

iskolakultúra



pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXXI. évfolyam 2021. január

D. Molnár Éva

- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet

Fejes József Balázs

- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, Motiváció Oktatási Egyesület

Grüll Tibor

- Pécsi Tudományegyetem Történettudományi Intézet Ókortörténeti Tanszék

Hornok Máté

- Pannon Egyetem Modern Filológiai és Társadalomtudományi Kar, egyetemi hallgató

Kuttner Ádám

- Budapesti Corvinus Egyetem

Szabó Dóra Fanni

- MTA-SZTE Képesség-fejlődés Kutatócsoport

Szontagh Pál

- Református Pedagógiai Intézet, Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar

Szűcs Norbert

- Szegedi Tudományegyetem Művelődéstudományi Intézet, Motiváció Oktatási Egyesület

Tóth Edit

- MTA-SZTE Képesség-fejlődés Kutatócsoport

Varga Attila

- ELTE PPK Pszichológiai Intézet

Géczi János (főszerkesztő)

e-mail: janos.gecz@gmail.com

Dancs Katinka (titkár)

e-mail: iskolakultura@iskolakultura.hu

Fejes József Balázs

(társszerkesztő)

e-mail: fejes.jozsef.balazs@gmail.com

Kasik László (társszerkesztő)

e-mail: kasik@edpsy.u-szeged.hu

Somogyvári Lajos

(társszerkesztő)

e-mail: tabilajos@gmail.com

Csíkos Csaba

e-mail: csikos.csaba@tok.elte.hu

Hegedűs Szilvia

e-mail: heged.szilvia@gmail.com

Kojanitz László

e-mail: kojanitzl@gmail.com

Molnár Dávid

e-mail: david.molnar86@gmail.com

Nagy Gyula

e-mail: gyula.nagy@ek.szte.hu

Sándor Klára

e-mail: sandor.klara@gmail.com

Tary Blanka

(angol nyelvi lektor)

Trencsényi László

e-mail: trencsenyi.laszlo@ppk.elte.hu

Zs. Sejtes Györgyi

e-mail: sejtes@gmail.com

A kiadvány a Nemzeti Kulturális Alap támogatásával valósult meg.



Nemzeti Kulturális Alap



Felelős kiadó:

**Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalom-
tudományi Kar dékánja**

Kiadja a **Szegedi Tudomány-
egyetem Bölcsészeti- és
Társadalomtudományi Kara**

Elérhetőség:

www.iskolakultura.hu

tanulmány

**Szabó Dóra Fanni – Tóth Edit –
D. Molnár Éva**

A felzárkóztatás nehézségei és támogatásának lehetőségei a gyengén teljesítő iskolákban – egy kérdőíves vizsgálat eredményei 3

Szontagh Pál

Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében 26

Szűcs Norbert – Fejes József Balázs

Csodafegyver vagy pótcselekvés? A tanodamozgalom története és legitimációs kérdései 45

szemle

Grüll Tibor

Az ókor alkonya. A NAT 2020 és az új gimnáziumi történelemtankönyv ókori fejezeteinek elemzése 68

Kuttner Ádám

Kiállítási kommunikáció elméleti háttérének elemzése az iskolai foglalkozások tükrében 86

kritika

Varga Attila

Miért kell végigülnünk unalmas órák sokaságát?
Halász Gábor és Fazekas Ágnes:
A tudás keletkezése. 99

Hornok Máté

Útmutató drámatanároknak.
Bethlenfalvy Ádám: Dráma
a tanteremben. Történetek
cselekvő feldolgozása. 104

**A szám tanulmányainak
angol nyelvű összefoglalója 106**

Szabó Dóra Fanni¹ – Tóth Edit¹ – D. Molnár Éva²¹ MTA-SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport² Szegei Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet, Nevelélmélet Tanszék

A felzárkóztatás nehézségei és támogatásának lehetőségei a gyengén teljesítő iskolákban – egy kérdőíves vizsgálat eredményei

Számos hazai és nemzetközi vizsgálat hívta fel a figyelmet arra, hogy a tanulók szociokulturális környezete, a megfelelő oktatási szolgáltatásokhoz és motiváló iskolai környezethez való hozzáférés jelentősen befolyásolja az iskolai eredményességüket. A különböző szempontok mentén, rendszeresen összegyűjtött információk elemzése hozzájárulhat a gyengén teljesítő intézményekben létrejövő hatásmechanizmusok megértéséhez és ezáltal a probléma megoldásához kapcsolódó intézkedési tervek és komplex cselekvéssorok kialakításához. Vizsgálatunkkal arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elérő intézmények vezetői szerint (1) milyen tanulói, családi és intézményi szintű okok vezetnek iskolájukban az alacsony eredményességhez, a felzárkóztatás sikertelenségéhez az alapfokú oktatásban, s (2) milyen területeken azonosítják a beavatkozás szükségességét.

Bevezetés

A politikai, gazdasági és társadalmi törekvések, valamint a nemzetközi tanulói teljesítménymérések eredményeinek nyomán az utóbbi évtizedekben fontos oktatáspolitikai kérdéskorré vált az intézmények eredményessége. Az oktatás minősége és a gazdasági teljesítmény közötti összefüggést vizsgáló kutatások eredményei alapján jól ismert az a megállapítás, hogy a minőségi oktatásba történő befektetés megalapozza a humántőke minőségét, ami hatást gyakorol a hosszú távú gazdasági és a társadalmi fejlődésre egyaránt (OECD, 2010; Hanushek és Woessmann, 2007, 2009, 2010). A minőségi nevelés, oktatás és intézményrendszer kialakítása egyértelmű haszonnal jár és a társadalom egészének érdeke, azonban ennek kapcsán hazánkban az iskola méltányosságának kérdéskörére csak nemrég kezdett egyre több figyelem irányulni, pedig az oktatáson keresztül realizálható társadalmi-gazdasági előnyök talán a leszakadó társadalmi rétegek gyermekei esetében a leginkább kiaknázhatók.

A magyar iskolarendszer a méltányosság szempontjából azonban korántsem sorolható az erős országok közé. A nemzetközi vizsgálatok elemzése alapján rendszerint a listák végére kerülünk a méltányosság indikátorainak tekinthető mutatók tekintetében (Tóth, Csapó és Székely, 2010; Csapó, Molnár és Kinyó, 2009; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2019), mint például a szelektivitás, az iskolák közötti különbségek és a családi háttér hatásának elemzése esetében. A családi háttér és az iskolai kontextus tanulói teljesítményekre gyakorolt hatását elemző hazai és nemzetközi kutatások rámutattak a családi tényezők diákok tudására gyakorolt erőteljes hatására és az iskola társadalmi különbségeket konzerváló hatására egyaránt, vagyis arra, hogy az iskola nem képes a társadalmi egyenlőtlenségek mérséklésére (OECD, 2013; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014). A szelekciós mechanizmusok révén az intézmény inkább csak közvetíti, újratermeli az egyenlőtlenségeket (Berényi, Berkovits és Eröss, 2008) és sok esetben erősíti a kedvezőtlen szociális helyzetből eredő hátrányok hatásait.

Tanulmányunk célja, hogy bemutassuk annak a vizsgálatnak az eredményeit, amely az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elérő intézmények vezetőinek körében zajlott. Egy zárt, valamint nyílt végű kérdéseket alkalmazó kérdőív segítségével arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az intézmények vezetői szerint (1) milyen tanulói, családi és intézményi szintű okok vezetnek az alacsony eredményességhez, a felzárkóztatás sikertelenségéhez az alapfokú oktatásban, s (2) milyen területeken azonosítható a beavatkozás szükségessége.

A kutatás eredményeinek értelmezése hozzájárulhat azoknak a hatásoknak a megértéséhez, amelyek a gyengén teljesítő intézményekben jönnek létre, és ezáltal a felzárkóztatáshoz kapcsolódó intézkedési tervek kialakításához, annak figyelembevétele mellett, hogy a kutatás csupán egy szereplőnek, az intézményvezetőnek a szemszögét vizsgálja az alapfokú oktatásra vonatkozóan. A megalapozott beavatkozások kivitelezéséhez minden érintett szempontjának megismerése értékes információkat nyújthat.

A kutatás háttere – a gyengén teljesítő iskolák jellemzése néhány háttértényező mentén

A jó minőségű oktatással foglalkozó diszciplína kezdetben iskolaeredményességi kutatás néven formálódott külön kutatási területté (napjainkban a terület bővülése következtében egyre inkább oktatáseredményességi kutatásként jegyzik), és többek között az a két közismert amerikai jelentés indította útjára, amelyek azt vizsgálták, hogy az iskola milyen hatással van a tanulók teljesítményére. Bár ezek a korai kutatások azt az eredményt hozták, hogy az iskolának igen csekély a jelentősége (Coleman és mtsai, 1966; Jencks és mtsai, 1972), a kutatók azóta is számos erőfeszítést tettek, hogy ezt megcáfolják és bizonyítsák, hogy a formális oktatásnak igenis jelentős hatása van a tanulók eredményességére, és képes a társadalmi különbségek kompenzálására. Ma már a kutatások elméleti megalapozottságának és módszertanának fejlődése következtében egyre több ismerettel rendelkezünk, és tudjuk, hogy nagyobb az iskola szerepe, mint ahogyan azt a korai jelentések állították (Lannert, 2006). Az általános iskola feladata a munkaerőpiaci sikerességhez nélkülözhetetlen alapvető készségek megfelelő szintű elsajátításának biztosítása. Tehát az, hogy a tanulók milyen tudással rendelkeznek a szövegértés, a matematikai gondolkodás, a természettudományos tudás területén, mennyire képesek új tudás megszerzésére, meghatározza továbbtanulásuk irányát és lehetőségeit, valamint a középiskolai lemorzsolódás esélyeit, illetve hosszú távon munkaerőpiaci boldogulásukat.

Oktatási rendszerünkben a PISA 2018-as eredményei alapján a tanulók 25%-a (OECD-átlag: 23%) nem éri el a PISA minimumszintjének számító 2. képességszintet szövegértésből, 25,7%-uk (OECD-átlag: 24%) matematikából (OECD, 2019). Ez azt

jelenti, hogy a tanulók ekkora aránya nagy valószínűséggel nem szerez képzettséget 21 éves korára, s amennyiben rendelkezik keresettel, jövedelme alacsony (Balázi és mtsai, 2013). Az Országos kompetenciamérés (OKM) a minimumszintet a 3. képességszintben határozza meg (a PISA és az OKM képességszintjei nem feleltethetők meg egymásnak). 2015-ben a 8. évfolyamos tanulók 18%-a matematikából, 14,7%-a pedig szövegértésből nem érte el ezt (Balázi és mtsai, 2016).

Számos hazai vizsgálat (pl. Kertesi és Kézdi, 2012), hazai (OKM) és nemzetközi mérési program (pl. PISA, TIMSS) hívta fel a figyelmet arra, hogy a társadalmi meghatározottság, az oktatási környezet jelentősen befolyásolja az iskolai eredményességet. Kertesi és Kézdi (2012) rámutat arra, hogy az iskolai lemaradások háttérében három társadalmi tényező azonosítható: (1) az egészségi állapot, (2) a készségek fejlődését befolyásoló családi-otthoni környezet, (3) a megfelelő oktatási szolgáltatásokhoz és motiváló iskolai környezethez való hozzáférés elégtelensége. Papp Z. (2015) szakirodalmi összefoglalójában a lemaradások háttérében álló tényezőket az egyéni, családi, intézményi és oktatási rendszer szinten különíti el, tehát az előzőhöz képest kiemeli a rendszerszintű tényezők körét.

A 2018-as TALIS vizsgálata foglalkozott azzal, mely tényezők és milyen mértékben hátráltatják a tanítás-tanulást az oktatási intézményekben. A hazánkban megkérdezett intézményvezetők 44%-a szerint a tanulókra fordított idő hiánya közepes vagy nagy mértékben hátráltatja az eredményes tanítást, 42%-uk szerint az oktatást támogató pedagógiai személyzet hiánya nehezíti a munkát. A válaszadók jelentős aránya szerint a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásához értő pedagógusok hiánya (35,2%), a szakképzett tanárok hiánya (29,2%), a nem megfelelő infrastrukturális ellátottság (33,2%), digitális eszközökkel való ellátottság (36,1%) akadályozzák a minőségi oktatást (Balázi és Vadász, 2019). Részben a TALIS vizsgálat, részben az Országos kompetenciamérés adatainak felhasználásával készített elemzéseken keresztül Bacsikai (2015) rámutatott, hogy a hátrányos helyzetű diákokat tanító pedagógusok nem a legmagasabban képzettek közül kerülnek ki, és nem a legtapasztaltabbak. A problémát tovább árnyalja és a pedagógusképzés problémáira hívja fel a figyelmet a tanárok ezzel kapcsolatos véleménye.

A jó minőségű oktatással foglalkozó diszciplína kezdetben iskolai eredményességi kutatás néven formálódott külön kutatási területté (napjainkban a terület bővülése következtében egyre inkább oktatáseredményességi kutatásként jegyzik), és többek között az a két közismert amerikai jelentés indította útjára, amelyek azt vizsgálták, hogy az iskola milyen hatással van a tanulók teljesítményére. Bár ezek a korai kutatások azt az eredményt hozták, hogy az iskolának igen csekély a jelentősége (Coleman és mtsai, 1966; Jencks és mtsai, 1972), a kutatók azóta is számos erőfeszítést tettek, hogy ezt megcáfolják és bizonyítsák, hogy a formális oktatásnak igenis jelentős hatása van a tanulók eredményességére, és képes a társadalmi különbségek kompenzálására. Ma már a kutatások elméleti megalapozottságának és módszertanának fejlődése következtében egyre több ismerettel rendelkezünk, és tudjuk, hogy nagyobb az iskola szerepe, mint ahogyan azt a korai jelentések állították (Lannert, 2006).

Török és Antal (2020) roma többségű iskolákban dolgozó pedagógusokkal készített interjúból kiderült, hogy az ott dolgozók szerint a felsőoktatásban való részvételük során kevéssé készítik fel őket az iskolai mindennapokban felhasználható technikák (pl. konfliktuskezelés) alkalmazására, és inkább csak elméleti, mintsem gyakorlati ismeretekre tehetnek szert.

Kertesi és Kézdi (2012) rámutat arra, hogy a családi-otthoni környezet a rendelkezésre álló tárgyi eszközökkel, a különböző közös tevékenységek, viselkedésminták sokaságával hat a gyermek fejlődésére, amelyek összetett mechanizmusokon keresztül hatnak a gyermekek motivációjára, érzelmi és értelmi fejlődésére. A minőségi oktatási szolgáltatások a hatékony és eredményes tanári munka, az egymást felfelé nivellálni képes kortárs közeg elérését jelentik. A kortárs csoportok, osztályok összetétele is jelentősen befolyásolja a tanulók teljesítményét. Már a korai PISA-vizsgálatok (OECD, 2004) is rámutattak, hogy az adott intézménybe járók szocioökonómiai státuszának átlagos értéke nagyobb hatással van a tanulók teljesítményére, mint az egyes tanulók családi háttere. Összességében tehát az iskolai sikerességre hatással van, hogy milyen tanulói összetételű iskolába jár a gyermek. Fejes (2013) azt írja, amennyiben a tanulóközösségekben, osztályokban a tanulók több mint negyede hátrányos helyzetű, az már az oktatás minőségének csökkenését vonja maga után, a pedagógus nehezen megugorható akadályokba ütközik a munkája során, s ezekben a csoportokban jellemzőbb a kedvezőtlenebb oktatási feltételek kialakulása.

Az oktatási környezet családi háttér hatásának ellensúlyozásában játszott szerepére hívja fel a figyelmet például Pusztai (2004). A felekezeti középiskolákat vizsgáló kutatása rámutatott, hogy bár az alacsonyabb iskolázottságú szülők gyermekei nem olyan ambiciózusak a továbbtanulás terén, mint a diplomások gyermekei, azonban a hasonló helyzetű nem felekezeti gimnáziumokban tanulókhöz viszonyítottan jóval nagyobb arányban jutnak kifejezésre továbbtanulási terveik. Széll (2018) is rámutatott, hogy az iskola és a pedagógus szerepet játszik az eltérő szocioökonómiai háttérű diákok iskolai sikerességében, illetve sikertelenségében. Eredményei szerint a halmozottan hátrányos helyzetű, illetve a roma/cigány tanulók növekvő aránya nem feltétlenül függ össze a gyenge teljesítménnyel, hiszen vannak olyan reziliens kategóriába sorolható iskolák, ahol az összefüggés fordítottan érvényesül.

A minőségi oktatáshoz való hozzáférés esélyét befolyásolja az iskola, a tanuló lakhelyének lokációja (a település típusa és földrajzi elhelyezkedése) is. Hazánkban a

A minőségi oktatáshoz való hozzáférés esélyét befolyásolja az iskola, a tanuló lakhelyének lokációja (a település típusa és földrajzi elhelyezkedése) is. Hazánkban a települések között jelentős társadalmi összetételbeli és jövedelmi különbségek mutathatók ki, ez a települések típusa és elhelyezkedése által determinált, de a különbségek településeken belül is jelen vannak. Az Eurostat (EU-SILC-ből becsült adatok) anyagi deprivációs indikátora szerint Magyarországon a vizsgált időszakban a lakosság 35%-a élt anyagi deprivációban, s 19%-a súlyos anyagi deprivációban. Hasonló eredményeket mutatott meg Gábos, Tátrai, B. Kiss és Szívós (2016) a TÁRKI Háztartás Monitor adatait vizsgálva, ez alapján a lakosság 37%-a volt anyagilag deprivált, 23%-uk pedig anyagilag súlyosan deprivált.

települések között jelentős társadalmi összetételbeli és jövedelmi különbségek mutat-
hatók ki, ez a települések típusa és elhelyezkedése által determinált, de a különbségek
településeken belül is jelen vannak. Az Eurostat (EU-SILC-ből becslült adatok) anyagi
deprivációs indikátora szerint Magyarországon a vizsgált időszakban a lakosság 35%-a
élt anyagi deprivációban, s 19%-a súlyos anyagi deprivációban. Hasonló eredményeket
mutatott meg Gábos, Tátrai, B. Kiss és Szívós (2016) a TÁRKI Háztartás Monitor adatait
vizsgálva, ez alapján a lakosság 37%-a volt anyagilag deprivált, 23%-uk pedig anyagilag
súlyosan deprivált. A budapesti lakosság esetében a súlyos anyagi deprivációs ráta 8,7%,
a városi lakosság esetében ez 24,1%, a községek esetében 30,3%, tehát a falvakban élő
lakosság közel harmada él anyagilag súlyosan deprivált környezetben.

Az OKM eredményei felhívják a figyelmet arra, hogy a kisebb települések iskoláiba
járó gyerekek rendszerint gyengébben is teljesítenek, mint a nagyobb települések isko-
láiba járók. Az alapfokú képzésben részt vevők körében (ilyenkor a tanulók többsége
még a lakóhelyén tanul, bár talán az érintett iskolák településein magasabb arányú az
iskolakörzeten kívüli iskoláztatás a magasabb szociökönómiai háttérű családok köré-
ben) a településtípusok között jelentős a különbség az Országos kompetenciamérésben.
6. évfolyamon matematikából 106, szövegértésből 133 pont a különbség a községi és
a budapesti iskolák tanulói között. Balázsi és munkatársai (2016) a tanulók képességei
fejlődésének vizsgálatán keresztül (az OKM-en 6. és 8. évfolyamon elért eredmények
összehasonlításával) rámutatnak arra, hogy a különbségek háttérben a településtípusok
eltérő gazdasági és szociális jellemzői állnak, s nem az iskolában folyó oktatási munka
minősége. Nehezen mehetünk el továbbá amellet a hosszú ideje fennálló trend mellett,
hogy a magasabb társadalmi státuszú szülők nem a lakóhelyükön, vagy nem a lakókör-
zetükben lévő iskolába íratják gyermekeiket, amennyiben annak társadalmi összetétele,
eredményessége, presztízse számukra nem megfelelő (ld. Havas, 2008; Kiss, 2016).

Az empirikus kutatás céljai

A kutatásunk céljai és kérdései az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt
elérő intézmények jellegzetességeinek feltárására irányultak, annak érdekében, hogy
a felzárkóztatás kérdésköréhez kapcsolódó ismeretekre tegyünk szert. Arra a kérdésre
kerestük a választ, hogy (1) a kutatásban részt vevő intézmények vezetői szerint milyen
tanulói, családi és intézményi szintű tényezők vezetnek a felzárkóztatás sikertelensé-
géhez az alapfokú képzésben, illetve (2) milyen területeken azonosítják a beavatkozás
szükségességét.

Módszerek

Mintaválasztás

A minta kiválasztásakor az Országos kompetenciamérés eredményeire hagyatkoztunk,
míg a vezetők felzárkóztatással kapcsolatos vélekedését egy külön erre a célra szer-
kesztett online kérdőív segítségével kívántuk feltárni, így felkerestük a 6. évfolyamos
matematika és szövegértés teszt összesített eredményei alapján 2013-ban és 2015-ben
egyaránt, abszolút értékben vett leggyengébb teljesítményt elért 220 telephelyet. Tanul-
mányunkban a telephely szinonimájaként értelmezzük az iskola és intézmény megneve-
zéseket. Megkeresésünkre 68 vezető válaszolt.

Az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elért iskolák jellemzői

A hazai iskolarendszer település-földrajzi szempontból jelentősen tagolt. A népesség 18%-a lakik Budapesten, 30%-uk pedig 2800-nál több községben, amelyből 128 nagy-község, s 1100 fölötti az 500 főt meg nem haladó aprófalú. A 14 éven alattiak aránya ezeken a településeken nem haladja meg a 15%-ot. Vizsgálatunk időszakában közel 3600 általános iskolai feladatot ellátó intézmény működött, ezek közül 550 olyan, amelynek tanulólétszáma nem haladta meg az 50 főt, 905 iskolában a 80 főt.

A 220 kiválasztott iskola 71,2%-a községi, 20%-a városi volt, s mindössze 4 budapesti. Az átlagteljesítmény tehát nemcsak elmarad a kistélepülések iskoláiban a városi, fővárosi iskolákhoz képest, hanem elmondhatjuk azt is, hogy a leggyengébben teljesítők között is döntő arányban vannak a községi iskolák.

Az Országos kompetenciamérés eredményei évről évre rámutatnak arra, hogy a Nyugat-Dunántúl és a Közép-Magyarország régió eredményeitől elmarad az Észak-Magyarország és az Észak-Alföld régióé. A legjobb és a leggyengébb átlagos eredményt elért régiók között matematikából 79–92 pontnyi, szövegértésből 82–101 pontnyi a különbség (Balázsai és mtsai, 2016). A vizsgálatunkba került iskolák 39,5%-a tartozott az Észak-Magyarország régióba, 34,5%-a az Észak-Alföld régióba.

*Társadalmi környezet, tanulási nehézség, motiváció és fegyelem jellemzői
az OKM telephelyi kérdőíve alapján*

Az Országos kompetenciamérés telephelyi kérdőívével gyűjtött adatok (a telephelyen azon tanulók százalékos aránya, akik pl. átlag feletti körülmények között élők, veszélyeztetettek, szüleik munkanélküliek, diplomások) felhasználásával számolt társadalmi összetétel indexértékeit kvartilisekbe sorolva közli az OKM kutatói adatbázisa (Auxné Bánfi és mtsai, 2012). Ez alapján a mintánkban szereplő telephelyek 83,5%-a tartozik az első kvartilisbe, amely a hátrányos helyzetű, rossz körülmények között élő tanulók iskoláit tömöríti, 13,6%-a a kettes kvartilisbe (közepesen rossz körülmények között élő tanulók csoportja), 1,9%-a a 3., s 1%-a a 4. kvartilisbe (jó körülmények között élő tanulók iskolái).

A tanulási nehézségekkel küzdők aránya alapján képzett index a sajátos nevelési igényű, tanulási nehézségekkel küzdő, évismétlő tanulók százalékos arányából képzett index. A kiválasztott iskolák 60%-a került az első kvartilisbe, tehát tartozik a telephelyek azon 25%-ába, amelyekben a legmagasabb a tanulási nehézségekkel küzdők aránya, 20%-a a második kvartilisbe, 12,3%-a a harmadikba, s 7,7%-a a negyedikbe.

A kiválasztott 220, leggyengébben teljesítő iskola motivációs és fegyelem indexe azt tükrözi vissza, hogy a 220 telephely jelentős része nehéz helyzetű a fegyelem szempontjából, s nagyon magas arányban előfordulnak alacsony motivációjú diákokkal dolgozó telephelyek. A fegyelem index bizonyos viselkedésformák (11 db, pl. dohányzás, rongálás, verbális agresszió, fizikai bántalmazás gyerekek között) előfordulásának gyakoriságára kérdez rá. Az index -5 és 6 között vehet fel értékeket (módszertanát ld. Auxné Bánfi és mtsai, 2012). Az érték 0, ha a telephely 5 állítás esetében tartozott a jobb helyzetben lévő telephelyekhez és 6 esetében a rosszabb helyzetben lévő telephelyekhez. Ha egy esetben sem tartozott a jobb helyzetben lévőkhöz, -5 az index értéke. Ez alapján a 220 iskola 64,5%-a vett fel -5 és 0 közötti értéket. A motivációs index változói a telephelyen tanuló diákok motiváltságát vizsgálják (pl. a tanulók motiváltak, a tanulók körében érték a tudás, az iskolai siker) öt állítással. Az index -5 és 5 közötti értéket vehet fel, a tanulók annál motiváltabbak, minél magasabb az index értéke (Auxné Bánfi és mtsai, 2012). A vizsgált telephelyek 90%-ában az index értéke -5 és 0 közötti, 32,2%-ában -5, 21,3%-ában pedig -4.

A tanulók eredményességében a pedagógusok s a szakmai felkészültségük is meghatározó (Barber és Mourshed, 2007; Varga, 2007; OECD, 2007). Varga (2009) hazai elemzései a nemzetközi vizsgálatokat megerősítve megmutatták azt, hogy „a hátrányos helyzetű iskolákban a pedagógus-kínálat kisebb, mint a kedvezőbb helyzetű iskolákban”, a hátrányos helyzetű iskolákban a pedagógusoknak kisebb valószínűséggel van egyetemi diplomájuk, a tantestületben jelentősebb a pályakezdők, végzettséggel nem rendelkezők aránya, mint a nem hátrányos helyzetű iskolákban (Varga, 2009, 81.). A telephely tanulói összetételét vizsgáló index rámutat arra, hogy a kiválasztott 220 intézményben a hátrányos helyzetű tanulók aránya jelentős, továbbá a mintánkban meghatározó aránnyal előforduló kistelepülések iskoláiban nehezebb lehet a pedagógusokhoz való hozzáférés.

Az intézményvezetők részére kialakított kérdőív és a kutatás hipotézisei

Az általunk kialakított online kérdőív célja az intézményvezetők véleményének feltárása volt, az alapfokú oktatásban való felzárkóztatás sikertelenségének hátterében álló tanulói, családi és intézményi szintű tényezőkkel és a fejlesztés lehetőségeivel összefüggésben. A vizsgálni kívánt tényezőket és a beavatkozási lehetőségeket (1. táblázat) 10-10 db 5- és 3-fokú Likert-skálás állítás formájában jelenítettünk meg a mérőeszközben. Emellett azonban megadtuk a nyílt válasz lehetőségét is, vagyis mind a két témakörhöz kapcsolódóan nyílt végű kérdést is feltettünk, hogy az intézményvezetők korlátozások nélkül nevezhessék meg az általuk jelentősnek vélt összetevőket.

1. táblázat. A kérdőív zárt tételei esetében megjelenő témakörök és a nyílt kérdések megfogalmazása

	A felzárkóztatás sikertelenségét befolyásoló tényezők	Beavatkozási lehetőségek
Tanulói szintű tényezők	Tanulók rész-készségeinek és rész-képességeinek fejlettsége	Tanulók rész-készségeinek és rész-képességeinek fejlesztése
	Tanulók szociális kompetenciájának fejlettsége	Tanulók szociális kompetenciájának fejlesztése
	Tanulók tantárgyi felkészültsége	Tanulók tantárgyi tudásának bővítése
	Tanulók tanulási motivációja, attitűdje	Tanulók tanulási motivációjának növelése
	Tanulók tanulási technikájának fejlettsége	Tanulók tanulási technikájának fejlesztése
	Szülők iskolával való kapcsolata	Szülők bevonása
Intézményi szintű tényezők	Pedagógusok felkészültsége	Pedagógusok továbbképzése
	Pedagógusok, illetve megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya	Az elektronikus diagnosztikus (pl. eDia) rendszerek használatának elősegítése
	Segítő szakemberek száma, illetve kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megsegítésének lehetőségei	Rendszeres diagnosztikus mérések, a mérési információk hasznosításának/értelmezésének elősegítése
	Pedagógusok leterheltsége	Infrastrukturális fejlesztés
Nyílt kérdések	Mely problémák jelentik a legnagyobb kihívást az intézményben a tanulók felzárkóztatásával kapcsolatban?	Mely területekhez kapcsolódó és milyen típusú fejlesztéseket találna hasznosnak a tanulók felzárkóztatásával kapcsolatban?

Megjegyzés: A szülők iskolával való kapcsolatát mint családi, környezeti tényezőt a tanulói szintű tényezők között jeleníti meg a táblázat.

A nyílt kérdések felvetésének hátterében tehát elsősorban az a megfontolás állt, hogy szerettünk volna a vezetőknek lehetőséget biztosítani a véleménykifejtésre. A zárt kérdésekben megjelenő területek kiválasztásának alapját pedig a felzárkóztatás nehézségei, a lemorzsolódás, a korai iskolaelhagyás témakörében folytatott kutatások (pl. Hamond, Linton, Smink és Drew, 2007; De Witte, Cabus, Thyssen, Groot és van den Brink, 2013), a diákok személyiségével kapcsolatos elméletek (Nagy, 2000) adták. A témával foglalkozó kutatásokhoz hasonlóan egyéni, családi és intézményi faktorokat különböztettünk meg, mert feltételeztük, hogy a korábbiakban bemutatott mintavételi eljárás mentén a kutatásba bevont intézmények vezetőinek véleménye szerint is szerepet játszhatnak a felzárkóztatás sikertelenségében. Mindezzel párhuzamosan feltételeztük, hogy a háttérben álló okok inverzeként, a beavatkozás lehetőségeiként is megnevezhető a bevont területek többsége. Azonban mivel hasonló mintaképzési technikával, a jelenleg felhasznált módszerekkel készülő, a tényezők jelentőségét összevető és a beavatkozási lehetőségekről alkotott véleményeket vizsgáló empirikus kutatást nem találtunk, a statisztikai különbségek elemzésekor a nullhipotézis elvetésére vagy megtartására vállalkoztunk. Feltételeztük tehát, hogy sem egymáshoz, sem más tényezőkhöz viszonyítottan nincs jelentős különbség a problémák előfordulásának gyakorisága mentén a kutatásba bevont, a felzárkóztatás sikertelenségében szerepet játszó tényezők között. Emellett a beavatkozási lehetőségekként felsorolt területek hasznosságának megítélése alapján sem feltételeztünk előzetesen szignifikáns különbséget.

Az egyéni vagy más néven tanulói tényezők közé emeltük Nagy (2000) modellje mentén a képességek, a szociális kompetencia, a tantárgyi felkészültség és a motiváció területeit, valamint a tanulási technikát is. A tanulók családjával kapcsolatban számos olyan tényezőt vizsgálunk, amelyek összefüggésben állnak a lemorzsolódás jelenségével (pl. Hammond és mtsai, 2007; Jugovic és Doolan, 2013; De Witte és mtsai, 2013). A zárt kérdések között a szülők iskolával fenntartott kapcsolatát szerepeltettük. Az intézményi tényezők tekintetében a pedagógusok felkészültségéről (Faubert, 2012; Bowers, Sprout és Taff, 2013) illetve a megfelelő végzettségű pedagógusok hiányáról, továbbá a segítő szakemberek számáról, valamint a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megsegítésének lehetőségeiről és a pedagógusok leterheltségéről mint az intézmény erőforrásairól (De Witte és mtsai, 2013; Jugovic és Doolan, 2013; Ekstrand, 2015) gyűjtöttünk információkat. Az utóbbi tényezők bevonását indokolták azok a kutatások, statisztikai adatok is, amelyek a magyar pedagógus-társadalom elöregedésére (Varga, Hajdú, Hermann és Horn, 2015) hívják fel a figyelmet, és ezzel párhuzamban egyre nagyobb valószínűséggel növekvő tanárhiányt vetítenek elő, valamint rámutatnak a pedagógusok munkaterhelésének mértékére (pl. Balázs, Kocsis és Vágó, 2010; Varga, 2010).

Adatfelvétel és elemzés

A kérdőíves vizsgálatot 2018 tavaszán végeztük online kiközvetítéssel, az eDia rendszer (Csapó és Molnár, 2019) segítségével. A kérdőívek kitöltésére az intézmények vezetőit kértük (N = 68). A kérdőív kitöltése hozzávetőlegesen 15 percet vett igénybe. A nyílt válaszok kódolását manuálisan végeztük, tekintettel a válaszadók és a nyílt kérdések számára. A leíró statisztikai számítások (átlag, szórás, gyakoriság) mellett a zárt kérdések alapján keletkező változók közötti, statisztikailag jelentős különbségek vizsgálata érdekében páros t-próbát alkalmaztunk.

Eredmények

Az intézményvezetők véleménye a felzárkóztatás sikertelenségének hátteréről

A kutatáshoz kapcsolódó, általunk kialakított kérdőív segítségével azokra a kérdésekre kerestük a választ, hogy az intézményvezetők véleménye alapján milyen tanulói, családi és intézményi szintű tényezők azonosíthatók a nehézségek és a felzárkóztatás sikertelenségének hátterében, illetve, hogy milyen területeken jelölhető meg a beavatkozás szükségessége. A beérkező válaszok elemzése során megtartottuk a kérdőív jellegéből fakadó tartalmi egységeket, így először a felzárkóztatás sikertelenségének hátterében álló tényezőkhöz kapcsolódó zárt és nyílt kérdések elemzésének eredményeit mutatjuk be.

A tényezőket lefedő kérdőívitételek átlagok alapján képzett sorrendjének (2. táblázat) értelmezése alapján az intézményvezetők szerint a tanulói szintű tényezők sikertelenségre gyakorolt befolyása jelenti a leggyakrabban előforduló problémát a felzárkóztatással összefüggésben. Válaszaik szerint a diákok rész-készségeinek, képességeinek fejlettsége és a tanulási motiváció és attitűd legalább olyan sűrűn előforduló problémát okoznak, mint a tanulók tanulási technikájának fejlettsége. E három tényező a 4-es feletti átlagértékkel jelentősen felülmúlta az olyan, szintén tanulói szintű tényezőket is, mint a diákok szociális kompetenciájának fejlettsége ($t_{\text{Kép-Szoc}} = 2,51$, $p = 0,015$; $t_{\text{Mot-Szoc}} = 2,27$, $p = 0,03$; $t_{\text{Tech-Szoc}} = 2,68$, $p = 0,01$) és tantárgyi felkészültsége ($t_{\text{Kép-Tárgy}} = 2,57$, $p = 0,013$; $t_{\text{Mot-Tárgy}} = 2,00$, $p = 0,005$; $t_{\text{Tech-Tárgy}} = 2,86$, $p = 0,006$). Ez utóbbiaknál csak a szülők iskolával való kapcsolatát lefedő tételnek bizonyult magasabbnak az átlagértéke, azonban ez a különbség nem szignifikáns. Ezek alapján arra következtethetünk, hogy az intézményvezetők szerint a tanulói szintű tényezők és a családi háttér determináló hatása jelentős.

2. táblázat. A felzárkóztatás sikertelenségének hátterében álló tényezők átlagok alapján képzett sorrendje

Tényezők		Átlag (szórás)
Tanulói és családi szintű tényezők	Tanulók tanulási technikájának fejlettsége. (Tech)	4,19 (0,74)
	Tanulók tanulási motivációja, attitűdje. (Mot)	4,14 (0,93)
	Tanulók rész-készségeinek és rész-képességeinek fejlettsége. (Kép)	4,14 (0,81)
	Szülők iskolával való kapcsolata. (Szül)	3,95 (1,04)
	Tanulók tantárgyi felkészültség. (Tárgy)	3,93 (0,88)
	Tanulók szociális kompetenciájának fejlettsége. (Szoc)	3,88 (0,97)
Intézményi szintű tényezők	Pedagógusok leterheltsége. (PL)	3,61 (1,03)
	Segítő szakemberek száma (kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megsegítésének lehetőségei). (SSZ)	3,46 (1,05)
	Pedagógusok, illetve megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya. (PH)	2,54 (0,97)
	Pedagógusok felkészültsége. (PF)	2,04 (0,91)

Megjegyzés: A tételekhez 5-fokú skála kapcsolódott (1 = Szinte soha nem probléma; 5 = Szinte mindig probléma). A tényezőket az átlagok mentén képzett növekvő sorrend szerint rendeztük a táblázatban. Az értelmezés könnyítése érdekében a tényezők nevét követően zárójelben szerepel a statisztikai próbák esetén való megnevezésük.

Ennek megfelelően a válaszadók a kevésbé sűrűn előforduló problémáknak az intézményi szintű tényezőket vélték. Többségük szerint a pedagógusok felkészültsége a megadott tényezők közül a legritkábban lenne akadály a hatékony felzárkóztatásnak a többi általunk megjelölt intézményi szintű tényezőhöz, a pedagógusok leterheltségéhez ($t_{PF-PL} = 11,72$, $p < 0,001$), a segítő szakemberek számához ($t_{PF-SSZ} = 10,55$, $p < 0,001$) és a megfelelő végzettségű pedagógusok hiányához ($t_{PF-PH} = 3,90$, $p < 0,001$) viszonyítva. Emellett a pedagógusok leterheltsége ($t_{PL-PH} = 7,96$, $p < 0,001$), valamint a segítő szakemberek száma ($t_{SSZ-PH} = 7,55$, $p < 0,001$) is nagyobb problémát okoz a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatás terén, mint a megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya.

A teljes képet vizsgálva kirajzolódik, hogy az átlagok alapján képzett sorrendben az intézményi szintű tényezők a tanulói szintű tényezőktől elkülönülten, egy részük lényegesen alacsonyabb átlaggal jelenik meg, vagyis a felzárkóztatás sikertelenségéhez hozzájáruló tényezők nemcsak az elméletileg értelmezett szintjük mentén rendeződnek, hanem az intézményvezetők arról alkotott véleménye alapján is, hogy milyen gyakorisággal okoznak problémát a felzárkóztatás során.

Az általunk korábban bemutatott, nullhipotézisekre épülő előzetes feltevésektől való eltérésekre, a sikertelenség háttérében álló tényezők átlagértékei közötti, statisztikailag is jelentős különbségekre mutatnak rá az elvégzett páros t-próbák eredményei. Az intézményi tényezők közül a pedagógusok leterheltsége az egyetlen, amelynek átlagértéke nem alacsonyabb szignifikánsan az öt megelőző három tanulói szintű tényezőnél (tanulók szociális kompetenciájának fejlettsége, tantárgyi felkészültsége és a szülők iskolával való kapcsolata). Vagyis a leterheltség mint a legkevésbé sűrűn előforduló intézményi szintű tényező is jelentősen ritkábban előforduló probléma a kérdőívet kitöltő intézményvezetők szerint, mint a tanulók részkezségeinek és képességeinek fejlettsége ($t_{Kép-PL} = 3,41$, $p = 0,001$), motivációja, attitűdje ($t_{Mot-PL} = 3,24$, $p = 0,002$) és tanulási technikájának fejlettsége ($t_{Tech-PL} = 3,71$, $p < 0,001$). A segítő szakemberek száma, a megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya és a pedagógusok felkészültsége pedig már minden tanulói szintű tényezőnél szignifikánsan ritkábban előforduló problémaként jelenik meg. A tanulói tényezők tehát jelentősen sűrűbben előforduló problémát jelentenek az intézményvezetők véleménye szerint.

A felzárkóztatás sikertelenségének háttérében álló okok feltárását célzó nyílt kérdésekre adott intézményvezetői válaszok legnagyobb arányban a szülők és a családok felelősségére mutatnak rá, a diákok motivációjával és attitűdjével összefüggésben. A leggyakoribb válaszokat és azok százalékos előfordulását a 3. táblázat szemlélteti. A nyílt kérdésre választ adók (47 fő) több mint 80%-a fogalmazta meg szöveges válaszában a tanulók családi háttérének hatását, és több mint 70%-uk a diákok tanulással és iskolával kapcsolatos motivációját, attitűdjét.

3. táblázat. A sikertelenség háttérében álló tényezők feltárásához kapcsolódó nyílt kérdésre adott válaszok gyakorisága (%) (N = 47)

	Igen
Családi háttér (pl. szülők iskolával való kapcsolata)	80,4
Tanulók tanulási motivációja, attitűdje	72,5
Pedagógusok leterheltsége	29,4
Tanulók szociális kompetenciájának fejlettsége	23,5
A tanulói összetételből (és ezáltal a tanulók szociokulturális háttéréből) fakadó nehézségek	19,6

	Igen
Tanulók készségeinek, képességeinek fejlettsége	19,6
Segítő szakemberek száma (kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megsegítésének lehetőségei)	17,6
Pedagógusok hiánya (vagy megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya)	17,6
Pedagógusok munkakörülményei	9,8
Pedagógusok szaktárgyi és módszertani felkészültsége	7,8
Hiányzások magas száma	5,9
Iskolakészültség nem megfelelő foka	5,9
Infrastruktúra fejletlensége	5,9
Tanulók tantárgyi tudása	5,9
Tanulók tanulási technikája	5,9

A családi háttér hatásának intézményvezetők által vélt jelentőségére mutatnak rá azok a válaszok, amelyek kiemelik, hogy a tanulócsoportok és az iskola szociokulturális összetétele okán ütköznek nehézségekbe. Válaszaikban megjelenik a családi háttér jellemzése. Leírásuk szerint a „a tanulók többsége hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, [...] a családok évek óta mélyszegénységben élnek, magas a munkanélküliek aránya”, „alacsony [a szülők] iskolai végzettsége”. Jellemző az „elhanyagoló, ingerszegény családi környezet, a nevelés teljes hiányával”. Megfigyelhető a szülők „túlzott engedékeny nevelési attitűdje”, a „családi élet zaklatottsága”. Egy intézményvezető az alábbi módon jellemzi az iskolába járó gyerekek családjait:

[Jellemző a családokra] „...a probléma gyors, felületes megoldásának gyakorisága. Türelmetlenség, agresszió, a kitartás, küzdés hiánya. Nem távlatokban gondolkodnak a szülők, csak az azonnali eredményből szűrnék le konzekvenciát.”

