, ZOLTÁN: Phenomena and Displays of Digital Pedagogy

In this paper, after presenting the educational implications of digitalization, the author examines the advantages and disadvantages of digital pedagogy over “traditional” teaching methods, while also addressing distance learning. It is author’s goal to identify the impact of digital culture and the information society on the teaching and learning process, undertake to identify building blocks based on strengths, but also draw attention to threats, and attempt to draw a theoretical framework for the classroom (attendance) and distance learning (online). However, since no theory can exist in a vacuum, the author also takes into account the school’s world, including the characteristics of the digital school and the social dimensions, especially the teaching of students in low-income families with limited access to technology.

Keywords: *digital pedagogy, distance learning, online communication, media*



Szerkesztői jegyzet

1.

Meghalt a király! Éljen a király! A klasszikus drámákban ez a két felkiáltás jelzi, hogy a folytonosság jegyében a királyság intézménye fönntmaradt, de valamiféle változás mégis történt, egy új uralkodó regnálása kezdődött meg. A folyamatosság és változás dialektikájaként írható le az a folyamat is, amely a lap életében az elmúlt hónapokban lejátszódott. Mint köztudott, 2019 december 1-jével a 2017-ig önálló Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI), amely az elmúlt három évben az Eszterházy Károly Egyetem (EKE) keretében önálló szervezeti egységként működött (EKE OFI), megszűnt, és feladatkörei átkerültek az Oktatási Hivatalhoz. Ez az átalakulás új keretekbe pozícionálta az Intézetben korábban folyó kutató-fejlesztő és innovációs tevékenységeket, és értelemszerűen a tudományos normák szerint működő pedagógiai kommunikációt is más kontextusba helyezte.

Ez után több mint féléves egyeztető munka eredményeképpen létrejött egy megállapodás, amely arról rendelkezik, hogy a Művelődési és Közoktatási Minisztérium B/SZI/2020/1993. számú, 1993. évi Alapító Okirata szerint az Új Pedagógiai Szemle című folyóirat alapító jogai – jogutódlás révén – az Oktatási Hivatalt illetik meg, de a Hivatal a folyóirat kiadási jogait átadja az Eszterházy Károly Egyetemnek 2021. december 31-ig. A megállapodás azt is tartalmazza, hogy az Eszterházy Károly Egyetem továbbra is számít a Magyar Pedagógiai Társaság szakmai munkájára a lap szerkesztőbizottságában, figyelemmel a két szervezet (illetve elődjei) közötti több mint két évtizedes együttműködésre. Mindez a folyamatosság tekintetében azt jelenti, hogy az Új Pedagógiai Szemle továbbra is a köznevelési terület szakmai, elméleti és tudományos pedagógiai folyóirata marad, megtartva teljes szakmai autonómiáját és széleskörű kapcsolatrendszerét. Változásként pedig az rögzíthető, hogy a lapkészítési és kiadási folyamat koordinációját az EKE Líceum Kiadója veszi át.

A többoldalú megállapodás tető alá hozása a remélnél sokkal több időt vett igénybe, és tartalma sem egészen olyan, mint amit a szerkesztőség ideálisan elképzelt volna. De az elmúlt három esztendő EKE – OFI kapcsolatrendszerének gyakorlata bizakodásra is adhat okot.

A szerkesztőség a régi-új koordináták között azt reméli, hogy a megállapodás nemcsak az Új Pedagógiai Szemle biztonságos és kiszámítható keretek közötti szerkesztését, készítését, elektronikus és papír alapon való megjelenését teszi lehetővé, hanem garanciát ad arra, hogy a lap küldetésnyilatkozatában megfogalmazott szándékok maradéktalanul érvényesülhessenek. *„Olyan tér létrehozatalára törekszünk [...], ahol a neveléstudomány, az oktatáspolitikai és a gyakorlat nyelvén megfogalmazódó közlések kölcsönös befogadásra találhatnak, és egymással párbeszédbe léphetnek. Ehhez szorosan hozzátartozik egyfelől az, hogy a tudományos és szakpolitikai nyilvánossághoz kevésbé hozzáférő gyakorlat hangját a lapban megszólaltatjuk, másfelől az, hogy a tudományos, illetve szakpolitikai nyelvezetben megfogalmazott üzenetek transzformálását elősegítjük, annak érdekében, hogy azok széles körben érthető közléseként működhessenek.”*

2.