A felsoroltakból kiderül, hogy több intézményvezető felismeri a diákok otthoni környezetének olyan társadalmi-gazdasági és mindennapi életvitelbeli, nevelési attitűdbeli jellemzőit, amelyek szélesebb perspektívába helyezik a problémákat, és végül kihatnak a tanulók iskolai sikerességére is. De meg is nevezik a családi háttér és az iskolai siker-telenség közötti kapcsolódási pontokat. Több intézményvezető úgy véli, hogy a családok tanuláshoz való viszonya és iskolával való kapcsolata hatással van a diákok motivációjára, iskolával kapcsolatos attitűdjére, és ennek az összefüggésnek fontos szerepe van a felzárkóztatás sikertelenségében. A leggyakrabban előforduló szófordulatok szerint a családok s így a diákok számára „nem érték a tanulás”, „a diákok és a családok is motiválatlanok”, a szülők „érdektelenek gyermekük tanulmányi munkája iránt”. Jellemző „a család és az iskola teljesen ellentétes értékrendje”, „jelentős probléma a nem megfelelő motiváltsággal és szülői támogatással iskolába érkező gyerekek száma”. Az intézményvezetők így írnak erről:

„Magyarország leghátrányosabb kistérségének egyik településén működik iskolánk, a szülői háttérrel jellemző teljes érdektelenség sajnos az iskola-gyermek-szülő hármass együttműködés minden területére negatív hatással van. A szocializálatlanság negatív hatásait nem sikerül még kielégítő mértékben sem kompenzálni. A motiválatlanság, érdektelenség jellemző gyermekeinkre, hiszen otthon csak ezt látják.”

„A legnagyobb probléma: a családok értékrendjének hiánya, nem alacsony, hanem egyszerűen tragikus; [...] a családokkal való kapcsolattartás. A legproblémásabb tanulók szüleivel nem tudunk kapcsolatot kialakítani.”

„A szülők sem mindig partnerek, sokszor nem egy nyelvet beszélünk. Más az értékrendjük, nehéz őket kimozdítani az ő komfortzónájukból. Nagyon nehéz motiválni, nem érték a tudás. Azt látják a tanulók és a szülők, hogy teljesítmény nélkül is mindent megkapnak (étkezés, könyv, segélyek... stb.).”

A válaszokban megjelenik a családi háttér jellemzőinek iskolai mindennapokra és a diákok jövőjére gyakorolt hatása is. Az intézményvezetők által érzett szülők általi magára hagyatottságot és a tanulók előmeneteli lehetőségeit illusztrálja például az alábbi idézet is:

„Iskolánkban a legnagyobb probléma a tanulók motiválatlansága, a szülők érdektelensége. Tizenhatodik életévük betöltése után rögtön munkát keresnek (köz-munkaprogram) vagy gyereket szülnek, családot alapítanak, ezért kimaradnak az iskolából – lemorzsolódásban nem jelentkezik. Nincs jövőképük, nincs igényük az iskolai végzettség megszerzésére, nem szakmában szeretnének dolgozni, hanem az állami eltartórendszerre várnak (családi pótlék, segélyek, közmunka).”

Az intézményvezetők fent idézett véleményének fontos kiegészítői azok a megfogalmazások, amelyek nemcsak megnevezik a családi háttér determináló hatását, hanem rámutatnak a tanulói összetételből fakadó nehézségekre is, ezzel érintve az integráció és szegregáció témakörét. A válaszolók expliciten megnevezik, hogy nemcsak a családi háttér jellemzőivel van probléma, hanem az egy intézményben tanuló, kedvezőtlen társadalmi-gazdasági háttérrel rendelkező, a kisebbségi csoportba tartozó és a tanulási problémákkal rendelkező tanulók magas arányával, vagyis a kiemelt figyelmet igénylő tanulók számával is.

„Nehezíti a helyzetet a cigány nemzetiség szegregátumban élő tagjainak fokozott jelenléte a telephelyen, ami nem teszi lehetővé az egészséges heterogén összetétel biztosítását. Magas a tanulási, beilleszkedési nehézséggel küzdők száma, az integrált neveléshez túl magas az egy osztályban lévő ilyen típusú tanuló.”

„Jelentős számban vannak a HH/HHH gyerekek. A szociális hátrány mellett nem elhanyagolható a pedagógiai hátrány (SNI/BTMN), a tanulók jelentős részét érinti.”

Az intézményvezetők szerint a felzárkóztatás sikertelenségéhez tehát a tanulói szintű tényezők közül a diákok családi háttere és az abból fakadó további nehézségek járulnak hozzá leginkább. Azonban emellett a válaszokban megjelennek az intézményi szintű tényezők is. Közülük a pedagógusok leterheltségét kiemelő válaszok fordultak elő a legmagasabb arányban, amelyek többek között összefüggésben álltak az intézmények tanulói összetételéből és a kiemelt figyelmet igénylő gyermekek megsegítésének nehézségeiből fakadó problémákkal. Az intézményvezetők ezzel kapcsolatos véleményét illusztrálja az alábbi két idézet:

„Az egyik legfőbb problémát a pedagógusok leterheltsége jelenti. A magas óraszámok miatt gyakran szabad idejük terhére próbálják a tanulók felzárkóztatását megoldani.”

„A család nem támogatja a tanuló jó előmenetelét az iskolában, nincsenek elvárások a tanulóval szemben. 'Majd lesz valahogy.' A pedagógusoknak még ezzel is meg kell küzdeni, hiszen érdekessé kell tenni a tanítási órákat ahhoz, hogy a tanulók ne váljanak érdektelenné, ne forduljanak elő magatartási problémák a tanítási órákon.”

A pedagógusok leterheltségét más szemszögből világítják meg azok a válaszok, amelyek a „túlzott adminisztrációs és egyéb, nem a pedagógiai munkát érintő terhek”-re hívják fel a figyelmet, de leginkább e tényező pedagógushiánnyal való összefüggése ad támpontot a probléma hátterének feltárása során. Az intézményvezetők szerint problémát jelent az „egyre súlyosabban jelentkező pedagógushiány, ezzel a pedagógusok leterheltsége drasztikusan megnőtt”, „kevesen vagyunk, mindenki 28-30 órában tanít”. Egyikük így ír erről:

„A pedagógusok nagyon leterheltek. Kevesen vagyunk, többféle szakos pedagógus hiányzik. Az álláshirdetésekre nem jelentkeznek megfelelő szakember. A tantestület erejét a napi gondok lekötik. Ezeket a dolgokat csak az érzékeli, aki nap mint nap itt él és benne van ebben a helyzetben.”

A pedagógusok és főként a megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya természetesen a leterheltségtől függetlenül is megjelenik a válaszokban. Az „egyre erősödő pedagógushiány” okozta problémát kiegészíti, hogy a vezetők szerint egyrészt „kevés a jelentkező, azok között elenyésző azoknak a száma, akik a hátrányos helyzetű tanulók oktatására, nevelésére megfelelően felkészültek”, másrészt „ha sikerült is pedagógust felvenni, többnyire vagy tapasztalatlan vagy olyan kollégák, akik évtizedek óta nem dolgoztak osztálytanítóként”. Ehhez kapcsolódóan problémaként jelölik meg azt is, hogy „nagy mértékű a fluktuáció, az álláshely betöltéséig hetekig/hónapokig nincs szakos helyettesítés”, illetve megnevezik a tantestületek előregedéséből fakadó problémákat („Tantestületünk átlag életkora 50 körül, sajnos ez is okoz néha problémát. [hiányzó szakos, kiegészítés]”) is.

További problémát jelent, hogy több válaszadó a szakos ellátottság hiánya (pl. „tanítók, matematika szakosok”) mellett kiemeli az egyéb szakemberek, például a „pedagógiai munkát segítő, támogatók [...] (pedagógiai asszisztens, iskolai könyvtáros)”, a „pedagógiai szakszolgálatban dolgozók [...] (fejlesztő-, gyógypedagógus, pszichológus)”

A pedagógusok és főként a megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya természetesen a leterheltségtől függetlenül is megjelenik a válaszokban. Az „egyre erősödő pedagógushiány” okozta problémát kiegészíti, hogy a vezetők szerint egyrészt „kevés a jelentkező, azok között elenyésző azoknak a száma, akik a hátrányos helyzetű tanulók oktatására, nevelésére megfelelően felkészültek”, másrészt „ha sikerült is pedagógust felvenni, többnyire vagy tapasztalatlan vagy olyan kollégák, akik évtizedek óta nem dolgoztak osztálytanítóként”. Ehhez kapcsolódóan problémaként jelölik meg azt is, hogy „nagy mértékű a fluktuáció, az álláshely betöltéséig hetekig/hónapokig nincs szakos helyettesítés”, illetve megnevezik a tantestületek előregedéséből fakadó problémákat („Tantestületünk átlag életkora 50 körül, sajnos ez is okoz néha problémát. [hiányzó szakos, kiegészítés]”) is.

hiányát. Az alábbi két idézettel illusztráljuk a problémát:

„A pedagógushiány miatt a délutáni felzárkóztató, tehetséggondozó foglalkozásokra nincs lehetőség. Az intézmény tanulóinak 31%-a fejlesztésre szorul, 193 fejlesztőórát igényel. Ennek ellátására egyetlen nyugdíjas gyógypedagógus áll rendelkezésre.”

„A szakemberhiány csak pszichológiai területen jelent hátrányt. Ezen a területen annyira nagy a szakemberhiány, hogy az egyre gyakoribb és súlyosabb problémákat csak nagyon nehezen, vagy nem is tudjuk megoldani.”

Természetesen az intézményi tényezők között megjelennek nemcsak a hiányzó pedagógusok okozta nehézségek, hanem azok is, amelyek a leterheltség mellett a már állományban levő pedagógusok munkáját nehezítik. A személyi feltételeket kiegészítő tárgyi feltételek hiányáról (melyek között olyan egyszerű tényezők is megjelennek, mint az „iskola nyomtatási kapacitásának gyenge”-sége) így ír egy válaszadó:

„Befogadó intézmény vagyunk, autista, enyhén értelmi fogyatékos tanulókat is oktatunk a részképesség zavarral küzdők mellett, de se a személyi, se a tárgyi feltételek nem adottak a sikeres munkához.”

De az infrastrukturális ellátottságnál gyakrabban jelentek meg azok a válaszok, amelyek a pedagógusok munkakörülményeit és az azok hatására létrejövő lelkiállapotot emelik ki, egyfajta légköri összetevőként. A vezetők szerint a pedagógusoknak „megnövekedett kudarcélmény”-nyel kell számolniuk, „kiégés-közeli állapot”-ban vannak, ráadásul „a kreatív, innovatív pedagógusok támogatása, motiválása és megtartása nem, vagy nehezen oldható meg (minőségi munka ellentételezése, kiemelt megbecsültség)”.

„Az iskola, a pedagógusok sokszor érzik, hogy magukra maradtak, a problémát egyedül kell megoldaniuk, amit sem az oktatási rendszer, sem az iskolai élet nem tesz lehetővé.”

Összességében elmondható, hogy a nyílt válaszokban is kiemelkedően magas számban fogalmazták meg az intézményvezetők nehézségként a tanulók tanulási motivációját (72,5%), illetve a diákok családjainak iskolával való kapcsolatát (80,4%). Ennél

Összességében elmondható, hogy a nyílt válaszokban is kiemelkedően magas számban fogalmazták meg az intézményvezetők nehézségként a tanulók tanulási motivációját (72,5%), illetve a diákok családjainak iskolával való kapcsolatát (80,4%). Ennél lényegesen kevesebben voltak azok (29,4%), akik a pedagógusok leterheltségét is megjelölték mint a felzárkóztatást nehezítő körülményt. Azonban maguknak a pedagógusoknak a hiányát, a segítő szakemberek számát és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztési lehetőségeinek nehézségeit már a válaszadók 17,6%-a tartotta problémának. A pedagógusok munkakörülményeit a válaszadók 9,8%-a emelte ki. A korábbiakkal egybeeseng, hogy igen kevés esetben (7,8%) értékelték problémaként a pedagógusok felkészültségét.

lényegesen kevesebben voltak azok (29,4%), akik a pedagógusok leterheltségét is megjelölték mint a felzárkóztatást nehezítő körülményt. Azonban maguknak a pedagógusoknak a hiányát, a segítő szakemberek számát és a kiemelt figyelmet igénylő tanulók fejlesztési lehetőségeinek nehézségeit már a válaszadók 17,6%-a tartotta problémának. A pedagógusok munkakörülményeit a válaszadók 9,8%-a emelte ki. A korábbiakkal egybecseng, hogy igen kevés esetben (7,8%) értékelték problémaként a pedagógusok felkészültségét.

Míg a zárt kérdésekre adott válaszok átlagainak elemzéséből az derült ki, hogy a leggyakrabban problémát okozó tényező a tanulók tanulási technikájának fejlettségi szintje, addig a felmérésben résztvevő intézményvezetők csupán 5,9%-a jelölte meg ezt a tényezőt a nyílt kérdés esetében. Szintén ugyanennyi válaszadó jelölte meg problémaként a tanulók tantárgyi tudásának szintjét, illetve több olyan tényezőt, melyek az általunk megadott tételek között nem szerepeltek (pl. hiányszások magas száma, iskolakészültség foka, infrastruktúra fejletlensége). Vagyis ezeket a tanulói szintű tényezőket már korántsem tekinthetnénk ugyanolyan jelentőségűnek, mintha csak a zárt végű kérdésre adott válaszokat vennénk alapul.

Az intézményvezetők véleménye a beavatkozási lehetőségekről

A felzárkóztatás sikertelenségének háttérében álló tényezőkhez kapcsolódó zárt és nyílt kérdések eredményeit egészítik ki azoknak a kérdőívrészeknek az eredményei, melyek a beavatkozás lehetőségeit állították középpontba. Célunk az volt, hogy az intézményvezetők véleményét a megoldási lehetőségekkel kapcsolatban is megismerjük. A nullhipotézisre épülő feltételezéseinkkel ellentétben a megkérdezett intézményvezetők a felsorolt beavatkozási lehetőségek közül a tanulók tantárgyi tudásának bővítésén kívül a tanulókra fókuszáló lehetőségeket ítélték jelentősen hasznosabbnak a pedagógusokat és intézményt célzó fejlesztésekhez képest. Az átlagok mentén képzett sortrendet a 4. táblázat szemlélteti.

4. táblázat. A beavatkozási lehetőségekre vonatkozó tételek átlagai

Beavatkozási lehetőségek	Átlag (szórás)
Pedagógusok továbbképzése	2,27 (0,59)
Tanulók tantárgyi tudásának bővítése	2,34 (0,55)
Infrastrukturális fejlesztés	2,53 (0,57)
Az elektronikus diagnosztikus (pl. eDia) rendszerek használatának elősegítése	2,54 (0,50)
Diagnosztikus rendszeres szűrőmérések bevezetése és az eredmények értelmezésének elősegítése	2,58 (0,50)
Szülők bevonása	2,65 (0,56)
Tanulók szociális kompetenciájának fejlesztése	2,78 (0,46)
Tanulók tanulási technikájának fejlesztése	2,89 (0,32)
Tanulók képességeinek fejlesztése	2,89 (0,32)
Tanulók tanulási motivációjának növelése	2,96 (0,19)

Megjegyzés: A tételekhez 3-fokú skála kapcsolódott (1 = Nem hasznos; 2 = Részben hasznos; 3 = Nagyon hasznos). A tényezőket az átlagok mentén képzett növekvő sorrend szerint rendeztük a táblázatban.

A tanulók szociális kompetenciájának fejlesztését a válaszadók 78,2%-a, a képességeik fejlesztését 87,3%-a, a tanulási technikájuk fejlesztését 89,1%-a, tanulási motivációjuk fejlesztését mintegy 96,4%-a nagyon hasznosnak ítélte. Az elvégzett páros t-próbák eredményei alapján az átlagokból képzett sorrend szerint is első helyre kerülő, a tanulók tanulási motivációjának fejlesztését célzó programokat minden egyéb opciónál szignifikánsan hasznosabbnak találnák az intézményvezetők.

Az eredmények alapján elmondható, hogy bár a szülők bevonását célzó beavatkozási lehetőségeket legalább olyan hasznosnak látják, mint a tanulók szociális kompetenciájának fejlesztését, azonban az egyéb tanulókat célzó programokhoz viszonyítva jelentősen alacsonyabb hasznosíthatóságot látnak bennük. Ez alól csak a tanulók tantárgyi tudásának bővítése jelent kivételt.

A pedagógusokat és az intézményt célzó, általunk megnevezett fejlesztési lehetőségek közül az intézményvezetők szerint a pedagógusok továbbképzése lenne a legkevésbé hasznos. A területet lefedő tétel átlaga szignifikánsan alacsonyabb a többi, intézményi fejlesztésre vonatkozó tételhez viszonyítva. Tehát az infrastrukturális fejlesztést, a rendszeres diagnosztikus szűrőmérések bevezetését és az elektronikus diagnosztikus rendszerek (pl. eDia) bevezetését is jelentősen hasznosabbnak látják a továbbképzésekhez viszonyítottan.

A zárt kérdésekre adott válaszokat a beavatkozási lehetőségek esetében is tovább árnyalják a nyílt kérdésekre adott válaszok. Az egyik legszembeütőbb különbséget az okozza, hogy míg a zárt kérdések esetében, az átlagok alapján képzett sorrendet alapul véve a pedagógusok továbbképzése rendelkezett a legalacsonyabb átlaggal, addig a nyílt válaszok között a leggyakrabban említettként jelenik meg (5. táblázat). Az intézményvezetők több mint 40%-a írta meg valamilyen formában, hogy a felzárkóztatáshoz kapcsolódó nehézségek orvoslása során a továbbképzéseket találná hasznosnak.

5. táblázat. A beavatkozási lehetőségekhez kapcsolódó nyílt kérdésre adott válaszok gyakorisága (%) (N = 47)

	Igen
Pedagógusok továbbképzése, fejlesztése	40,4
Tanulók készségeinek, képességeinek fejlesztése	36,2
Tanulók tanulási motivációjának növelése	31,9
Tanulók tanulási technikájának fejlesztése	27,7
Szülők bevonása	27,7
Infrastruktúra fejlesztése	23,4
Tanulók szociális kompetenciájának fejlesztése	19,1
Diagnosztikus mérések fejlesztése	19,1
Felzárkóztatáshoz kapcsolódó órakeret és humán erőforrás-kapacitás növelése	12,8
Elektronikus diagnosztikus mérések fejlesztése	8,5
Tanulók tantárgyi tudásának fejlesztése	6,4

Az ezt a területet megjelölő válaszok egy része azt fogalmazta meg, hogy milyen típusú továbbképzésekre volna szükség. Ezek között megjelent a „pedagógusok konfliktuskezelő technikájának fejlesztése”, a „digitális eszközök használatának fejlesztése”, „a pedagógusok mérés-értékelés területén történő fejlesztése”, de több intézményvezető megjelölte a „módszertani képzések” fontosságát, köztük a „pl. tanulói motiváció,

képességfejlesztés módszertana, olvasási stratégiák fejlesztésének módszerei” felé irányulóakét. A mérés-értékelés területén történő továbbképzésekhez kapcsolódóan a válaszadók kiemelik, hogy az ezirányú képzések hasznosíthatóságát a ráépülő „differenciált, személyre szabott képességfejlesztés”-ben látják. Egyes intézményvezetők a továbbképzésekkel kapcsolatban kiemelik a „szemléletváltás megújítása”-nak szükségességét és a „pozitív pedagógiát”-t. Azonban volt olyan intézményvezető is, aki hangsúlyozásra érdemesnek találta a képzések hasznosíthatóságának problémáját.

„A pedagógusok rengeteg továbbképzésen vettek részt az elmúlt években. Használható ezek között azonban nagyon kevés volt.”

A továbbképzések után az infrastrukturális felszereltség fejlesztésének fontosságát nevezték meg a kérdőívünket kitöltő intézményvezetők. A válaszok között előfordult olyan, amely pontos fejlesztési területeket adott meg, és a „fejlesztőmunka háttérének, a munkafeltételek biztosítása (fejlesztő eszközök, fejlesztési helyszínek)”-t látta hasznosnak. A pontos területet megjelölő válaszolók egy másik csoportja az információs és kommunikációs technológiával összefüggő fejlesztéseket tartja fontosnak: „Digitális infrastruktúra fejlesztése (internet elérhetőség kiterjesztése, sávszélesség bővítése); Informatikai eszközök (tanulói használatú) számának bővítése, hordozható eszközök beszerzése”, „további infokommunikációs eszközök bevonása (tabletek)”. E válaszadók között volt, aki a pedagógusok előtt álló kihívásokra mutatott rá, felhívva a figyelmet az iskola feladatára a digitális eszközök tudatos használatának támogatása, a digitális kompetencia fejlesztése terén:

„A digitalizáció folyamatos fejlesztését tudomásul kell venni, a mai kor követelményei messze túlhaladnak, ha ezen a területen nem vagyunk naprakészek. A tanulók digitális kompetenciáit megfelelő irányba kell fejleszteni, és el kell távolítani őket a közösségi média világtól, a tudatos célirányos, tudásmegosztást szolgáló internethasználat felé, ami azonban fejlett háttértechnika nélkül nem megvalósítható.”

Az ezt a területet megjelölő válaszok egy része azt fogalmazta meg, hogy milyen típusú továbbképzésekre volna szükség. Ezek között megjelent a „pedagógusok konfliktuskezelő technikájának fejlesztése”, a „digitális eszközök használatának fejlesztése”, „a pedagógusok mérés-értékelés területén történő fejlesztése”, de több intézményvezető megjelölte a „módszertani képzések” fontosságát, köztük a „pl. tanulói motiváció, képességfejlesztés módszertana, olvasási stratégiák fejlesztésének módszerei” felé irányulóakét. A mérés-értékelés területén történő továbbképzésekhez kapcsolódóan a válaszadók kiemelik, hogy az ezirányú képzések hasznosíthatóságát a ráépülő „differenciált, személyre szabott képességfejlesztés”-ben látják. Egyes intézményvezetők a továbbképzésekkel kapcsolatban kiemelik a „szemléletváltás megújítása”-nak szükségességét és a „pozitív pedagógiát”-t. Azonban volt olyan intézményvezető is, aki hangsúlyozásra érdemesnek találta a képzések hasznosíthatóságának problémáját.

A válaszadók a továbbképzések, az infrastrukturális fejlesztések és a diagnosztikus mérések fejlesztése mellett egy, a zárt tételek között nem szereplő intézményi területet is megneveztek: a „felzárkóztatáshoz felhasználható órakeret bővítését” és az ahhoz kapcsolódó „megfelelő humán erőforrás” növelését.

„Hasznosnak tartanánk, ha a tanulóink felzárkóztatására órakeret állna rendelkezésre. Jelenleg ez nem biztosított tagintézményünkben. Eredményes lenne a kiscsoportos, gyakran egyéni megsegítő forma.”

Természetesen ez utóbb felsorolt intézményi területeken történő fejlesztés mellett az intézményvezetők a tanulók és szülők körében megvalósuló programokat is hasznosnak tartanának. A tanulók készségeinek és képességeinek fejlesztésére irányuló programok előfordulási gyakoriságát (36,2%) csak a pedagógusok továbbképzése előzi meg. A válaszok között megjelenik a tanulók „szövegértési képességének fejlesztése” és a „matematikai-logikai készségek szintjének fejlesztése”, valamint a „tantárgyaktól független, azokon átívelő képességfejlesztő programok” is.

A további tanulói szintű fejlesztési lehetőségek (motiváció és tanulási technikák) mellett az intézményvezetői válaszokban a szülők támogatása is megjelent. A kérdőívet kitöltők 27,7%-a jelölt meg valamely, a szülők attitűdjének, a tanuláshoz, iskolához való viszonyának formálását célzó beavatkozást mint általa hasznosnak vélt lehetőséget. A szülők „érzékenyítésé”-nek hasznosságára vonatkozó javaslatokhoz képest egyfajta ellenpontként szolgáltak azok a válaszok, amelyek a hasonló programok reménytelenségét emelték ki.

„Mindenképpen a szülői érzékenyítés fontosságát érzem elsődlegesnek. A kollégák módszertanilag képzettek, felkészültségük, hozzáállásuk a tanulói felzárkóztatás témájához jó.”

„A szülői szocializálatlanság nem biztos, hogy néhány közösségi program hatására változna, ez egy olyan mélyen gyökerező társadalmi probléma, aminek megoldására nem csak helyi szintű programokra van szükség.”

E fenti véleményből is jól látszik, hogy az intézményvezetők véleménye nem egységes a témában. Az is megfigyelhető volt, hogy a kitöltők intervenciós lehetőségekkel kapcsolatos kérdésre adott válaszai összességükben kevésbé voltak összetettek, kevesebb területre terjedtek ki és kevés indoklást tartalmaztak a sikertelenség háttérét firtató kérdésekhez képest. Több olyan választ is kaptunk, amelyekben nem fogalmaztak meg beavatkozási lehetőséget, ugyanakkor a probléma nehézségét, a tanácsatlanságot igen. Ezek a válaszok talán azt magyarázzák, miért tekintenek bármiféle beavatkozást eleve kudarcra ítéltnek az intézményvezetők.

„A szülők nem bevonhatók a képzésbe, motiválásba, mert nem látják értelmét, hasznát (nincs belőle pénzük). A tanulók fejlesztése a motiválatlanság miatt nem működik. A pedagógusok továbbképzése a leterheltségük miatt csak nehezíti a képzéseken való részvételt, eredményességet.”

Mindemellett a teljesség kedvéért elmondható, hogy előfordultak olyan válaszok is, amelyek több oldalról közelítették meg a fejlesztés kulcspontjait, s igyekeztek többértű javaslatokat megfogalmazni.

„Első lépésben a szülők bevonását tartanánk hasznosnak, mert ez a kulcsa a tanulói motiváció erősítésének, a hiányzások csökkentésének. Második lépésben pedig a tanulási technikák fejlesztését, a gondolkodási készség erősítését tartanánk hasznosnak. Mindezekkel párhuzamosan szükség van a pedagógusok módszertani, de szemléleti megújítására is.”

„Nagyon fontos lenne a pedagógusok módszertani továbbképzése. A tanulóknál a tárgyi tudásnál is talán fontosabb a képességfejlesztés. Ha a szülőket is be tudnánk vonni ebbe a munkába, ez már-már egy álom megvalósulása lenne.”

Összegzés

Kutatásunk a 2013-as és 2015-ös Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elérő intézményeket, illetve ezen intézmények vezetőinek véleményét állította közép-pontba a felzárkóztatás okainak és kezelési lehetőségeinek hazai közoktatási környezetben való vizsgálatával összefüggésben, annak érdekében, hogy e speciális mintán végzett elemzésekkel és a létrejövő eredményekkel tartsuk fent a területről szerzett ismeretek folyamatos naprakészségét. A különböző szempontok mentén összegyűjtött információk elemzése hozzájárulhat a gyengén teljesítő intézményekben létrejövő hatásmechanizmusok megértéséhez és ezáltal a probléma megoldásához kapcsolódó intézkedési tervek és komplex cselekvéssorok kialakításához.

Bár a terület kutatása nem új, s a felzárkóztatás háttérében álló okok vizsgálata is elterjedt, s így végső soron a jelen tanulmányban bemutatotthoz hasonló kutatások a sikertelenség háttérben álló tényezők körének feltárása terén kevés eséllyel mutatnak fel új eredményeket, azonban elvégzésük az okok iskolai mindennapokban gyakorolt hatásának megismerése miatt is szükséges. Az intézmények helyzetének diagnózisa és az arra épülő, felzárkóztatáshoz kapcsolódó differenciált feladatok meghatározása és sikeres végrehajtása érdekében a kvantitatív mellett az e kutatáshoz hasonlóan kvalitatív adatokat gyűjtő kutatások rendszeres kivitelezése is szükséges. Az intézményvezetők bevonása hozzájárul ahhoz, hogy közvetlen tapasztalatokat gyűjtsünk a jelenségről, mindamelllett biztosítja az iskola aktorai és a kutatói közösség közötti kapcsolatot, ami a kutatásokra alapozott beavatkozások megvalósításának és sikerességének egyik katalizátora lehet.

A kutatásunkban való részvételre felkért 220 legalacsonyabb teljesítményt elérő intézménynek kiküldött online kérdőívvel, a kevert módszerű kutatások előnyeit felhasználva gyűjtöttünk információkat, vagyis alkalmunk nyílt a zárt és a nyílt kérdésekre adott válaszok vizsgálatára, az eredmények integrálására.

Kutatásunk eredményei arra mutattak rá, hogy az intézményvezetők szerint a tanulói szintű tényezők sikertelenségre gyakorolt befolyása jelenti a leggyakrabban előforduló problémát a felzárkóztatással összefüggésben. A tanulók tanulási módszereinek elégtelen volta, a diákok alacsony motivációja, valamint a családi tényezők közül a szülők iskolához, tanuláshoz való viszonyulása jelent meg kiemelkedő problémaként. Az olyan intézményi szintű tényezők, mint a pedagógusok felkészültsége vagy túlterheltsége, illetve a megfelelő végzettségű pedagógusok hiánya, a tanulói szintű tényezőktől elkülönülten jelentek meg, az intézményvezetők arról alkotott véleménye alapján, hogy milyen gyakorisággal okoznak problémát a felzárkóztatás során. Ezek alapján arra következtethetünk, hogy az intézményvezetők szerint a tanulói szintű tényezők és a családi háttér determináló hatása jelentős, míg az intézményi szintű tényezők a legtrikábban lennének akadályai a hatékony felzárkóztatásnak.

Az nyílt kérdésre választ adóknak a többsége is problémaként jelölte meg a tanulók családi hátterének hatását és a diákok szocioökonómiai hátteréből fakadó, tanulással és iskolával kapcsolatos motivációját, attitűdjét, melyből kiderült, hogy több intézményvezető felismeri a diákok otthoni környezetének olyan társadalmi-gazdasági és mindennapi életvitelbeli, nevelési attitűdbeli jellemzőit, amelyek szélesebb perspektívába helyezik a problémákat, és végül kihatnak a tanulók iskolai sikerességére is.

Azonban összességében elmondható, hogy a nyílt kérdésekre adott válaszok elemzése mentén árnyaltabb képet kapunk a probléma hátteréről. Míg a zárt tételek elemzésének eredményei kifejezetten a tanulók és családjaik felelősségére mutatnak rá, addig a szöveges válaszok egy sor további összetevő jelentőségét emelik, amelyek szerepet játszanak a felzárkóztatás sikertelenségének létrejöttében. Többek között rámutatnak a pedagógusok leterheltségének és a felzárkóztatást, fejlesztést segítő szakemberek hiányának problematikájára. De felhívják a figyelmet az intézményekben együtt tanuló, hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű, valamint kiemelt figyelmet igénylő tanulók magas arányából fakadó nehézségekre is.

A fejlesztési lehetőségekkel kapcsolatos zárt kérdések elemzése alapján elmondható, hogy a megkérdezett intézményvezetők a felsorolt beavatkozási lehetőségek közül a tanulókra fókuszáló lehetőségeket ítélték jelentősen hasznosabbnak a pedagógusokat és intézményt célzó fejlesztésekhez képest. Vagyis a beavatkozás szükségességét az általuk leginkább problémásnak ítélt területeken látják a vezetők.

A nyílt kérdésekre adott válaszok alapján ugyanakkor a legnagyobb erőforrást mégis a pedagógusok továbbképzése jelenti számukra. Míg a zárt kérdések elemzése alapján a fejlesztési lehetőségek közül a pedagógusok továbbképzése lenne a legkevésbé hasznos a válaszadók szerint, addig a nyílt kérdésekben legtöbbször ezt a területet nevezik meg fejlesztési lehetőségként, miközben a nehézségek között kevésbé jelentősként szerepeltették. Eszerint elmondható, hogy egyfajta ellentmondás feszül az eredmények között, hiszen értelmezhetjük úgy is, hogy a

Az nyílt kérdésre választ adóknak a többsége is problémaként jelölte meg a tanulók családi hátterének hatását és a diákok szocioökonómiai hátteréből fakadó, tanulással és iskolával kapcsolatos motivációját, attitűdjét, melyből kiderült, hogy több intézményvezető felismeri a diákok otthoni környezetének olyan társadalmi-gazdasági és mindennapi életvitelbeli, nevelési attitűdbeli jellemzőit, amelyek szélesebb perspektívába helyezik a problémákat, és végül kihatnak a tanulók iskolai sikerességére is.

Azonban összességében elmondható, hogy a nyílt kérdésekre adott válaszok elemzése mentén árnyaltabb képet kapunk a probléma hátteréről. Míg a zárt tételek elemzésének eredményei kifejezetten a tanulók és családjaik felelősségére mutatnak rá, addig a szöveges válaszok egy sor további összetevő jelentőségét emelik, amelyek szerepet játszanak a felzárkóztatás sikertelenségének létrejöttében. Többek között rámutatnak a pedagógusok leterheltségének és a felzárkóztatást, fejlesztést segítő szakemberek hiányának problematikájára.

pedagógusok felkészültségének fokát megfelelőnek látó vezetők leggyakrabban mégis a továbbképzésekben látják vagy keresik a megoldást.

A jelenség hátterében álló okok feltárása kutatásunk jövőbeli irányainak egyikét jelentheti. Azonban a problémákhoz és a beavatkozási lehetőségekhez kapcsolódó nyílt válaszok összetettsége közötti különbségek alapján következtethetünk arra is, hogy talán a sikeres beavatkozási módok ismeretének hiányában igyekeznek az általuk befolyásolhatóknak vélt módszerekhez nyúlni, és a pedagógusok képzésén keresztül hatást elérni. Az is elképzelhető, hogy a hátrányok kompenzálásával és a lemorzsolódás megelőzésével kapcsolatos rendszerszintű összefüggések felismerésének hiányosságai állnak a háttérben. De ez az eredmény rámutathat arra is, hogy míg a felzárkóztatás sikertelenségének hátterét vizsgáló kérdésekre adott válaszok alapján feltételezhetnénk, hogy az intézményvezetők főként a diákoknak és családi hátterük determináló hatásának tulajdonítják a sikertelenséget, addig a beavatkozási lehetőségeket vizsgáló kérdésekre adott válaszok az intézményvezetők felelősségvállalására mutathatnak rá. De mindenképpen a felzárkóztatás és a lemorzsolódás megelőzésének részeseiként tekintenek az intézményi humán erőforrásokra, és kulcsfigurának vélik a pedagógusokat.

Mivel a fejlesztési lehetőségekhez kapcsolódó válaszok kevésbé voltak árnyaltak és részletesek a felzárkóztatás nehézségeinek hátterében álló okokra vonatkozó válaszokhoz viszonyítva, így kutatásunk további iránya lehet az intézményvezetők beavatkozási lehetőségekkel és azok megvalósításával kapcsolatos véleményének mélyebb feltárása. Mindemellett a kutatás folytatása lehet a korlátainak kiküszöbölése, melyek közül a minta elemszáma és összetétele a legszembetűnőbb. A vizsgálatok jövőbeli irányát megadhatja a kutatás nagyobb mintára való kiterjesztése és kiemelt fókusz helyezése azokra az iskolákra, amelyekben rendre gyenge teljesítményt érnek el a diákok, nemcsak az abszolút teljesítményt, hanem a hozzáadott értéket figyelembe véve is. Emellett további viszonyítási pontokkal szolgálhat a gyengén teljesítő intézmények eredményeinek összevetése a jól teljesítőkkel, valamint a rizikó ellenére jól teljesítőkkel, az úgynevezett reziliens iskolákkal. Az intézmények jelen tanulmányban való kiválasztásának módja által lehetőség nyílik a felzárkóztatás sikertelensége szempontjából veszélyeztetett minta vizsgálatára. Azonban szükséges lehet a vezetők érintettségét és a kérdőív formájából adódó, a vizsgált tényezők tematizálásából fakadó torzító hatásokat kiküszöbölő kutatások kivitelezése. Az új szempontú és módszertanú (pl. kvantitatív interjúk, további háttér adatok gyűjtése, intézményvezető helyettesek és pedagógusok véleményének feltárása) vizsgálatok hozzájárulhatnak további, akár tágabb társadalmi vagy oktatásirányításbéli tényezők feltárásához is.

Irodalom

- Auxné Bánfi Ilona, Balázsi Ildikó, Balkányi Péter, Balogh Virág Katalin, Gyapay Judit, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László István, Palincsár Ildikó, Rábainé Szabó Annamária, Rózsa Csaba, Szabó Ágnes, Szabó Lívia Dóra, Szepesi Ildikó, Szipöcsné Krolopp Judit & Vadász Csaba (2012). *Országos kompetenciamérés – Technikai Leírás*. Oktatási Hivatal.
- Bacskaik Katinka (2015). *Iskolák a társadalom peremén*. Belvedere Meridionale. DOI: 10.14232/belv-book.2015.58513
- Balázs Éva, Kocsis Mihály & Vágó Irén (2010, szerk.). *Jelentés a magyar közoktatásról*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet.
- Balázsi Ildikó, Lak Ágnes Rozina, Ostorics László, Szabó Lívia Dóra & Vadász Csaba (2016). *Országos kompetenciamérés 2015. Országos jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó, Ostorics, László, Szalay Balázs, Szepesi Ildikó, Vadász Csaba & Lakatos István (2013). *PISA 2012 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Balázsi Ildikó & Vadász Csaba (2019). *TALIS 2018 Összefoglaló jelentés*. Oktatási Hivatal.
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007). *Mi áll a világ legsikeresebb iskolai rendszerei teljesítményének hátterében?* McKinsey & Company.

- Berényi Eszter, Berkovits Balázs & Eröss Gábor (2008). *Iskolarend: Kiváltság és különbségtétel a közoktatásban*. Gondolat Kiadó.
- Bowers, A. J., Sprott, R. & Taff, S. A. (2013). Do We Know Who Will Drop Out? A Review of the Predictors of Dropping Out of High School: Precision, Sensitivity, and Specificity. *The High School Journal*, 96(2), 1–16. DOI: 10.1353/hsj.2013.0000
- Coleman, J. S., Campbell, E. Q., Hobson, C. F., McPartland, J., Mood, A. M., Weinfeld, F. D. & York, R. L. (1966). *Equality of educational opportunity*. US Government Printing Office.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László & Tóth Edit (2014). Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In Kolosi Tamás & Tóth István György (szerk.), *Társadalmi Riport, 2014*. TÁRKI. 110–136.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2019). Educational achievement in social and international contexts. In Tóth, I. Gy. (szerk.), *Hungarian Social Report 2019*. TÁRKI. 217–236.
- Csapó, B. & Molnár, Gy. (2019). Online Diagnostic Assessment in Support of Personalized Teaching and Learning: The eDia System. *Frontiers in Psychology*, 10, 1522. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.01522
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér & Kinyó László (2009). A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19(3–4), 3–13.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13–28. DOI: 10.1016/j.edurev.2013.05.002
- Ekstrand, B. (2015). What It Takes to Keep Children in School: A Research Review. *Educational Review*, 67(4), 459–482. DOI: 10.1080/00131911.2015.1008406
- Faubert, B. (2012). *A literature review of school practices to overcome school failure*. OECD Education Working Papers No. 68. OECD Publishing. DOI: 10.1787/5k9f1cwwv9tk-en
- Fejes József Balázs (2013). Miért van szükség deszegregációra? In Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (szerk.), *A szegedi és hódmezővásárhelyi deszegregációt támogató Hallgatói Mentorprogram. Öt év tapasztalatai*. Belvedere Meridionale. 15–35. DOI: 10.14232/belvbook.2013.58504.a
- Gábos András, Tátrai Annamária, B. Kis Anna & Szívós Péter (2016). Anyagi depriváció Magyarországon, 2009–2015. In Kolosi Tamás & Tóth István György (szerk.), *Társadalmi Riport, 2016*. TÁRKI. 130–150.
- Hammond, C., Linton, D., Smink, J. & Drew, S. (2007). Dropout risk factors and exemplary programs. National Dropout Prevention Center, Communities In Schools, Inc.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2007). *Education quality and economic growth*. The World Bank.
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2009). *Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes, and causation*. NBER Working Paper No. 14633. National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w14633
- Hanushek, E. A. & Woessmann, L. (2010). *The Economics of International Differences in Educational Achievement*. NBER Working Paper No. 15949. National Bureau of Economic Research. DOI: 10.3386/w15949
- Havas Gábor (2008). Esélyegyenlőség, deszegregáció. In Fazekas Károly, Köllő János & Varga Júlia (szerk.), *Zöld Könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat. 121–139.
- Jencks, C., Smith, M., Acland, H., Bane, M. J., Cohen, D., Gintis, H., Heyns, B. & Michelson, S. (1972). *Inequality: a reassessment of the effects of family and schooling in America*. Basic Books.
- Jugovic, I. & Doolan, K. (2013). Is There Anything Specific about Early School Leaving in Southeast Europe? A Review of Research and Policy. *European Journal of Education*, 48(3), 363–377. DOI: 10.1111/ejed.12041
- Kertesi Gábor & Kézdi Gábor (2012). A roma és nem roma tanulók teszteredményei közti különbségekről és e különbségek okairól. *Közgazdasági Szemle*, 59(7), 798–853.
- Kiss Márta (2016). A szelektív iskolaválasztás tényezői, motivációi és az oktatás minőségével való összefüggései a leghátrányosabb helyzetű térségekben. *Socio.hu*, 6(4), 46–72. DOI: 10.18030/socio.hu.2016.4.46
- Lannert Judit (2006). Az iskolaeredményességi kutatások nemzetközi tapasztalatai. In Lannert Judit & Nagy Mária (szerk.), *Az eredményes iskola*. Országos Közoktatási Intézet.
- Nagy József (2000). *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó.
- OECD (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264006416-en
- OECD (2007). *A tanárok számítanak. A hatékony pedagógusok pályára vonzása, fejlesztése és pályán tartása*. Oktatási és Kulturális Minisztérium.
- OECD (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The Long-run Economic Impact of Improving PISA Outcomes*. OECD Publishing. DOI: 10.1787/9789264077485-en
- OECD (2013). *PISA 2012 Results: Excellence Through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed (Volume II)*. OECD Publishing.
- OECD (2019). *PISA 2018 results (Volume I): What Students Know and Can Do*. OECD Publishing.

- Oktatási Hivatal (2018). *OKM-fit jelentés. Útmutató a Tanulási környezet jelentés ábráinak értelmezéséhez*. Oktatási Hivatal.
- Papp Z. Attila (2015). Integrációs kihívások és lemorzsolódás az oktatásban nemzetközi és hazai indikátorok alapján. *Szellem és Tudomány*, 6(3-4), 246–279.
- Pusztai Gabriella (2004). *Iskola és közösség*. Gondolat Kiadó.
- Széll Krisztián (2018). *Iskolai légkör és eredményesség*. Belvedere Meridionale. DOI: 10.14232/belvbook.2018.58536
- Tóth Edit, Csapó Benő & Székely László (2010). Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben: Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57(9), 798–814.
- Török Péter & Antal István (2020). Kulturális közvetítők: a roma többségű iskolák tantestületei. *Kapocs*, 3(1), 66–84.
- Varga Júlia (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 54(7–8), 609–627.
- Varga Júlia (2010). *A pedagógusok munka- és munkaidőterhelése életkori kohorszok mentén*. Társi-Tudok Zrt.
- Varga Júlia, Hajdú Tamás, Hermann Zoltán & Horn Dániel (2015). *A közoktatás indikátorrendszere 2015*. MTA KRTK KTI.

Absztrakt

Számos hazai és nemzetközi vizsgálat hívta fel a figyelmet arra, hogy a tanulók szociokulturális környezete, a megfelelő oktatási szolgáltatásokhoz és motiváló iskolai környezethez való hozzáférés jelentősen befolyásolja az iskolai eredményességüket. A különböző szempontok mentén, rendszeresen összegyűjtött információk elemzése hozzájárulhat a gyengén teljesítő intézményekben létrejövő hatásmechanizmusok megértéséhez és ezáltal a probléma megoldásához kapcsolódó intézkedési tervek és komplex cselekvéssorok kialakításához.

Vizsgálatunkkal arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elérő intézmények vezetői szerint (1) milyen tanulói, családi és intézményi szintű okok vezetnek iskolájukban az alacsony eredményességhez, a felzárkóztatás sikertelenségéhez az alapfokú oktatásban, s (2) milyen területeken azonosítják a beavatkozás szükségességét.

Zárt és nyílt végű kérdésekkel gyűjtött eredményeink szerint a tanulói szintű tényezőket gyakrabban előforduló nehézségként ítélik meg az intézményvezetők (N = 68), mint az intézményi szintűeket. A leggyakrabban előforduló nehézségek között jelent meg a tanulók tanulási módszereinek elégtelen volta, alacsony motivációja, valamint a szülők iskolához, tanuláshoz való viszonyulása. Az intézményi szintű hátráltató tényezők között meghatározó a pedagógusok leterheltsége, a felzárkóztatást, fejlesztést segítő szakemberek hiánya. A fejlesztés lehetőségeit, a beavatkozás szükségességét a leginkább problémásnak ítélt területeken látják az intézményvezetők. A nyílt kérdésekre adott válaszok alapján ugyanakkor a legnagyobb erőforrásnak a pedagógusok továbbképzését tekintik.

Szontagh Pál

Református Pedagógiai Intézet, Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Kar

Hivatás- és pályamotivációs tényezők első éves óvodapedagógus hallgatók körében

A pedagógusjelöltek körében végzett hivatás- és pályamotivációs kutatásunk első lépéseként 2019/20-ban és 2020/21-ben felmérést végeztünk a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának első éves óvodapedagógus hallgatói között. A hallgatók szabadon szerkesztett motivációs esszéinek strukturált tartalmi elemzésével igyekeztünk feltárni azokat a hivatás- és pályamotivációs jellemzőket, amelyek a hallgatókat a képzésre való jelentkezésben befolyásolták.

Kiemelt szempontként kezeltük a nappalis és levelezős hallgatók közötti különbségeket, azt vizsgálva, hogy utóbbiak élet- és munkatapasztalatuk révén mennyiben más motivációs bázissal rendelkeznek. A kutatás eredményei igazolják, hogy az óvodapedagógus szak választásakor a vonzó tényezők többsége a hivatásmotiváció körébe sorolható. Igazolódtott továbbá,

hogy a levelező munkarendben tanuló hallgatók motivációja sokoldalúbb és kiérleltebb a nappalisoknál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagógus pályáról, valamint a pálya családbarát időbeosztása és változatossága a levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

Problémafelvetés

A 2020. évi általános felsőoktatási felvételi eljárás pedagógusképzési területre vonatkozó eredményei még azokat a szakmabelieket is meglepték, akiknek már vajmi kevés illúziójuk volt a pedagógus pálya népszerűsége és a pedagógus utánpótlás színvonala területén. Az elmúlt 10 évben soha ilyen kevesen nem választották a pedagóguspályát, soha ilyen kevés hallgató nem nyert felvételt ezen a képzési területen, noha soha ilyen nagy arányban nem kerültek be a jelentkezők a főiskolákra, egyetemekre.

1. táblázat. Az általános felvételi eljárásban pedagógusképzési területre felvételizők és felvételt nyertek, 2010–2020 (Forrás: felvi.hu)

Év	Jelentkezők	Felvettek	Bekerülők aránya (%)
2010	15 663	7469	47,68
2011	16 246	7966	49,03
2012	13 068	6470	49,51
2013	14 225	7834	55,07
2014	17 823	9234	51,81
2015	18 810	9669	51,40
2016	20 286	10167	50,12
2017	18 183	9091	49,99
2018	17 800	9288	52,18
2019	17 394	8984	51,65
2020	11 111	6426	57,83

A számok az oktatásirányítás, a gyakorló szakma, a felsőoktatási szakemberek és a közvélemény számára is aggasztóak.

„A Pedagógusok Szakszervezetének (PSZ) alelnöke, Totyik Tamás szerint a helyzet rémisztő. Az eddigi tapasztalatok, tendenciák alapján ugyanis biztosan kijelenthető, hogy a felvettek számánál még kevesebben lesznek azok, akik eljutnak a diplomáig. A PSZ becslései szerint átlagosan a tanárszakos egyetemisták mintegy fele szerez oklevelet, s még közülük sem biztos, hogy mindenki tanárnak áll. Ráadásul a pedagógusszakmában jelentős a korai pályaelhagyás; azok közül, akik diploma után rögtön iskolában kezdenek dolgozni, sokan már az első egy-két évben, az első minősítő vizsga előtt meggondolják magukat. Totyik Tamás úgy véli, a most felvett 6400 elsőéves pedagógushallgatóból jó, ha 1500-an eljutnak majd a katedráig. Ezzel viszont veszélybe kerül az utánpótlás: a szakszervezet számításai szerint a következő öt évben legalább hatezer pedagógus megy majd nyugdíjba.” (Juhász, 2019b)

Trencsényi László, a Magyar Pedagógiai Társaság elnöke szerint „több oka is van a jelentkezők nagyarányú csökkenésének. Ezek közé tartoznak a demográfiai változások (az érettségiző korosztály száma is csökkent), a felsőoktatásba való bejutás nehézségei, a bolognai rendszer megszüntetése a tanárképzésben, illetve az is, hogy az értelmiségi, s azon belül a tanári pálya egyre kevésbé vonzó a fiatalok számára, különösen anyagi szempontból.” (Juhász, 2019b)

Ez utóbbit támasztja alá a Magyar Nemzeti Bank (2020) versenyképességi jelentése is:

„A tanári pálya anyagi megbecsültsége – az uniós országokhoz hasonlóan – Magyarországon is elmarad más felsőfokú végzettséget igénylő foglalkozásokétól. Hazánkban a közoktatásban [sic!] dolgozók átlagos bére – az életpályamodell bevezetése ellenére is csupán – a felsőfokú végzettséggel rendelkezők 64–74 százaléka. [...] Magyarországon a pedagógusi életpályamodell 2013-as bevezetése jelentősen emelte a tanári fizetéseket, azonban azóta a hazai pedagógusbérek nem követték a gazdaságban tapasztalt dinamikus bérnövekedést. Az elvárásoktól elmaradó bérek csökkentik a pálya iránti érdeklődést, illetve pályaelhagyást okoznak.”

A pedagógus pályát választók számának csökkenése mellett legalább ilyen elgondolkodtató a korai pályaelhagyás jelensége is. 2011-ben a pedagógusképzésből kikerülők 42%-a nem a szakképzettségének megfelelő pályát választotta munkába állaskor (Chrappán, 2013. 247.). Nincs okunk feltételezni, hogy az arányok azóta jelentősen megváltoztak volna. Egy 2019-es adat alapján a pályakezdők 30 százaléka egy év után, további 30 százalék öt év után hagyja ott a pályát.

„A 2018/2019-es tanévben például 12 634-en kezdtek meg valamilyen pedagógus munkakör betöltéséhez szükséges végzettséget és szakképzettséget biztosító képzést, diplomát ugyanebben az évben 8026-an szereztek, a pedagógus pályára lépők száma pedig éppen hogy csak meghaladta a 6 ezret. Igaz, akik tavaly végeztek, korábban kezdték a képzést, de az arányok évekre visszamenőleg szinte változatlanok: a 2013/2014-es tanévben például 13 874-en kezdték meg tanulmányaikat ezen a területen, a diplomát szerzők száma 8 ezer volt, a pályakezdőké kicsivel kevesebb mint 6 ezer. A legnagyobb különbség a képzésbe belépők és a pályakezdők számában 2014/2015-ben volt: több mint 15 ezren kezdték meg tanulmányaikat, a végzettek közül pedig csak 5 ezren kezdtek tanítani” (Juhász 2019a).

Ezek a számok – különösen a képzés bemeneti számainak drámai csökkenésének fényében – még aggasztóbb szcenáriókat vázolnak fel a közeli jövőre nézve is.

Hivatás- és pályamotiváció

Jelen sorok írója is egyetért azzal, hogy a fent vázolt kedvezőtlen tendenciák megfordítása csak az oktatásirányítás és a gazdaságpolitika radikális, gyors és hatékony beavatkozásával képzelhető el. A kedvezőtlen folyamatok lassítására azonban talán képes lehet a pedagógusképzés és -továbbképzés is, mely területeken a szerző hosszú évek óta tevékenykedik.

Feltételezésünk szerint napjainkban a pedagógus pálya (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás

Feltételezésünk szerint napjainkban a pedagógus pálya (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás hivatása iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális, vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is). Hipotézisünk szerint a pedagógusképzésre jelentkezők körében a hivatásmotiváció a döntő tényező, és a képzés során, majd a munkába állásnál sok esetben kiderül, hogy az erős hivatásmotiváció nem feltétlenül párosul a pályán való tényleges elhelyezkedéssel (pályamotivációval). Varga Júlia (2007. 613.) szerint „a tanári pálya választása nem egyszeri döntés eredménye, hanem döntések sorozatáé – e folyamat állomásai a következők: a pedagógusképzés választása, a végzést követően a pedagóguspályán történő elhelyezkedés és döntés a pályán maradásról.”

hivatása iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális, vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is). Hipotézisünk szerint a pedagógusképzésre jelentkezők körében a hivatásmotiváció a döntő tényező, és a képzés során, majd a munkába állásnál sok esetben kiderül, hogy az erős hivatásmotiváció nem feltétlenül párosul a pályán való tényleges elhelyezkedéssel (pályamotivációval). Varga Júlia (2007. 613.) szerint „a tanári pálya választása nem egyszeri döntés eredménye, hanem döntések sorozatáé – e folyamat állomásai a következők: a pedagógusképzés választása, a végzést követően a pedagóguspályán történő elhelyezkedés és döntés a pályán maradásról.” Kutatásunkban az első két pontra és a közöttük eltelt képzésre fókuszálunk.

Bacsa-Bán Anetta (2019. 257.) megállapítása szerint „a pedagógushiány, illetve a pályaelhagyás problémája többnyire nem mennyiségi, hanem strukturális kérdés”. Ha ez így van, akkor a képzési és továbbképzési rendszer képes lehet kisebb korrekciókat elvégezni ezen a struktúrán:

„A fiatalok tanári pályára vonzása és pályán tartása több olyan felderítő kutatást is generált, melyek a jelöltek kezdeti motivációját vizsgálják. Az egyetemre belépő fiatalok eltérő tulajdonságokkal, így eltérő elsajátítási és karriermotivációval kezdi el a képzést. Az eltérő motivációs mintázatok ismeretének birtokában a tanárképző intézetek képesek lesznek oly módon alakítani a képzést, hogy az a lehető legnagyobb mértékben fenntartsa a tanárjelöltek motivációját, ezáltal csökkentve a tanulmányok megszakításának és a pályaelhagyásnak a mértékét.” (Bús, 2018. 44.)

Különösen nagy reményt adhat a beavatkozásra az a 2011-es kutatási eredmény, mely szerint a pályára álló kezdő pedagógusok általános pályaelégedettségi adatai kedvezők:

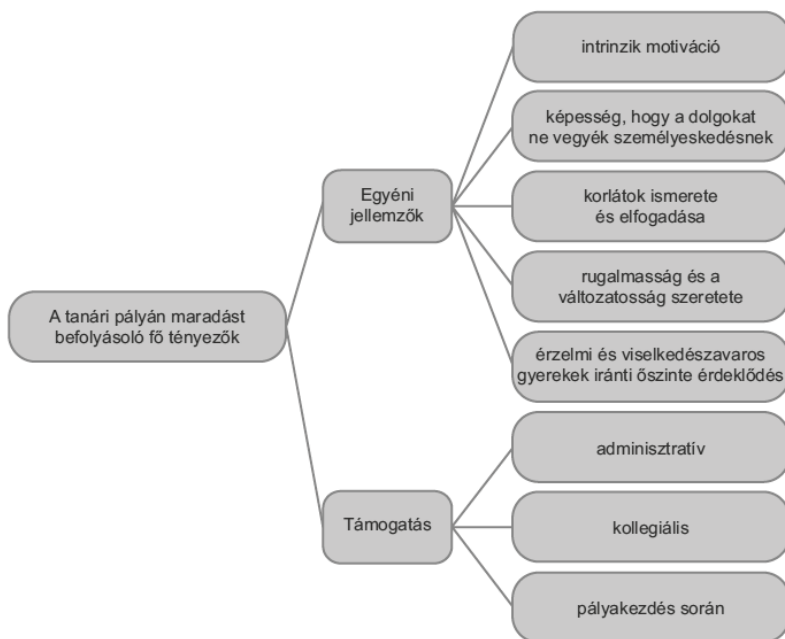
„az oktatásban dolgozó 25 év alattiak a legelégedettebbek és összességében a legkevésbé elégedetlenek [...] Ebből erős pályamotiváció olvasható ki [...]. Ez az elkötelezettség megnyugtató jelzés a következő pedagógusgenerációkra nézve, a kérdés csak az, hogy a pálya meg is tudja-e tartani ezeket a fiatalokat.” (Chrappán, 2013. 256.)

A szakirodalom nagyrészt egyetért abban, hogy a pedagógus pálya választását extrinzik (külső) és intrinzik (belső) motivációk befolyásolják (Paksi és mtsai, 2015a. 64.). Paksi Borbála és munkatársai ezeken a külső és belső motivációkon belül egyéni (individuális) és a pályához kapcsolódó motivációkat különböztetnek meg. Individuális belső motivációnak tekintik pl. a tanári munka társadalmi szintű fontosságának érzését, munkához kötődő intrinzik motivációnak pl. az emberekkel való foglalkozás örömét. Személyes extrinzik motiváció lehet az állásbiztonság vagy a munka és a család összeegyeztethetősége, míg munkához köthető külső tényező pl. a példaképek szerepe vagy a jó munkahelyi/tantestületi légkör (Paksi és mtsai, 2015a. 65.). Ausztrál kutatók szerint „az intrinzik faktorok a pályaválasztási motivációt, míg az extrinzik faktorok a pályaelhagyást jelezték előre leginkább” (Paksi és mtsai, 2015a. 66.). A hivatás- és pályamotiváció különbségeit feltáró kutatásban ennek megfelelően az előbbiek a hivatás-, utóbbiak a pályamotiváció komponensei lehetnek.

Az intrinzik és extrinzik motivációk jelentősége és aránya a pályán töltött idővel is változhat. A Chrappán Magdolna (2010. 268.) által idézett kutatások alapján „a pályakezdők motívumai között elsősorban arányban jelentkezik a gyerekek és a tanítás (a szaktárgy) szeretete, a hivatástudat. A régóta (15 év) a pályán lévők körében a pálya megtartó ereje között már határozottabban jelennek meg a korábban kevésbé hangsúlyos tényezők, mint a szakmai- és magánélet egyensúlya, a rugalmas munkaszervezés és a szabadság”. Ezek alapján feltételezhető, hogy a képzésben és a gyakornokok mentorálásában kiemelt

jelentőséget kell fordítanunk a hivatásmotiváció megerősítésére, majd a pályán maradó gyakorló pedagógusok esetében egyre erősíteni kell az intézményi és munkaszervezési környezet adta pályamotivációs elemeket.

Bianca Prather-Jones kétfaktoros modellje (közli: Bacsa-Bán, 2019. 262.) szerint a pedagógusi pályán maradást ugyanez a két fő tényező, az egyéni jellemzők és a külső (intézményi) támogatás befolyásolja. A két fő faktor további részterületekre bontható (1. ábra).



1. ábra. Prather-Jones kétfaktoros pályánmaradási modellje (közli: Bacsa-Bán, 2019. 262.)

A kétfaktoros modellt figyelembe véve az egyéni jellemzők kialakítása, fejlesztése elsősorban a képzés és a továbbképzés feladata, kutatási hipotézisünk szempontjából ezt soroljuk a hivatásmotiváció körébe, míg a külső támogatás leginkább a foglalkoztató intézmény (vezető és közösség) feladata, eképpen inkább a pályamotiváció körébe sorolható.

A hivatás- és pályamotiváció szerencsés esetben karriermotivációvá olvad össze. Bús Enikő (2018. 47.) doktori disszertációjában foglalja össze Manuel London karriermotivációs elméletét, mely szerint a karriermotiváció a személyes jellemzők és a karrierrel kapcsolatos döntések és viselkedések azon halmaza, melyek tükrözik a személy karrier-azonosságát, a karriert befolyásoló belső faktorokat („karrier-betekintés”) és a kedvezőtlen karrier-körülmények esetén tanúsított kitarást („karrier-reziliencia”). Edgar Henry Schein szerint az ember életpályájának tudatos tervezése nélkül céltalannak és értelmetlennek érezheti a munkáját, sőt az életét is. A viharos életpályák menedzselésében Schein szerint úgynevezett „karrierhorgonyok” segíthetnek, amelyeken

„azokat a kompetenciákat, mozgatórugókat és értékeket érti, melyekhez az ember – sokszor nem is tudatosan – egész életpályája során ragaszkodik. Fontos, hogy tisztában legyünk saját karrierhorgonyunkkal, mert ezek ismerete nélkül külső ösztönzők

olyan helyzetbe, illetve munkakörbe kényszeríthetnek, melyekben elégedetlenek leszünk: az az érzés alakul ki bennünk, hogy »ez nem én vagyok«. [...] A karrierhorgonyok ismerete megtanít együtt élni a munkahelyi feszültségekkel, és segít átvészelni azokat a nehezebb éveket, amelyekben nem azt, és nem úgy végezhetjük, amit és ahogyan szeretnénk. Saját karrierhorgonyunk tudatosítása segít abban is, hogy megismerjük munkatársaink karrierhorgonyát, mélyebben megértsük mozgatórugóikat, és eredményesen fejlesszük kompetenciáikat” (Schein elméletét ismerteti Tomka, 2012. 182–183.).

Egy szakmát valamiféle erkölcsitöbbllet-elvárásrendszer és/vagy motiváció tesz hivatássá. „Mindazok a szakmai tevékenységek, amelyek kifejezetten az emberre irányulnak, tehát így vagy úgy emberi sorsokról döntenek, és emberi sorsokat befolyásolnak, sajátos és önálló erkölcsi tartalmat, erkölcsi viszonylatokat rejtenek magukban.” (Horváth, 2008. 1.)

A hivatásmotiváció vizsgálata azért is fontos, mert a közvélemény – és sokszor a szakmai közvélemény is – óriási, már-már kizárólagos jelentőséget tulajdonít a pedagóguspályán a hivatástudatnak, elhivatottnak. Sokszor ez a motivációs faktor az irracionálisnak érzett pályaválasztást van hivatott kompenzálni: a társadalmi presztízst, az anyagi megbecsülést, a méltó munkakörülmények hiányát ellensúlyozza (Zrinszky, 2002). Tapasztalati tény, hogy komoly ellentmondás feszül a pedagógus szerephez kapcsolódó maximális, idealizáló elvárások és a szakma társadalmi presztízse között (Pinczésné, 2015. 428.).

Edgar Henry Schein szerint az ember életpályájának tudatos tervezése nélkül céltalannak és értelmetlennek érezheti a munkáját, sőt az életét is. A viharos életpályák menedzselésében Schein szerint úgynevezett „karrierhorgonyok” segíthetnek, amelyeken „azokat a kompetenciákat, mozgatórugókat és értékeket érti, melyekhez az ember – sokszor nem is tudatosan – egész életpályája során ragaszkodik. Fontos, hogy tisztában legyünk saját karrierhorgonyunkkal, mert ezek ismerete nélkül külső ösztönzők olyan helyzetbe, illetve munkakörbe kényszeríthetnek, melyekben elégedetlenek leszünk: az az érzés alakul ki bennünk, hogy »ez nem én vagyok«. [...] A karrierhorgonyok ismerete megtanít együtt élni a munkahelyi feszültségekkel, és segít átvészelni azokat a nehezebb éveket, amelyekben nem azt, és nem úgy végezhetjük, amit és ahogyan szeretnénk.

Értelmiségi presztízst

A pedagógusok értelmiségi presztízst és önképét kedvezőtlenül befolyásolja az indokolatlanul hatalmasra duzzasztott (nak érzett) adminisztratív teher, az, hogy „a pedagógusok nagyon sok olyan tevékenységet is folytatnak, amelyre nem vagy csak részlegesen készítik fel őket, illetve amelyet úgy ítélnék meg, hogy távol áll a választott szakmájuktól. Ez pedig a pálya megtartó ereje, a mobilitás, valamint a mentális kiégés szempontjából egyaránt kedvezőtlen” (Chrappán, 2013. 235.).

A pedagógusok társadalmi elismertsége tehát nagyban azon áll, hogy környezetük – és saját maguk – a tanárokat, tanítókat, óvodapedagógusokat alkotó értelmiséginek tekinti-e. Hogy ehhez nem elégséges a – különböző hallgatók esetében nagyon egyenetlen szintű – középiskolai általános műveltségi alapokra támaszkodnunk, az mindennapos tapasztalat (Szontagh, 2019). A hallgatóknak nemcsak a középiskolai „előélete”, hanem családi hátterük, kulturális hagyományuk, műveltségképük is nagyon heterogén. Szakirodalmi kutatások igazolják, hogy „a pedagógusképzésben részt vevők társadalmi státusza kedvezőtlenebbnek mutatkozik, ami a pedagógus szakma mobilitási csatorna (első generációs értelmiségképző) funkciójára utal” (Veroszta, 2015. 48.). Ráadásul a tanulmányi teljesítmény és a pedagóguspálya-választás kapcsolatában a szakirodalom alapján negatív szelekció jeleit feltételezhetjük” (Veroszta, 2015. 55.).

Óvodapedagógus hallgatók hivatás- és pályamotivációja (kutatási eredmények)

A pedagógusjelöltek hivatás-és pályamotivációi kutatásának első lépéseként 2019/20-ban és 2020/21-ben felmérést végeztünk a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának első éves óvodapedagógus hallgatói között. A hallgatók, akikkel a „Pedagógusattitűdök és etika – műhelymunka” tárgy oktatójaként találkoztunk, szemináriumi feladatként pedagógiai esszéket írtak *Miért (nem) leszek óvodapedagógus?* címmel. Nappali munkarendben 52, levelező munkarendben 71 első éves óvodapedagógus írását kaptuk meg. Ezen szabadon szerkesztett dolgozatok strukturált tartalmi elemzésével igyekeztünk feltárni azokat a hivatás- és pályamotivációs jellemzőket, amelyek a hallgatókat a képzésre való jelentkezésben befolyásolták. Kiemelt szempontként kezeltük a nappalis és levelezős hallgatók közötti különbségeket, azt vizsgálva, hogy utóbbiak élet- és munkatapasztalatuk révén mennyiben más motivációs bázissal rendelkeznek.

Vizsgálatunk kezdetén feltételeztük, hogy a levelező munkarendben tanuló hallgatók motivációja sokoldalúbb és kiérleltebb a nappalisokéinál, utóbbiak között hipotézisünk szerint több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagógus pályáról. Ugyancsak feltételeztük, hogy a pedagógus pálya családbarát időbeosztása és változatossága a munkatapasztalattal döntően már rendelkező, sok esetben családos, levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

A kutatás későbbi szakaszában jelen „bemeneti” állapotképet szeretnénk kiegészíteni egy végzős hallgatók körében végzett attitűdvizsgálattal, illetve a vizsgálati alanyok körét kiszélesíteni más intézmények óvodapedagógus és tanító szakos hallgatóira is.

Nappali munkarendű óvodapedagógus hallgatók motivációs esszéi

Nappali munkarendben a 2020/2021-es tanév I. félévében összesen 52 hallgató (ebből 52 nő) írta meg szemináriumi dolgozatként a *Miért (nem) leszek óvodapedagógus?* című esszét. A hallgatók döntő többsége érettségi után azonnal került a felsőoktatásba, mindössze hatan számoltak be előzetes munkatapasztalatról (nem számítva természetesen a diákmunkát). Ők, egy kivételével, „szakmabeliek”, négyen (gyógy)pedagógiai asszisztensként, ketten csecsemő- és kisgyermeknevelőként végeztek és dolgoztak hosszabb-rövidebb ideig, egy hallgató kozmetikus iskolát végzett, de szakmáját nem gyakorolta. A többi hallgató legfeljebb megkezdett, de nem befejezett egyetemi képzésekről, illetve meg nem valósult karrierálmokról írhatott. Négyen kezdtek meg más felsőoktatási képzést, közülük ketten rokon szakmákban (pszichológus, konduktor), ketten más területen (kereskedelem és marketing, biológia). Mindannyian arról számoltak be, hogy a képzés nem váltotta be a hozzá fűzött reményeket, nehéznek és/vagy érdektelennek tűnt számukra, ezért váltottak. Öt hallgatónak az óvodapedagógia bevállottan „második esély”

a vágyott karrier helyett – őket nem vették fel az elsőként megjelölt szakra (dietaetika, gyógypedagógia, edző, színész, grafikus). A dolgozatokban megemlített egyéb, meg nem valósított egykori karriercélok között nagy a szórás, bár sok mutat a későbbi pályaválasztás irányába (tanár, tanító – 3 említés, szociális munkás, edző, légiutaskísérő, cukrász, divattervező, régész). Vannak olyanok (5 említés), akiknek a főiskolai képzés mellett is konkrét, az óvodapedagógiától különböző karrierterve van (lovasedző, grafikus, színész, drámapedagógus, rekreáció és gyógyászat oktató). Egy hallgató jelezte, hogy a diploma megszerzése után külföldön, más pályán kívánja folytatni életét.

Többen kitértek arra, hogy mi szól a választott hivatás mellett. Ezek a válaszok négy nagy csoportba sorolhatók. Az első, legáltalánosabb válasz hivatásmotivációs: a gyermekek szeretete, a gyermeki lelkület megőrzése (45 említés). A második csoportba a pálya szervezeti és munkakörülményei sorolhatók (6 említés), mint pl. a sok szabadság, biztos munkahely, családbarát időbeosztás és a friss levegőn végezhető munka. A harmadik csoportba soroltuk az óvodapedagógia szakmai sajátosságait (azonnali visszajelzés, módszertani szabadság, változatosság, komplexitás – összesen 5 említés). Végül többen jeleztek személyes motivációt (megszerzett tudását, tapasztalatát saját gyerekei nevelésében is hasznosítani tudja, azt csinálhatja, amit valóban szeret – összesen 4 említés). Két hallgató is kiemelte, hogy a nevelő munkán belül elsősorban a hátrányos helyzetű, illetve fogyatékkal élő gyermekek nevelését tekinti élethivatásuknak, négyen emelték ki ezen felül az érzelmi nevelés fontosságát.

A pálya választása ellen szóló érvek túlnyomó többsége a társadalmi presztízzsel (12 említés) és a fizetés, anyagi megbecsülés hiányával, a megélhetés nehézségeivel (22 említés) kapcsolatos. Feltételezhető, hogy aki ezeket nem említette, az elsősorban azért volt, mert magától értetődőnek tekintette.

Többen kitértek arra, hogy mi szól a választott hivatás mellett.

Ezek a válaszok négy nagy csoportba sorolhatók. Az első, legáltalánosabb válasz hivatásmotivációs: a gyermekek szeretete, a gyermeki lelkület megőrzése (45 említés). A második csoportba a pálya szervezeti és munkakörülményei sorolhatók (6 említés), mint pl. a sok szabadság, biztos munkahely, családbarát időbeosztás és a friss levegőn végezhető munka.

A harmadik csoportba soroltuk az óvodapedagógia szakmai sajátosságait (azonnali visszajelzés, módszertani szabadság, változatosság, komplexitás – összesen 5 említés). Végül többen jeleztek személyes motivációt (megszerzett tudását, tapasztalatát saját gyerekei nevelésében is hasznosítani tudja, azt csinálhatja, amit valóban szeret – összesen 4 említés). Két hallgató is kiemelte, hogy a nevelő munkán belül elsősorban a hátrányos helyzetű, illetve fogyatékkal élő gyermekek nevelését tekinti élethivatásuknak, négyen emelték ki ezen felül az érzelmi nevelés fontosságát.

„Fájó pillanat szokott lenni, amikor valaki a tanulmányaimról kérdez. Bár most már egyre büszkébben tudom azt mondani: óvodapedagógus leszek.”

A hallgatók többsége ma még úgy érzi, képes átlépni ezeken a nehézségeken, de a pályaelhagyási adatok figyelmeztetnek arra, hogy ez az elszántság a külső körülmények hatására hamar elkophat. Kérdés, meddig tart ez a tiszteletreméltó, naiv hivatástudat.

„Bár tényleg keveset fogok keresni, hasznosabb tagja leszek a társadalomnak.”

Az anyagi és társadalmi megbecsülés hiányán túl négy csomópont figyelhető meg a pálya ellen szóló érvekben. Az első a gyerekekhez köthető (a mai gyerekek neveltsége, viselkedészavaros gyerekek kezelhetetlensége stb. – összesen 4 említés). A második a szülőkkel való együttműködés nehézségeire utal (pl. „a mai szülők, valljuk be, kibírhatatlanok” – összesen 5 említés). Többeket elriasztanak a szervezeti körülmények (4 említés), mint az adminisztráció, a korai kelés vagy az, hogy sok nő között kell dolgozni (2 említés, N.B.: a válaszadók mindegyike nő!). Néhányan jeleztek személyes aggodalmakat, élelérzéseket a pályaválasztással kapcsolatban, közülük egyiküket szülei „kényszerítették” a pályára a cukrász szakma helyett, egyikőjük a hibázástól, a túlzott felelősségtől fél, négyen aggódnak, hogy nem lesznek képesek igazságosak és elfogulatlanok lenni nevelteikkel, egy hallgató pedig attól tart, hogy az egész embert kívánó óvodapedagógusi hivatás mellett nem maradna elég ideje és energiája saját családjára.

A pálya mellett és ellen szóló érvek mellett érdemes megvizsgálni azt is, hogy a hallgatók említései alapján kik támogatták vagy bizonytalanították el őket pályaválasztásukban. A választást támogató tényezők közül a legjelentősebb a gyermekközösségben töltött iskolai közösségi szolgálat (16 említés). Ez a kiugró szám igazolja Molnár Karolina (2015. 73.) megállapítását, miszerint „a nevelésről vallott elképzeléseinkben, az egykor a pályára szólító elhivatottságunkban megfogalmazódik mindaz, ami a közösségi szolgálat programjának pedagógiai lényegét jelenti: példát nyújtani, felemelő élményt adni, utat mutatni – életre szólóan”. A közösségi szolgálatot követik a családban, ismeretségi körben lévő gyermekekkel való foglalkozással kapcsolatos említések (14), a gyülekezeti életben, táborokban, cserkészletben szerzett tapasztalatok (12). A családi támogatást 9, a környezet, barátok biztatását 4 hallgató említette. Hárman a célzott pályaaorientáció útján találtak rá hivatásukra. Öten rendelkeztek már valamilyen óvodai gyakorlati tapasztalattal. A fenti direkt támogatáson kívül jelentős az indirekt motiváció szerepe is. Az 52 válaszadó közül legalább 23 esetében egy-egy példamutató pedagógusegyéniség volt hatással a továbbtanulásra, további 3 esetben a pedagógussal kapcsolatos negatív tapasztalatok motiváltak annak meghaladására.

„Szeretném majd a gyermekek kisóvodáskori időszakát legalább olyan boldoggá és élményekkel telivé varázsolni, amilyen csodálatossá az én pedagógusaim tették az enyémet.”

12 hallgató számolt be pozitív, 3 negatív óvodai élményről, amelyek az óvodapedagógia irányába tereltek. 16 hallgató családjában vannak példaértékű pedagógus személyiségek. Ez alátámasztja a szakirodalom azon megállapítását, hogy „a pedagógus foglalkozások családi előfordulása némiképp nagyobb eséllyel valószínűsíti a pálya választását” (Paksi és mtsai, 2015b. 47.). Jó példa lehet még ezen kívül főiskolai oktató, barátnő vagy akár Bosco Szent János életútja is. Van olyan hallgató, aki pályaválasztását isteni elhívásként éli meg:

„Összességében azért választottam ezt a szakmát, mert Isten rámutatott ennek a lehetőségeire és arra a fontos szerepre, amit betölthetnék.”

Ezzel szemben az óvodapedagógusi hivatás választását leginkább a környezet, barátok (9 említés), illetve nem egyszer a család (3) ellenzi.

A hallgatók, bár még a képzés elején járnak, esszéikben igyekeztek számba venni azokat az erősségeket, melyek alkalmassá teszik őket az óvodapedagógusi hivatásra. A leggyakrabban említett tulajdonságok az említések sorrendjében: *türelem* (15), *empátia* (15), *kreativitás*, *kézügyesség* (11), *szeretetteljes*, *kedves*, *gondoskodó attitűd* (12), *kommunikációs készség* (9), *segítő-készség*, *együttműködés*, *figyelmesség* (8), *lelkesedés*, *motiváltság*, *szorgalom*, *ambíció* (7), *nyílt*, *barátságos*, *őszinte személyiség* (6). A hallgatók említették még az alábbiakat: *koncentrált*, *határozott* (5), *rugalmas*, *problémamegoldó alkat* (5), *zenei képességek* (4), *energikus személyiség* (3), *alázat*, *tisztelet* (3). (A felsorolásban dőlttel jelölt tulajdonságok megjelennek a fejlesztendő területek listáján is.)

Érdekes összevetni a fenti listát azzal a tulajdonságkatalógussal, melyet a hallgatók egy szemináriumon állítottak össze a számukra példaértékű pedagógus egyéniségeket jellemezve. Ebben a legtöbb említést az alábbiak kapták: *türelmes*, *kedves*, *megértő*, *segítőképző*, *feltétel nélküli szeretetteljes*, *humoros*, *igazságos*, *kitartó*. (A felsorolásban dőlttel jelölve a hallgatók által saját maguk erősségeként azonosított tulajdonságok.) Az egyezések igazolhatják a szakirodalom megállapítását, miszerint „minél közelebb áll egymáshoz a tanárjelöltek szakmai énképe és szakmai éniideálja, annál nagyobb motivációval bírnak a jelöltek pályaválasztásuk, munkavégzésük során” (Bús, 2018. 48.).

Fejlesztendő területeként azonosították az elsőéves hallgatók művészeti képességeiket (ének-zene, kézügyesség – összesen 8 említés). Megjegyzendő, hogy a hallgatók a Covid-19 veszélyhelyzet miatt a felvételi eljárás során nem vettek részt alkalmassági vizsgálaton. 23 olyan személyes tulajdonságot említettek, melyben fejlődniük kell: *magabiztosság*, *határozottság* (14 említés), *türelem* (4), *koncentrált* (3), *időbeosztás* (19), *felelősségtudat* (1). Hárman érzik úgy, hogy kommunikációjukon kell javítani (gyerekek és felnőttek felé egyaránt).

A nappali hallgatók motivációjában – előfeltevéseinkkel megegyezően – túlnyomó többségben vannak az általános, a hivatás társadalmi hasznát, lelki többletét kihangsúlyozó hivatásmotivációs elemek, a pálya szervezeti keretei, professzionális sajátosságai – érthetően – sokkal kevésbé jelennek meg.

„Adni szeretnék valamit, amit én kaptam az évek során, kedvességet, türelmet, mosolyokat, megértést, tudást, vigaszt.”

A hallgatók, bár még a képzés elején járnak, esszéikben igyekeztek számba venni azokat az erősségeket, melyek alkalmassá teszik őket az óvodapedagógusi hivatásra. A leggyakrabban említett tulajdonságok az említések sorrendjében: türelem (15), empátia (15), kreativitás, kézügyesség (11), szeretetteljes, kedves, gondoskodó attitűd (12), kommunikációs készség (9), segítő-készség, együttműködés, figyelmesség (8), lelkesedés, motiváltság, szorgalom, ambíció (7), nyílt, barátságos, őszinte személyiség (6). A hallgatók említették még az alábbiakat: koncentrált, határozott (5), rugalmas, problémamegoldó alkat (5), zenei képességek (4), energikus személyiség (3), alázat, tisztelet (3).

Levelező munkarendű óvodapedagógus hallgatók motivációs esszéi

Levelező munkarendben a 2019/2020-as tanév I. félévében összesen 71 hallgató (70 nő, 1 férfi) írta meg szemináriumi dolgozatként a *Miért (nem) leszek óvodapedagógus?* című esszét. Tudjuk jól, hogy „a levelező szakos [sic!] képzés kapcsán felmerülnek kihívások a pedagógusképző főiskolákkal szemben. Bár a tantárgyi követelmények a két képzésben ugyanazok, a nappali és levelező szakon szerzett diploma ennél fogva egyenértékű, mégis kérdésként merül fel, hogy a nappali és a levelező képzésben ugyanúgy formálódnak-e a képzési követelményben megfogalmazott pedagógusi képességek, személyiségvonások.” (Kelemen, 2007. 78.) Különösen releváns kérdés ez a képzésnek a pedagógusattitűdöt, pálya- és hivatásmotivációt érintő szegmensében. Kelemen Lajos 2007-es doktori disszertációjában (2007. 95.) közölt kutatása alapján a levelező tagozatos óvodapedagógus hallgatók hivatás iránti elkötelezettsége a nappali tagozatosokénál erősebbnek bizonyult (erős elkötelezettség: 41,9% vs. 31,4%). Ennek oka – feltételezésünk szerint – éppen a munkatapasztalatból fakadó jobb pályaismeret és erősebb hivatásmotiváció lehet. A szakirodalom alapján „viszonylag nagyfokú egyetértés tapasztalható abban a tekintetben, hogy a pályára lépést követő első néhány évben különösen nagy az elvándorlás mértéke. Az életkor és a szakmai tapasztalat pályaelhagyással való összefüggése vonatkozásában Adams (1996) azt találta, hogy a 40 éves kor alatt pályát kezdők 43 százalékkal nagyobb eséllyel váltak pályaelhagyókká, mint a pályájukat 40 évnél idősebb korban kezdők” (Paksi és mtsai, 2015b. 100–101.).

2019-es kutatásunkban szinte minden hallgató kitért eddigi életpályájára, eredeti (ezt megelőző) végzettségeire, illetve munkatapasztalatára. A 71 esszében összesen 112 ilyen említés történik.

Az eredeti végzettségtől/szakmától függetlenül elmondható, hogy a hallgatók jó része (51 említés) már hosszabb-rövidebb ideig dolgozott gyermekintézményben, szakirányú felsőfokú végzettséghez nem kötött munkakörben (pedagógiai, gyógypedagógiai asszisztens, dajka, kisgyermeknevelő).

A fentieken kívül a hallgatók dolgozataikban 62 eredeti szakmát vagy végzettséget neveztek meg. Ezek alapján a válaszadók három nagy csoportra oszthatók, mely csoportokon belül jól megkülönböztethető alcsoportok is képezhetők.

A hallgatók egyik markáns csoportja az ún. státusznövelők (20 említés). Ők azok, akik a képzés megkezdésekor nem rendelkeznek felsőfokú végzettséggel, jelentős részük az érettségit is felnőtként, munka mellett szerezte meg. Jellemző életútjuk, hogy kétkezi munkát követően állásvesztés, családi körülmények megváltozása vagy más külső körülmény hatására gyermekintézményben kezdenek dolgozni kisgyermeknevelőként, dajkaként vagy pedagógiai asszisztensként, a munkavégzéshez szükséges középfokú és/vagy OKJ-s képzettséget munka közben szerzik meg, és valamilyen belső képzés és/vagy külső (családi, munkahelyi) biztatás hatására megcélozzák a diplomás óvodapedagógusi munkakört. Az eredeti munkakörök jellemzően a szolgáltatás, kereskedelem és vendéglátás területét ölelik fel (15 említés, pl. műkörmös, kereskedő, pénztáros, fodrász, kozmetikus, ötvös, kertész, állatgondozó, felszolgáló, pultos, cukrász, szakács stb.). Néhányan az egészségügy, szociális ellátás területéről érkeznek (5 említés, pl. ápoló, fogászati asszisztens, gyógytornász).