Az 1970-es évek közepén amatőr színjátszóként a *Hősnek hűlt helye* című előadásban játszottam. A közönséget is aktivizáló játék jelenetei egy kortárs lengyel szerző (Tadeusz Rózewicz) *Kartoték* című darabjára épültek, kiegészülve a korszakra jellemző happeningelemekkel. A görög drámamodellekből átvett Kar, amely veretes hangzású útmutatásokkal „*Hon az meleg hajnal pirosan föltetszik / Hon az sötét este tengerben enyészik / Híred mindenütt van és mint Nap tündöklök...*” látta el a közönség közül kiválasztott „beépített hős” (Marton László Távolodó) cselekedeteit, illetve folyamatosan kommentálta az eseményeket a korszakra jellemző ideologikus szövegekkel. „*Az átmenet még nem megtorpanás*”, avagy „*az individuum kultuszát felváltja a közéletiség morálja*”. Az előadást az Illés együttes *A szó veszélyes fegyver* című dala foglalta keretbe, amelyet a játszóok mindegyike közösen énekelt, hangsúlyozva a közéleti kommunikációban „fegyvertelen” résztvevők kiszolgáltatottságát.

Akkor, a dal éneklése közben inkább a dallam és a hangulat ragadott meg, kevésbé a szöveg mögötti tartalom. Pedig egy ma egyre aktuálisabb problémára, a szavak és jelentésük átírására mutatnak rá. Hogy ez nem légből kapott észrevétel, azt jól példázza, ami az elmúlt években a szakközépiskola, szakgimnázium, technikum és szakmunkásképző, szakiskola szavakkal történt. Oktatási szakértő legyen a talpán, aki fejből pontosan meg tudja mondani, hogy melyik évben pontosan milyen képzési tartalmat, útvonalat jelöltek/jelölnek a fenti kifejezések. Abszurdnak gondolom, hogy én is csak akkor tudnám a szakvak éppen aktuális és érvényes a jelentését, ha jogszabályban néznék utána, noha annak idején diákként szakközépiskolába jártam, és közel húsz éven keresztül szakképző intézményben tanítottam.

Ugyanígy sajnálatosnak tartom, hogy az oktatásirányítás, amely évtizedeken keresztül az interakcióra épülő pedagógiai nyelvet is próbálta szabályozó eszközként használni, egyre inkább áttért az előíró típusú jogi nyelvre. Ezt jól példázza a vírushelyzethez adott útmutatás, amely szinte egyetlen egy gyakorlati pedagógiai szempontot sem jelenít meg, csak eljárásrendi kérdéseket érint. Értem, hogy válsághelyzetben a jogi előírások primátust élveznek, de ennek tovagyrűző hatásától komolyan óvnám a pedagógia világát, nehogy a mindennapos nevelési-oktatási helyzeteket kizárólag jogi megfontolások alapján legyenek kénytelenek kezelni az iskolák és pedagógusok.

Az imént, a bevezetésben felidézett Illés-nóta refrénjének mormolása közben reflexszerűen fellapoztam Orwel *1984* című művét, amelyben az újszól nyelv céljaként az fogalmazódik meg, hogy „[...] megfelelő világnézet és észjárás kifejezési eszközül szolgáljon [...], minden más gondolkodási módot lehetetlenné tegyen.” Továbbá arra a következtetésre jutottam, hogy nyelvpolitikai harc, a kommunikációs tér uralásáért való küzdelem, az értelmezési keretezés egyeduralmának kisajátítási szándéka sajnálatosan az oktatásirányítás világát is elérte.