„Az idő alatt, mióta az óvodába kerültem dolgozni (dajkaként), az óvodavezető megfigyelte a munkámat, a gyerekekkel való kapcsolatomat, a hozzáállásomat, a kollégákkal az együttműködésemet. Majd előállt az ötlettel, hogy jelentkezsek főiskolára, mert látja bennem azokat a tulajdonságokat, készségeket, amivel jó óvodapedagógus válna belőlem. Az sem titok, hogy mint más településeken nálunk is

pedagógushiánnyal küzdenek. A nyugdíjba vonuló óvónők helyére nagyon nehéz új munkaerőt találni, pláne ilyen kis eldugott falucskában, ahol élek. Mivel szívemen viselem szülőfalum fejlődését, sorsát, azért is döntöttem úgy, hogy belevágok. Fontos, hogy megfelelően képzett szakemberek dolgozzanak óvodánkban.”

Hasonló számban vannak azok, akiket a hagyományosan megszokott társadalmi sztereotípiákat figyelembe véve ún. státusz-redukálók (20 említés), vagyis egy, az óvodapedagógusénál hagyományosan magasabb társadalmi presztízsű, jellemzően a versenyszférában betöltött állás helyett szeretnének óvodapedagógussá válni. Motivációjukban leggyakrabban a kiegészítés, az irodai munkavégzés sivársága, a munkahelyi emberi kapcsolatok hiánya és a nem családbarát munkakörülmények jelennek meg. Érdekes, hogy – mint láttuk – ez a karrierút már a nappali munkarenden is megjelenik.

„Kerek-perec megkaptam édesapámtól, hogy: »Fiam, válassz magadnak olyan szakmát, amiben nem halsz éhen!« Így elvégeztem egy valutapénztárosi iskolát és bankban helyezkedtem el. Szerettem a számok világát, sokfajta pénzügyi területen dolgoztam. A pénz felelősségétől sosem féltem, szívesen végeztem ezt a fajta munkakört. [...] Míg GYES-en voltam elvégeztem egy pénzügyi-számviteli ügyintéző, projekt manager asszisztensi felsőfokú szakképesítést, hogy ha visszamegyek a munkámba, előrébb tudjak lépni. Mikor a kisebbik fiam két éves lett, visszamentem dolgozni. Közel két évet húztam le a munkahelyemen, ami kényszerű volt. Nem találtam már a helyem ebben a világban, egyáltalán nem volt gyerekbarát, ahogy hirdették magukat. [...] Rá kellett jönnöm, hogy nincs itt már helyem többé, mert úgy éreztem minden nap elvesz a lelkemből egy kicsike darab és egyáltalán nem tudok visszatöltödni.”

„Kerek-perec megkaptam édesapámtól, hogy: »Fiam, válassz magadnak olyan szakmát, amiben nem halsz éhen!« Így elvégeztem egy valutapénztárosi iskolát és bankban helyezkedtem el. Szerettem a számok világát, sokfajta pénzügyi területen dolgoztam. A pénz felelősségétől sosem féltem, szívesen végeztem ezt a fajta munkakört. [...] Míg GYES-en voltam elvégeztem egy pénzügyi-számviteli ügyintéző, projekt manager asszisztensi felsőfokú szakképesítést, hogy ha visszamegyek a munkámba, előrébb tudjak lépni. Mikor a kisebbik fiam két éves lett, visszamentem dolgozni. Közel két évet húztam le a munkahelyemen, ami kényszerű volt. Nem találtam már a helyem ebben a világban, egyáltalán nem volt gyerekbarát, ahogy hirdették magukat. [...] Rá kellett jönnöm, hogy nincs itt már helyem többé, mert úgy éreztem minden nap elvesz a lelkemből egy kicsike darab és egyáltalán nem tudok visszatöltödni.”

E csoporton belül mintánkban felülreprezentáltak a közgazdászok (7 említés), de megjelennek még HR-területen dolgozók (3 említés), igazgatásszervező, könyvelő, idegenforgalmi ügyintéző, környezetvédelmi technikus, germanisztika szakos bölcsész,

kertészmérnök, valamint közelebről nem definiált irodai munkát végző szellemi foglalkozású (3) és vállalkozó is.

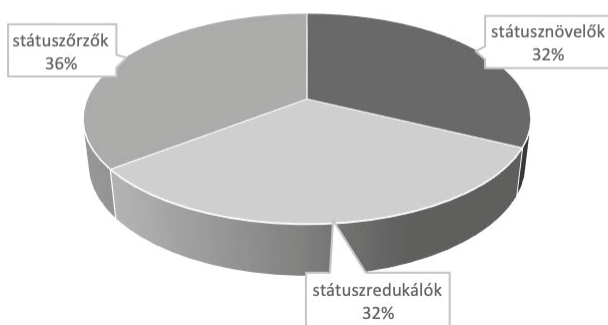
„A HR szakma is érdekes, sok új embert lehet megismerni viszonylag rövid idő alatt az interjúk által, de ez csak egy bizonyos része a folyamatnak. Hiányzik az, hogy valaki életútját, fejlődési szakaszát végigkövethessem. A gondolat, hogy segíthessek, emberek közelében legyek, a gimnázium óta sem csillapodott.”

A harmadik nagy csoportba azokat soroltuk, akik valamilyen más humán szolgáltatási vagy pedagógiai területről szeretnének az óvodapedagógiára váltani. Őket nevezzük státuszörzöknek (22 említés). Találunk közöttük gyógypedagógust (3 említés), tanárt (2), tanítót (2), műszaki szakoktatót, szociálpedagógust, szociális munkást (2), teológust, szociológust, pszichológust, sportedzőt (3), (nép)táncoktatót (2), táncost, színészt is.

„Jelentkeztem tanító szakra, azon belül is ének műveltségterületre. [...] A második évben összeköltöztem egy igazán jó baráttal, Ritával, aki évfolyamtársam volt, de óvodapedagógus szakra járt. [...] elkísértem gyakorlatra, külön órákra és egyszer csak azon kaptam magam, hogy jobban érdekel minden, ami az óvodapedagógiával kapcsolatos, mint az, amit én valójában tanulok, bármennyire is hasonló egy kívülálló ember szemében ez a két csodás hivatás. [...] Azáltal, hogy általa újra közel kerülhettem ehhez a szerepkörhöz és beismertem magamnak, hogy igazából egy olyan dolog ellen mentem, amivé mindig is válni akartam. Igaz, hogy időben későn, de cselekvésben még időben elkezdtem tenni azért, hogy én is óvodapedagógus lehessek.”

Érdekeség, hogy egy válaszadó már rendelkezik óvodapedagógus diplomával, de mivel régen szerezte és soha nem használta, szeretné ismereteit megújítani jelen képzés során.

Várható státuszváltozás az oklevél megszerzése után (n=61)



2. ábra. Várható státuszváltozás az oklevél megszerzése után (saját szerkesztés)

Összességében elmondható tehát, hogy a levelező óvodapedagógusi tanulmányok folytatásának a vizsgált mintában nem önmagában a felsőfokú végzettség megszerzése a fő motivációja, sokkal inkább a célzott és tudatos pályakorrekció áll a háttérben.

Arra a kérdésre, hogy miért váltanának a jelenlegi pályájukról az óvodapedagógusi hivatásra, a válaszadók összesen 72 állítást fogalmaztak meg. Ezek közül 24 sorolható a pályamotiváció, 48 a hivatásmotiváció témakörébe.

Az OECD 2005-ös felmérésében motiváló tényezőként azonosították a munkahely változtatásának lehetőségét, a munkahely biztosságát, a munka előnyeit, a tanítás örömet, az egyéb tevékenységekkel és a családi élettel való megfeleltethetőséget és összeegyeztethetőséget, valamint az énképzés lehetőségét (Bús, 2018. 48.). Ezek a tényezők hangsúlyosan vannak jelen a levelező munkarendű óvodapedagógus hallgatók életében, hivatásválasztásában, pályakorrekciójában, míg a nappalis hallgatók közül csak 6 említés történt hasonló motivációra.

Az individuális pályamotivációhoz sorolható a családbarát munkahely reménye (9 említés) és a kiegészítő miatti pályakorrekció (10). Külső pályamotiváció a (munka) helyi közösség igénye (pedagógus-hiány – 2 említés), a társadalmi hasznosság, illetve a másodlagos karrierút lehetősége (2).

Individuális hivatásmotiváció a saját gyerekek születése után felébredő vágy a gyermekekkel való foglalkozásra (31 említés) és a traumatikus gyermekkori vagy családi emlékek feldolgozása (boldogabb gyermekkori megteremtése, a rábizottak támogatása, védelme – 4 említés). 4 válaszadó jelenlegi hivatása megtartásához szeretne újabb ismeretekhez jutni az óvodapedagógusi képzés során (táncoktató, edző). Külső hivatásmotiváció a vélelmezetten nagyobb módszertani szabadság, a pedagógusszemélyiséghez jobban illeszkedő gyermekcsoport (2 említés – mindketten középiskolai tanárok), a családi biztatás (4 említés), illetve az isteni elhívás (2 említés).

Befolyásoló tényező még az óvoda gyermekként megtapasztalt hangulata. Érdekes, hogy csak egy válaszadó írt jó óvodai emlékekről, ezzel szemben öten saját rossz élményüket akarják kompenzálni hivatásukban, meghaladva a tapasztalt óvodapedagógusi mintákat.

„Az óvodai évekre jól emlékszem, többnyire rossz tapasztalataim vannak. A nevelők nem voltak kedvesek, különösen az egyikőjük, látszódtott rajtuk, hogy nemcsak a munkájukat, de talán még a gyerekeket sem szeretik. [...] Tipikusan az a felfogás volt jellemző, hogy ha valami más egy gyerekben, másképp viselkedik, nem úgy reagál dolgokra, mint a többség, akkor azt a gyereket elítélik, rossznak, problémásnak minősítik és még csak meg sem fordul senki fejében, hogy a dolgok mögé nézzen, hogy elgondolkodjon rajta, hogy egy gyerek magától nem lesz ilyen vagy olyan. Nagyon dühítő azt látni, hogy ez a nézet nem nagyon változott – legalábbis a környezetemben, ismerőseim között biztosan nem. [...] Most már bátran elmondhatom, hogy azért szeretnék óvónő lenni, mert azon túl, hogy nagyon szeretem a gyerekeket, szeretném az óvodai környezetben lévő kisgyermekeknek azt a támogatást, fejlődésüket szem előtt tartó segítséget, vidámságot megadni, amire én is mindig vágytam. Szeretném azt a fajta tapasztalatot, ebből fakadó megértést, tudást hasznosítani, melyek a gyerekkori sérelmeimből eredtek.”

Az esszéekben összesen 21 említés szerepel azokról a tényezőkről, amelyek az óvodapedagógusi pálya választása ellen szólnak. A legmarkánsabbak a környezeti hatások (7 említés), amikor szülők, barátok, ismerősök igyekeznek lebeszélni a jelöltet az óvodapedagógusi pálya választásáról. Nem meglepő, de elgondolkodtató módon ide csatlakoznak azok a pedagógus ismerősök, akik szintén ellenjavallják a pályaválasztást (3).

Kifejezetten a pálya materiális (szervezeti és anyagi) nehézségeire utal, hogy négyen említették a kevés fizetést, ketten a túlzott adminisztrációt. A tudatosabb pályaválasztásra utal, hogy ez az elem a levelezős hallgatók körében sokkal kevésbé hangsúlyos, mint a

nappalisoknál. Egy – azelőtt tanárként dolgozó – hallgató kevesli az óvodapedagógusok módszertani autonómiáját.

A hivatással kapcsolatos kérdőjeleket jelez még a kiégés veszélye (2 említés), a gyerekek neveltségi szintje és a szülőkkel való kapcsolattartás nehézségei, a nevelési elvek és attitűdök megváltozása. Úgy tűnik, ezek a félelmek egyaránt jelen vannak a nappalis és levelezős hallgatók gondolkodásában.

„Egy dolog/kérdéskör van csak, amely némi félelemmel tölt el a pedagóguspályával kapcsolatban: ez leginkább a kollégákkal kapcsolatos. Kicsit tartok az évtizedek óta a pályán lévők (tisztelet a kivételnek!) néha a kiégésből eredő szemléletétől, az »azért csináljuk így az adott dolgot, mert ezt mindig is így csináltuk és kész« típusú mondatok elhangzásától. Az ilyen és ehhez hasonló szituációk sorozatát még meg kell majd tanulnom megfelelően kezelni. Tisztában vagyok vele, hogy elsődleges feladatam a rám bízott gyermekek érzelmi-értelmi és fizikai gondozása, de számomra fontos lenne, ha ezt megfelelő, támogató felnőtt közegben tehetném meg. Úgy gondolom, hogy számomra ennek a közegnek a megtalálása jelenti majd az igazi kihívást.»

A hallgatók pályaválasztásában – még a levelező képzésben, felnőtt emberek között is – nagy a példaképek szerepe. Összesen 45 ezzel kapcsolatos említés szerepel az esszékből, legnagyobb számban családi pedagógus-példaképeket megemlítve (20 említés). Nem sokkal marad el ezektől a saját pedagógusok említése sem (ebben a válaszadói körben ideértve a saját gyerek pedagógusait is – 15 említés):

„A kitűnő pedagógusok, akiket kaptam 14 éves koromig, máig meghatározzák az életemet. Felneveltek rájuk, motiváltak, segítettek.»

A már óvodában dolgozó hallgatók számára példaképpül szolgálnak saját kollégáik is (4 említés). Egy hallgató egyenesen úgy fogalmazott, hogy hivatásválasztásának célja, hogy ő maga is példaképpé tudjon válni a rábízott gyerekek életében.

A hallgatók közül sokan felsoroltak olyan erősségeket és fejlesztendő területeket, melyek a képzés és majd a hivatás gyakorlása során segíthetik őket, illetve amelyekkel feladatuk lesz. Erősségként legtöbbször saját empatikus, elfogadó személyiségüket (11 említés), türelmes, nyugodt habitusukat (8), gyermekcentrikus, szeretetteljes attitűdjüket (8), illetve *zenei*, mozgásos és kézműves készségeiket (7) említették. A pályán való megmaradásban sokan érzékelik erősségként a humorérzéklet, vidám alaptermészetet (7), a jó együttműködési és *kommunikációs* készséget (6), a kreativitást (5) és a belső motivációt (4), amit az egyik hallgató „erős tanítási vágyként” írt le. Erősségként jelentek még meg a lelkesedés, segítőkészség, együttműködés, munkaszeretet, reflektivitás, határozottság, játékoskodás és az érzékenység. (A felsorolásban dőlttel jelölt tulajdonságok megjelennek a fejlesztendő területek között is.)

A 2. táblázatban látható, hogy az erősségek megfogalmazásában jelentős az átfedés a nappali és levelező munkarendben tanuló hallgatók között.

2. táblázat. Erősségek említése a nappali és levelező munkarendű hallgatók esszéiben

Nappalis hallgatóknál szerepel	Erősség megnevezése	Levelezős hallgatóknál szerepel
X	türelem	X
X	empátia	X
X	kreativitás	X
X	szeretetteljes attitűd	X
X	kommunikációs készség, segítőkészség, együttműködés	X
X	belső motiváció, elhivatottság	X
X	nyílt, őszinte attitűd	
	humor, vidámság	X
X	zenei képesség	X
X	rugalmasság, problémamegoldás	
X	koncentráció, határozottság	
X	energikus személyiség	
X	alázat, tisztelet	

A képzés elején járó levelezős hallgatók fejlesztendőnek érzik saját adminisztrációjukat, a megosztott figyelem képességét, a tapasztalatlanságot, az önbizalom hiányát, a munkatempót, a tervezésben és szervezésben való jártasságukat, a következetességet, a problémamegoldást, a kommunikációt, a fegyelmezést és az éneklést. Érdekes, hogy míg a motivációs esszéikben 70 említés történt az egyéni erősségekről, fejlesztendő területet csak 12 hallgató említett, és ezek között is csak egyetlen átfedés van (az adminisztrációs képességek fejlesztésére 2 említés történt). Ugyanez az arány az 52 nappalis hallgató esetében 103 erősség és 43 fejlesztendő terület (3. táblázat).

3. táblázat. Fejlesztendő területek említése a nappali és levelező munkarendű hallgatók esszéiben

Nappalis hallgatóknál szerepel	Fejlesztendő terület megnevezése	Levelezős hallgatóknál szerepel
X	művészeti képességek	X
X	magabiztosság, határozottság	X
X	türelem	
X	koncentrátság, megosztott figyelem	X
X	időbeosztás, munkatempó	X
X	felelősségtudat	
X	kommunikáció	X
	adminisztráció	X
	tapasztalatlanság	X
	tervezés-szervezés	X
	következetesség, fegyelmezés	X
	problémamegoldás	X

Többen írtak arról, hogy mit tartanak az óvodapedagógusi pályán a legfontosabbnak. Ezek az említések (összesen 71 ilyen volt) három nagy csoportba sorolhatók. (Dőlt kiemeléssel jelölve a hallgatók által saját maguk erősségeként azonosított tulajdonságok.)

Az első a pedagógus személyiségére vonatkozatható állítások csoportja. Ilyen a *kreativitás* (6 említés), a felelősségvállalás, felelősségtudat (2), a visszajelzések értékelése, reflektivitás (2). A különösen fontos személyes tulajdonságok között említették az ösztinteséget (3), a türelmet (3), a rugalmasságot (2), *kedvességet* (2), a bizalmat, nyugalmat, az *elhivatottságot*, talpraesettséget, a holisztikus látásmódot és a humort.

Sok olyan válasz volt, amelyek kifejezetten a gyermekekre irányuló pedagógusi munkáról szóltak: személyre szabott nevelés lehetősége (3), *gyermekek szeretete* (2), a gyerekek önállóságra nevelése (2), nyomot hagyni a gyerekekben (példaadással) (2), a gyerekeket sikerélményhez juttatni stb. Ketten is említették, hogy az óvodapedagógiában a legfontosabbnak azt tartják, hogy „részesei lehetnek a gyerekek fejlődésének”.

A harmadik csoportba azokat az említéseket soroltuk, amelyek az óvodai nevelés társadalmi, közösségi hatására utalnak. Ketten is említették, hogy az óvodai nevelés „társadalmilag hasznos feladat”, az óvodapedagógiában kiemelten fontos a társadalmi környezettel való együttműködés, kommunikáció (6 említés), a hátrányok elfogadása segíti a gyerekek társadalmi beilleszkedését (4). Egy hallgató külön kiemelte a személyes kapcsolatok fontosságát a digitalizáció korában.

Összegzés

Kutatásunk első szakaszában megfogalmazott mindhárom hipotézisünket igazoltnak látjuk.

Első hipotézisünk szerint „a pedagógusképzésre jelentkezők körében a hivatásmotiváció a döntő tényező”. A 4. számú táblázat jól mutatja, hogy az óvodapedagógus szak választásakor a vonzó tényezők többsége a nappali és levelező munkarenden is a hivatásmotiváció körébe sorolható.

4. táblázat. Hivatás- és pályamotivációs érvek említése a pedagógiai esszéikben

		Hivatásmotivációs tényezők	Pályamotivációs tényezők
Óvodapedagógia mellett szól	Nappali	49 említés (75%)	11 említés (15%)
	Levelező	48 említés (67%)	24 említés (33%)
Óvodapedagógia ellen szól	Nappali	11 említés (20%)	43 említés (80%)
	Levelező	4 említés (19%)	17 említés (81%)

Második hipotézisünk szerint „a levelező munkarendben tanuló hallgatók motivációja sokoldalúbb és kiérleltebb a nappalisoknál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagógus pályáról”. A dolgozatokat elemezve ez az előfeltevés is igazolódott, a 4. táblázatból is látható, hogy a pozitív pályamotivációs tényezők említési aránya a levelező munkarendű hallgatók körében több mint kétszerese a nappalisokénak.

Harmadik hipotézisünk szerint „a pálya családbarát időbeosztása és változatossága a levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír”. Ez az előfeltevés is igazolódott, míg a nappalis hallgatók összesen négy esetben jeleztek a pálya szervezeti és munkakörülményeivel kapcsolatos vonzó tényezőt (sok szabadság, biztos munkahely, családbarát időbeosztás, friss levegőn végzett munka), a levelezős hallgatók 19 ilyen említést tettek.

A fentiekben adatokkal igazolni kívánt téziseket megerősíti több hallgató pedagógiai esszéje. Végezetül álljon itt két, a többség hangvételére és gondolkodására jellemző rövid idézet:

„Sokan olyan munkát választanak, amihez ugyan értenek, de nem okoz számukra örömet. Felteszem a kérdést: tud-e teljes életet élni az, akinek nap mint nap olyan környezetben kell helytállnia, ahol nem érzi jól magát?”

„Azok, akik munkaként tekintenek rá, nagy valószínűséggel el fogják hagyni a pályát, vagy teherként élik meg és kedvetlen, rossz pedagógussá válnak. Akik viszont hivatásuknak tudhatják, minden nap ebből meríthetnek erőt, és példamutatóan helyt fognak állni.”

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Kutatásunk keretét az Oktatási Hivatal által szervezett minősítő eljárás nyertes kutatótanári pályázat adja.

Irodalom

- Bacsa-Bán Anetta (2019). A szakmai pedagógusok (pedagógusi) pálya elhagyásának vizsgálata több dimenzióban. *Opus et Educatio*, 6(2). DOI: 10.3311/ope.334
- Bús Enikő (2018). Tanárjelöltek szakmai énképének fejlesztése aktív tanulásra épülő kurzuson keresztül. *PhD-értekezés*. Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola Oktatásméleti Doktori Program, Szeged. DOI: 10.14232/phd.9795
- Chrappán Magdolna (2010). Pályaelégedettség és karriertervek a pedagógus képzésű hallgatók körében. In Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Diplomás pályakövetés IV. Frissdiplomások 2010*. Educatio.
- Chrappán Magdolna (2013). Elégedettség és mobilitási esélyek a pedagógusképzésben végzettek körében. In Garai Orsolya & Veroszta Zsuzsanna (szerk.), *Frissdiplomások 2011*. Educatio.
- Horváth Sándor (2008). A pedagógusmunka etikája. *Magiszter*, tavasz.
- Juhász Dániel (2019a). A pedagógushallgatók felől sem lesz tanár. *Népszava*, 2019. 07. 24., https://nepszava.hu/3044258_a-pedagogushallgatok-felebol-sem-lesz-tanar Utolsó letöltés: 2020. 10. 28.
- Juhász Dániel (2019b). Rémisztő helyzet: alig lesz utánpótlás tanárokból. *Népszava*, 2020. 07. 30., https://nepszava.hu/3086541_remiszto-helyzet-alig-lesz-utangepotlas-tanarokbol Utolsó letöltés: 2020. 10. 28.
- Kelemen Lajos (2007). Az óvodapedagógus-képzés és a pedagógusi képességek fejlődésének összefüggései. *PhD-értekezés*. DE BTK, Debrecen.
- Molnár Karolina (2015). Az ideáktól az iskolai gyakorlatig – és vissza. In Bodó Márton (szerk.), *Az Iskolai Közösségi Szolgálat vezetésének tapasztalatai. Amit az IKSZ-ről tudni érdemes*. OFI.
- Paksi Borbála, Schmidt Andrea, Magi Anna, Eisinger Andrea & Felvinczi Katalin (2015a). Gyakorló pedagógusok pályamotivációi, *Educatio*, 24(1).
- Paksi Borbála, Veroszta Zsuzsanna, Schmidt Andrea, Magi Anna, Vörös András, Endrődi-Kovács Viktória & Felvinczi Katalin (2015b). *Pedagógus-pálya-motiváció: Egy kutatás eredményei*, Oktatási Hivatal.
- Pinczésné Palásthy Ildkó (2015). A pedagógusok hivatásmotivációjának néhány aspektusa. In Torgyik Judit (szerk.), *Százarcú pedagógia*. International Research Institute.
- Szontagh Pál (2019). A pedagógusképzés mint értelmiségképzés. Műveltségi kurzusok a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karán. In Furkó Péter & Szathmári Éva (szerk.), *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés. A Károli Gáspár Református Egyetem 2019-es évkönyve*. KRE – L'Harmattan Kiadó.
- Tomka János (2012). *A megosztott tudás hatalom*. Harmat Kiadó
- Varga Júlia (2007). Kiből lesz ma tanár? A tanári pálya választásának empirikus elemzése. *Közgazdasági Szemle*, 65(7–8).

Veroszta Zsuzsanna (2015). Pályakép és szelekció a pedagóguspálya választásában. *Educatio*, 24(1).

versenykepessegi-jelentes-hun-2020-0724.pdf Utolsó letöltés: 2020. 10. 28.

Magyar Nemzeti Bank (2020). *Versenyképességi jelentés (2020)*, <https://www.mnb.hu/letoltes/>

Zrinszky László (2002). *Nevelélmélet*. Műszaki.

Absztrakt

Napjainkban a pedagógus pálya (beleértve annak egzisztenciális, szervezeti és infrastrukturális feltételeit is) iránti motiváció eltér a nevelés-oktatás hivatása iránti elkötelezettség mértékétől (amely megélhető informális, vagy a köznevelési intézményrendszeren kívüli formában is). A pedagógusjelöltek körében végzett hivatás- és pályamotivációs kutatásunk első lépéseként 2019/20-ban és 2020/21-ben felmérést végeztünk a Károli Gáspár Református Egyetem Tanítóképző Főiskolai Karának első éves óvodapedagógus hallgatói között. A hallgatók szabadon szerkesztett motivációs esszéinek strukturált tartalmi elemzésével igyekeztünk feltárni azokat a hivatás- és pályamotivációs jellemzőket, amelyek a hallgatókat a képzésre való jelentkezésben befolyásolták. Kiemelt szempontként kezeltük a nappalis és levelezős hallgatók közötti különbségeket, azt vizsgálva, hogy utóbbiak élet- és munkatapasztalatuk révén mennyiben más motivációs bázissal rendelkeznek. A kutatás eredményei igazolják, hogy az óvodapedagógus szak választásakor a vonzó tényezők többsége a hivatásmotiváció körébe sorolható. Igazolódott továbbá, hogy a levelező munkarendben tanuló hallgatók motivációja sokoldalúbb és kiérleltebb a nappalisoknál, utóbbiak között több a nem kiforrott, naiv elképzelés a pedagógus pályáról, valamint a pálya családbarát időbeosztása és változatossága a levelező munkarendű hallgatók számára nagyobb motiváló erővel bír.

Szűcs Norbert¹ – Fejes József Balázs²

¹ Szegedi Tudományegyetem, Művelődéstudományi Intézet; Motiváció Oktatási Egyesület

² Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet; Motiváció Oktatási Egyesület

Csodafegyver vagy pótcselekvés?

A tanodamozgalom története és legitimációs kérdései

A magyar oktatási rendszer fokozódó mértékű diszfunkcionális működése különösen erősen jelentkezik az oktatási méltányosság területén (ld. Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2019; Fejes, Tóth és Szabó, 2020). A közoktatási rendszeren kívül működő hátránykompenzáló és esélyteremtő programok erre adott válaszoknak tekinthetők. E programok egyik, jelenleg legtöbb tanuló eléré megvalósulási formáját a tanodák jelentik. Írásunk e kezdeményezésekről kínál részletes helyzetképet.

A tanodák módszertanát megalapozó hátránykompenzáló kezdeményezések nagyjából 25 évvel ezelőtt kezdték meg működésüket. A közelmúltban a programok szabályozási és finanszírozási kerete jelentősen átalakult. A korábbi – rövid és nem folyamatos finanszírozást kínáló – európai uniós forrásokat állami forrás váltotta fel, amely a várakozások szerint stabilitást, kiszámíthatóságot és folytonosságot hoz a tanodáknak. E helyzet lehetőséget kínál arra, hogy a tanodák kapcsán a finanszírozási kérdések helyett a szakmai kérdések kerüljenek a diskurzus fókuszába. Ez indokoltta teszi, hogy áttekintjük a tanodamozgalom fejlődését, és összegezzük eredményeit, lehetőségeit, jövőképét. E tanulmányban megkíséreljük definiálni a tanodát a szakmai kérdések kontextusának megteremtése céljából, majd röviden ismertetjük a tanodamozgalom hazai történetét. Ezt követően összegezzük azon kutatások eredményeit, amelyek a tanodai szolgáltatásban részesülő tanulók előrehaladására fókuszálnak. Végül megvizsgáljuk a tanodák működéséhez kapcsolódó fontosabb dilemmákat, kihívásokat, és ezeket szem előtt tartva egy lehetséges jövőképet vázolunk fel.

A tanoda meghatározása

Általános jellemzők

A tanodák létrehozásában alapvető szerepet játszott az a feltételezés, hogy a „hagyományos” iskola a hátrányos helyzetű és roma tanulók sajátos szükségleteihez nem alkalmazkodik megfelelően, így egy eltérő szemléletű intézmény ellensúlyozó tevékenységére van szükség (pl. Kerényi, 2005). Ebből következően a tanoda általában az iskolától független, legtöbbször térben is elkülönülő kezdeményezés.¹ Ugyanakkor hatékonyságának növelése szempontjából lényeges, hogy a tanoda a közoktatási intézménnyel szorosan együttműködjön (ld. Csovcics, 2016; Márton, 2016).

Az angol nyelvre iskola utáni támogató programnak vagy extrakurrikuláris délutáni iskolának fordított kifejezések (REF, 2009) beszédesek, hiszen a tanodák a kötelező iskolai foglalkozások mellett, délután és/vagy hétvégenként, a tanodás gyermekek és fiatalok² önkéntes részvételével működnek. A tanodák tevékenységeinek lényeges, a formális oktatástól eltérő jellemzőjének a célcsoport sajátosságaihoz rugalmasan alkalmazkodó működés módját, komplex pedagógiai megközelítését tekinthetjük, amely számos olyan lehetőség kiaknázását teszi lehetővé, amelyek a formális oktatás keretei között alig, vagy jóval nehezebben megvalósíthatók. Példaként a szabadidős és a közösségfejlesztő programokat (Kelemen, 2016), innovatív pedagógiai módszerek alkalmazását (Balázs, 2016; Csík, 2016; Fejes, 2016c; Lencse, 2016a), a roma tanulók identitását megerősítő tevékenységeket (Baráth, 2016a), a megszokottól eltérő pedagógus-diák viszonyt, valamint az önkéntes segítők magas arányát (Lencse, 2016b; Szűcs, 2016) említhetjük. A tanodák által vállalt feladatokat összegezve elmondhatjuk, hogy olyan szolgáltatásokat kínál hátrányos helyzetű tanulók számára, amiket középosztálybeli kortársaik rutinszerűen megkapnak családjuktól, iskolájuktól.

A tanoda definíciója az elmúlt negyedszázad alatt folyamatosan változott, részben a tömegesedésnek, intézményesülésnek, finanszírozási változásoknak köszönhetően, részben a természetes fejlődés, önreflexió következtében. A 2010-es évek közepe óta használt, a TanodaPlatform-hálózat³ által megfogalmazott és az állami (pályázatiíró) szervek által átvett definíció jól leírja a tanodák fontosabb jellemzőit napjainkban: „a tanoda civil vagy egyházi szervezetek által működtetett, helyi sajátosságokra, a gyermekek, fiatalok önkéntes részvételére és egyéni szükségleteire építő innovatív szemléletű hátránykompenzáló kezdeményezés, amely egy autonóm módon használt közösségi szinten valósul meg. A tanoda olyan, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó komplex szolgáltatást nyújt, amelyet a közoktatási rendszerben kevésbé sikeres, a társadalmi perifériára szoruló gyermekek és fiatalok korlátozottan vagy egyáltalán nem érhetnek el.” (Fejes és Szűcs, 2016b. 13.)⁴

A meghatározás értelmezésében a Tanodasz tenderd (2015) elnevezésű szakmai háttér-dokumentum feladat-megjelölései segítséget jelentenek.⁵ Ezek szerint 1) a tudatos életpálya-építés támogatása; 2) az egyéni igényeken és szükségleteken alapuló tanulástámogatás; 3) a közösségfejlesztés; 4) a szabadidős tevékenységek biztosítása és 5) a társadalmi integráció elősegítése az az öt feladattípus, amelyeken belül a tanodáknak részben kötelező⁶, részben ajánlott feladatokat kell elvégezniük. 2019-től egy szakmai ajánlásba⁷ épült be a korábbi Tanodasz tenderd (EMMI, 2019), amely szerint 1) a tanulástámogatás; 2) a lemorzsolódás megelőzése; 3) mérések megszervezése; 4) szabadidős programok; 5) sport- vagy kulturális programok; 6) nyitott tanodai programok; 7) családlátogatások; és 8) családi közösségi programok tartoznak a kötelezően biztosítandó szolgáltatások körébe. Ezek mellett az önként vállalt szolgáltatások körében szereplő feladat lehet a nyári táborok és szakmai műhelyek szervezése, valamint az étkeztetés (EMMI, 2019).

A jelenlegi pályázati elvárások szerint a tanodák legalább heti négy nap nyitva tartás mellett, legalább összesen heti 120 munkaórányi szolgáltatás keretében, tanodásonként legalább heti négy órát foglalkoznak a tanodába járó gyermekekkel és fiatalokkal. Egy tanodában 20–30 között változik a hivatalos gyermekszám. 2019-ben összesen 5296 tanuló (1689 alsó tagozatos, 3063 felső tagozatos és 544 középiskolás) vett részt az állami finanszírozású tanodák programjaiban (KSH, 2019).

Megjegyezzük, hogy számos oktatási tevékenységet folytató intézmény, szervezet létezett az elmúlt évtizedekben, amely az iskola régies elnevezését felvéve a tanoda nevet viselte, ugyanakkor nem tartozott az előzőekben leírt kezdeményezések közé (pl. színi-tanodák). Emellett találkozhatunk olyan szerveződésekkel is, amelyek céljaikban, működésükben jelentős átfedést mutatnak ugyan a tanodákkal, de azoktól lényegesen eltérő vonásokkal is rendelkeznek (pl. Belvárosi Tanoda, Láthatatlan Tanoda).⁸ 2019-től ezek

az elnevezési gyakorlatok fokozatosan visszaszorultak, illetve vissza fognak szorulni, mivel kormányrendelet (226/2018., XII. 4.) szabályozza, és kormányhivatali engedélyhez köti a tanodák működését. A feltételeket nem teljesítő programok (elvileg) nem használhatják a tanoda elnevezést.

Megemlíthető továbbá néhány olyan kezdeményezés is, amelyek elnevezésében nem szerepel a tanoda kifejezés, azonban az általuk végzett tevékenységek nagyrészt megfelelnek a korábban leírtaknak, így a tanodák közé sorolhatók (pl. a Van Helyed! Alapítvány, a Bagázs Egyesület és az InDaHouse Hungary Egyesület programjai).

Látható, hogy a tanoda nem kizárólag oktatási céllal működik, tevékenysége komplex, az elnevezés így megtévesztőnek is tűnhet. Nem véletlen, hogy több alkalommal felmerült a tanodamozgalom különböző időszakaiban és fórumain a kifejezés megváltoztatása.

A heterogenitás főbb szempontjai

A tanodák definiálása kapcsán további lényeges jellemzőként érdemes megemlíteni a tanodák nagyfokú heterogenitását. A szervezeti háttér, a tanoda fejlődéstörténete, a tevékenységek fókusza, az iskolához és a családokhoz való viszony, a tanodások és a munkatársak összetétele szempontjából a tanodák számos típusa azonosítható. E pontban kísérletet teszünk a legfontosabb különbségek áttekintésére. A táblázat kutatási eredményeken (Binder, megjelenés alatt; Lannert és mtsai, 2013; Márton, 2016; Németh, 2009; Szűcs, 2014), valamint tapasztalatainkon alapul. Az 1. táblázat – az áttekintést segítve – a főbb szempontokat közli.

1. táblázat. A tanodák működését meghatározó főbb szempontok – a sokféleség okai

Szempont	Fontosabb változók
Tanodások jellemzői	Életkor
	Lakóhely
	Rászorultság mértéke
	Identitás
	Létszám
Munkatársak jellemzői	Tanodapedagógusok specializációja
	Tanodapedagógusok viszonya a közoktatási rendszerhez
	Önkéntesek
Stabilitás, szervezeti háttér	Kontinuitás
	Helyszín, ingatlan
	Források
	Fenntartó
	Formális jogi státusz
Együttműködések	Együttműködés a családdal
	Együttműködés az iskolával
Módszertan	Pedagógiai célkitűzések
	Innováció
	Tevékenységek fókusza

Tanodások jellemzői

Életkor: Első osztályos tanulótól érettségiző tanulókig terjed az életkori skála. A tanodák egy része viszonylag homogén életkori csoporttal foglalkozik (pl. csak középiskolásokkal), más részük a tanodások életkorát tekintve heterogén.

Lakóhely: Külterületen lakóktól a nagyvárosban élőkig a települési lejtő minden szintjéről kerülnek ki tanodások. A tanodák egy része heterogén összetételű (pl. egy nagyváros több településrészéről is fogad tanulókat). A homogén összetételű tanodák egy része egy konkrét szegregátum (városrész vagy akár egy kistépülés egésze) közösségével foglalkozik.

Rászorultság mértéke: A tanodák filozófiájától függ, hogy a leginkább rászoruló, extrém hátrányokkal/lemaradással küzdő tanulók támogatására fókuszálnak, vagy azokra a szociálisan hátrányos helyzetű tanulókra, akik a tanodai támogatással reálisan mobilitásra lehetnek képesek.

Identitás: A roma/cigány tanodások arányát több pályázati kiírás legalább 30%-ban határozta meg. A skála egyik végpontján azok a tanodák helyezkednek el, amelyek homogén roma/cigány közösségekkel dolgoznak, míg a másik végpontján a 30 százalék körüli roma/cigány aránnyal jellemezhetők.

Létszám: A finanszírozott keretek között dolgozó tanodákban a szolgáltatást közvetlenül igénybe vevők létszáma a pályázati előírásoknak megfelelően 20–30 fő közé tehető. A tanodák egy része ennél jóval nagyobb (nem hivatalos) létszámmal dolgozik.

Munkatársak jellemzői

Tanodapedagógusok specializációja: A tanodák egy részében a teljes munkaidőben tanodai munkát végző tanodapedagógusok alkotják a szakmai stáb magját, míg más tanodákban az olyan közoktatásban dolgozó pedagógusok a meghatározóak, akik melléktevékenységként foglalkoznak tanodai munkával. Ebben az esetben lényegi, a tanoda ethoszát befolyásoló kérdés, hogy a tanodás gyerekek iskolájának a pedagógusai dolgoznak a tanodában, vagy attól függetlenül a pedagógusok. Az előbbi megoldást több pályázati kiírás, szakmai ajánlás is próbálta visszaszorítani. A leszakadó térségekben, ahol a tanodák munkájára kiemelten szükség lenne, a szakemberhiány fokozottan megnehezíti a hátránykompenzáló programok működését. Gyakran tehát azokon a településeken, ahol a legfelkészültebb

A tanodák egy részében a teljes munkaidőben tanodai munkát végző tanodapedagógusok alkotják a szakmai stáb magját, míg más tanodákban az olyan közoktatásban dolgozó pedagógusok a meghatározóak, akik melléktevékenységként foglalkoznak tanodai munkával. Ebben az esetben lényegi, a tanoda ethoszát befolyásoló kérdés, hogy a tanodás gyerekek iskolájának a pedagógusai dolgoznak a tanodában, vagy attól függetlenül a pedagógusok. Az előbbi megoldást több pályázati kiírás, szakmai ajánlás is próbálta visszaszorítani. A leszakadó térségekben, ahol a tanodák munkájára kiemelten szükség lenne, a szakemberhiány fokozottan megnehezíti a hátránykompenzáló programok működését. Gyakran tehát azokon a településeken, ahol a legfelkészültebb lenne szükség, ugyanazon pedagógusok dolgoznak a tanodában, mint akiknek a délelőtti iskolai munkáját kompenzálnia kellene a programnak.

innovátorokra lenne szükség, ugyanazon pedagógusok dolgoznak a tanodában, mint akiknek a délelőtti iskolai munkáját kompenzálnia kellene a programnak.

Tanodapedagógusok viszonya a közoktatási rendszerhez: A közoktatási rendszerre potenciális szövetségesként tekintőktől a közoktatási rendszert kritikusan elutasító, abból tudatosan kivonuló tanodapedagógusokig terjed a skála.

Önkéntesek: A felsőoktatási, főként pedagógusi és segítő foglalkozásokra készülő hallgatók bevonása önkéntesként, illetve gyakorlati lehetőség biztosítása számukra számos tanoda működésében meghatározó jelentőségű. Emellett középiskolások kortárs mentorként való bevonására is van lehetőség. A nagyvárosi környezetben, kiemelten szakirányú felsőoktatással rendelkező településeken jóval könnyebb önkéntes támogatói kört szervezni, illetve kompetens, kvalifikált önkénteseket biztosítani, ugyanakkor több kistérségi tanoda is kihasználja az önkéntesek fogadásában rejlő lehetőségeket.

Stabilitás, szervezeti háttér

Kontinuitás: A tanodák egy része csak a projekt támogatások időszakában működik, mások – ha csökkentett szolgáltatásokkal is – folyamatos működést tudnak biztosítani. A folyamatosan és/vagy több projektcikluson keresztül működő tanodák a felhalmozás lehetősége miatt általában jobban felszerelt infrastruktúrával, nagyobb eszközparkkal rendelkeznek, a munkatársak és a tanulók köre viszonylag stabil.

Helyszín, ingatlan: A saját tulajdonú épülettel vagy tartós (gyakran önkormányzati, egyházi tulajdonú) bérleménnyel rendelkező tanodák inkább képesek a projektfinanszírozástól független, folyamatos működésre. Továbbá könnyebben működtetnek autonóm közösségi teret, míg mások esetenként hierarchikus viszonyban, napi gyakorlatukban is korlátozott keretek között dolgoznak.

Források: A tanodák egy része az európai uniós/állami forrásokon kívül jelentős mértékű egyéb (pl. egyházi, civil, piaci) támogatást és/vagy magánadományokat tud mozgósítani. Néhány tanoda társadalmi vállalkozások működtetésével próbálja stabilizálni a finanszírozását. (A tanodapályázatoktól független források bevonása az oka és okozata is lehet a folyamatos működésnek.)

Fenntartó: A tanodák fenntartói civil szervezetek vagy egyházak. A civil szervezetek egy része egyházi háttérű, egy további része pedig oktatási intézményhez kötődik (pl. iskolához kötődő alapítvány). Az egyházi háttérű tanodák aránya növekedett az utóbbi években, míg az iskolai háttérűeké csökkent. Az egyházak által fenntartott tanodák a 40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet 17. § alapján felmentést kapnak a módszertani követelmények teljesítése alól, így a fenntartói háttér számos fontos különbség forrása lehet.

Formális jogi státusz: 2019-től csak kormányhivatal által jóváhagyott működési engedéllyel rendelkező program minősül hivatalosan tanodának. Történetük, identitásuk és/vagy tájékozatlanságuk miatt ennél szélesebb a tanoda önmegjelölést használók köre. Ezeket formálisan „tanoda típusú programok”-ként lehet definiálni. A tanodamozgalom szereplői körében nem a hivatalos működési engedély léte legitimál egy tanodát, hiszen elismert, modellértékű programok egy része sem használhatja jogi státusza szerint a tanoda megjelölést. A tanodák többsége engedéllyel rendelkezik, mivel ez az állami finanszírozás alapfeltétele.

Együttműködések

Együttműködés a családdal: A TanodaszTenderd másodlagos célcsoportként tekint a tanodások családjára, a velük történő együttműködés alapvető elvárás a tanodák számára. A megvalósítás gyakorlata a rendszeres kapcsolattartástól az elmélyült, szimmetrikus együttműködésig terjed, ami esetében mindkét fél internalizált értéként tekint a

kapcsolatra. Utóbbi esetben a szülők is formálják a tanoda működését, több szerepben is részesei lehetnek a programoknak, illetve a tanodapedagógus a tanodást érintő döntések legitim szereplőjévé, esetenként a család mentorává is válik. Erre a kapcsolatra alapozva néhány tanoda komplex szociális programot működtet. A tanodák többségére jellemző, hogy több testvért fogadnak egy családból, néhány esetben pedig egy-egy szülő is a tanoda munkatársa.

Együtműködés az iskolával: Mind a pályázati elvárások, mind a mindennapi működésben előforduló szituációk feltételezik, hogy a tanodák legalább a kapcsolattartás szintjén együttműködnek iskolákkal. Az együttműködés minősége a szinergiától a konfrontációig terjed. A tanodák egy része aktív, egyenrangú kapcsolatban áll az iskolákkal, közös programokat valósítanak meg, akár a tanodások, akár a tanodapedagógusok (pl. közös továbbképzések) szintjén. A másik véglet, hogy a két fél kölcsönösen megkérdőjelezi a másik felkészültségét, elköteleződését. A tanodák egy része több intézménnyel és/vagy több intézménytípussal (általános iskolával, középiskolával) is együttműködik. Mások (pl. kistélepüléseken, vagy szegregátumra épült tanodák esetében) egyetlen iskolával építenek ki kapcsolatot. Utóbbi speciális esete, amikor egy iskolai alapítványon keresztül valójában egy iskolai program valósul meg.

Módszertan

Pedagógiai célkitűzések: A tanodák egy része a korrepetálásra, a házi feladatok elkészítésére, dolgozatokra, vizsgákra való felkészülésnek a támogatására helyezi a hangsúlyt, más része pedig a kompetenciák fejlesztésére koncentrálnak. Másként fogalmazva: egy részük az iskolai célrendszert követni, más részük nem kezeli azt prioritásként.

Innováció: A tanodák egy része tanulószervezetként és/vagy pedagógiai laboratóriumként tekint magára. Nemcsak lehetőségként, de akár alapfeladatként kezeli az innovatív pedagógiai módszerek adaptálását, fejlesztését, disszeminálását – kívánatosnak tartva e módszerek megjelenését a közoktatási intézményekben. A tanodák egy másik csoportja sem módszertani, sem szakpolitikai értelemben nem rendelkezik ezzel az identitáselemmel, illetve kevésbé nyitott az innovatív módszerek alkalmazására.

Tevékenységek fókuszja. A tanodák egy része specializálódik, akár tantárgyak vagy kompetencterületek szintjén (pl. idegen nyelv oktatása, szövegértés-fejlesztés), akár a Tanodaszterdomben meghatározott feladatkörök szintjén (pl. művészeti tevékenységek, identitástudat erősítése, tehetséggondozás). A specializáció esetenként nem tudatos döntés következménye, hanem a rendelkezésre álló erőforrások által meghatározott jellemző.

A tanodamozgalom története – fókuszban a finanszírozás

Az első tanodák a 90-es évek közepén jelentek meg, fenntartásuk elsősorban adományokhoz, illetve PHARE-os forrásokhoz kötődött (pl. Szőke, 1998). A tanodák modellprogramjának a Józsefvárosi Tanodát és az Amrita OBK Egyesület tanodáját tekinthetjük (Boros, 2019; Szőke, 2016; Varga, 2015). Szintén meghatározó szerepet töltött be a módszertan kialakításában a Nógrád Megyei Cigány Kisebbségi Képviselők és Szószólók Szövetsége által működtetett Bátorterenyi Tanodahálózat, amihez a leghosszabb ideje, a 2000-es évek eleje óta folyamatosan működő bátorterenyi tanoda tartozik (Berki, 2016).

A tanodák „legitimációja” az ezredforduló után valósult meg, a 2003. szeptember 1-jétől hatályos közoktatási törvényben nevesítették a tanodát, majd egy-három évente pályázatot írtak ki finanszírozásuk érdekében, amelyekhez egyre magasabb keretösszeg társult (2. táblázat). A pályázati források elérhetősége következtében egyre növekvő

számban szerveztek tanoda típusú kezdeményezéseket, elindult a tanodamozgalm. A 2. táblázatban felsorolt kiírások mellett többek között 2005-ben és 2006-ban az Ifjúsági, Családügyi, Szociális és Esélyegyenlőségi Minisztérium által finanszírozott, *A roma telepeken élők lakhatási és szociális integrációs modellprogramja* elnevezésű kezdeményezéshez kapcsolódva a Szociális és Munkaügyi Minisztérium, a Roma Oktatási Alap, a települések önkormányzatai és civil szervezetek együttműködésének keretében ugyancsak támogattak néhány tanodát (Németh, 2009).

A 2012-es pályázat mérföldkönek tekinthető, hiszen a korábbiaknál jóval több, közel 180 tanodaprojekt kapott európai uniós forrásokra alapozott támogatást. Ezzel a tanodamozgalm egyértelműen kiszélesedett, hiszen e pályázati forrás jóval túlmutatott azon, hogy a régóta működő műhelyeket megerősítse. A támogatottak körében a hátránykompenzációval régóta foglalkozó szervezetek mellett számos új kezdeményezés is megjelent. A tanodákat működtető szervezetek felkészültsége, helyi beágyazódása és elköteleződése egyértelműen tovább differenciálódott.

A tanodák láthatóságában, társadalmi ismertségében mégsem a 2012-es, hanem a 2015-ös pályázati kiíráshoz kapcsolódóan történt jelentős változás.⁹ Egyrészt hatalmas érdeklődés mutatkozott a pályázati források iránt, hiszen közel 900, korábban tanodát nem működtető pályázó indult a kiíráson. Másrészt az eredményeket országos szintű botrány kísérte, mivel a nyertesek mindössze negyedének volt korábban tanodamegvalósítói tapasztalata, miközben a tanodamozgalm által elismert, referenciainstanzként kezelt tanodák többsége nem kapott támogatást. Mindeközben a támogatottak egy része, feltehetően profitszerzési szándékkal, olyan mennyiségű projekt megvalósítását kezdeményezte, amit egy évtizedes tanodatapasztalattal rendelkező szervezet feltehetően nem vállalt volna fel. Különösen visszatetsző volt, hogy a források egy része olyan szervezetekhez jutott el, amelyek oktatási intézményekben, akár az elnyert tanoda megvalósítási helyszínén, szegregáló módon kiszorították iskoláikból a hátrányos helyzetű, illetve cigány/roma tanulókat (ld. Ritók, 2016).

A TanodaPlatform által koordinált érdekvégyesítő kezdeményezés a súlyos szakmai hibák és az etikai vétségek olyan széles körét tárta fel a döntéshozók és a közvélemény előtt, hogy 1,8 milliárd forint keretösszeggel új pályázatot írtak ki, kizárólag a korábban is tanodát működtető szervezetek számára, illetve közel 200 millió forint összegű gyorssegélyt osztottak ki körükben (Fejes és Szűcs, 2016a). Ezzel megközelítőleg 100 projekttel növekedett a finanszírozott tanodák száma, így párhuzamosan közel 290 projekt működött ebben az időszakban.¹⁰

2. táblázat. A tanodapályázati kiírások néhány jellemzője a finanszírozás szempontjából

Pályázat kódszáma	Pályázat címe (pályázati kiírás éve)	Támogatás keret- összege (Ft)	Igényelhető összeg/ tanoda (Ft)	Nyertes tanodák száma	Megva- lósítási idő (hó)
HEFOP/2004/2.1.4	Modell értékű tanoda típusú (extrakurrikuláris) tevékenységek támogatása a hátrányos helyzetű tanulók iskolai sikeressége érdekében (2004)	300 millió	12–15 millió	23	10–24
HEFOP/2005/2.1.4.B	Tanoda programok támogatása (2005)	515 millió	15–19 millió	27	20–24
TÁMOP-3.3.5/A/08/1 TÁMOP-3.3.5/A/08/1/KMR	Tanoda programok támogatása (2008)	1,3 milliárd	14–22 millió	55	20–24
TÁMOP-3.3.7/09/1 TÁMOP-3.3.7/09/2	Minőségi oktatás támogatása, valamint az egész életen át tartó tanulás elősegítése a kultúra eszközeivel az LHH kistérségek esélyegyenlősége érdekében (2009)	n. é.	n. é.	9	n. é.
TÁMOP-3.3.9.C-12 TÁMOP-3.3.9.A-12/1-KMR TÁMOP-3.3.9.A-12/2	A halmozottan hátrányos helyzetű tanulók iskolai lemorzsolódását csökkentő intézkedések támogatása – Tanoda típusú programok támogatása (2012)	4 milliárd	10–30 millió	177	20–28
EFOP-3.3.1-15 VEKOP-7.3.2-16 EFOP-3.3.1-16	Tanoda programok támogatása (2016)*	7,3 milliárd	15–30 millió	288	16–35
Központi költségvetés (ÁHT: 376095)	A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására (2018)**	2,5 milliárd (évente)	12–13,5 millió	188	1–12
Központi költségvetés (ÁHT: 376095)	A tanoda szolgáltatást működtető szolgáltatók befogadására és állami támogatására (2020) ***	2,4 milliárd (várhatóan-évente)	kb. 12–13,5 millió	kb. 190	36
HOP-3.4.2-21	Tanodák területi alapú fejlesztése ***	3 milliárd	46-77 millió	39-66	48

Megjegyzés: az azonos tartalmú, de különböző régiókra kiírt, így eltérő azonosító számú pályázatokat összevonva kezeljük; n. é.: nem értelmezhető (a kiírás a tanodák működtetésére fordítható forrásokat más célokra fordíthatókkal együtt kezeli, esetenként több településen működő tanodahálózat kialakítását támogatja).

* Az eredeti pályázati kiírások legalább 25 millió forintos támogatással és legalább 24 hónapos futamidővel jelentek meg. A nyerteslistához kapcsolódó botrány hatására kiírt EFOP-3.3.1-16 pályázat – a programok projektzárásának összehangolása érdekében – már csak 15–18,85 millió forintos támogatással, 16–24 hónapos futamidővel számoltak. 97 nyertest hirdettek ezen a kiírásán. A projektek többségének megvalósítására 2017–2019 között került sor.

** A támogatott tanodák csak az EFOP/VEKOP pályázatuk zárását követően indíthatták el az új projekteiklust. Emiatt nagyon eltérő a támogatott időszak hossza. A táblázatban szereplő összeg az egész éves költségvetést takarja, aminek az időarányos részét kapták meg az egyes tanodák. A költségvetés továbbá függött a vállalt gyermekszámtól (20–30 fő) is. A 2020-as évre vonatkozóan nem került sor pályázati kiírásra, hanem az előző évhez hasonló feltételekkel egy újabb naptári évre meghosszabbították a program megvalósítását.

*** E tanulmány befejezésének időpontjában a pályázati felhívás tervezete érhető el.

A 2015-ös pályázati kiírás eredményeinek anomáliáival szemben fellépő érdekérvényesítési folyamat során a TanodaPlatform-hálózat a tanodák hosszú távú fenntartásának kérdését is napirendre emelte, az alábbi feladatokat kijelölve: „A normatív finanszírozás szakmai és pénzügyi keretrendszerének kidolgozása. [...] Az EFOP-3.3.1-15 megvalósítási időszak lezárása 2018. december 31-én, normatív finanszírozás elindítása 2019. január 1-től. [...] A tanoda és az iskola eltérő szerepének, funkciójának kanonizálása annak érdekében, hogy a Tanodaszttenderd szellemiségét megtartva a tanodák ne az iskolák célrendszere szerint működjenek, illetve a köznevelési rendszer és a tanodák finanszírozási rendszere elkülönüljön.” (Fejes és Szűcs, 2016a. 27.)

A 2004–2018 közötti időszakban a tanodák számára kiírt pályázati ciklusok között esetenként évek teltek el, ami a többségében civil szférához kötődő, egyébként is instabil anyagi háttérrel rendelkező kezdeményezések folytonosságának akadályát jelentették (ld. Lányi, 2008; Krémer, 2008). A tanodák akár több tanévre is finanszírozás nélkül maradtak, amit a többség általában nem vészelt át. De a megkezdett munkát a fennmaradó szervezetek is jellemzően csak csökkentett üzemmódban voltak képesek folytatni. Ez azt jelenti, hogy a másfél-két év alatt felépített struktúrákat (pl. tanulói idősavok, órarend, rendszeres fejlesztő és szabadidős programok) és kialakított kapcsolatokat (pl. tanodásokkal, szülőkkel, közoktatási intézményekkel) minden pályázati ciklus kezdetén újra kellett építeni. Ezek időigényesek, felépítésük gyakran éppen addig tartott, amíg egy pályázati ciklus befejeződött (Fejes és Szűcs, 2016a).

Az időszakos működés diszfunkcionális jellege és egyben ciklikus ismétlődése olyannyira közhelyszerűen ismert volt, hogy 2012 elején a Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány *Szükség Alapot* hozott létre azon tanodák számára, akik a szolgáltatásaik fenntartásával próbáltak fennmaradni a következő tanodapályázatig (REF, 2012). Ráadásul a finanszírozási gondok nemcsak a pályázati ciklusok között, hanem az egyes pályázatok megvalósítását kísérő likviditási nehézségek kapcsán is megjelentek (ld. Lányi, 2008; Krémer, 2008).

A finanszírozási problémák súlyosságát és elhúzódó jellegét kiválóan szemlélteti, hogy a 2012 áprilisában rendezett, *Kié a tanoda?* címet viselő konferencián megjelent tanodák és civil szervezetek képviselői, valamint szakértők által megfogalmazott javaslatgyűjtemény első pontja a tanodák folytonos finanszírozásának szükségességére hívja fel a figyelmet: „Feltétlenül szükséges a sikeresen működő tanodák programfinanszírozásának folyamatossá tétele, mert az eddigi tanodaprogramok közötti egy-két éves szünetek a folyamatos fejlesztőtevékenységet igénylő pedagógiai, szociálpedagógiai és közösségfejlesztő munka eredményességét súlyosan korlátozzák, sőt sok esetben lehetetlenné teszik.” (Kié a tanoda, 2012)

A nyerteslistákon szereplő szervezetek összevetéséből kirajzolódó kép szerint eddig közel 350 tanodafenntartót támogattak európai uniós forrásokból. Emellett más forrásokból is működhetek, működhetnek tanodák (pl. Farkas, 2008; REF, 2012). Fejes (2014) áttekintése szerint a tanodák jelentős része mindössze egy-egy pályázati ciklus erejéig működött, rendkívül alacsony volt a folyamatosan működő tanodák aránya. A 2. táblázatból az is kiolvasható, hogy a tanodaprogramra szánt források összességében növekedtek, azonban az inflációt is figyelembe véve az egy tanodára és egy tanodásra jutó költségek jelentősen csökkentek. Míg a 2000-es évek közepén (HEFOP-pályázat) egy tanoda egy naptári évre arányosítva 9,5–11,4 millió forintos költségvetésből gazdálkodott, 15 évvel később 12–13,5 millió forint volt ugyanezen összeg. Bár abszolút értelemben némileg növekedett a tanodák költségvetése, a költségek emelkedésének mértékét jól jelzi, hogy időközben háromszorosára nőtt a minimálbér összege: 2005-ben 57 000 forint, míg 2020-ban 161 000 forint (KSH, 2020). Eközben a tanodákkal szemben megfogalmazott elvárások is folyamatosan növekedtek (ld Fejes, 2014), egyre inkább alulfinanszírozottá téve a tanodaprogramokat.

A finanszírozási probléma további aspektusa, hogy a tanodák számára az Európai Unió strukturális alapjaiból biztosított források fejlesztési és nem fenntartási célúak, vagyis a programok folyamatos és hosszú távú működtetése rendszerszinten eleve kizárt volt. Ezt felismerve többen már a 2010-es évek elején az állami költségvetésből történő finanszírozásban látták a lehetséges jövőképet. Példaként Heindl (2011) javaslatára hivatkozhatunk, ami a tanodának mint önálló közoktatási intézménytípusnak a közoktatás rendszerébe való beemelését sürgeti, előrevetítve ezzel a finanszírozás kérdésének hosszú távú megoldását.¹¹

A 2017–2020 között az Oktatási Hivatal, az Emberi Erőforrások Minisztériuma, majd a terület átszervezését követően a Belügyminisztérium, illetve a tanodákat képviselő civil ernyőszervezetek, a TanodaPlatform és a Magyarországi Tanodahálózat bevonásával felálló Tanoda Munkacsoport keretében zajlott a tanodák új finanszírozási koncepciójának kidolgozása, monitoringja. A probléma kezeléseként 2019-től a tanodák számára állami finanszírozású pályázat biztosítja a forrásokat (Szűcs és Fejes, 2019).¹² A változás jelentőségét mutatja, hogy a Biztos Kezdet Gyerekházak programján kívül korábban nem volt példa az ágazatban az európai uniós forrásokból fejlesztett programok rendszerszintű állami finanszírozású továbbélésére. Az állami finanszírozás kétéves pilot-időszakát követően 2021–2023 között hároméves időszakra nyertek finanszírozást a tanodák, amelyeknek köre a 2019-től induló időszakhoz képest csekély mértékben változott, s így – ha nem is előre kiszámítható módon – ötéves, folyamatos működést valósíthatnak meg a 2019-ben nyertes tanodák. Emellett további 39-66, Magyarország kevésbé fejlett régióiban működő tanoda 48 hónapon keresztül támogatására van kilátás uniós forrásból.

A finanszírozással párhuzamosan a tanodák funkciója és ágazati besorolása is változott. A tanodamegvalósítók a kezdetektől a tanoda komplexitását hangsúlyozták, az oktatási funkció mellett a szociális és kulturális feladatokat is kiemelten kezelve. A döntéshozók viszont számos ok miatt (pl. jogszabályi háttér, mindenkor kormányzati szervezeti struktúrák lehatárolásai, indikátorkényszer) egyre inkább az iskola célrendszerének próbálták alárendelni a tanodákat. Az egész napos iskola rendszerének bevezetése olyannyira felerősítette ezt a polémiát, hogy 2014 körül megkérdőjeleződött a tanodák kormányzati támogatásának létjogosultsága. A nagy lehetőségekkel kecsegtető, de megalapozatlanul bevezetett doktrína soha ki nem mondott kudarca, a tanodák ideiglenesen megnövekedett lobbijereje, továbbá nehezen átlátható kormányzati-szervezeti érdekek oda vezettek, hogy az iskolai célrendszerétől való eltávolodás szándéka jelentős átpozicionálással járt együtt: 2019-től a tanodaszolgáltatás a szociális ágazathoz kapcsolódik finanszírozási és szabályozási értelemben egyaránt.

2020-ban 188 tanoda működött állami finanszírozással, s becslésünk szerint további 10–20 program működik e forrás nélkül.¹³ Jelenleg, s a korábbi projektfinanszírozott időszakokban is működtek olyan tanodák, amelyek nem használtak fel európai uniós és/vagy állami forrásokat. Két típusukat lehet megkülönböztetni: egy részük az adott időszakban nem tudta, más részük nem akarta teljesíteni a tanodai működés formális előírásait. Az első csoportba sorolhatóak például a pályázati kudarc ellenére fennmaradó programok, illetve a történetük elején járó kezdeményezések. A második csoportba néhány olyan, általában példaértékűen működő tanoda sorolható, akik – akár etikai, akár szakmai okokból – tudatosan utasították el az államhoz kötődő forrásokat.¹⁴

A tanodák hatékonyságának vizsgálata

A hazai hátránykompenzáló programok hatékonyságvizsgálata elhanyagolt témakörnek számít (ld. Györgyi, 2015), általában keveset tudunk arról, hogy a különböző kezdeményezések elérik-e céljaikat, milyen hatást gyakorolnak a részt vevő gyermekekre,

fiatalokra. Ebből következően általában nehéz megalapozott döntést hozni egy-egy program sorsáról, akár annak folytatása vagy leállítása a kérdés, akár a korrekciók iránya.

Bár több kutatás is vizsgálta a tanodák működését (pl. Autonómia, 2017; Binder, megjelenés alatt; BVKI, é. n.; Lukács, 2015; Mohácsi, 2005; Németh, 2009), a fókusz általában nem a programok kedvezményezettjeinek előrehaladására irányult. Erről elvileg a tanodapályázatok indikátorai adhattak (volna) számot, ám ezen adatok nem nyilvánosak, de megbízhatóságuk egyébként is kétséges, mivel a tanodák a mindenkori pályázati indikátorrendszer csekély kontroll mellett megvalósuló, projektelőírásként elvárt teljesítésére voltak kötelezve. A kutatások tehát általában a tanodák működési rendjére korlátozódtak.

A Németh (2009) vezetésével zajló, eddigi legátfogóbb tanodakutatásban 53 tanoda munkatársai által kitöltött kérdőívet dolgoztak fel, amelyet interjúk és fókuszcsoportos adatfelvételek egészítettek ki. A kutatás egyik kérdésblokkja a tanodák célkitűzéseire vonatkozott. A válaszokból, valamint a korábbi pályázati kiírásokból kirajzolódik, hogy az egyes tanodák célkitűzései és a célcsoport kiválasztási szempontjai egyaránt széles skálán mozoghatnak a felzárkóztatástól a tehetséggondozásig. Bár a pályázati kiírások által elvárt indikátorok mindig is az iskolai teljesítményekhez kapcsolódtak (pl. továbbtanulási mutatók, évisméltés, hiányszakmák választása), itt is jelentős különbségek azonosíthatók az egyes pályázati kiírások között. Vélhetően erősen érvényesült annak logikája, hogy a tanodáknak minél nagyobb szabadságot engedve, a bevont gyermekek, fiatalok egyéni igényeihez, helyzetéhez igazítsák a programokat a tanodákat működtetők. Az előbbiekből következően tulajdonképpen a tanoda hatásának vizsgálatához választható szempont meghatározása is nehéz.

Lannert és munkatársainak (2013) kutatása az egyik olyan jelentősebb vizsgálat, amely kvantitatív elemzések alapján próbálta felmérni a tanodák tanodásokra gyakorolt hatását. (A vizsgálat fókusza ennél szélesebb volt, és a tanodák működéséről is adatokat gyűjtöttek kvalitatív módszerekkel.) A 2012/2013-as tanévben 19 támogatott tanoda munkáját vizsgálták. A bemeneti és kimeneti mérésekre négy település öt iskolájában került sor, kontrollcsoportként használva a tanodába járók osztálytársainak előrehaladását. A minta 342 tanodába járó tanodást foglalt magában, míg a kontrollcsoport 154 diákot. Egy 8 hónapos intervallumot figyelembe véve vizsgálták a tanulók fejlődését a szövegértés, néhány matematikai készség, az induktív-deduktív gondolkodás, az elsajátítási motiváció, valamint az önszabályozott tanulás kapcsán. A tanodás diákok a matematikai készségeket mérő teszten az első mérés alkalmával gyengébben teljesítettek, mint kontrollcsoportos társaik, ehhez képest az év végére matematikából eltűnt a különbség a két csoport között. A tanodában töltött idő hatása a matematika területén kimutatható volt, vagyis azok a tanodások, akik többet jártak a tanodába, jobb eredményt értek el. Az induktív-deduktív gondolkodás terén is gyengébben teljesítettek a bemeneti mérés során a tanodás diákok, mint a kontrollcsoport tanulói. A kimeneti mérés során ez az elmaradás csekély mértékben, de csökkent. A további területeken nem volt kimutatható különbség a tanodások és a kontrollcsoportba tartozó tanulók fejlődésében. Összességében a tanoda fejlesztő hatása bizonyos területeken kimutatható volt, ugyanakkor markáns különbségek nem adódtak a tanodások és a kontrollcsoport tanulói között. Néhány lehetséges magyarázó okot – elsősorban a kvalitatív vizsgálatok alapján – a szerzők is felvetnek. Ezek közül azokat ismertetjük, amelyeket elemzésünk szempontjából is relevánsnak tartunk. A szerzők felvetik, hogy a tanodákra túlzottan jellemző az osztályzatok gyors javításának középpontba helyezése, az osztályzatok emelésére, az évisméltés elkerülésére, a pótvizsgán való megfelelésre tett erőfeszítésekre fókuszálás, és nem a hosszú távú célok, azaz a központi jelentőségű képességek fejlesztése vezérli a munkát. A meglátogatott foglalkozások többsége az

iskolai tananyag újbóli átvételére, a tankönyvi feladatok és egyéb feladatlapok közös megoldására szorítkozott. Vagyis más megközelítésre lenne szükség, mint a napi korrepetálás (Lannert és mtsai, 2013).¹⁵

Az előbbi magyarázó októl nem független, hogy gyakran az iskolában is ugyanazon tanulókat, vagy hasonló háttérű tanulókat oktató pedagógusok vannak jelen a tanodában, akiknek a szemléletükön nyomot hagy a tanoda, de pedagógiai tevékenységüket nem befolyásolja jelentősen (Lannert és mtsai, 2013). Az egyes pályázati kiírások nagyban különböznek abban a tekintetben, hogy mennyiben törekedtek a tanodának és az iskolának a szétválasztására térben és a humán erőforrások szempontjából (ld. Fejes, 2014). Lannert és munkatársai (2013) azt is megfogalmazták, hogy az elmozduláshoz szükség lenne a hálózatszerű működésre, a tanodaszpecifikus műhelymunkákra, a továbbképzésekre és a tapasztalatcserékre¹⁶, illetve a támogatások folytonosságára.

A tanodák tanulóira gyakorolt hatásának egy további vizsgálata Fejes és Vigh (megjelenés alatt) nevéhez köthető. Elemzésükben 257 tanoda (az aktuális pályázati forrásból működő 288 tanoda 89%-a) több mint hétezer tanodásának mintájával dolgozhattak. A 2016–2019 közötti időszakban európai uniós forrásból működő tanodák hatékonyságának segítése érdekében a tanodába járók az Oktatási Hivatal és a Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Kutatócsoportjának együttműködésében megszervezett online méréseken vehettek részt az eDia-platformon (ld. Molnár és mtsai, 2018) keresztül. A mérés a következő területeket foglalta magába: szövegértés, matematika, tanulási módszertan (tanulási stratégiák), tanulási motiváció, társas jellemzők (kortárskapcsolat és szülőkapcsolat énkép). Az adatelemzéshez egy tanuló által kitöltött háttérkérdőív adatai, valamint további háttértényezők is rendelkezésre álltak a tanodáról és a tanoda településéről. A kutatás legnagyobb hiányossága, hogy kontrollcsoport hiányában a tanoda és az iskola fejlesztő hatása nem különíthető el, vagyis nem megállapítható, hogy a feltárt változásokban mekkora szerepe volt a tanodáknak.

A kutatási eredmények megmutatták, hogy a házi feladat elkészítése és a tanulnivaló kikérdezése, azaz a rövid távú iskolai célok szerinti működés továbbra is jellemző a tanodákra, hiszen az említett tevékenységek mindennapi tanodai előfordulásáról a tanulók fele számolt be. Ugyanakkor a korábbiakhoz képest pozitív tendenciára utal, hogy a leckéhez nem kapcsolódó olvasás is legalább hetente egyszer jellemző volt a tanodákban – a tanodások több mint fele számolt be erről. Vagyis a korábbiakhoz képest valamelyest talán változott a tanodai pedagógiai munka (vö. Lannert és mtsai, 2013). Ez vélhetően az aktuális pályázati kiírásnak is köszönhető volt, amely a szövegértés fejlesztését központi feladatként jelölte meg. Az eredmények tehát azt mutatják, hogy a pályázati felhívásokban meghatározott célokkal és indikátorokkal számottevően befolyásolható a tanodák működése.

Fejes és Vigh elemzése (megjelenés alatt) minden korcsoportban megközelítőleg 20 százalékpontos fejlődést mutatott ki, mind a matematikateszt, mind az olvasásteszt esetében. A tanulási motiváció mért konstruktumai kapcsán elsősorban a legidősebb, 7–12. évfolyamos korcsoportban jeleztek kedvező változásokat az adatok. E korcsoportban szinte minden mért konstruktum pozitív irányba formálódott, így az elsajátítási matematikai és olvasási motiváció, valamint a pozitív önhatékonyság erősödött, míg a negatív önhatékonyság csökkent. Emellett az iskola és a tanoda iránti attitűd is kedvezően alakult. Mivel a tanulási motiváció konstruktumai jellemzően egyre negatívabb képet mutatnak magasabb évfolyamokon (ld. Józsa és Fejes, 2012), egyértelműen a tanodába járás előnyei feltételezhetőek e pozitív irányú változások mögött.

Az 5–6. évfolyamos korcsoportban a felmért tanulási stratégiák fele esetében, míg a 7–12. évfolyamos korcsoportban minden tanulási stratégia kapcsán szignifikáns változást tapasztaltak, bár utóbbi korcsoportban a kedvezőtlennek tekintett memorizálás is erősödött – ugyanakkor ez az iskolai elvárásoknak való megfelelés erősödését is jelezheti. A társas jellemzők közül a kortárskapcsolat énkép minden korcsoportban

kedvezően változott, míg a szülőkapcsolat énkép csak a legfiatalabb, 1–2. évfolyamosok körében.

Összességében úgy tűnik, hogy az affektív változók elsősorban a 7–12. évfolyamos korcsoportban változtak kedvező irányba. E jelenség mögötti ok vélhetően az, hogy ebben az életkorban a tanoda látogatása már sokkal inkább a tanodások egyéni döntése, mintsem szülői vagy pedagógusi elvárás. Vagyis valószínűsíthetően nagyobb arányban látogatják a tanodákat ebben az életkorban azok a fiatalok, akik motiváltabbak iskolai teljesítményük javításában, vagy esetleg egyéb célok elérésben tartják hasznosnak a tanodai tevékenységeket. További lényeges megállapítás, hogy a tanodák fejlesztő hatása, azaz a kimeneti és a bemeneti teszteredmények közötti különbség valamivel nagyobb volt azon tanodásoknál, akiknek kedvezőtlenebb az otthoni tanulási körülményei. Az egyes tanodák hatékonyságára vonatkozóan arra az eredményre jutottak, hogy mind a szövegértés, mind a matematika kapcsán is kimutatható volt a tanodák előzetes tapasztalatainak, szakmai múltjának a pozitív hatása. Ez további megerősítést jelent arra vonatkozóan, hogy a tanodák folyamatos működés mellett jobb eredményeket érhetnek el (ld. Fejes, 2014).

A tanodamozgalom legitimációs dilemmái

*Célok differenciáltsága,
bizonytalan sikerkritériumok*

A tanodamozgalom történetét folyamatos instabilitás, szakmai és etikai dilemmák, legitimációs problémák jellemzik. Az egyik legfontosabb kérdésnek, a „tanodai siker” konceptualizálásának és operacionalizálásának a nehézségét már a mindenkorai támogatók (kormányzati szereplők, a hatékonyságmérés potenciális megrendelői és egyben a tanodák érdekérvényesítő lobbijának célzottjai) és a támogatottak (tanodafenntartók, a hatékonyságmérés alanyai) eltérő filozófiája, feladatértelmezése feltételezte. A támogatók, saját szemszögükből logikus módon, egy nagyobb társadalmi alrendszer – 2019-ig a közoktatás – célrendszeréhez próbálták igazítani a tanodák működését. A tanodák létjogosultságát tehát az iskolai előmenetelben elért sikerekkel, hozzáadott értékkel kellett (volna) alátámasztani. Azonban a tanodák progresszív, diskurzust meghatározó része a

Összességében úgy tűnik, hogy az affektív változók elsősorban a 7–12. évfolyamos korcsoportban változtak kedvező irányba. E jelenség mögötti ok vélhetően az, hogy ebben az életkorban a tanoda látogatása már sokkal inkább a tanodások egyéni döntése, mintsem szülői vagy pedagógusi elvárás. Vagyis valószínűsíthetően nagyobb arányban látogatják a tanodákat ebben az életkorban azok a fiatalok, akik motiváltabbak iskolai teljesítményük javításában, vagy esetleg egyéb célok elérésben tartják hasznosnak a tanodai tevékenységeket. További lényeges megállapítás, hogy a tanodák fejlesztő hatása, azaz a kimeneti és a bemeneti teszteredmények közötti különbség valamivel nagyobb volt azon tanodásoknál, akiknek kedvezőtlenebb az otthoni tanulási körülményei. Az egyes tanodák hatékonyságára vonatkozóan arra az eredményre jutottak, hogy mind a szövegértés, mind a matematika kapcsán is kimutatható volt a tanodák előzetes tapasztalatainak, szakmai múltjának a pozitív hatása.

kétezres évek óta azt képviseli, hogy a közoktatási funkciók mellett szociális és kulturális funkciók felvállalása, egymásra épülése adja a tanodák ethosának a lényegét. Utóbbi területekkel kapcsolatban nem állítottak fel lényegi elvárásokat a tanodákkal szemben, míg az oktatási területen olyan követelmények fogalmazódtak meg, amelynek megfelelni eleve szakmaiatlan elvárás volt. Átlagosan másfél-két éves időtartamú, a tanév rendjéhez nem igazodó ütemezésű¹⁷, az esetek jelentős részében előzmények és infrastruktúra nélküli vagy krízisidőszakot átvészelve újrainduló¹⁸, alulfinanszírozott tanodáknak kellett (volna) heti néhány kontaktóra¹⁹ segítségével olyan problémákat megoldaniuk, amiket az iskola jóval nagyobb erőforrással sem képes.

A lehetetlen küldetést – az indikátorok teljesítésének szintjén – természetesen mindig teljesítette a tanodák döntő többsége. Ezzel nem tettek mást, mint alkalmazkodtak a folyamatosan változó feltételekhez, mintegy nehezítő körülményként, teljesítendő penzumként tekintve az elvárások egy részére, amelyek (akár valós, akár adminisztratív szintű) teljesítése lehetővé tette, hogy az egyébként lényegesnek tekintett feladatokkal foglalkozzanak. Merthogy a tanodák sokféle fókusszal, sokdimenziósan eltérő keretek között dolgoznak – ahogy ezt az 1. táblázatban vázoltuk. Részben azért sokfélék, mert a helyi igényekre reagálva egészen más prioritásokat jelöl ki például egy leszakadó térség zsákfalujában működő tanoda, mint egy nagyvárosi lakótelepen működő program, ahogy a tanodás gyermekek és fiatalok igényei is jelentősen eltérhetnek, már csak életkoruk miatt is. Emellett a kötelező és javasolt tevékenységek köre is olyan sokféle, hogy a jelenlegi finanszírozási szinten irracionális elvárás minden területen a magas minőség teljesítése. Így az egyes tanodák szakmai programjának fókuszát nemcsak a célcsoport igényei, hanem a rendelkezésre álló kollégák kompetenciái is behatárolják.

Összefoglalva tehát a tanodák heterogenitása mind a célok, mind a működésüket meghatározó jellemzők mentén olyan fokú heterogenitást mutat, ami szinte kizárja, hogy jól definiált, a tanodák széles körére alkalmas sikerkritériumokat találjunk. Vagyis a tanodák egyik előnyének mondható rugalmas, egyéni igényekre reagáló működésmód a másik oldalon az eredmények felmutatásának egyik akadály lehet.

Eredményességi és hatékonysági deficit

A tanodamodell egyik alapvető legitimációs problémája, hogy viszonylag hosszú története ellenére sem tudta egzakt módon bizonyítani az eredményességét és hatékonyságát. A modellt megalapozott hatásvizsgálatához, a módszertani kihívások kezeléshez a tanodák 25 éves története során soha nem volt meg a mindenkori szakapparátusnak az igénye és/vagy a szükséges finanszírozási háttér. Továbbá hiányzott a türelem és bizalom (vagy kockázatvállalási hajlandóság), hogy legalább középtávú futamidejű, megfelelően finanszírozott programok feltételeinek a biztosításával reális esélye legyen a modellek fejlődni és valódi eredményeket felmutatni, esetleg a koncepció téves voltának beigazolására esetén megbukni.

A tanodák sokfélesége, a célok differenciáltága eleve megnehezíti egy általános mérési rendszer alkalmazását. Az iskolai előrehaladás támogatása azonban – az iskolai célrendszerrel való eltávolodás problémaköre ellenére – mindig is kiemelt célként jelent meg az elvárások között. Ennek ellenére e területen sem sikerült egyértelmű eredményeket felmutatni. Bár a tanodamozgalom számos szereplője értette a megfelelő mérés-értékelési rendszer kidolgozásának szükségességét, pozíciójukból a diagnosztikus mérések optimalizálására tett javaslatok következtek (Baráth, 2016b; Fejes, 2016a; Kasik, 2016; Lencse, 2016c). Szakpolitikai szintű hatáselemzésre sem forrásuk, apparátusuk, sem felhatalmazásuk nem volt.

A problémakör másik aspektusa a hatékonyság mérése. Közgazdasági szempontból kétféleképpen értelmezhetjük a tanodákra a fogalmat: jól gazdálkodnak-e a rendelkezésre

álló erőforrással, illetve egy adott eredményt a lehető legkevesebb befektetéssel érnek-e el (vö. Lannert, 2015). Az eredményesség definiálatlansága miatt nyilvánvaló, hogy a tanodák hatékonyságáról nem lehet egzakt állításokat megfogalmazni. Azt azonban ki tudjuk jelenteni, hogy az első megközelítés szerint a tanodák hatékonysága nagyon differenciált, az egyes tanodák vélhetően rendkívül különböző hatékonysággal használják fel a forrásokat. A második megközelítés szerint viszont általában véve nem hatékony, mivel a Tanodaszterdterdben meghatározott rendkívül komplex feladatok megvalósításhoz képest alulfinanszírozottak, így nem képesek elérni az elvárt eredményt. A hatékonyság megítélése talán azért is nehézkes, mert nehezen találunk olyan viszonyítási pontot, amely hasonlóan komplex megközelítéssel törekszik megoldani a hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok oktatási és szociális problémáit.

A status quo fenntartása, a szükséges változás akadályozása

A tanoda létjogosultságával kapcsolatos kritikák egy részét Lannert (2016a) vitaindító írása fogalmazta meg legélesebben. Kérdésfelvetésének lényege, hogy ha az állam a tanodák finanszírozásával közvetetten elismeri a közoktatási rendszer diszfunkcionális működését, akkor erre a helyzetre miért a probléma exportálásával, rendszeren kívülre helyezésével reagál, az iskola megreformálása helyett – pazarolva az egyébként iskola-reformra költhető forrásokat, és akadályozva a probléma valós megoldását. Az e kérdésekre adott válaszában lényege, hogy a tanoda a „fenntartó civilek és az ott dolgozó pedagógusok számára jövedelemszerzési lehetőség, a kormányzat részére látványprojekt, amit ki lehet tenni az ablakba, ráadásul a szép szlogenek mögött klientúra építésére is alkalmas. Az iskolák számára pedig megkönnyebbülés, hiszen nem nekik kell megoldani a cigány gyerekek problémáját, sőt nem is kéri rajtuk számon senki, ha nem jól dolgoznak. A roma szülők pedig úgy érzik, hogy végre történik valami a gyerekeikkel.”

Lannert Judit (2016a) releváns kérdéseket felvető írására Lencse Máté válaszolt (2016d), a tanodamegvalósító pozíciójából. Egyik lényegi állítása, hogy a tanodamodellnek mint árnyékiskolai rendszernek a kialakítása valóban hatalmas hiba lenne, amennyiben a tanodák beletörődnének ebbe a szerepbe. Am szerinte nem ez a helyzet, a tanodák progresszív irányzata küzd az iskolásítás ellen. Lencse igazát alátámasztja, hogy néhány évvel vitájukat követően már szabályozási, felügyeleti és finanszírozási szempontból is kikerült a köznevelés hatóköre alól a tanoda, s egyértelművé vált, hogy iskolákban és/vagy iskolai felügyelettel nem működhetnek tanodák. Ugyanakkor Lannert kritikája sem volt alaptalan, hiszen a vitaindító írás időszakában, az EFOP-projektciklus idején érte el az iskolásítási folyamat a mélypontját (ld. Fejes és Szűcs, 2016a). Számos tanodát iskolai alapítvány működtetett, egy részüket helyszín szerint is iskolákban, kirívóan extrém esetben akár a délelőtti tanítási időszakában.

A tanodamodell létrehozásának egyik legfőbb oka, a közoktatási rendszer diszfunkcionális működése szempontjából is megkérdőjelezhető a tanoda működése, mivel a rendszer tehermentesítésével és legfőképpen a felelősség átvállalásával éppen az elfogadhatatlannak minősülő status quo fenntartását segíti elő a tanoda (Lannert, 2016a). Létezése számos érdekcsoport – például pedagógusok, szülők – számára azt üzenheti, hogy a tanodák képesek kezelni a közoktatás rendszerszintű általános és esélyegyenlőségi problémáit. Sőt: utóbbiak megoldása elsősorban e szféra feladatának tűnik. További szempont, hogy a tanodák finanszírozásával a mindenkori döntéshozók hatásosan hivatkozhattak az esélyegyenlőségi problémák kezelésére, és így alamizsnát dobva elfedhetik érdektelenségüket és koncepciótlanságukat. Haladó szintű hipokrata döntéshozói környezet esetében a források egy része akár klientúraépítésre volt fordítható (Lannert, 2016b).