Értem én, hogy az új nyelvezet bizonyos értelemben következik a politikai kormányzás logikájából és a politikailag korrektnek nevezett közbeszéd meghaladási szándékából. Kétségtelenül jogos elvárás, hogy a korábbi évtizedekben meggyökeresedett ideológiai indíttatású kifejezéseket számúzzuk – osztályharc, békeharc, kizsákmányolás... De úgy vélem, hogy

az ennek helyébe ajánlott megközelítés, „az emberek hangja” (legalábbis azoké, akik mondanivalóját a politikai kormányzás kedvvel becsatornázza) nem lehet követendő példa. Ugyanis ez a hang nem a problémák sokoldalú, összetett megközelítésének nyelvén beszél, hanem közönségesen, felelőtlenül és pontatlanul – az ehhez illeszkedő leegyszerűsített, két-bites gondolatok mentén. Ennek a nyelvnek a központi kihangosítása pedig légüres térbe helyezi – ha tetszik, „szavak nélkülivé”, *fegyvertelenné* – teszi az értelmes szakmai párbeszéd elkötelezettjeit.

Kaposi József



A Tanulmányok rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk.

A publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <http://upszonline.hu>

élet és iskola, élet-iskola, életiskola, iskola és élet, iskola-élet, iskolaélet

A nemzedékeket nem a természet csinálja, hanem a történelem, pontosabban a modern történelem, amelyben a „rég” és az „új” vívja újra meg újra harcát a szülők és a gyermekek nemzedékeiben. Ez nem mindig volt így, és már ma sincs így. A fiatalok és az öregek között az emberi civilizáció kezdetétől létezett különbség, de csak vitális és nem történelmi-kulturális különbség. Amikor Arisztotelész Retorikájában megmutatja, milyen érvekkel kell a fiatalokból és milyenekkel az öregekből álló hallgatóságot meggyőzni, pontosan ezeket a vitális különbségeket emeli ki, de az, hogy itt a nemzedékek kulturális karakterének a különbségéről, a réginek és az újnak valamiféle harcáról lenne szó, föl sem merül. Ma megint nem merül föl, mert a technológiai értelemben vett régi nem harcol, nem érvel maga mellett, érvek, kérdés nélkül elsöpri az új technológia. Tehát lezárult egy bizonyos fajta történelem, amely a textuális koherencián alapuló kulturális emlékezethez, a történelmi időhöz kötődik, amelyben az egymás utánosság értelmi kifejlést, összefüggést jelöl. Rengeteg modern kategória van – korszak, kortárs, utókor, osztály stb. –, ami a modernitással kifúj, üressé vált, bár hajtogatjuk rendületlenül, semmit nem ér, nem magyaráz meg, inkább elködösít és összezavar. A nemzedék is ilyen. [...]

Ami az utóbbi évtizedekben iszonyú gyorsasággal és intenzitással elkezdődött, már nem a történelem lapjain található, hanem a technológiatörténet, és tőle elválaszthatatlanul a piaci kultúra lapjain. Senkit ne tévesszen meg a történelem-szimulációk színes karneváli kavalkádjá, a spektakulum. Ez már csak történelem-műsor, revü, operett, musical, amelyet csak nézni kell és nézni lehet. Ami valóban történik, az kivétel nélkül az informatika, a digitalizáció, a tudomány és technológia terén történik, ennek megfelelően villámsebességgel. Egyetlen nemzedékváltásnyi időbe, ami körülbelül 20-25 év, ma két-három generáció is belefér, de ezek már nem a történelem, hanem a technológia és a piac teremtményei, az Y, Z, Alpha generációt nem a történelmi időbe, hanem a technológiai változások piaci idejébe belehelyezés különbözteti meg egymástól.

Szilágyi Ákos: *Ma nem az írástudók, hanem az írásnemtudók felelőségének ideje jött el* – Jánossy Lajos és Nagy Gabriella interjúja Szilágyi Ákossal.

<https://litera.hu/magazin/interju/szilagyi-akos-nem-az-irastudok-hanem-az-irasnemtudok-felelossegenek-az-ideje-jott-el.html>