E releváns kritikák felismerése folyamatosan etikai dilemmák elé állította a tanodafenntartók egy részét, önreflexióra készítette őket, s időnként törésvonalat jelentett

körükben. A kormányzati legitimációs szándék például egyértelműen azonosítható volt az EMMI Antiszegregációs Kerekasztalának működtetése vagy az oktatási szegregáció miatt kezdeményezett kötelezettségszegési eljárás során. Bár a tanodák domesztikálása megítélésünk szerint nem volt sikeres, viszonylag hatékonyan működnek az érdekvédelmi mechanizmusok (ld. az EFOP-pályázat anomáliáival kapcsolatos eredményeket: Fejes és Szűcs, 2016a), a dilemma másik része nehezebben feloldható – már ha a felismerést követően nem választják a tanodák tömegei az önfelszámolás, de legalább az állami források visszautasításának útját. Merthogy a tanodáknak nemcsak makro-, hanem mikroszinten is komoly felelőssége van – a támogatott gyermekek, fiatalok és közösségek iránt. Továbbá annak ellenére, hogy nehezen tudják artikulálni, e kezdeményezéseket működtetők általában sikerként élik meg munkájukat (ld. Lencse, 2020). Pontosabban fogalmazva olyan sikereket tudnak beazonosítani, ami külső, középszintű megfigyelő számára nehezen értékelhető: például egy jól sikerült pótvizsgát, reálisan ambiciózus pályaválasztást, szabálykövető kommunikációt vagy megbízható, motivált közösségi aktivitást.

Öncélúság

A tanoda létjogosultságát megkérdőjelező kritikák egyik visszatérő eleme, hogy a ráfordított költségek civil szervezetek fenntartásához, pedagógusok bérkiegészítéséhez, esélyegyenlőségi szakemberek egzisztenciális parkoló pályájához, illetve projektcégek és pályázatírók profitszerzéséhez járulnak hozzá. E jövedelmek fenntartása miatt az érintettek érdekeltek egy növekvő kiterjedésű árnyékközpontrendszer kiépítésében.

Az iskolai célrendszer átvételének problémájára már fentebb reagáltunk. A kritika másik része kapcsán az EFOP-pályázat első körének tapasztalatára érdemes utalni, ami kapcsán egyértelműen bebizonyosodott, hogy a pályázati források egy része pazarló és korrupció-gyanús körülmények között volt kiosztva. A támogatottak körének összetétele mellett érdemes megjegyezni a felhasználható költségek aránytalanságát is: az előkészítés és a közbeszerzés költségeire elszámolható összeg hatszor akkora volt, mint a tanoda összes rezsikiadására fordítható összeg. Ez egyrészt hatalmas finanszírozási hiányt okozott a tanodák számára, másrészt egyszerű profitrealizálást tett lehetővé a projektcégek, pályázatírók számára (Fejes és Szűcs, 2016a).

A tanodapedagógusok szempontjából – már ha sikerül elkerülni azt a fentebb említett, és ellenjavalt gyakorlatot, mely során az iskolai pedagógus a saját intézményében tanulókkal foglalkozik délutánonként – az öncélú és pazarló finanszírozású foglalkoztatást, a potyautas-attitűdöt felvetni méltánytalan, az elérhető jövedelmek nagyságrendjének és a sokak által végigdolgozott finanszírozás nélküli szakaszok hosszának ismeretében.

E témakör kapcsán fontos megemlíteni továbbá a tanodák egyik közvetett eredményét is. A tanodapedagógusok, illetve számos tanoda esetében az önkéntesek (gyakran pedagógusjelöltek, segítő szakmát tanuló hallgatók) számára a tanoda olyan közeget teremt, ahol a mainstreamtől eltérő pedagógiai kultúrát sajátíthatnak el. Főként a szelekció hasznélvezőinek tekinthető magas presztízsű gyakorló iskolákba küldött pedagógusjelöltek számára jelenthet a tanodai önkénteskedés lehetőséget a felkészült pedagógussá váláshoz (Fejes és Szűcs, 2013; Lencse, 2016b; Szűcs, 2016).

Az oktatási szegregáció legitimációja

A magyar közoktatási rendszert súlyos méltányossági problémák terhelik, amelyek a hátrányos helyzetű tanulók sikeres iskolai pályafutását és későbbi munkapiaci lehetőségeit súlyosan korlátozzák. Az egyik központi probléma az oktatási szegregációban jelölhető meg (Fejes, Tóth és Szabó, 2020).

Mivel a tanodákat hátránykompenzáló európai uniós és állami alapokból finanszírozták, a mindenkori finanszírozó a hatékony forrásfelhasználás érdekében szigorúan szabályozta a támogatásba bevonható tanulók körét. A célcsoport meghatározásakor a tanodás gyermekek döntő többségének hátrányos helyzetűnek kellett lennie. Bár a Tanodaszterd – a gyermekek családja mellett – egyértelműen másodlagos célcsoportként tekint a nem hátrányos helyzetű kortárs csoportok tagjaira²⁰, és integrált közösségi programok megvalósítását kötelező feladatként tűzi ki a program megvalósítói számára, minden szereplő számára egyértelmű, hogy az etikus forrásfelhasználás érdekében közvetlenül e másodlagos célcsoport bevonására nincs finanszírozása a tanodáknak. Összegezve tehát: a mindennapi gyakorlat során valóban hátrányos helyzetű (és jelentős részben roma/cigány) tanulók viszonylag homogén csoportja képezi a tanoda közösséget. Mivel a közvélemény és a pedagógusok jelentős része egyszerűen tanulók térbeli elkülönítésével azonosítja az oktatási szegregáció fogalmát, így maga a koncepció, valamint minden tanodához kapcsolódó pozitív tapasztalat vagy siker azzal a veszéllyel fenyeget, hogy a közvélemény és a kevésbé tájékozott pedagógusok számára legitímálja a szegregált oktatást.

Mivel az oktatási szegregáció káros hatása az alacsony minőségű oktatási szolgáltatásokhoz, valamint a társas kapcsolatok lehetőségének korlátozásához kapcsolódik, az egyszerű térbeli elkülönülésen alapuló megközelítés félrevezető. A tanoda egy iskolán felüli pluszszolgáltatás, így ha elméletben feltesszük, hogy annak egyáltalán nincs fejlesztő hatása (sic!), akkor sem kerülnek hátrányba a tanodába járó, jellemzően hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok szerencsésebb kortársaikhoz képest – ahogy ez az oktatási szegregáció esetében általában történik (Fejes, 2013). A tanoda, bár térben elkülönítve segít hátrányos helyzetű és cigány/roma tanodásokat, többlétszolgáltatásokat kínál, és az oktatás minőségét negatívan befolyásoló mechanizmusok kialakulása (ld. Fejes, 2016b), azaz a tanulókkal szembehelyezkedő szubkultúra megjelenése, a negatív önbeteljesítő jóslat működése vagy a pedagógusok kontraszelektívja általában nem feltételezhető. Ennek ellenére a tanoda az oktatási szegregáció kezelésének kívánatos lehetőségének tűnhet a szélesebb közvélemény számára.

Mivel a tanodákat hátránykompenzáló európai uniós és állami alapokból finanszírozták, a mindenkori finanszírozó a hatékony forrásfelhasználás érdekében szigorúan szabályozta a támogatásba bevonható tanulók körét. A célcsoport meghatározásakor a tanodás gyermekek döntő többségének hátrányos helyzetűnek kellett lennie. Bár a Tanodaszterd – a gyermekek családja mellett – egyértelműen másodlagos célcsoportként tekint a nem hátrányos helyzetű kortárs csoportok tagjaira, és integrált közösségi programok megvalósítását kötelező feladatként tűzi ki a program megvalósítói számára, minden szereplő számára egyértelmű, hogy az etikus forrásfelhasználás érdekében közvetlenül e másodlagos célcsoport bevonására nincs finanszírozása a tanodáknak. Összegezve tehát: a mindennapi gyakorlat során valóban hátrányos helyzetű (és jelentős részben roma/cigány) tanulók viszonylag homogén csoportja képezi a tanoda közösséget.

Záró megjegyzések

A tanodamozgalom negyedszázados történetét folyamatos bizonytalanság, állandó újratervezési kényszer jellemezte. Az elvárt sikerkritériumoknak való megfelelés eleve lehetetlennek tűnt, így a tanodamodell megszűnésre volt ítéelve. Ennek ellenére mégis fennmaradt – anélkül, hogy bizonyítható áttörést ért volna el a hátrányos helyzetű és roma tanulók helyzetét tekintve. A tanodamozgalom mindössze részsikereket tud felmutatni – ha a számszerű növekedést, az intézményesülést vagy a társadalmi ismertséget annak tekintjük. A mi állásfoglalásunk egyértelmű: ezeket a fejleményeket önmagukban semmiképpen nem tekintjük sikernek, legfeljebb eszköznek a mélyreható társadalmi változásért folytatott munkában. A tanodamozgalom történetét áttekintve úgy gondoljuk, hogy a jelenlegi időszak lehetőséget ad az állami finanszírozásból működő tanodák számára egy kiszámíthatóbb működés megvalósítására. Mostanra a potyautasok, kalandorok többsége felhagyott a tanodák működtetésével, mivel a finanszírozás jelenlegi rendszere mellett kis hatékonysággal és sok munkával lehetne csak forrásokat eltéríteni. Az intézményesülés jelenlegi ismereteink szerint nem bénította meg a tanodák innovációs lehetőségeit, illetve többségük elé nem állított teljesíthetetlen követelményeket. Jelenleg is sérülékeny, a döntéshozóknak kiszolgáltatott helyzet, adminisztrációs terhek, alulfinanszírozottság jellemző a tanodákra – de megítélésünk szerint mindezek korábban is tapasztalhatóak voltak, a jelenleginél nagyobb mértékben.

A közvélemény egy jelentős része, akár a diszfunkcionálisan működő oktatási rendszerrel – mint láttuk: helytelenül – szembeállítva a tanodát a hátrányos helyzetű tanulók sikeres életútjának lehetséges megoldásként, „csodafegyverként” kezeli. Ez még akkor sem lenne igaz, ha mind összességében, mind egy tanodára vetítve nagyságrendileg nagyobb források felhasználásával, a tanodák számának megsokszorozásával erősödne meg a tanodamozgalom. De ez nem is lehet a tanodák jövőképe, hiszen elhivatott gondolkodás esetén nem a további expanzió, hanem a jelenlegi formában történő működés felszámolása lehet a cél – egy méltányosabb és hatékonyabb oktatási rendszert kialakító iskolareform megvalósítását követően. Ezen utópisztikus helyzet esetében sem válna szükségtelessé egy hátránykompenzáló erőter működése, csak a közösségi, kulturális és szociális feladatok előtérbe állításával kellene a tanoda funkcióját újradefiniálni.

Remélhetőleg „pótcselekvésként” sem kell tekintenünk a tanodákra. Ennek érdekében a jelenlegi viszonylagos stabilitást kihasználva a tanodák progresszióra alkalmas, önreflektív, tanulószervezetként működő részének fel kell vállalnia a módszertani műhelyként, innovációs terepként történő működést. Az iskolától való eltávolodás fejleménye csak akkor hozhat valós eredményt, ha az iskolai célrendszer béklyóitól megszabadulva olyan módszertani fejlesztéseket tud létrehozni a tanodamozgalom, amelyek egy jövőbeli, átalakuló, innovációkra nyitott oktatási rendszer számára adaptálható gyakorlatokat biztosítanak. Nyilvánvaló, hogy a „tanoda iskolásítása zsákutca” (Lannert, 2016), de az „iskola tanodásítása” megítélésünk szerint jelentős lehetőségeket rejt. Másképpen fogalmazva: a tanoda nem alkalmas a hátrányos helyzetű tanulókat érő rendszerszintű méltányossági problémák megoldására, már csak az elért gyermekek és fiatalok létszáma miatt sem, de egy pedagógiai és/vagy szociális „laboratórium” feladatát elláthatja, ahol jó gyakorlatok, innovatív módszerek fejlesztésével lehet kísérletezni. Azonban ehhez meg kell találni a jövőben a közoktatási és/vagy szociális intézmények irányába történő visszacsatolás lehetőségeit.

Irodalom

- Autonómia (2017). „Van ami jól megyen, van ami nem megy jól.” A tanodák működéséről. Autonómia Alapítvány. *Kézirat*. Autonómia Alapítvány, <http://autonomia.hu/wp-content/uploads/2017/02/Tanoda-kutatas-osszefoglalas.pdf> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Balázs Ákos (2016). Szövegértés-fejlesztés képességekkel. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 87–94.
- Balogh Bea (2016). Láthatatlan Tanoda – az integráció menő. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 241–245.
- Baráth Szabolcs (2016a). Romológiai tartalmak interiorizációs lehetősége tanodában. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 143–144.
- Baráth Szabolcs (2016b). A paradigmaváltás indoklása egy mérés-értékelés keretrendszer-javaslat megfogalmazása. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 110–120.
- Berki Judit (2016). Tanodahálózat bátonyterenyei központtal. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 205–210.
- Binder Máttyás (megjelenés alatt, szerk.). *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Oktatási Hivatal.
- Boros Julianna (2019). Cigány, roma fiatalok életútja. Egy iskolán kívüli esélynővelő tanoda-típusú program tagjainak vizsgálata. *Nem publikált PhD-értekezés*. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola. Pécsi Egyetemi Archívum, <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23168/boros-julianna-phd-2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- BVKI (é. n.): Szakképzetlen és alacsony szakképesítésű rétegek munkaerő-piaci integrálása a KKV szektor segítségével. *Kézirat*. Budapesti Vállalkozásfejlesztési Kutató Intézet.
- Csapó, B., Fejes, J. B., Kinyó, L. & Tóth, E. (2019): Educational Achievement in Social and International Contexts. In Kolosi, T. & Tóth, I. Gy. (szerk.), *Social Riport 2019*. TÁRKI. 217–236.
- Csik Orsolya (2016). Vitakultúra-fejlesztés a tanodában. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 95–100.
- Csovcics Erika (2016). Közös gyerekünk. Iskola és tanoda együttműködése. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 27–32.
- Darvas Ágnes & Kende Ágnes (2010). Egész napos iskola – tapasztalatok és lehetőségek. *Esély*, 21(3), 23–47.
- EMMI (2019). *Szakmai szolgáltatás a tanoda program működtetésére*. EMMI Gyermekesély Főosztály, Oktatási Hivatal EFOP-3.1.7. Esélyteremtés a köznevelésben c. kiemelt projekt tanoda tanácsadói & Szociális és Gyermekvédelmi Főigazgatóság. http://szocialisportal.hu/documents/10181/206271/Szakmai_ajanas/4a1ef73e-311b-6548-5f17-d24d-0933d6ae Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Farkas György (2008). Az esztergomi „Mi Házunk – Tanoda” roma közösségi ház. In Sikos T. Tamás & Szarka László (szerk.), *Kisebbségek és kulturális közösségek az Ister-Granum Eurorégióban*. Selye János Egyetem Kutatóintézete. 239–246.
- Fejes József Balázs (2013). Miért van szükség deszegregációra? In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 15–35. DOI: 10.14232/belvbook.2013.58504.a
- Fejes József Balázs (2014). Mire jó a tanoda? *Esély*, 26(4), 29–56.
- Fejes József Balázs (2016a). Kognitív képességek mérése a tanodában. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 145–158.
- Fejes József Balázs (2016b): Szegregál-e a tanoda? In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 171–179.
- Fejes József Balázs (2016c). Szövegértés-fejlesztés a tanodában. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 81–86.
- Fejes József Balázs, Tóth Edit & Szabó Dóra Fanni (2020): Az oktatási méltányosság és aktuális kérdései

Magyarországon. *Magyar Tudomány*, 181(1), 68–78. DOI: 10.1556/2065.181.2020.1.7

Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2013): Pedagógusképzés és hátránykompenzáció. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 171–188. DOI: 10.14232/belv-book.2013.58504.i

Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2016a, szerk.). *A TanodaPlatform jelentése az EFOP-3.3.1-15 tanodapályázat eredményeiről*. Kézirat. TanodaPlatform, http://tanodaplatform.hu/letoltesek/TP_EFOP-palyazat_jelentes.pdf Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

Fejes József Balázs & Szűcs Norbert (2016b). A tanodaszféra és a TanodaPlatform kapcsolódási pontjai. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 13–21.

Fejes József Balázs & Vigh Tibor (megjelenés alatt). A tanodák hatásának vizsgálata a szövegértés, matematika és néhány affektív változó alapján az eDia-platform alkalmazásával. In Binder Mátyás (szerk.), *Tanodai tapasztalatok (2015–2019). Tanodajellemzők, egyéni fejlesztés, mérés. Záró tanulmánykötet*. Oktatási Hivatal.

Györgyi Zoltán (2015). *Felzárkóztatás, hatásvizsgálatok*. OFI.

Heindl Péter (2011). Az új oktatási törvény koncepciójának esélyegyenlőségi szempontú vizsgálatáról. *Beszélő*, 16(1), 27–33.

Józsa Krisztián & Fejes József Balázs (2012). A tanulás affektív tényezői. In Csapó Benő (szerk.), *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó. 367–406.

Kasik László (2016). A személyközi problémák megoldásának mérése. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 159–163.

Kelemen Valéria (2016). Bevonó foglalkozás a tanodában. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 65–72.

Kerényi György (2005, szerk.). *Tanodakönyv. Javaslatok tanodák szervezéséhez*. Sulinova Közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht.

Kié a tanoda (2012). A 2012. április 20-án és 21-én *Kié a tanoda?* című nemzetközi konferencián megfogalmazott javaslatok. Kézirat.

Krémer Balázs (2008). A projekt-kórságról, avagy a tanoda-szindróma. *Educatio*, 17(4), 539–548.

Központi Statisztikai Hivatal (2019). 2.5.6. Gyermekeket jöléti alapellátások (2008–) http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_fsg008c.html

Központi Statisztikai Hivatal (2020). 2.1.46. Minimálbér (1992–) https://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_qli041.html

Lányi András (2008). Esélyek és egyenlőtlenségek a pályázatfinanszírozásban. *Educatio*, 17(4), 526–538.

Lencse Máté (2016a). Társasjátékok és kulcskompetenciák. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 101–106.

Lencse Máté (2016b). Önkéntesekre alapozott tanoda. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 41–45.

Lencse Máté (2016c). Naplózás – a pedagógiai folyamatok dokumentálása, monitorozása, mérése, értékelése. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 164–168.

Lencse Máté (2016d). Tanoda? Válasz Lannert Judit Közlökneten megjelent, Kellenek-e a tanodák? című írására. *Tani-tani Online*, 6, 2016.12. 04. http://www.tani-tani.info/tanoda_kerdojel Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

Lencse Máté (2020). A tanodák dilemmái. *Kézirat*.

Lannert Judit (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga Aranka (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium. 296–321.

Lannert Judit (2016a). Kellenek-e a tanodák? *Közlöknet*, 2016. 11. 23. <http://www.koloknet.hu/iskola/pedagogus/oktataspolitika/kellenek-e-tanodak/> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

Lannert Judit (2016b). Válasz Lencse Máténak. *Tani-tani Online*, 6, 2016.12. 07. http://www.tani-tani.info/valasz_lencse_matenak Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

Lannert Judit, Németh Szilvia & Zágón Bertalanné (2013). *Tanoda-kutatás és fejlesztés 2012/2013. Zárótanulmány. Vitaanyag*. T-TUDOK. Roma Education Fund. https://www.romaeeducationfund.org/wp-content/uploads/2019/05/tanoda-projekt_zarobeszamolok_2013nov_.pdf Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

L. Ritók Nóra (2016). Tanodamutyi. hvg.hu, 2016. 12. 06. https://hvg.hu/kultura/20161206_tanodamutyi_oktatas_szegegy_gyerekek_l_ritok_nora Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.

- Lukács György (2015). *Tanoda kutatás*. Türr István Alapkezelő és Kutató Intézet, Tanoda Munkacsoport. Kézirat.
- Márton Gábor (2016). Kapcsolattartás a szülőkkel – tanodai megközelítések. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 130–140.
- Mohácsi Erzsébet (2005). *Tapasztaltok a jó gyakorlat megvalósító tanoda típusú (extrakurrikuláris) programok köréből*. Országos Oktatási Integrációs Hálózat. Kézirat.
- Molnár Gyöngyvér, Makay Géza & Ancsin Gábor (2018). *Feladat- és teszt szerkesztés az eDiarendszerben*. Szegedi Tudományegyetem, Oktatáseméleti Kutatócsoport.
- Németh Szilvia (2009, szerk.). *A tanoda-típusú intézmények működésének, tevékenységének elemzése. Kutatási beszámoló*. Társi-Tudok.
- Roma Education Fund (2009). *Studies and Researches*. Roma Education Fund. <http://www.romaeducationfund.hu/publications/studies-and-researches> Utolsó letöltés: 2012. 12. 30.
- Roma Education Fund (2012). *A Roma Oktatási Alap és a Nyílt Társadalom Alapítvány pályázati felhívása tanodák számára*. Roma Education Fund. <https://www.romaeducationfund.org/a-roma-oktatasi-alap-es-a-nyilt-tarsadalom-alapitvany-palyazati-felhivasa-tanodak-szamara/> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Szebenyi Csilla (2006). Belvárosi Tanoda. In Vekerdy Tamás (szerk.), *Van más megoldás is. Alternatív módszerek a középiskolában*. SuliNova-közoktatás-fejlesztési és Pedagógus-továbbképzési Kht. 395–422.
- Szőke Judit (1998). *A Józsefvárosi Tanoda*. Soros Alapítvány.
- Szőke Judit (2016). Az első, a „modell”. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 201–204.
- Szűcs Norbert (2014). Tanodatípusok – tipologizálási kísérlet esettanulmányok alapján. In Buda András (szerk.), *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány. Tartalmi összefoglalók. XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia*. Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete. 121.
- Szűcs Norbert (2015): A TanodaPlatform bemutatása. *Tani-tani Online*, 5, 2015. 05. 04. <http://www.tani-tani.info/tanodaplatform> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Szűcs Norbert (2016). Hallgatói Mentorprogram tanodai keretek között. In Fejes József Balázs, Lencse Máté & Szűcs Norbert (szerk.), *Mire jó a tanoda? A TanodaPlatform keretében összegyűjtött innovációk, kutatások, történetek*. Motiváció Oktatási Egyesület. 46–57.
- Szűcs Norbert & Fejes József Balázs (2019). Stabil bizonytalanság vagy optimista jövőkép? A tanodák helyzetéről az állami finanszírozású pályázatok eredményeinek megjelenése kapcsán. *Tani-tani Online*, 9, 2019. 04. 06. http://www.tani-tani.info/stabil_bizonytalansag_vagy_optimista_jovokep Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Tanodasztennerd (2015). Emberi Erőforrások Minisztériuma. <https://www.palyazat.gov.hu/doc/4518#> Utolsó letöltés: 2020. 04. 11.
- Varga Aranka (2015, szerk.). *Amrita az ezredforduló előtt*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Romológia és Nevelésszociológia Tanszék – Wlisslocki Henrik Szakkollégium.

Absztrakt

A tanodamozgalom a magyar oktatási rendszer méltányossági problémáira adott válaszként egyikének tekinthető. A tanodaszféra jelenleg több mint 5000 gyermeket és fiatalot ér el, így napjainkban a legtöbb tanulót támogató hátránykompenzáló kezdeményezés. A tanodák legfontosabb finanszírozási háttérét a közelmúltig rövidtávú európai uniós forrásokra épülő pályázatok biztosították. E forrásokat 2019-től állami források váltották fel, amelyek vélhetően kedveznek a tanodák stabil, kiszámítható működésének. E változás lehetővé teszi, hogy a finanszírozási nehézségek helyett szakmai kérdések kerüljenek a tanodákról szóló diskurzus fókuszába. Szakirodalmi áttekintésünk célja e diskurzus elindítása. A szakmai kérdések kontextusának megteremtése céljából írásunkban definiáljuk a tanodát, kiterve a tanodaszféra heterogenitásának fontosabb szempontjaira, majd röviden ismertetjük a tanodamozgalom hazai történetét a finanszírozás kérdéseit a középpontba helyezve, mivel ez alapvetően meghatározta a szakmai kérdések mellett a fenntartók körét is. Összegezzük azon empirikus kutatások eredményeit, amelyek a tanodai szolgáltatásban részesülő tanulók előrehaladására fókuszáltak. Ezt követően a tanodák működéséhez kapcsolódó fontosabb dilemmákat, kihívásokat vizsgáljuk meg a következő témaköröket érintve: (1) a tanodai munka céljainak differenciáltsága; (2) az eredményesség és hatékonyság megítélése; (3) az oktatási rendszer reformjának akadályozása; (4) öncélúság; (5) az oktatási szegregáció legitimitása a közvélemény felé. Végül – az említett kihívásokat szem előtt tartva – egy lehetséges jövőképet vázolunk fel.

Jegyzetek

- ¹ A térbeli elkülönülést segítette korábban a tanodapályázatok azon kikötése, mely szerint a tanoda és a közoktatási intézmény helyrajzi száma nem lehet azonos. A pályázati kiírások a személyi függetlenséget is támogatják, így nem javasolják, hogy a tanodaprogramokban azokat a pedagógusokat alkalmazzák, akik a közoktatási intézményekben oktatják a tanodai tanulókat. Ugyanakkor e kitétel nem valósul meg maradéktalanul (ld. Németh, 2009).
- ² A tanulmányban a 'tanuló' helyett többnyire a 'tanodás' kifejezést használjuk, ezzel is hangsúlyozva a tanoda iskolától eltérő funkcióját. Azonban a tanodák munkatársai esetében fenntartjuk a 'tanodapedagógus' kifejezés használatát, a 'pedagógus' szó eredeti, kiterjesztett jelentését alkalmazva.
- ³ A TanodaPlatform egy 2013 óta működő szakmai műhely, ami az innovatív szemléletű tanodák hálózatba szervezésével, érdekképviseletével, valamint módszertani fejlesztések generálásával, terjesztésével foglalkozik (Fejes és Szűcs, 2016b; Szűcs, 2015). E tanulmány szerzői a TanodaPlatform alapító tagjai és meghatározó szereplői.
- ⁴ A 2018. évi XL. törvény Magyarország 2019. évi központi költségvetésének megalapozásáról című törvény 38/B. § az alábbi módon definiálja a tanodát: „(1) A tanoda olyan, elsősorban rendszeres gyermekvédelmi kedvezményben részesülő, vagy hátrányos helyzetű vagy halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek és kivételesen fiatal felnőttek számára nyújtott, önkéntesen igénybe vehető társadalmi felzárkózást segítő, a személyiségfejlődés egészét szem előtt tartó, prevenciószolgáltatás, amely az Nktv. szerinti kötelező tanórai és egyéb foglalkozásokon való részvétel idején kívül, valamint a tanítási szünetekben segíti elő a szociokulturális hátrányok kompenzálását, a tanulmányok folytatását, a társadalomba való sikeres beilleszkedést, az életpálya-tervezést és a szabadidő hasznos eltöltését. (2) A tanoda a szolgáltatásait a helyi sajátosságokra és a gyermekek egyéni szükségleteire építve, a szülők bevonásával, a gyermek nevelési-oktatási intézményével, a család- és gyermekjóléti szolgálattal, a család- és gyermekjóléti központtal, a helyben elérhető egyéb, az érintett korosztály számára szolgáltatást nyújtó intézménnyel, valamint szükség esetén a gyermekvédelmi jelzőrendszer egyéb tagjával együttműködve nyújtja. A szolgáltatásnyújtás helyszínén kizárólag tanoda ellátás biztosítható.”
- ⁵ A Tanodaszterdend ítézett változata 2015–2019 között szabályozta a tanodák szakmai működését, az európai uniós pályázatok mellékleteként. A Tanodaszterdendnek korábban hatályos változatai is léteznek, de ebben az írásban a legutóbbi aktuális változatra hivatkozunk; terjedelmi korlátok miatt nem elemezzük a dokumentum fejlődését.
- ⁶ Az alábbi feladatok kötelezően ellátandók, a fentebb felsorolt főtevékenységeken belül: (1.1) szociális és érzelmi nevelés; (1.2) mentálhigiénés fejlesztés; (2.1) megfelelő tanulási környezet és infrastruktúra biztosítása; (2.2) alapkészségek fejlődésének támogatása, kiemelten szövegértés-fejlesztés és matematikai alpműveletek; (2.3) tanulásmódszertan; (3.1) közösségi tér és programok biztosítása; (3.2) együttműködés a családokkal; (5.1) integrált közösségi programok megvalósítása a Tanodában és a Tanodán kívül (Tanodaszterdend, 2015).
- ⁷ A szakmai ajánlás csak tájékoztató jellegű, így a Tanodaszterdend által kijelölt és pályázati feltételként szabott kötelező szolgáltatások köre pontosabban tájékoztat az adott időszakban jellemző tanodai tevékenységekről, mint az aktuálisabb dokumentum.
- ⁸ Az 1990-ben induló Belvárosi Tanoda olyan érettségig adó középiskola, amely a középfokú oktatásban sikeresen 16–25 éves fiatalokkal foglalkozik (Szabó, 2006). A Láthatatlan Tanoda az Esélyt a Hátrányos Helyzetű Gyerekeknek Alapítvány által szervezett, önkéntesek munkájára építő mentorprogramként indult (Balogh, 2016). A jelenleg a Rosa Parks Alapítvány által koordinált kezdeményezés működése egyre több szempontból hasonlít a tanodák tevékenységére.
- ⁹ A pályázat datálása némileg megtévesztő, és egyben jól jellemzi a tanodák finanszírozásához kapcsolódó anomáliákat. Az EFOP-3.3.1-15 *Tanoda programok támogatása* című pályázati kiírás késve, a TÁMOP-3.3.9 projekt lezárását követően, 2015 októberében jelent meg – ezzel eleve kizárva a tanodák folyamatos működésének lehetőségét. Bár a 2015. december 31-i beadású pályázat eredményének 2016 márciusában kellett volna megjelennie, csak 2016 szeptemberének végén lett nyilvános a nyertesek listája. A közép-magyarországi régió tanodái a VEKOP-7.3.2-16 pályázati kiírás keretében igényelhettek finanszírozást, de a számukra kiírt pályázat további fél évvel később jelent meg, így esetükben még hosszabb volt a finanszírozás nélküli időszak.

- ¹⁰ Feltehetően a további botránytól tartva gyakorlatilag az összes pályázó nyert e pályázati kiíráson. Ez nem minősíthető egyértelműen pozitív fordulatnak, hiszen a valós megmértetés hiányában valószínűleg néhány alacsony színvonalon dolgozó, emiatt a szféra megítélését gyengítő tanodák is tovább folytathatták a tevékenységüket.
- ¹¹ A nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény már nem említi a tanodát.
- ¹² A váltást a *2018. évi XL. törvény Magyarország 2019. évi központi költségvetésének megalapozásáról* című törvény alapozta meg. A részleteket a *226/2018. (XII. 4.) Korm. rendelet Egyes kormányrendeleteknek a gyermekek esélyenövelő szolgáltatásaival összefüggő módosításáról*, illetve a *40/2018. (XII. 4.) EMMI rendelet A gyermekek esélyenövelő szolgáltatásainak szakmai feladatairól és működésük feltételeiről* című rendeletek szabályozták.
- ¹³ Azokat a programokat soroltuk ebbe a kategóriába, amik önmagukat tanodaként definiálják, s a Tanodaszten-derdben megfogalmazott szakmai elvárások döntő részének megfelelnek.
- ¹⁴ Mindkét típushoz tartozó tanodák esetében nagy esélye van annak, hogy a jogszabályi előírások teljesítésének és a kormányhivatal által kiadott engedélynek a hiányában hivatalosan nem használhatnák a tanoda kifejezést.
- ¹⁵ A későbbi tanodapályázatok elvárásai kapcsán pozitív változásként értékelhető, hogy az osztályzatok irányából elmozdul a képességek és néhány affektív tényező fejlesztésének hangsúlyozása felé (Fejes és Vígh, megjelenés alatt).
- ¹⁶ E tényezők tekintetében ugyancsak több pozitív változás is felfedezhető. 2013 óta a TanodaPlatform (az érdekérvényesítés mellett) éppen e feladatokat vállalta fel, illetve 2017–2019 között az Oktatási Hivatal közel 25 fős tanodamentor-hálózata is e célokért dolgozott.
- ¹⁷ A mindenkori pályázatkírók tendenciózusan nem tudtak/akartak alkalmazkodni a tanév rendjéhez. Ez jelentős nehézségeket okozott a tanodáknak a szakmai programjuk kialakításakor (pl. toborzás, mérések ütemezése, indikátorok dokumentálása), továbbá azt jelentette, hogy a projektek többsége egy pályázati ciklusban csak egy teljes, s két töredékes tanévben tudott dolgozni, esetenként teljesen szakmaiatlan és gyerekellenes időpontokban beszüntetve a szolgáltatását.
- ¹⁸ Egy előzmények nélkül induló, vagy egy működési válságot éppen átvészelő tanoda esetében az átlagosan alig két évig tartó projekt jelentős része a tanulók toborzásával, eszközök beszerzésével, infrastruktúra felállításával, munkatársak felvételével, módszertan kialakításával telik el. Az egyébként is irracionálisan rövid működési időszak tehát tovább csökkent.
- ¹⁹ A 2019-től érvényes szakmai szabályozás egy tanodás tanuló esetében minimum heti két találkozási alkalmat, minimum heti négy kontaktórát ír elő. Ez a nagyságrend jól érzékelteti az egy tanodás gyermekre fordítható energiák volumenét – még ha gyakran felül is teljesítik ezt az elvárást a tanodák.
- ²⁰ A Tanodaszten-derd (2015) felhívja a figyelmet arra, hogy a nem hátrányos helyzetű kortársak bevonása „a közös tanodai programok által növelheti a tanodás gyermekek, fiatalok társadalmi integrációjának esélyét, miközben a nem hátrányos helyzetű gyermekek és fiatalok társadalmi problémák iránti érzékenysége is kedvező irányba változhat. A tanodás gyermekek és fiatalok közösségének kialakításakor mind a szociokulturális helyzet, mind az etnikai háttér szempontjából törekedni kell a heterogenitásra, amennyiben a helyi társadalom összetétele lehetőséget ad erre.”

Az ókor alkonya

A NAT 2020 és az új gimnáziumi történelemtankönyv ókori fejezeteinek elemzése

A 2020 nyarán bevezetett új Nemzeti Alaptantervben és a hozzá kapcsolódó kerettantervben az ókori történelem tanítására biztosított idő és a kötelezően előírt tananyag mennyisége is jelentősen lecsökkent. Összesen 24 órában, vagyis két hónap alatt kellene megtanítani három fő témakört: a legfontosabb ókori civilizációkat és államszervezeteket; a politeizmus és a monoteizmus lényegét; valamint két „hódító birodalmat”: a hunokat és az iszlámot, amelyek közül az utóbbi nem is ókori téma. Az új tantervi előírásokhoz igazított tankönyv (Száray és Szabados, 2020) szeptemberben már meg is érkezett az iskolákba. Az alábbi cikkben az első két témakörhöz tartozó hét „leckét” fogom elemezni történész-szakmai és pedagógiai-didaktikai szempontból.

Ha komolyan vesszük azt a közhelynek számító megállapítást, hogy az európai kultúra két pillére a görög–római hagyomány és a zsidó–keresztény kinyilatkoztatás – sok-sok példát tudnánk felhozni ennek bizonyítására –, nehezen magyarázható, hogy miért kellett a legújabb Nemzeti Alaptantervben (NAT 2020) ilyen csúnyán elbánni az ókorral, már ami a történelemoktatásban játszott szerepét illeti. A gimnáziumok kilencedik osztályos tanulói számára összeállított történelemtankönyv szerzője szemmel láthatóan küszködött azzal, hogy a kerettanterv minimálisra csökkentette az ókorból megtanulandó tények (dátumok, történeti fogalmak, földrajzi és személynevek stb.) mennyiségét – szeretett volna többet mondani, mint amennyit engedélyeztek neki –, de ennek a küzdelemnek igencsak felemás végeredménye lett, mint az az alábbiakból kiderül.

Ahogy arra fentebb utaltam: a probléma forrása a kerettantervben gyökerezik, amely az egyetlen ókor tárgyalását három fő témára bontja: *Civilizáció és államszervezet az ókorban* (13 óra), *Vallások az ókorban* (5 óra) és *Hódító birodalmak* (6 óra). A kilencedikes gimnáziumi tankönyv is ennek megfelelően osztotta be leckéit: az első témához öt, a másodikhoz két, a harmadikhoz szintén két témát rendelve – a tantervi előírásnak megfelelően. De álljunk meg itt egy pillanatra: a *Hódító birodalmak* témakörben két lecke szerepel, az első címe: *Egy eurázsiai birodalom: a hunok*, amelyben benne foglaltatik a Nyugat-Római Birodalom összeomlása; illetve *Az Arab Birodalom és az iszlám* című lecke, ami nem ókori téma. (Lehet ugyan vitatkozni arról, hogy mikor ért véget az ókor, de ha a tankönyv a hagyományos 476-os dátumot preferálja, abba már aligha fér bele az iszlám, amely a 7. század első felében született meg.) Ugyancsak problematikus, hogy az ókori államalakulatok tárgyalásába valamiért csak a római köztársaság került bele, vagyis a császárkor egésze kimaradt. Ez azért is sajnálatos, mert a tanterv által ugyancsak kiemelten kezelt kereszténység születésének és elterjedésének hátteréhez elengedhetetlenül szükséges lett volna a császárkor akármilyen vázlatos ismerete. Azután egyszer csak újra feltűnik a „hanyatló” Róma, és a birodalom „bukása” (66., 70., 72.), ami egyébként a kurrens történetírásban szintén rég meghaladott narratíva (Brown, 1971, 1978; Hartwin, 2006).

A Közel-Kelet civilizációi (6–12)¹

A címben használt történeti–földrajzi *terminus technicus* problematikus, de ez megint nem a tankönyv, hanem a NAT hibája. A magyar történettudományban ugyanis az Ókori Kelet kifejezés honosodott meg, amelybe beleértendők Mezopotámia és a levantei térség civilizációi, de az ókori Egyiptom nem. Nagyjából úgy, ahogyan a politikai nyelvben is használjuk a „Közel-Kelet” kifejezést az angol Middle East vagy a német Naher Osten mintájára – azzal a különbséggel, hogy az utóbbiakba Egyiptom is beletartozik (Komoróczy, 2006). A tankönyvben szereplő altémák: „A kezdetek, őskor, öntözéses gazdálkodás, állam és társadalom a Közel-Keleten, az írás születése, tudományok, Hammurapi törvényei, a pénz kialakulása”. A dőlt betűvel szedett altémák a NAT 2020 követelményei alapján feleslegesek, és ténylegesen elveszik a helyet a tanításra kijelölt altémákról. A szerző – előző tankönyvi példák nyomán – bizonyos megtanítandó fogalmaknak teljes altémákat szentel (pl. öntözéses földművelés, írás születése), miközben más fogalmakat csak említésszerűen, mondatnyi, vagy mondatrésznyi terjedelemben tárgyal (pl. fáraó, múmia, piramis). Ez jelentős aránytalansághoz vezet, ami a hatékony megértést gátolja.²

A hétoldalas áttekintésnek térben és időben is hatalmas spektrumot kellene átfognia, amelybe – elviekben – beletartozik Sumer és Akkád (Kr. e. 4–2. évezred); az ókori Egyiptom (Óbirodalom: Kr. e. 2700–2200, Középbirodalom: 2060–1780, Újbirodalom: 1550–1000); a hettita királyság (Kr. e. 17–12. század); Asszíria (óasszír kor: Kr. e. 20–18. század, középasszír kor: Kr. e. 14–11. század, újjaszír kor: Kr. e. 10–7. század); az Óbabilóni (Kr. e. 18–16. század) és Újbabilóni Birodalom (Kr. e. 7–6. század); a Perzsa (Akhaimenida) Birodalom (Kr. e. 550–331); nem is szólva a levantei térség számos államalakulatáról, köztük a föníciai városállamokról és az ókori Izraelről. Ezek közül név szerint mindössze az Óbabilóni Birodalmat említi a tankönyv, mivel Hammurapi törvénykönyvének részleteit elemezteti (Csabai, 2020). Ezek a részek azonban nem az állam működéséről szóló altémára, hanem a tulajdon megkárosítása és testi sértésekre vonatkoznak. (A kért altémát támogatnák pl. a katonaságra, kereskedelemre, földművelésre vonatkozó törvények, de ezekből egy sem szerepel a tankönyvben.)

Mivel a fentebb felsorolt számos ókori keleti államalakulat és civilizáció nevét nem említi a tankönyv – hiszen a NAT sem tartalmazza őket –, sok esetben olyan semmitmondó mondatok születtek, mint pl. „Az ókor kezdetén az emberi közösségek egyesüléséből létrejöttek az első államok” (7.); vagy „Az ókori Kelet földművelő társadalmi ugyan mind mások voltak, de mégis voltak hasonló vonásaik” (7.); vagy „Az államok létrejöttétől elkezdődő két-három évezredben változások következtek be” (8.); vagy „A vallási kultuszok és az államok alapvetőek voltak a korszak művelődése szempontjából” (9.). A tankönyv nagy hangsúlyt tesz a különféle írásrendszerek bemutatására, ami nagyon helyes, hiszen a civilizáció egyik *sine qua nonja* az írás megléte. De nem magyarázza meg, honnan ered az „ékirás” elnevezés, arról nem is szólva, hogy az utolsó datált tábla nem a Kr. e. 4. századból való (ahogy a tankönyv állítja), hanem Kr. u. 79/80-ból (Hunger és De Jong, 2014), s a szakemberek szerint még legalább kétszáz évig használatban volt (8.). Az egyiptomi írások fejlődését bemutató 11. ábra (8.) csupán a hieratikus írásjelek fejlődését mutatja be, nem az ismertebb hieroglifáét. A három egyiptomi írásrendszerről egy apróbetűs szöveg található a 9. oldalon, de sajnos nem tartozik hozzá rendes ábra, így nem sokat mond a diákoknak. Ugyanitt a papirusz készítésének rajza jó, de ehhez meg nem tartozik szöveges magyarázat, így „lóg a levegőben”. A ókori keleti és egyiptomi tudományok összefoglalásában említi az egyiptomi orvoslást, és a babilóniai csillagászatot (a kör 360 fokos beosztását, valamint az időmérés ma is használatos egységeit, 9–10.), de itt is túlságosan tömör: „A hitvilághoz és a despotikus államokhoz kapcsolódtak a térség legjelentősebb építményei, az agyagtéglákból emelt mezopotámiai

toronytemplomok (zikkuratok) vagy Egyiptom piramisai” (10., képek a 9. oldalon), de arról egy szó sem esik, hogy míg a zikkuratok valóban vallási építmények voltak, addig a piramisok a fáraók temetkezőhelyeül szolgáltak. (Ez csak a vallásokról szóló fejezetben, a 49. oldalon derül ki.) A NAT követelményrendszerét figyelembe véve több fogalom is felesleges, vagy magyarázat nélkül marad: pl. *sumer*, *zikkuratu*, a holdév és napév közötti különbség, *muskénum*, *Lüdia*, *dareikosz* (a *kagyló* említése az ókori keleti pénzeknél irreleváns), és a föníciaiak minden korábbi említés és magyarázat nélkül jelennek meg a pénz témakörnél.

Az athéni demokrácia (14–20.)

Előre kell bocsátani: nem a tankönyvíró hibája, hanem a NAT előírása, hogy a klasszikus görög történelem bemutatásakor kizárólag Athén belpolitikájára, azon belül is a demokráciára kell koncentrálnia. Ehhez a szűklátókörűséghez képest kifejezetten dicséretes a tankönyv sokoldalúsága, noha olyan alapvető tudnivalók hiányoznak belőle, mint a görög–perzsa háborúk; Spárta bemutatása; Athén és Spárta szövetségi rendszere; vagy a peloponnészoszi háború, amik a korábbi tankönyvekben kötelező tartalmak voltak (Németh, 1996; Németh és Hegyi W., 2011; Németh, 2016). De kezdjük az elején. A tankönyv alapvetően szimpatikus vonása, hogy sehol nem feledkezik meg a történeti-földrajzi háttér rövid bemutatásáról. A korai „görög történet” (helyesebben: történelem) áttekintése eléggé hiányos (13.). A mükénéi civilizációról nem sokat tudunk meg, mindössze a városközpontok fellegráiról esik szó (és az 1. képen láthatjuk a mükénéi Oroszlános kaput), de nem derül ki, hogy a mükénéi világ pusztulása miért járt együtt „gazdasági és kulturális hanyatlással”, mint-hogy egy szó sem esik a lineáris A és B írásokkal fémjelezhető magas szintű civilizációjukról (sem) (Chadwick, 1980; Hood, 1983). Az ún. „sötét kor” (Kr. e. 12–8. század) összefoglalása sem sikerült, pedig csak három dolgot kellett volna leszögezni: ekkor vándorolnak be a görög törzsek; ekkor hozzák létre az első *polis*zokat; ekkor alakítják ki saját írásrendszerüket, amely az egész Mediterráneumban elterjedt, és – latin közvetítéssel – lényegében a ma használatos ábécénk alapját képezi.

*A tankönyv alapvetően szimpatikus vonása, hogy sehol nem feledkezik meg a történeti-földrajzi háttér rövid bemutatásáról. A korai „görög történet” (helyesebben: történelem) áttekintése eléggé hiányos (13.). A mükénéi civilizációról nem sokat tudunk meg, mindössze a városközpontok fellegráiról esik szó (és az 1. képen láthatjuk a mükénéi Oroszlános kaput), de nem derül ki, hogy a mükénéi világ pusztulása miért járt együtt „gazdasági és kulturális hanyatlással”, minthogy egy szó sem esik a lineáris A és B írásokkal fémjelezhető magas szintű civilizációjukról (sem) (Chadwick, 1980; Hood, 1983). Az ún. „sötét kor” (Kr. e. 12–8. század) összefoglalása sem sikerült, pedig csak három dolgot kellett volna leszögezni: ekkor vándorolnak be a görög törzsek; ekkor hozzák létre az első *polis*zokat; ekkor alakítják ki saját írásrendszerüket, amely az egész Mediterráneumban elterjedt, és – latin közvetítéssel – lényegében a ma használatos ábécénk alapját képezi.*

(pl. „az állam helyett a polgárok irányították a gazdasági életet a piac szabályai szerint, ami jelentős fellendülést indított el”).

A görög gyarmatosítást tárgyaló – egyébként a NAT által szintén nem megkövetelt – tananyagban is akadnak félreérthető vagy homályos megfogalmazások: pl. a görög gyarmatvárosok „a közös származáson túl teljesen függetlenek voltak anyavárosuktól, önálló poliszként jöttek létre” (14.) – ami így nem egészen pontos. Németh György szavait idézve: „Az új *polis*, az *apoikia* [gyarmatváros] megőrizte az alapító *métropolis* [anyaváros] törvényeinek, kultuszainak, naptárának és írásrendszerének legtöbb elemét, de az alapítás után fejlődése új, a *métropolistól* független útra lépett.” (Németh, 2016. 5.2.2. fejezet) A legkorábbi athéni államszervezet leírása így szól: „A közösségek élén álló királyok hatalma jórészt névleges volt, s kénytelenek voltak együtt kormányozni a tulajdonosokkal, a társadalom élén álló arisztokráciával (a görög legjobbak). A tulajdon így egyet jelentett a polgárjoggal, s az pedig a politikai jogokkal” (14.) – ami egy 14 éves diák számára alighanem követhetetlen okfejtés.³ A 15. oldalt uralja a korabeli Athén látképének rajza, amelyhez magyarázat is tartozik. (Árész dombjának jelölése lemaradt a rajzról.) A szokásos feladat: „azonosíts minél több épületet az internet segítségével” gyaníthatóan a diákok túlnyomó részének sem jelent nagy intellektuális kihívást (ugyanazt a feladatot ismétli a 20. oldalon az Akropolisszal kapcsolatban). A szolóni reformokkal kapcsolatban – a jól sikerült összefoglalás ezúttal valóban csak a folyamatábrával együtt értelmezhető (15–16.) – felmerül a kérdés, hogy vajon hány 14 éves fiatal érti, mi az „adórszolgátság” vagy a „jelzálog”. Ez utóbbi ugyan csak utalásszerűen szerepel a tankönyvben, ahol ezt olvassuk: „[Szolón] elengedte az adósságokat. Ez sok paraszt számára tett e lehetővé a föld megtartását” – itt valójában a jelzálogok eltörléséről volt szó, ahogyan maga Szolón írta *Számadás* című elégiájában: „Tanúm legyen, ha majd itélni fogsz, Idő, / az istenek nagy és kegyelmes anyja, Gê, / a barna föld, amelyből sok jelzőkövet / kitéptem, itt is, ott is, mely leverve volt: / így lett, mi addig szolga volt, a Föld szabad”.⁴ Egyébként a Szolónról szóló szöveg kifejezetten jól sikerült összefoglalás, és a hozzá tartozó kérdések is megfelelőek, mivel végre nem az interneten kell keresgélniük a diákoknak, hanem a megadott forrásszövegben kell az információkat megtalálniuk. Kleiszthenész reformjának leírása szintén megfelelő színvonalú, de a 18. oldal apróbetűs leírásához nagyon fontos lett volna egy pontosabb térkép (csak a 14. folyamatábrán belül van egy picike kis térkép a területi felosztásokról). Ugyanakkor erre a szövegre is igaz, hogy csak a folyamatábrával együtt értelmezhető, amire fel kellett volna hívni a figyelmet.

Ami az athéni demokráciát illeti, a tankönyv jól bemutatja a *türannisz* demagóg politikáját (még ha a kifejezés nem is hangzik el a szövegben, a jelenség jól felismerhető), ugyanakkor a „zsarnokság” nevéhez köthető sok komoly infrastrukturális és kulturális fejlesztés is.⁵ Nagyon jó, hogy a „zsarnokölők” szobrának képe alatt olvashatjuk az alkotások kalandos történetét (17.). Az egyik feladatban (18.) szituációs játékot kell a diákoknak játszaniuk, ami így indul: „Válasszátok ki sorsolással magatok közül a bulé tagjait!” Érdemes lett volna megemlíteni, hogy az athéniak a sorsolásokhoz egy sajátos masinát készítettek, amit *klérotérionnak* neveztek (Thür, 2004). (Jó tíz évvel ezelőtt egy ügyes szülő segítségével elkészítettük az egyik osztályban a „sorsológép” másolatát, ami remekül működött.) A cserépszavazással kapcsolatban érdekes lett volna azt a kérdést feltenni, hogy a diákok szerint milyen csalásra adott lehetőséget ez a módszer. (Több száz előre legyártott és nevekkal bekarcolt osztrakon került elő Athénban.) Azt is érdemes lett volna megemlíteni, hogy kiket száműztek ezzel a módszerrel. (És vajon mindig azokat, akik azt kiérdemelték?) Ugyanitt lehetett volna a figyelmet felhívni az írástudás és a demokrácia összefüggéseire: elméletileg 9000 írástudó polgár kellett ahhoz, hogy egy cserépszavazás érvényes legyen.

Megdöbbenő, hogy a görög–perzsa háborúkról mindössze ebben a mondatban olvashatunk: „A görög–perzsa háborúk (Kr. e. 492–448) idején szinte csak pillanatokra

csillapultak a belső politikai küzdelmek” (18.). Egyébként a 19. oldal apróbetűs részében van még utalás a görög–perzsa háborúkra: „Példaként említhetjük a szalamiszi csatát (Kr. e. 490) [sic!] megelőző vitát, melynek középpontjában a perzsák elleni fegyverkezés lehetséges módozatai álltak. Míg Themisztoklész (radikális demokrata) javaslata a flotta megerősítésével a kereskedők és kézművesek befolyását kívánta növelni, addig a szárazföldi haderő mellett érvelő Ariszteidész (mérsékelt demokrata) a földjeiket féltő arisztokraták és parasztek érdekeit helyezte előtérbe.” De hogy kik azok a perzsák; miért kellett ellenük fegyverkezni; és mi az a „szalamiszi csata” (amire természetesen nem 490-ben, hanem 480-ban került sor) – épp csak ezekre nem tudják meg a választ a diákok a tankönyvből (Bélyác, 2020).

A görög civilizáció (21–29.)

Az *Európa bölcsője* címet viselő háttérolvasmány jó összefoglalása annak, hogy mit jelent korunk embere számára a klasszikus görög civilizáció öröksége: szabadság és jogegyenlőség; a képzőművészetek maradandó hatása; a tudományos gondolkodás kezdetei; az olimpiai eszme; a hazafiság – bár a görög nyelv (főként a tudományra gyakorolt) hatását kissé hiányoljuk. Ebben a leckében tulajdonképpen ezeket a témákat kellett volna részletesebben kifejteni, nem pedig azokat részletezni, amikről más órákon is bőven hallanak majd a diákok (művészettörténet, irodalom, filozófia) (Németh és mtsai, 2006). *A mindennapi élet és jellemzőik* alfejezetben (a „jellemzőik” felesleges a címben) is találunk példát a sajnos már megszokott semmitmondó általánosításokra: „Az életmód alapvető vonásai időben is változtak az archaikus kortól a hellenizmusig” (22.). Természetes, hogy félezer év alatt változik az emberek életmódja, de minek ezt külön hangsúlyozni? Jó, hogy szó esik az étkezésről és a viseletekről, bár az utóbbihoz egy normális méretű kép nem ártott volna, mert a viseleteket bemutató folyamatábra értelmezhetetlen. A „mulatozás” helyett jó lett volna esetleg a *szimposzionra* utalni (hiszen ma is használjuk a szimpózium szót), ami sokkal többet jelentett, mint pusztá evés-ivást, arról nem is szólva, hogy Platón egyik híres művére, a *Lakomára* is lehetett volna mindjárt hivatkozni. Remek feladat a „készítetek el egy görög ételt”, de ehhez azért több támpontot kellett volna adni.⁶ A görög építészet és szobrászat is művészettörténeti téma, de az utalás a „színes szobrokra” jó, kár, hogy nem látunk róluk illusztrációt.⁷ A görög színház bemutatása szintén felesleges (az irodalomórák anyaga), viszont jó, hogy megemlíti annak politikai szerepét. Ezen a ponton a szöveget kifejezetten „fel lehetett volna dobni” például az ökomédia politikai szatíráival.

A mitológiától a filozófiáig címet viselő részben valóban nagyon fontos hangsúlyozni a racionális világszemlélet kialakulását a görögöknél. A Szókratészről szóló bekezdésből nem sokat tudhat meg egy diák, és mintha a szofisták kissé túl lennének hangsúlyozva. Platón is lehetett volna egyértelműbben megfogalmazni, mert gyanítható, hogy ebből a szövegből nem sokat ért meg egy kilencedikes:

„Platón (Kr. e. V–IV. század) szerint a tapasztalati világ változó, csak a fogalmak (pl. szép, jó) állandóak. Szerinte a fogalmak valóságosan léteznek az ideák világában (innen az idealizmus kifejezés), melynek a mi tapasztalati világunk csak árnyképe, tökéletlen lenyomata. A fogalmi, szellemi világ az igazán létező, szemben a változó, tökéletlen anyagi világgal.” (25.)

Sokkal megfoghatóbb – és főleg történeti szempontból is hasznosíthatóbb – lett volna a platóni állam-elképzelés bemutatása. Ugyanakkor nagyon hiányzik a szövegből a két legjelentősebb hellenisztikus kori filozófiai iskola: a sztoikusok és epikureusok

megtárgyalása, hiszen az ő tanításaik valóban fontos változásokat hoztak, és a későbbi korokra is elementáris hatást gyakoroltak (Long, 1998). („Természetesen” ezek sem szerepelnek a NAT-ban.) Ami a „történetírás” részt illeti: a tankönyv állításával szemben ez a műfaj sohasem számított „önálló tudomány”-nak a görögöknél (26.). A historiográfiát a retorika részének tekintették, megkülönböztetve azt a költészettől, mivel az utóbbi kitalált dolgokat ír le, a történeti elbeszélések ellenben ragaszkodnak a valóság bemutatásához.⁸ Az apróbetűs részben szerepel Thuküdidész, akiről megtudjuk, hogy a „legnagyobb” görög történetíró volt (26.), mivel „Az eseményeket összefüggéseikben nézte. A gazdasági, földrajzi, emberi tényezőket éppen úgy figyelembe vette, mint a véletlent, s figyelmen kívül hagyta a természetfölötti erőket. Felismerte, hogy az események szükségszerűen következnek egymásból” (uo.). Ez persze igaz, de minthogy a kilencedikes diákok legtöbbször valószínűleg még sosem vett a kezébe „komoly” történetíró, aligha tudja majd értékelni ezt a bemutatást, mivel egyszerűen nincs mihez viszonyítania.

A *Nagy Sándor és a hellenizmus* című fejezet (26–28.) sok kívánnivalót hagy maga után. Alexandroszról lényegében csak a 26. oldalon szereplő portré mellett ad némi tájékoztatást, utána egy teljes oldalt foglal el egy rajzos ábra a makedón falanxról (gyanítható, hogy itt megint a NAT elvárásai vezették a szerzőt), és egy térkép Nagy Sándor hadjáratairól. Azt ugyan kötve hiszem, hogy ez utóbbi alapján egy diák el tudná magyarázni, „milyen természetföldrajzi és taktikai [sic!] szempontok határozták meg a hadjáratok nyomvonalát” (27.), tekintve, hogy még csak nem is domborzati térképet lát, amin ugyan a sztyeppe elterjedését feltüntették, de a hegységeket és sivatagokat nem. Azt sem tartom valószínűnek, hogy egy diák tudna válaszolni a „Milyen társadalmi, gazdasági, és kulturális hatásai lehettek a görögök bevándorlásának Keletre?” kérdésre (27.), tekintve, hogy a tankönyvében alig valami szerepel a Keletről. De a legszomorúbb magának a hellenizmusnak a bemutatása. Fel nem foghatom, honnan vette azt, hogy Nagy Sándornak „A Dunától az Indusig terjedő hatalmas birodalm[á]t, a számtalan népet, vallást csak a hadsereg tartotta össze” (28.). A Nagy Sándor-i politika lényege éppen a *melting pot* volt, vagyis a népek, nyelvek, kultúrák, vallások tudatos összekeverése, amit nem katonai erővel ért el. (Jellemző, hogy a keleten letelepített katonái vezérük halála után tömegesen fellázadtak és egyszerűen hazamentek Makedóniába.) A hellenizmusnak sincs megfelelő definíciója: az, hogy „a görög és keleti társadalom és műveltség ötvözetéből született...”, a diákok számára semmit sem mond, mint ahogy az sem, hogy „a görög tudományos gondolkodás megtermékenyítette a Kelet népei által felhalmozott tudást”. Alexandria szerepének hangsúlyozása valóban fontos, és a *Muszeión* (helyesen: Muszeion) apróbetűs részben történő bemutatása is helyénvaló (Török, 2013). (Ugyanakkor a 29. oldalon a fél oldalt kitevő térkép és forrásszöveg beiktatását Alexandriáról túlzásnak érzem.) Kiváló ötlet, hogy Eratoszthenész világtérképe és néhány fontos földrajzi információ is bekerült a tankönyvbe – noha ezek sem szerepelnek a NAT-ban! –, de a hiányok számossabbak: sokkal többet kellett volna foglalkozni Nagy Sándorral; a keleti hadjáratokkal; a hellenizmus mibenlétével és hatásaival (Bosworth, 2002; Bengston, 2010).

A római köztársaság (30–37.)

A kapkodás jelei fedezhetők fel a háttérolvasmányban (30.), ahol a szerző azt ígéri, hogy a rómaiakat érő „etruszk és görög hatásról” fog beszélni, de ebből az utóbbi elmaradt. Nem szerencsés, hogy a köztársaság történetét egy ilyen rövid kis összefoglalásban még mindig a patriciusok és plebejusok között dúló „osztályharc” alapján tárgyaljuk – ez a marxista történetírás kedvenc vesszőparipája volt –, holott lenne egy ennél egyszerűbb, érthetőbb, és főként korunkra máig is hatással lévő magyarázat. Ez nem más, mint Polübiosz „kevert alkotmánya” (*mikté politeia*), ami valahogy mindig elkerülte az

elmúlt évszázad tankönyvíróinak figyelmét. Eszerint a római köztársaság azért alkotott egy majdnem tökéletes államformát, mert magába olvasztotta a kormányzás három ismert formáját: a monarchiát, az arisztokráciát és a demokráciát. Az elsőt a két *consul*, a másodikat a szenátus, a harmadikat a népgyűlés testesítette meg. Miért lett volna jobb és hasznosabb inkább ezt a koncepciót bemutatni? Egyrészt azért, mert a diákoknak könnyű elmagyarázni, és inspiráló kérdéseket lehet feltenni vele kapcsolatban: például hogy miért „romlott el” ez a látszólag tökéletes államforma. (A válasz: nem számolt az egyéni ambíciókkal, a vezetők és a nép korrumpálhatóságával, valamint a hadsereg egyre növekvő befolyásával.) Másrészt azért kellett volna inkább erről beszélni a „nemzeti társadalom bomlása” és más hasonló, felületes és semmitmondó közhe-lyek helyett, mivel az Amerikai Egyesült Államok alkotmányát kifejezetten a *mikté politeia* mintájára szerkesztették meg az Alapító Atyák, akik még olvastak ókori klassziku-
sokat (Gummere, 1963; Chinard, 1993; Richard, 1994).

A tananyag kurtításának olyan jelentős témák estek áldozatul, mint Róma terjesz-
kedése a Mediterráneumban. Íme, ennyi maradt a pun háborúból: „Itáliát követően az afrikai Karthágóval vívott három hábo-
rúban (Kr. e. III–II. század) [Róma] a Föld-
közi-tenger nyugati medencéjének urává
vált, majd kezdte kiterjeszteni befolyását a keleti medencére is” (33.). Azt már meg-
szoktuk, hogy a legtöbb mai gimnazista szá-
mára Beethoven egy kutya, de úgy fest, ezu-
tán ahhoz is hozzá kell majd szoknunk, hogy
Hannibál mindössze egy pszichopata kanni-
bál sorozatgyilkos. S hogy mi az a Karthágó,
és miért kellett vele három háborút vívni,
az végképp homályba vész majd a diákok

számára. Az erőltetett kurtítások miatt a tankönyv szövege sajnos megannyiszor sem-
mitmondó, üres frázispufogatássá válik, például a 34. oldalon ilyen a rendek (*ordines*)
bemutatása, ahol a „senatori rend” és a „néppárt” küzdelméről beszél. Az még érthető,
hogy a „néppárt” a *populares* latin terminus magyar megfelelője akar lenni, de ha egy
szakkifejezést leírunk, figyelembe kell vennünk annak használatát is. A „néppárt” nem
csupán azért félrevezető, mert a mai értelemben vett párt nem létezett Rómában, hanem
azért is, mert ez a szó „foglalt”: gondoljunk csak az Európai Parlamentben helyet foglaló
Néppártra (European People’s Party). Ráadásul a „senatori rend” és az ún. „néppárt”
nem alkottak ellentét-párt. Amire a tankönyv szerzője gondolt, az az „optimaták” és a

Az erőltetett kurtítások miatt a tankönyv szövege sajnos megannyiszor semmitmondó, üres frázispufogatássá válik, például a 34. oldalon ilyen a rendek (ordines) bemutatása, ahol a „senatori rend” és a „néppárt” küzdelméről beszél. Az még érthető, hogy a „néppárt” a populares latin terminus magyar megfelelője akar lenni, de ha egy szakkifejezést leírunk, figyelembe kell vennünk annak használatát is. A „néppárt” nem csupán azért félrevezető, mert a mai értelemben vett párt nem létezett Rómában, hanem azért is, mert ez a szó „foglalt”: gondoljunk csak az Európai Parlamentben helyet foglaló Néppártra (European People’s Party). Ráadásul a „senatori rend” és az ún. „néppárt” nem alkottak ellentét-párt. Amire a tankönyv szerzője gondolt, az az „optimaták” és a

„populárisok” küzdelme – sajnos a két idegen szót nem tudjuk megúszni – a szenátuson belül. Mindkét párt tagjai a szenátori rend tagjai voltak, akik közül az előbbiek inkább magára a *senatusra*, az utóbbiak inkább a népre (*populus Romanus*) támaszkodtak a hatalom megragadása és megtartása érdekében. Eközben újra meg újra visszatérnek a jó öreg marxista közhelyek: például a parasztság deklasszálódásának folyamata, melynek fél oldalt kitevő taglalása, úgy látszik, sokkal fontosabb volt, mint a második pun háború bemutatása, melyben az ókor két nagy hadvezér-zsenije: Scipio és Hannibal vívta meg egymással a két állam élet-halál harcát.

Mélységesen lehangoló, hogy a császárkor fél évezredes korszakának (Kr. e. 27 – Kr. u. 476) bemutatására nyomtatásban mindössze 15 sornyi apróbetűs rész jutott (37.). A legnagyobb baj, hogy a tankönyv megint úgy beszél egy hosszú és igen jelentős történelmi korszakról, hogy mellőzi a tényeket: se nevek, se évszámok, se események lehetőleg ne kerüljenek szóba, de ha mindezt elhagyjuk egy történelemtankönyvből, akkor egy semmitmondó, üres blabla lesz az eredmény, ami egyszerűen megtanulhatatlan. (És tegyük fel magunknak a kérdést: minek is kellene ilyen mondatokat megtanulni?) Sokkal jobb lett volna, ha megemlíti a barbár népek betöréseit (legalább a gótokat néven nevezve, akik majd csak a 69. oldalon kerülnek elő); vagy Marcus Aurelius kapcsán – ha már úgyis szóba került – kitér az Antoninus-kori járványra, amelyben maga a császár is életét veszítette. Ez utóbbi azért is fontos lett volna, mert a feketehimlő-pandémia valószínűleg hatalmas demográfiai visszaesést okozott a Birodalomnak, ami katonai és gazdasági téren is súlyos csapásként érte (Grüll, 2015). Itt kell megjegyezni, hogy a 3. század közepén jelentkező ún. Cyprianus-féle járvány (valamilyen vérzékeny láz) még csak tetézte a belpolitikai zűrzavart és a barbár betörések okozta bajokat. Gyanítom, hogy a „gazdasági teljesítmény romlása” publicisztikai ízű megfogalmazása sem okoz heuréka-élményt a diákoknak, talán egyszerűbb lett volna pl. konkrétan azt mondani, hogy a nemesfémtermelés visszaesése miatt egyszerűen eltűnt a pénz a piacon, ami a gazdaság összeomlását eredményezte.

A római civilizáció (38–46.)

A római civilizáció bemutatása is felemásra sikeredett. Kilenc oldalon (38–46.) a következő témák kerülnek elő: a római jog; a latin nyelv és írásbeliség; a város és élete; Róma érhálózata – az utak; a birodalom és Pannónia; gazdaság és mindennapok. Mindez mindenben is volna, hiszen valóban fontos témák ezek, bár gyanítom, hogy a diákok nagyobb örömmel vették volna a gladiátori játékok részletes bemutatását, mint a római ház részének ismertetését (42.). A római jog összefoglalása nem sikerült rosszul, de a sorrendet meg kellett volna cserélni: előbb a jogi alapelvek, azután a *Corpus Iuris Civilis*. Azt is fontos lett volna hangsúlyozni: mindez csak a római polgárokra (*cives Romani*) volt érvényes, a nem-polgárokra más jogi feltételek vonatkoztak a Birodalomban. Bár „a haza, a közösség elsődlegessége” ugyan bekerült a szövegbe (39.), ez megint alapvetően mást jelentett az ókori Római Birodalomban: mindenekelőtt a szűkebb etnikai és/vagy városi közösséghez való tartozást, és – a polgárok számára – a birodalmi öntudatot. Amikor Pál apostol – aki nem melleleg római polgár volt – egy római katonatiszt kérdésére felfedte kilétét, így mutatkozott be: „Én zsidó ember vagyok, a kilikiai Tarszosz nem ismeretlen városának polgára” (*Apostolok cselekedetei* 21:39). Első az etnikai származás, második a szülővároshoz tartozás.

Gondolom, sokan egyetértenek azzal, hogy megoldatlan és vitás tudományos problémákat teljesen felesleges gimnáziumi tankönyvekben a diákok elé tárni. *A romanizáció folyamata* című folyamatábra (39.) egy olyan fogalmat próbál megragadhatóvá tenni a bonyolult rajzon keresztül, ami több mint száz éve viták keresztüztüzében áll, s ma igen

sok kutató még a jelenség létezését is tagadja (Grüll, 2007, 167–174.). Ehhez a témához tartozik az a megállapítás is, hogy „A birodalom alkonyán, a Kr. u. V. század elején a birodalom nyugati felén Britanniától Afrikáig latinul beszéltek. A keleti területeken vált uralkodóvá a görög” (39.), ami egyszerűen nem állja meg a helyét. A Római Birodalmat ugyanis *par excellence* a multilingvalizmus (és a multikulturalizmus) jellemezte (Clackson, 2012). Az igaz, hogy a hivatalos nyelv mindenütt a latin volt, de keleten már eleve a görög volt a közvetítő nyelv, amit a rómaiak kezdettől fogva elfogadtak. Gondoljunk csak Jézus keresztségének feliratára (*titulus crucis*), amelyen latinul, görögül és héberül (vagy arámiul) is szerepelt az írás. De bizony még a késő római korban is virágoztak olyan helyi nyelvek, mint a kelta-gall, a pun, a szír, a kopt, vagy éppen az arámi, amelyek egy részén nemcsak jelentős irodalmak jöttek létre, hanem hivatalos nyelvként is használatban voltak. Annobal Tapapius Rufus – neve alapján bizonyosan pun eredetű római polgár – a Leptis Magna-i színház bejáratára a latin mellett neopun nyelven is felvésette dedikációját (Kr. u. 193), az elzászi Colignyban pedig egy 1 × 1,5 méteres kelta naptárt véstek bronzba gall nyelven a Kr. u. 2. században, s akkor még nem is beszéltünk olyan művekről, mint a *Misna*, a zsidó jog héber nyelvű összefoglalása, amely a Kr. u. 3. század elején a római uralom alatt álló Palesztinában keletkezett.

Pannoniával (rövid o-val írandó!) kapcsolatban kétszer is szerepel a tankönyvben az a téves adat, miszerint „ő [Augustus] hódította meg Pannóniát is (Kr. e. 9)” (37.); illetve „A tartomány egészének meghódítása Augustus nevéhez fűződik (Kr. e. 9)” (44.). Ez alapvető tárgyi tévedés.⁹ Noha Augustus a *Res gestae*-ben valóban említi, hogy „Illyricum határait a Duna-folyamig tolta[m] előre” – ezt a szövegrészletet a tankönyv is tartalmazza –, de ez csak a Dráva–Száva–Duna által határolt területsávot jelentette. Pannonia egészének meghódítása – amely magában foglalja a Dunántúlt, valamint a mai Ausztria keleti részét – csak valamikor Claudius korában (a Kr. e. 1. század közepén) vált teljessé. A tartomány történetével kapcsolatban még ma is van egy-két nyitott kérdés, de az valóban igaz, hogy a Duna teljes hosszának római uralom alá kerülése – amely „jelentős kereskedelmi útvonalként szolgált” (37.) – nagy súllyal nyomott a latban (Mócsy, 1962). Ugyanakkor a tankönyv átveszi azt a mítoszt is, amely szerint „a Duna vonala északról biztosította Itáliát a váratlan támadásokkal szemben” (37.). Valójában a Duna, bármily széles is, semmit sem „biztosított” a szó katonai–stratégiai értelmében. Kr. e. 10-ben a lázadó dák törzsek a befagyott Duna jegén átkelve rohanták le a római helyőrséget, de valójában meg se kellett várni, amíg a folyó befagy: egy érdekes feliratos forrás szerint – amit irodalmi szöveg is megerősít – Hadrianus egyik batáv testőre teljes felszerelésben képes volt átúszni a Dunán.¹⁰

Amúgy, ha már a birodalmi határvédelem szóba került, talán érdemes lett volna megemlíteni, hogy a határ ezen szakaszát nem *limes*-nek, hanem „folyópartnak” hívták, vagyis a birodalmi határ pannoniai részének neve: *ripa Pannonica* (Visy, 2000). Az alfejezet végén megint előkerült a romanizáció vitatott problémája: „A tartomány vezető rétege gyorsan romanizálódott, s nőtt a betelepülők száma. A népesség zöme azonban sokáig megőrizte eredeti szokásait. A romanizáció a Kr. u. III. század végére fejeződött be” (45). Ez a három mondat több szempontból is hamis képet mutat: „romanizáció”-n egy olyan folyamatot ért, ami a római vallás, kultúra, nyelv, szokásjog stb. átadásának egyoldalú folyamata: jönnek a rómaiak, és a vezető rétegen keresztül szép lassan „rómaivá” teszik a barbár lakosságot. Valóban lehetett ilyen folyamat is – bár ennek határfoka és mélysége éppen a pannon társadalmon belül már a 20. században is heves viták tárgya volt (Grüll, 2007. 169–171.) –, de nagyobb baj, hogy a romanizáció (már ha egyáltalán létezik ilyesmi) nem csak ezt jelenti. Ez egy ozmotikus folyamat, amelynek során oda-vissza kölcsönhatások lépnek fel: például a birodalmi istenkultuszok társulnak a helyi kultuszokkal, a latin nyelv sok barbár kölcsönszóval gazdagodik, a római polgárjogot nyert személyek pedig megőrzik eredeti törzsi nevüket, népviseletüket.¹¹ (A 46. oldalon

szereplő két sírbrázoláson éppen azt kellett volna megmutatni, hogy miközben a férfi a római polgárok ünnepi öltözetét, a *togát* viseli, aközben felesége pannon népviseletet hord. Persze, ha a tankönyvben a *toga* sem szerepel, honnan tudja a diák, hogy mit is kell néznie?)

Politeizmus és monoteizmus (48–55.)

A politeizmusról szóló fejezetekben az előzőekben tárgyalt civilizációk vallási jellegzetességeit ismerteti a tankönyv (*Mezopotámia vallási világa; Egyiptom hitvilága; A görög vallás jellemzői; A római hitvilág*), ami elég merész vállalkozásnak tűnik mindössze három oldalon (49–51.). Ráadásul megvan az a hátránya, hogy a diákban esetleg nem alakul ki egy kép arról, amit a lecke címe is meghatároz: *Mi a politeizmus?* A Mezopotámiáról szóló mindössze két bekezdésnyi (ebből egy ún. „apróbetűs”) szöveg lényegében semmi mást nem tesz, mint hogy definiálja: a politeizmus többistenhitet jelent.¹² A többi szövegre ugyanaz jellemző, amit már eddigi is hangsúlyoztunk: a tények és konkrétumok elkerülésével megfogalmazott semmitmondás.¹³ Ha a mezopotámiai isteneknek valóban az volt a kizárólagos vonásuk, hogy „kiszámíthatatlanok, kegyetlenek és követelőzőek voltak” (49.), egy értelmesebb diák esetleg joggal teszi fel majd a kérdést: akkor meg minek tisztelték őket, ha semmi pozitívát nem láttak bennük, és ha semmi jót nem lehet várni tőlük? Míg az előző részben egyetlen istennevet sem említ a tankönyv, Egyiptomnál többet is találunk: Ámon, Ré, Aton, Ízisz, Ozirisz, Anubisz, Toth, Széth – az utóbbi kettő magyarázat nélkül csak a folyamatábrában szerepel. A rendkívül bonyolult és sokrétegű egyiptomi vallási rendszer bemutatása egyszerűen lehetetlen vállalkozás ilyen kis terjedelemben, de azért jó, hogy IV. Amenhotep (Ehnaton) vallási reformja szóba kerül az apróbetűs részben.

A görög vallásról szóló összefoglalás talán még a legjobban sikerült, jól hangsúlyozta az antropomorfizmust (bár a szövegben „atropomorf” szerepel, ami nyilván nyomdhiba), és hogy a szétagolt poliszvilág különféle mítoszai és kultuszai között mégiscsak volt valamilyen közös alap, ami miatt „görög vallásról” egyáltalán beszélhetünk (Lindner, 2017, 2020). A római vallásról készített summázat már nem annyira jó, de fontos, hogy hangsúlyozta az állam és vallás összefonódását, és hogy „a szertartáson való részvétel az államhoz való tartozást fejezte ki” (51.). Ez nagyon fontos lesz majd a későbbiekben a keresztényüldözések megértése szempontjából. Kissé zavaró

Az alfejezet végén megint előkerült a romanizáció vitatott problémája: „A tartomány vezető rétege gyorsan romanizálódott, s nőtt a betelepülők száma. A népesség zöme azonban sokáig megőrizte eredeti szokásait. A romanizáció a Kr. u. III. század végére fejeződött be” (45). Ez a három mondat több szempontból is hamis képet mutat: „romanizáció”-n egy olyan folyamatot ért, ami a római vallás, kultúra, nyelv, szokásjog stb. átadásának egyoldalú folyamata: jönnek a rómaiak, és a vezető rétegen keresztül szép lassan „rómaiává” teszik a barbár lakosságot. Valóban lehetett ilyen folyamat is – bár ennek határfoka és mélysége éppen a pannon társadalmon belül már a 20. században is heves viták tárgya volt (Grüll, 2007. 169–171.) –, de nagyobb baj, hogy a romanizáció (már ha egyáltalán létezik ilyesmi) nem csak ezt jelenti.

„Az istenekről szóló történeteket, a mitológiát mesének is fel lehetett fogni” mondat (51.), mert nem árulja el, kikre gondol. A római intellektüelek (filozófusok, írók, költők stb.) egy része lehetséges, hogy valóban így gondolkodott, de azért a nagy többségről nem kell feltételeznünk, hogy mesének gondolta az istenekről és hērósokról szóló történeteket (Dodds, 2002; Vejne, 1983). Kissé kilóg a leckéből *Az istenek sajátos tisztelete: a sport* című fejezet (51–52.), de nem azért, mert ne lenne fontos és érdekes téma, hanem mert csupán a görög civilizáció egyik fontos jellemzőjeként szól a sportról, ami vajmi keveset ad hozzá a „politeizmus” fogalmának megértéséhez. Feltétlenül jobb lett volna ezt a részt a görög civilizációról szóló leckében tárgyalni. Egy ellentmondás is csúszott a szövegbe, amely azt állítja, hogy „az ökölvívókon nem volt kesztyű” (52.), miközben a 10. képen is tisztán kivehető, hogy a bokszolók egy sajátos kesztyűt (görögül *meilikhai*, latinul *caestus*) viseltek.¹⁴

A zsidóság történetének összefoglalása a honfoglalási harcoktól a babiloni fogságig (Kr. e. 11–6. század) szintén hagy némi kívánnivalót. A tankönyvszerző egyik kedvenc kifejezése a „despotikus”. Megtudjuk, hogy Dávid király „[u]tódá, Salamon despotikus uralkodó volt. Hatalmát az általa építtetett jeruzsálemi templom is jelképezte” (54.). Az igaz, hogy a Biblia szerint Salamon kemény kézzel uralkodott, de a „despotikus” jelző – kíváncsi volnék, hány mai tinédzser érti ezt a szót –, vagyis az „önkéntényúr” aligha lehetett rá igaz, mivel a zsidó királyokat jelentősen korlátozták a mózesi törvények (Kőszeghy, 2005). A jeruzsálemi Templomot mint „hatalmi jelképet” bemutatni súlyos tévedés. A Szentély ugyanis Jahve tiszteletének egyetlen legitim helye volt, ahol a papság áldozatokat mutathatott be. (Ahogyan azt említi is a bekezdés végén.) A „látnokok, jószok és próféták” teljesen különemű entitások, és nem hozhatók közös nevezőre, ahogyan azt a tankönyv teszi.¹⁵ Az ország két részre szakadását ugyan megemlíti, de nagy hiányosság, hogy az északi országrész (Izrael) tíz törzsének fogságra vitele („asszír fogság”) nem szerepel a tankönyvben, nyilván azért, mert az Ókori Kelet bemutatásából AsszírIA teljesen kimaradt. Az igaz, hogy az Ókori Kelet leckében az Újbabiloni Birodalom sem szerepelt, de a Kr. e. 586-os babiloni fogság miatt – amit már nem lehetett kihagyni a zsidó történelemből – muszáj volt ezen a helyen megemlíteni. Ebből is látszik, hogy a különböző történelmi korszakok egymásra épülnek, összefonódnak, ezért átgondolatlanul és önkényesen nem lehet mellőzni őket.

Az 55. oldalon szereplő fejezet címe – *Hellenisztikus Palesztina* (55.) – több szempontból is problematikus. Először is, a „hellenisztikus” fogalmat sehol sem definiálja a tankönyv.¹⁶ Másodszor, a „Palesztina” név római eredetű (Hadrianus korában vezetik be használatát), egyébként korábban maga a tankönyv is helyesen megállapította, hogy a Kr. e. 1. században Júdeának nevezték ezt a területet. Harmadszor, vajon miért szerepel a címben a „hellenisztikus” megjelölés, amikor csupán a római korról szól a bekezdés? Dicséretes, hogy a tankönyv kitér a qumráni közösségre és a holt-tengeri tekercsekre, ami sokak szerint a 20. század legnagyobb régészeti felfedezése (Vermees, 1998; Davies és mtsai, 2002; Xeravits, 2008). De sajnós az a mondat, hogy „A »hivatalos« zsidó vallási irányzattal szemben állt az esszénusok csoportja, akik a Kumran-magaslat vidékén és annak barlangjaiban éltek” (55.), megint csak több sebből vérzik. A Kr. e. 2–1. században ugyanis nem létezik – még idézőjelben sem – hivatalos zsidó vallási irányzat, mivel a judaizmus sokféle ágazatra (felekezeti csoportra) bomlott, melyek közül a két legjelentősebbet: a farizeusokat és szadduceusokat az *Újszövetség* is sokszor említi. Ők viszont aligha lehetnek az – egyes számban használt – „hivatalos vallási irányzat”, mivel egyrészt kettő volt belőlük, másrészt a vallás alapvető kérdéseiben sem értettek egymással egyet.¹⁷ Apropó, ha már az apróbetűs szöveg kitér Qumránra, jó lett volna vagy a településről, vagy a barlangokról, vagy a tekercsekről legalább egy képet megmutatni.

A diaszpóráról szóló főszöveg úgy-ahogy elmegy, bár ebből a mondatból: „A Biblia (Ószövetség) görög fordítása révén megismertették a hellenisztikus világgal vallásuk

alapvető elgondolásait, elsősorban az egyetlen mindenható Istenről szóló tanítást” – megint csak a lényeg maradt ki: a *Szeptuaginta* megnevezése.¹⁸ Valószínű, hogy a tankönyv itt megint a NAT elvárásaihoz akart igazodni, amelyben ez a terminus nem szerepel, tehát azt az elvet követte, hogy „beszélék róla, de nem nevezem meg”. Így viszont az egész szöveg lóg a levegőben. A diaszpóráról szóló apróbetűs összefoglalást szó szerint idézem:

„A családi életet előtérbe helyező hellenizált világban élő zsidók nem vették komolyan szent irataik ősi vonásokat őrző tanításait, például a szemet szemért elv vagy a hetediziglen való bűnhődés parancsát. A hellénséggel együtt élve, a görög nyelvet beszélve, tágabb világban mozogtak, és már nem volt egyértelmű számukra, hogy az üdvözülés csak egyetlen nép (a zsidóság) számára jöhet el, és annak is csak együttesen, az egyén számára pedig zárva az út.”

Lényegében a tankönyvi szöveg minden egyes állítása mögé kérdőjelet lehet tenni, de itt csak a legfontosabb kérdésekre hívom fel a figyelmet: Tényleg az volt a legjellemzőbb a hellenizált világra, hogy „előtérbe helyezték a családi életet a vallással szemben”? És tényleg komolyan kell vennünk, hogy „a hellenizált világban élő zsidókat” (akiknek számát kb. 5-6 millióra teszi a kutatás) egy kalap alá lehet venni, és ilyen nyegle mondatokkal elintézni? És miért éppen a *talio*-elvet és a hetedizigleni bűnhődést nem vették komolyan a diaszpórában élők? (Egyébként, hogy az utóbbit mennyire komolyan vették, éppen a diaszpórában fennmaradt zsidó sírfeliratok átokformulái bizonyítják.) Az a mondat, hogy „nem volt egyértelmű számukra, hogy az üdvözülés csak egyetlen nép (a zsidóság) számára jöhet el, és annak is csak együttesen, az egyén számára pedig zárva az út” – egy komplett zagyaság. Először is tisztázni kellene, hogy mit értünk „üdvözülésen”. Az ennek megfelelő héber *t'suá*, görög *szótéria*, latin *salus* ugyanis nagyon sokféle dolgot jelentett, de legkevésbé azt, amire mindenki gondol: a „mennybemenetet”. Az említett szavak elsődleges jelentése nagyon is „világi” volt: „egészség, jólét, biztonság, védettség”. A keresztény értelemben vett „üdvözülést” nem is ismerte sem a farizeus, sem a szadduceus, sem az esszenus vallásfelfogás, egyszerűen azért, mert a héber Bibliában (Ószövetség) nem szerepelt. Haláluk után még az igazak lelkei is a Seolba, vagyis az Alvilágba költöztek.

A kereszténység kezdetei (56–64.)

A kereszténység kezdeteit tárgyaló fejezet kilenc oldalt tesz ki. A háttérolvasmány teljes egészében a keleti misztériumvallásokról szól, és már itt felmerül az a kérdés, hogy miért épp ezekről esik szó a bevezető fejezetben, és miért nem, mondjuk, a zsidó messianizmusról, aminek mégiscsak több köze van a kereszténységhez. Amúgy a messianizmust – nagyon helyesen – megemlíti az 55. oldalon: „Az egyistenhívő zsidóság régóta várta a Megváltót, a Messiást, aki megszabadítja az országot elnyomóitól és a népet szenvedéseitől. Az Ószövetségben számtalan utalás található, mely megjövendöli eljöveteletét.”¹⁹ Az 57. oldalon Jézus születését is azzal indítja, hogy „[f]elfokozott messiásváró légkörben született meg a világtörténelem legnagyobb hatású vallása, a kereszténység”. Ennek kifejtése talán fontosabb lett volna, mint a misztériumvallásokról közölt néhány vitatott vagy téves információ. Például alapvetően téves állítás, hogy Rómában csak a Kr. u. 3–4. században terjedtek el a keleti kultuszok és misztériumvallások! A keleti vallások beáramlása már a második pun háborúban megkezdődött (Kübelé/Magna Mater), amit a gyógyító Aszklépiosz, Ízisz–Ozirisz és Dionüszosz kultusza követett. A római történeti hagyomány abban a kérdésben egyöntetű, hogy az „erkölcsei hanyatlás” kezdetét III.

Attalosz pergamoni kincseinek beáramlása okozta (Kr. e. 133), és a „tengernyi szenvedés” sem ekkor, hanem már a köztársaság hanyatlását jelző polgárháborúkkal (Marius és Sulla; Pompeius és Caesar; Octavianus és Marcus Antonius) érte a római népet. Augustus korát – vagyis Jézus születésének és gyermekkorának időszakát – inkább a „béke és biztonság”, vagyis a *pax Augusta* jellemezte.

A NAT és a tankönyv alapszemléletét érintő kérdés, hogy vajon feladata-e egy történelemkönyvnek tisztán teológiai kérdések megtanítása? Márpedig a kilenc oldalból kettő (58., 60.) kifejezetten ilyen jellegű forrásszövegekkel foglalkozik. Különösen kérdéses számomra, hogy a hit általi megigazulás vagy az úrvacsora (eucharisztia) kérdése ide tartozik-e. A 60. oldalon közölt „szeretethimnusz” üzenete is félrevezető lehet. Különösen, ha olyan kérdés társul hozzá, mint a „Mit tart a kereszténység legfontosabb parancsának Pál?”. Ez a szöveg ugyanis egyszerűen nem erről szól! A „hit, remény és szeretet” (1Korinthus 13:13) nem ellentétei egymásnak, hanem Pál egy sorrendet állít fel e három fontos szellemi valóság között. Nem tagadja a karizmatikus ajándékokat, amelyeket Isten bizonyos kiválasztott személyeknek ad az Egyház építésére, hanem azt mondja, hogy ezeket is csak szeretetből lehet „működtetni”. Eközben sajnos több hiba is csúszik a szövegbe, pl. „Az új hitet vallók – akik majd csak később nevezik magukat keresztényeknek (Krisztus-követőknek) – folytatták mesterük munkáját” (59.) mondatban tévedés, hogy a keresztények magukat nevezték *khrisztianos*oknak, hiszen maga az *Apostolok cselekedetei* árulja el, hogy „a tanítványokat először Antiokhiában nevezték kereszt(y)éneknek” (11:26).²⁰

A keresztényüldözésekről szóló három bekezdésben sem sikerült a lényeget jól megfogni (Ladocsi, 2008). Talán azzal lehetne kezdeni, hogy a zsidókat (és zsidó-keresztényeket) már Claudius kiűzte Rómából: így került egyebek mellett Pál két munkatársa, Aquila és Priscilla (vagy Prisca) is Korinthoszba (vö. *Apostolok cselekedetei* 18:2). A „Nero szeszélyéből megparancsolt gyilkos akció[i]” helyett sem ártott volna konkrétabb megfogalmazás, például így: „Nero császár a Rómában Kr. u. 64-ben bekövetkezett súlyos tűzvész okozásával a keresztényeket vádolta, és közülük sokakat – köztük Péter és Pál apostolt – kegyetlen kínzások közepette kivégeztetett”.²¹ Azt sem ártott volna tudatosítani, hogy ugyan általános érvényű, az egész Birodalomra kiterjedő keresztényüldözési rendelet ekkor még valóban nem létezett, az új vallás követőinek zaklatása, a velük szembeni fizikai atrocitások még az úgynevezett „jó császárok” idején sem szüneteltek. (A legjobb és legismertebb példa erre ifjabb Plinius Kr. u. 110-ben Traianus császárnak írt levele, amit feltétlenül fel kellett volna venni a forrásszövegek közé.) Az első birodalmi szintű, általános érvényű vallási rendeletet Decius adta ki Kr. u. 250-ben, amelyben elrendelte a római isteneknek történő kötelező áldozatbemutatást. Egyiptomban csaknem félszáz olyan papirusz-okirat (*libellus*) került elő, melyek bizonyítékul szolgáltak arra, hogy az igazolvány tulajdonosa a pogány isteneknek áldozott. Végül azt sem ártott volna megemlíteni, hogy az üldözések Diocletianus alatt (Kr. u. 303–306) öltöttek már-már elviselhetetlen mértéket, mikor lerombolták a templomokat, a hívőket pedig ezrével küldték a kínhalálba (Chadwick, 2003. 106–114.).

A constantinusi vallásbéke célja valóban a Birodalom egységének helyreállítása volt (61.), de a császár és a kereszténység személyes viszonya eléggé vitatható. Miközben megölette testvéreit és tisztelte a pogány istenségeket (csak élete végén keresztelkedett meg), ő maga elnőkölt a nikaiai zsinaton, ahol végül a katolikusokat vette pártfogásába, az államhatalommal történő „kiegyezést” ellenző donatistákat, valamint a katolikusoktól eltérő vallási elveket valló ariánusokat viszont államhatalmi eszközökkel üldözni kezdte, nem is szólva a zsidókat sújtó szankciók elrendeléséről (Chadwick, 2003. 115–126.). Tehát a tankönyvnek az a mondata, miszerint „Constantinust követően a kereszténység nemcsak egyenlővé vált a többi kultusszal, hanem élvezte az állam támogatását is” (63.), csak megszorításokkal igaz. Az egyházi hierarchia, dogmatika, ünnepek kialakulása

kétségkívül történetileg is fontos, ugyanakkor érdemes lett volna legalább a legnagyobb hatása egyházatyákra is kitérni: pl. Órigenész, Tertullianus, Augustinus (Agoston), Hieronymus (Jeromos), Ambrosius (Ambrus) munkásságára. A 63. oldal apróbetűs részében megemlíti Ambrosius és egy közelebről néven nem nevezett császár feszültté vált viszonyát, miután az utóbbi egy tömeggyilkosságot rendelt el Thesszalonikéban. Ez a császár Theodosius volt, akiről a főszöveg is beszél, tehát nyugodtan ki lehetett volna írni a nevét. Ám a kiegyensúlyozottság kedvéért azt sem árt tudni, hogy ugyanez a Szent Ambrus Kr. u. 388-ban kiátkozással fenyegette meg Theodosiust, miután az meg akarta büntetni azokat a keresztényeket, akik – a püspök biztatására – Kallinikonban felgyújtottak egy zsinagógát.

Összegzés

A NAT 2020 összeállítóinak felületes ismeretei és kapkodása a nevelési–oktatási célok megfogalmazásában is tetten érhető. A törvényszöveg kimondja, hogy „A nevelési–oktatási szakasz végére a tanuló: (1) Ismeri az ókori civilizációk legfontosabb jellemzőit, valamint az athéni demokrácia és a római állam működését; (2) Felidéri a monoteista vallások kialakulását, legfontosabb jellemzőiket, tanításaik főbb elemeit, és bemutatja terjedésüket; (3) bemutatja a keresztény vallás civilizációformáló hatását”. Az első pontot illetően érdekes kérdés, hogy mit értenek „római állam”-on, minthogy azon belül három szakasz: a királyság, a köztársaság és a császárság (principátus és dominátus) különíthető el. Persze gyanítható, hogy a tanterv a köztársaság korára gondol, minthogy ez szerepel a kerettantervben, de ez ilyen formában akkor is pontatlan és felületes megfogalmazás. Ráadásul azt sem ártott volna figyelembe venni, hogy míg a római császárnak elsősorban Európára volt nagy hatása, addig a római köztársaság alkotmányos berendezkedése az Egyesült Államokra hatott és hat a mai napig is.

A tankönyv előzőekben vizsgált 7 leckéjében (6–64. = 59 oldal) összesen 41 forrásszöveg, 152 kérdés, 22 térkép, 96 ábra vagy fénykép és 32 folyamatábra szerepel. Mindennek megtanítására $13 + 5 = 18$ óra áll rendelkezésre, ami heti 3 történelemórával számolva 6 hét, azaz másfél hónap (szeptembertől október közepéig). Az emberben óhatatlanul felmerül a kérdés: nem sok ez egy kicsit? Természetesen mindenki tisztában van azzal, hogy a tankönyvből nem kell mindent megtanítani – de ebből a könyvből nem is lehet. Sokkal hasznosabb lett volna egy olyan – a kerettantervre szabott – tankönyvet írni, amely elkerüli az adathalmazás és az üres frázispuffogatás szkülőjét és kharübdiszét. Ehhez átfogó és elmélyült ismeretekre, sok-sok időre és tapasztalatra van szükség. Bár a tankönyv itt elemzett ókori fejezeteiben kétségkívül akadnak jó megoldások, mélyen-szántó és ügyesen megfogalmazott összegzések, a „nagy összefüggéseket” nem sikerült feltárni és megmutatni, pedig a diákoknak és tanároknak erre lett volna leginkább szükségük.

Sajnos, a tankönyvből szinte teljességgel hiányzik a kompetenciák fejlesztése. Még a legegyszerűbb kérdések és feladatok is fantáziátlanok, túl gyakran szerepel bennük a csináld ezt vagy azt „az internet segítségével”, ami egyrészt pedagógiai szempontból problematikus, mert a diáknak miért kellene éppen azt a tüt megtalálnia az internet szénakazaljában, amire a tanár gondolt (minimum egy linket kellene megadni az ilyen feladatokhoz), másrészt teljesen felesleges ilyen utasítást adni, mivel bármely feladat megoldásának ma úgys kapásból az interneten fog utánanézni a diák. Az is nyilvánvaló, hogy egy tankönyv komoly dolog, de nem tesz jót a szöveg befogadásának – különösen a mai fiatalok körében –, hogy teljesen mellőzi a humort, a könnyedséget. (A Németh György által írt OFI-s kilencedikes gimnáziumi tankönyvbe még viccek és karikatúrák is belefértek.) Jó lett volna, ha a diákok számára idegen és taszító festmények helyett

gyakrabban él a jól ismert filmekből vett illusztrációkkal, utalásokkal, esetleg – *horribile dictu* – még filmográfiát is mellékel az egyes fejezetekhez. Kár, hogy így a tankönyv még jobban eltávolítja a mai tinédzserektől az ókort, ami vonzó, színes, érdekes és aktuális világ, anélkül, hogy erőltetetten aktualizálók akarnánk lenni.

Grüll Tibor

Pécsi Tudományegyetem Történettudományi
Intézet Ókortörténeti Tanszék

Irodalom

- Bélyácz Katalin (2020). *A salamisi csata emlékezete*. Gondolat.
- Bengston, H. (2010). *A hellenisztikus világkultúra*. JATEPress.
- Bosworth, A. B. (2002). *Nagy Sándor. A hódító és birodalma*. Osiris.
- Brandt, H. (2006). *Az ókor alkonya. A kései Római Birodalom története*. Corvina.
- Brelich, A. (2008). A politeizmus. In Szilágyi János György (szerk.), *Voces paginarum. Magyar ókortudomány a huszadik században*. Osiris. 449–459.
- Brinkmann, V. & Wünsche, R. (szerk.): *Gods in Color: Painted Sculpture of Classical Antiquity*. Stiftung Archäologie, Staatliche Antikensammlungen, Glyptothek.
- Brown, P. (1971). *The World of Late Antiquity*. Thames and Hudson.
- Brown, P. (1978). *The Making of Late Antiquity*. Harvard University Press.
- Chadwick, H. (2003). *A korai egyház*. Osiris.
- Chadwick, J. (1980). *A lineáris B megfejtése*. Gondolat.
- Chinard, G. (1993). Polybius and the American Constitution. In F. Shuffelton (szerk.), *The American Enlightenment* (Library of the History of Ideas 11.). University of Rochester Press. 217–237.
- Clackson, J. (2012). Language maintenance and language shift in the Mediterranean world during the Roman Empire. In Mullen, A. & James, P. (szerk.), *Multilingualism in the Graeco-Roman Worlds*. Cambridge University Press. 36–57.
- Csabai Zoltán (2020). Hammu-rápi törvényei. In Bélyácz Katalin, Dévényi Anna & Gözsy Zoltán (szerk.), *Ókor*. (Árkádia kiskönyvtár, Történelem 4.) Kronosz. 69–98.
- Dalby, A. & Grainger, S. (1996). *The Classical Cookbook*. Oxford University Press.
- Davies, P. R. és mtsai (2002): *A holt-tengeri tekercek világa*. Alexandra.
- Dodds, E. R. (2002). *A görögség és az irracionalitás*. Gond-Cura – Palatinus.
- Dörömbözi János & Adamik Tamás (1999, szerk.). *Apokrif levelek*. Telosz.
- Fine, J. V. A. (1951). *Horoi. Studies in Mortgage, Real Security, and Land Tenure in Ancient Athens*. (Hesperia Suppl. 9.) American School of Classical Studies.
- Fitz Jenő (1999). *Pannonia születése*. (Mouseion sorozat) Enciklopédia.
- Grüll Tibor (2007). *Az utolsó birodalom. Az imperium Romanum természetrajza*. Typotex.
- Grüll Tibor (2015). „Non extincta lues.” Az Antoninus-kori járvány. *Ókor*, 14(3) 37–47.
- Grüll Tibor (2017). *A Római Birodalom gazdasága*. Gondolat.
- Gummere, R. M. (1963). *The Classical Ancestry of the Constitution*. Harvard University Press.
- Hood, S. (1983). *A minőszi Kréta*. Gondolat.
- Hunger, H. & de Jong, T. (2014). Almanac W22340a From Uruk: The Latest Datable Cuneiform Tablet. *Zeitschrift für Assyriologie und Vorderasiatische Archäologie*, 104(2), 182–194. DOI: 10.1515/za-2014-0015
- Komoróczy Géza (1992). A tudományos világnézet csapdájában. A babilóni csillagtudomány. In Komoróczy Géza: *Bezárkózás a nemzeti hagyományba. Az értelmiség felelőssége az ókori Keleten: tanulmányok ókori keleti szövegek értelmezése köréből*. Századvég. 9–46.
- Komoróczy Géza (2006). Az ókori Kelet. *Ókor*, 5(3–4), 3–18.
- Kovács Péter (2014). *A History of Pannonia during the Principate*. (Antiquitas Reihe 1 Bd. 65.) Habelt.
- Kovács Péter (2018). Eques super ripam danuvii – Notes on CIL III 3676. *Acta Archaeologica*, 69(2), 311–320. DOI: 10.1556/072.2018.69.2.5
- Köszeghy Miklós (2005). *Salamon, avagy a történet vége*. Új Mandátum.

- Ladocsi Gáspár (2008). *Keresztényüldözés a Római Birodalomban*. Szent István Társulat.
- Lindner Gyula (2017). Egyensúly, konfliktus és választás az archaikus és klasszikus kori görög politizmusban. *Antik Tanulmányok*, 61(2), 153–168. DOI: 10.1556/092.2017.61.2.1
- Lindner Gyula (2020). Bevezetés a görög vallás tanulmányozásába. In Bélyácz Katalin, Dévényi Anna & Gözsy Zoltán (szerk.), *Ókor*: (Árkádia kis-könyvtár, Történelem 4.) Kronosz. 38–67.
- Long, A. A. (1998). *A hellenisztikus filozófia*. Osiris.
- Mócsy András (1962). Plus est provinciam retinere quam facere. *Antik Tanulmányok*, 9(3–4), 191–201.
- Mócsy András (1975) *Pannonia a korai császárság idején*. (Apollo Könyvtár). Akadémiai.
- Németh György (1996). *A zsarnokok utópiája. Antik tanulmányok*. Atlantisz.
- Németh György (2011). *Görög–római szöveggyűjtemény*. Osiris.
- Németh György (2016). *A polisok világa. Bevezetés az archaikus és koraklasszikus kori görög társadalomtörténetbe*. Akadémiai.
- Németh György & Hegyi W. György (2011). *Görög–római történelem*. Osiris.
- Németh György, Ritoók Zsigmond, Sarkady János & Szilágyi János György (2006). *Görög művelődéstörténet*. Osiris.
- Oppenheim, L. (1982). *Az ókori Mezopotámia*. Gondolat.
- Richard, C. J. (1994). *The Founders and the Classics: Greece, Rome, and the American Enlightenment*. Harvard University Press.
- Szabó Miklós & Borhy László (2015). *Magyarország története az ókorban: kelták és rómaiak*. (Bibliotheca Archaeologica) L'Harmattan.
- Száray Miklós & Szabados György (2020). *Történelem tankönyv 9*. Oktatási Hivatal.
- Thür, G. (2004). Athén bírósági szervezete a Kr. e. 4. században. *Acta Universitatis Szegediensis: Acta Juridica et Politica*, 65, 369–389.
- Tóth István (1975). *A rómaiak Magyarországon (Magyar História)*. Gondolat.
- Török László (2013). *Egyiptom és utókora Alexandriában és Rómában*. Gondolat.
- Vermes Géza (1995). *A zsidó Jézus. Ahogy egy történész az evangéliumokat olvassa*. Osiris.
- Vermes Géza (1998). *A qumráni közösség és a holt-tengeri tekercsek története*. Osiris.
- Veyne, P. (1983). *Les Grecs ont-ils cru à leurs mythes? Essai sur l'imagination constituante*. De Seuil.
- Visy Zsolt (2000). *A ripa Pannonica Magyarországon*. Akadémiai.
- Wellhausen, J. (2001). *A farizeusok és a szadduceusok*. Kálvin.
- Xeravits Géza (2008). *Könyvtár a pusztában. Bevezetés a holt-tengeri tekercsek nem-bibliai irodalmába*. (Deuterocanonica) Református Teológiai Akadémia, L'Harmattan.

Jegyzetek

- ¹ A fejezetcímek után zárójelben szereplő számok az oldalszámokat jelölik.
- ² Ez és a következő két mondat dr. Csabai Zoltán egyetemi adjunktus (PTE BTK TTI Ókortörténeti Tanszék) kollégám megjegyzése, amit ezúton köszönök.
- ³ Ebben a részben szerepel az „arisztokratikus köztársaság” megjelölés is, ami erősen problematikus. Athén arisztokratikus vagy oligarchikus állam volt: ahogy az Arisztotelész neve alatt fennmaradt *Az athéni állam* című munka írja: „Államszervezetük ti. minden egyéb tekintetben oligarchikus”, de a görög *polis*zok nem voltak „köztársaságok” – ez egy római fogalom (*res publica*), amelyet a római politikai gyakorlat szült, és görögre még csak le sem tudták pontosan fordítani. (Dr. Lindner Gyula megjegyzése alapján.)
- ⁴ Szolón 25. töredéke, Trencsényi-Waldapfel Imre fordítása. A tankönyvben nem esik szó róla, hogy Szolón a „hét görög bölcs” egyike volt, aki politikai programját is elégiákban verselte meg. Ezek nagyrészt Plutarkhosz róla írt életrajzában maradtak fenn. Érdemes lett volna egy-két részletet idézni belőlük, ha már ilyen – viszonylag – nagy terjedelemben tárgyalta a szolóni alkotmányt. – A földekre bejegyzett jelzalogot a határköveken is feltüntették, amelyekből több fenn is maradt, ld. Fine, 1951.
- ⁵ „A szegényekre támaszkodó türannosz képe a marxista történetírás kedvelt alakja, aki a szegények segítségével harcol az arisztokraták ellen és modernizálja a társadalmat. A történészek ma úgy látják, hogy a türannosz egy arisztokrata volt, aki kiemelkedve a többi közül saját arisztokrata mentalitását és értékrendjét követve valósítja meg utólagosan modernként értékelhető politikai programját (amely sok esetben a többi arisztokrata hallgatolagos beleegyezésével történik – lásd az 1939-es athéni archónlista-töredék, amely Hippiasz és ifj. Peiszisztratosz neve mellett Miltiadészt, valamint a demokráciát megalapító Kleiszthenész nevét is fölsorolja:

- ők tehát arisztokratákra létére „kollaborálnak” a Peiszisztratidák rendszerével)”. (Dr. Lindner Gyula megjegyzése.) A töredéket ld. Németh, 2011. #40. 75.
- ⁶ A British Museum blogján sok érdekes recept és információ található (<https://blog.britishmuseum.org/cook-a-classical-feast-nine-recipes-from-ancient-greece-and-rome>), melynek forrása: Dalby és Grainger, 1996.
- ⁷ A müncheni Glyptothekban több múzeum rendezett kiállítást a színes szobrokból 2007 szeptembere és 2008 januárja között Vincenz Brinkmann rendezésében, ennek katalógusa ma is informatív a témában: Brinkmann és Wünsche, 2007.
- ⁸ „A költő dolga nem az, hogy a megtörtént dolgokat mondja, hanem hogy olyan dolgokat, amilyenek megtörténhetnek, vagyis amelyek a valószínűség vagy a szükségszerűség szerint lehetségesek. A történetíró és a költő ugyanis nem abban különböznek, hogy versben vagy nem versben beszélnek – hiszen Hérodotosz művét is versekbe lehetne foglalni, és semmivel sem lenne kevésbé valami történeti munka versben, mint anélkül –, hanem abban különböznek, hogy az egyik megtörtént dolgokat mond el, a másik pedig olyanokat, amilyenek megtörténhetnek.” (Arisztotelész: *Poétika* 9.51b, Ritoók Zsigmond ford.)
- ⁹ Pannónia történetéhez számos nagyszerű tudományos munka áll rendelkezésre: Tóth, 1975; Mócsy, 1975; Fitz, 1999; Kovács, 2014; Szabó és Borhy, 2015.
- ¹⁰ A felirat fordítását ld. Grüll, 2007. 77.; legutóbbi elemzését ld. Kovács, 2018.
- ¹¹ Az egyik legismertebb és legszebb pannoniai síremlék a Flavia Usaiu nevű, eraviscus törzshöz tartozó hölgyé, aki gyönyörű pannon népviseletben van ábrázolva (Gorsium/Tác, Kr. u. 100–125 között, *AE* 1972, 435 = *RIU* 6, 1548). Mindenképpen tanulságosabb lett volna ennek képét betenni illusztrációul.
- ¹² A politeizmus itt olvasható tárgyalása mögül hiányzik az a szemléletmód, amit Angelo Brelich (1913–1977) magyarországi születésű vallástörténész képvisel a politeizmusról tartott előadásában (Brelich, 2008 – a cikk eredetije 1960-ban németül jelent meg.)
- ¹³ Azt írja: „A mezopotámiai hitvilág jellegzetes vonása volt a jóslás” (49.). Amennyire ezt meg tudjuk ítélni, a jóslás (*divinatio*) valamennyi ókori politeista vallás részét képezte. Talán hasznosabb lett volna kiemelni – és ennyiben a korábbi civilizáció fejézetére is visszautalt volna – a babilóniai igen figyelemreméltó csillagászati tudására alapozott csillagjóslást (asztrológia), hiszen ez valamennyire még az *Újszövetségben* – a „három királyok” vagy „keleti bölcsek” (valójában babilóni mágusok) látogatásakor – is visszaköszön. A mezopotámiai vallásról általában lásd Oppenheim, 1982. 259–284. A csillagjóslásról mint *par excellence* babilóniai tudományról ld. Komoróczy, 1992.
- ¹⁴ Kr. e. 336-ban készült attikai feketéalakos Panathénaia-amphora, amelyet az etruszk Caere városában találtak és jelenleg a British Museum gyűjteményében őrzik (https://www.britishmuseum.org/collection/object/G_1873-0820-371). Az észrevételt és az utalást dr. Lindner Gyulának köszönöm.
- ¹⁵ Az álomfejtés, jóslás és jóvendőmondás különféle formáit tiltották a mózesi törvények, éppen azért, mert Izrael szomszédai, az egyiptomiak és a kanaánita népek gyakorolták ezeket a tevékenységeket: „Ne legyen olyan nálad, aki a fiát vagy a leányát áldozatul elégeti, ne legyen jós, se varázslást űző, jelmagyarázó vagy igéző! Ne legyen átokmondó, se szellemidéző, se jóvendőmondó, se halottaktól tudakozódó! Mert utálatos az Úr előtt mindaz, aki ilyet cselekszik: éppen ezek miatt az utálatos dolgok miatt űzi ki előled ezeket a népeket Istened, az Úr” (5Móz 18:10–12 RÚF).
- ¹⁶ Két dologról van szó: a hellenizmus mint történeti korszak Nagy Sándor halálától az utolsó Ptolemaida uralkodó, VII. Kleopatra haláláig tart (Kr. e. 323–30); a hellenizáció pedig az a kulturális hatás, amelyet a makedónok az általuk meghódított területek lakosságára gyakoroltak. Ez utóbbi az ókori zsidóságra is jelentős befolyással volt, noha a papság egy része mindent megtett annak érdekében, hogy a nép megtartsa a vallási előírásokat.
- ¹⁷ A farizeusok az Írott Tóra mellett a Szóbeli Törát is tisztelték, hittek a természetfeletiben (pl. az angyalok létezésében), a feltámadásban és az utolsó ítéletben; ezzel szemben a szadduceusok csak a Törát fogadták el, tagadták a szellemi valóság létezését, a feltámadást és a lélek halhatatlanságát, ld. Wellhausen, 2001.
- ¹⁸ A *Szeptuaginta* latinul 70-et jelent, bár a legenda szerint II. Ptolemaiosz egyiptomi uralkodó mind a 12 zsidó törzsből 6-6 görögül tudó papot hívott meg (vagyis összesen 72 főt), hogy fordítsák le Mózes öt könyvét, a Törát. A legenda az ún. Ariszteasz-levélben maradt fenn, amelynek magyar fordítását Simon L. Zoltán tollából ld. Dörömbözi és Adamik, 1999. 5–43.
- ¹⁹ A Messiás (Felkent) kiléte ugyanakkor egy igencsak kusza és bonyolult kérdés, amelyhez jó bevezetést nyújt Vermes, 1995. 169–205.
- ²⁰ Fontos lett volna egy mondatban kitérni arra, hogy a „keresztény” (vagy „keresztény”) elnevezésnek semmi köze a „kereszt”-hez: a görög *hrisztianosz* a Krisztusból képzett név, melynek jelentése „krisztusi” vagy

„Krisztus-követő”. Ugyancsak itt lehetett volna utalni az ún. Krisztus-monogram (a *khi-rhó* jel) fontosságára a korai keresztény szimbolikában.

²¹ A forrásszöveget – Tacitus: *Évkönyvek* XV. könyv 44. fejezet – is érdemes lett volna idézni. (A római történetíró nem említi Péter és Pál apostolok római kivégzését, de ez az egyházi hagyomány így is elég szilárd talajon áll.)

Absztrakt

A 2020-ban bevezetett Nemzeti Alaptantervben erőteljesen lecsökkent a gimnáziumi történelemtanításban az ókor megtanítására fordítható idő. Az egységesen minden gimnáziumban kötelezően bevezetett új történelemtankönyv is ehhez igazodott. Bár a tananyagcsökkentés önmagában előnyös a diákok számára, ezt úgy kellett volna megoldani, hogy az adatok helyett a történelmi összefüggésekre tesszük a hangsúlyt. Csakhogy ebben a tantervben – csakúgy, mint a rá épülő tankönyvben – hatalmas „lyukak” tátonganak: nem esik szó az Újbabilóni Birodalomról, de tanítunk a zsidók babilóni fogságáról; nem említjük a Perzsa Birodalmat, de megemlítjük a görög–perzsa háborúkat és a szalamiszi csatát; Augustus korával befejezzük a római történelmet, de részletesen beszélünk a kereszténység elterjedéséről és a keresztényüldözésekről, nem is szólva a konstantini fordulatról. Így aztán a diákok egy összefüggéstelen, zavaros tananyagot kapnak kézhez, amihez ráadásul erőteljesen elavult illusztrációs anyag és fantáziátlanul összeállított kérdések-feladatok járulnak.

Kiállítási kommunikáció elméleti háttérének elemzése az iskolai foglalkozások tükrében

A kutatás elméleti háttere és kiindulópontja Hooper-Greenhill (2000), Lazzeretti (2016) és Nielsen (2017) múzeumi és kiállítási kommunikációval kapcsolatos vizsgálatait, kommunikációelméleti megközelítései, amelynek alkalmazhatóságát a múzeumi kommunikáció különféle diskurzusaiban vizsgálom. A gyakorlati tapasztalatok alapján, amelyeket az elmúlt hat évben több mint 460 fő számára, összesen 22 hazai és nemzetközi múzeumba, illetve gyűjteménybe szervezett iskolai foglalkozásokon szereztem itthon és a környező országokban, bemutatom, hogyan segíti a foglalkozások felépítését és értékelését ez az elméleti modell. A kiállítási kommunikációval kapcsolatos vizsgálatom célja feltérképezni a kommunikációs elméleteket és a múzeumi diskurzus kapcsolatát, amelynek eredménye remélhetőleg később támpontot nyújthat mind a csoportos, iskolai foglalkozásokat, egyéni látogatásokat segítő támogató anyagok tervezéséhez, mind pedig a hatékonyabb múzeumi térben működő oktatási, ismeretterjesztő eszközök fejlesztéséhez.

A 2014-es tanévben merült fel a gondolat, hogy felnőttképzéssel foglalkozó intézményünk tanrendjébe olyan iskolán kívüli helyszíneket építsek be, amelyek inspirálóan hatnak azokra a felnőtt hallgatókra, akik teljesen más szakmai területről érkeznek, esetenként több éves kihagyás után ülnek vissza az iskolapadba új szakmát tanulni. Vásárhelyi Tamás gondolatai alapján esett a választásom a múzeumokra: „a múzeum épülete, az abban tett látogatás többet nyújthat, mint bármilyen más helyszín, ahol érdekes tárgyak láthatók [...] A múzeumlátogatás: ismerkedés egy sajátos kultúrával, komplex tevékenység, komplex élmény.” (Vásárhelyi, 2011. 31.) Az ezt követő évek során szinte havi rendszerességgel szerveztem és szervezek iskolai csoportoknak és kisebb szakmai közösségeknek különféle foglalkozásokat múzeumokba, illetve kiállításokra. Kezdetben némi bizalmatlanság kísérte a résztvevők részéről, de helyenként még a múzeumpedagógus kollégák sem értették, hogy miért kell ilyen mértékű múzeumi program egy digitális ábrázolást, képalkotást tanító képzésbe. Véltetően ez is visszavezethető azon okokra, amit húsz évvel korábban Vásárhelyi és munkatársai (1994) mutattak ki arról, hogy Magyarországon még nem épült be az iskolák rendszeres programjai közé a kiállítások látogatása.

Bárd (2009) felmérésének eredménye, amelyben összesen 110 iskolát kérdezett meg azok múzeumhasználatáról, jelentős és pozitív előrelépésről számol be Vásárhelyi s munkatársai eredményeihez képest. A kiküldött kérdőívekre 48 iskolából érkezett értékelhető válasz, Bárd feltételezése szerint elsősorban azokból az iskolákból, ahol fontosnak tartották múzeumlátogatások szervezését. A felmérés tanulsága szerint a 2007/2008-as

tanévben valamennyi válaszadó iskolában szerveztek múzeumlátogatást, ami „azt jelenti, hogy legalább egy osztály kimozdult” (Bárd, 2009. 41.). Bárd Edit kutatásából kiderült, hogy az iskolai múzeumlátogatások jelentős többsége valamilyen jutalomutazáshoz, osztálykiránduláshoz vagy szabadidős tevékenységhez kötődött, s csak kisebb részük zajlott valamilyen tantárgyhoz kapcsolódva. Az általános iskolai oktatáshoz kapcsolódó, iskolán kívüli oktatási színterek 2016-os vizsgálata során Füz (2017) felméréséből konkrétabb számadatokat kaphatunk az általános iskolás tanulók múzeumhasználatára vonatkozóan. Eszerint az iskola keretein belül egy félév során átlagosan 1,83 alkalommal látogattak el múzeumba vagy galériába a tanulók.

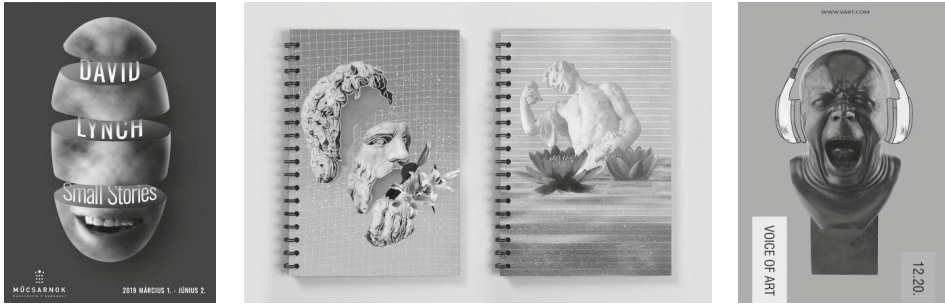
A felnőttek körében 2016–2017 között, Torgyik Judit (2018) által végzett vizsgálat is hasonló múzeumhasználati adatokat tárt fel. A kutatásban részt vevő felnőttek évente három-négy alkalommal jártak múzeumban, amelyek jelentős része a nyári szabadságok és kirándulások ideje alatt zajlott. A kutatók megállapításai részben magyarázhatják, hogy kezdetben miért tűnhettek szokatlannak a képzéseinkben a havi rendszerességgel megjelenő múzeumi programok mind a laikusok, mind pedig a múzeumi szakemberek számára.

Iskolánk múzeumi foglalkozásai és azok főbb tapasztalatai

Ezen tanulmányban az a célom, hogy a szakirodalomban feltárt múzeumi élményszerzési modelleket gyakorlati példákkal és kiállítási helyszíneken szerzett tapasztalatokkal tudjam alátámasztani. Úgy gondolom, hogy a pedagógiai eredmények segítséget nyújthatnak a szakirodalomban fellelhető kiállítási kommunikációs elméleti megközelítések elemzéséhez. Az általam szervezett múzeumi foglalkozások résztvevőinek túlnyomó többsége iskolánk tanulói közül került ki, kisebb részük a kísérő családtagok vagy korábbi években végzett és egy-egy programra becsatlakozó egykori tanítvány volt. A résztvevők többsége egyetemi vagy főiskolai diplomával is rendelkező, 20 és 40 éves kor közötti felnőtt, aki többnyire főállásuk mellett, munkahelyi feladatok ellátásához szükséges ismeretek megszerzése vagy pedig pályamódosítás céljából iratkozott be valamelyik szakmai képzésünkre.

Az elmúlt években számos múzeumba, galériába, illetve gyűjteménybe szerveztem fél vagy egész napos foglalkozásokat, és gyakran volt példa arra is, hogy a többnapos egybefüggő szakmai gyakorlatok is múzeumi helyszínen valósultak meg. A tanév során a múzeumlátogatásoknak nem volt meghatározott sorrendje, amikor volt rá lehetőség, akkor az időszaki kiállítások figyelembevételével lett egy-egy helyszín kiválasztva. Állandó helyszíneink között szerepelt a Ludwig Múzeum, a Magyar Kereskedelmi és Vendéglátóipari Múzeum, a Szépművészeti Múzeum és a bécsi Albertina Gyűjtemény is.

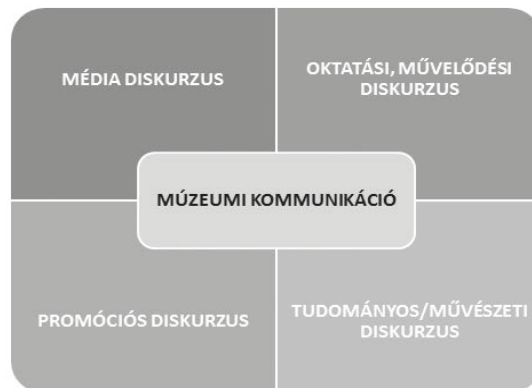
A múzeumi foglalkozásokat akciókutatás keretében, részt vevő megfigyeléssel elemeztem (Balázs, 2011). A múzeumi programok három fő elemből épültek fel: a kiállítás megtekintéséből, a múzeumpedagógusok által vezetett foglalkozásból és az iskola tanárai által a kiállítás helyszínén megtartott foglalkozásból, amelynek alapját a 2015/16-os tanévben lefolytatott és a szakmai közönség számára is bemutatott oktatási pilot program tapasztalatai adták (Kuttner, 2017). Ebben a cikkben nem részletezem a pedagógiai eljárást és annak hatását, mindösszesen az 1. ábrán kiragadva bemutatok néhányat azok közül a munkák közül, amelyeket felnőttképzés keretei között szervezett grafikus OKJ szakképzésben részt vevő tanulóim készítettek a 2019/20-as tanév során, a múzeumi látogatásokon szerzett élmények és inspirációk felhasználásával. Jelen tanulmányban a múzeumlátogatások megtervezésének elméleti kereteit mutatom be, és beszámolok néhány, különböző kommunikációs módszerekkel történt múzeumlátogatásról is azért, hogy a modellek pedagógiai relevanciáját igazoljam.



1. ábra. Példák a múzeumi foglalkozások által inspirált, 2020-ban készült grafikai munkák közül. Készítők: Arthoffer Vivien, Papp Csenge és Tábori Tímea (a Top School Oktatási Központ végzett grafikus tanulói)

A múzeumi kommunikáció diskurzusai

Ahhoz, hogy megértsük a múzeumi kommunikációt, azt abban a komplex környezetben kell vizsgálni, amelyben megvalósul (Nielsen, 2014). Lazzeretti (2016) a múzeumi kommunikáción belül önálló, de egymást részben átfedő diskurzusokat azonosított (ld. 2. ábra). A tudományos-művészeti diskurzuson belül elsősorban a tárgyak, természeti dolgok leírása, művek megvitatása, valamint a művészet és a tudomány azonosítása történik. A promóciós diskurzusban a múzeum a kiállításra hívja fel a figyelmet, amelyen keresztül adott látogatószám elérését vagy éppen annak növekedését várja az intézmény. A médiadiskurzus jellegét tekintve közel áll más médiadiskurzusokhoz, ezen belül készülnek múzeumi sajtóanyagok, közlemények. Lazzeretti (2016) ezen felosztása teljessé tehető, ha kiegészítjük az oktatási-művelődési diskurzussal, amely magában foglalja valamennyi múzeum és látogató között történő online vagy személyes jelenlétre épülő kommunikációt. Ezen a diskurzuson belül zajlanak a tárlatvezetések és különféle múzeumpedagógiai tevékenységek is.



2. ábra. A múzeumi kommunikáció diskurzusai Lazzeretti (2016) alapján (Forrás: saját szerkesztés)

Hooper-Greenhill (2000) és Nielsen (2017) a múzeumi és a kiállítási kommunikációval kapcsolatos vizsgálataik során három, egymástól szemléletben jól elkülöníthető kommunikációelméleti megközelítést azonosítottak: a transzmissziós, a kontextuális és a rituális megközelítést.

A múzeumi kommunikáció transzmissziós megközelítése

A kommunikáció különféle transzmissziós szemléletei többnyire a „közlés”, az „átadás”, a „küldés” és ezekhez hasonló földrajzi, illetve közlekedési metaforákat definiálnak a kommunikációs folyamat leírására (Carey, 1989). Ezen megközelítések szerint a „kommunikáció alapvető problémája az, hogy az egyik oldalon kiválasztott tetszőleges üzenetet pontosan vagy legalább hozzávetőleges pontossággal a másik oldalon reprodukálni tudjuk” (Shannon és Weaver, 1964. 32.). Weaver szerint a kommunikációs problémák vizsgálata három kérdés köré szerveződik: mennyire pontosak a kommunikáció során használt szimbólumok, azok mennyire pontosan közvetítik a kívánt jelentést, illetve a jelentés milyen mértékben befolyásolja a viselkedést az elvárt irányba.

Így a múzeumi és a kiállítási kommunikáció feladata ebben a felfogásban a látogatók felvilágosítása, tájékoztatása és a felhalmozott tudás átadása (Hooper-Greenhill, 2000). A kommunikáció hatékonysága pedig abban mérhető, hogy a múzeum által átadott tudás milyen mértékben változtatja meg a látogató magatartását (Shannon és Weaver, 1964).

A tudományos és művészeti diskurzuson belül, ahol elsősorban szakértők közötti zajló leíró és értékelő jellegű kommunikáció a jellemző (Lazzeretti, 2016), elfogadhatjuk, hogy a transzmissziós szemléletek leírhatják a kommunikációt, amennyiben a kulturális javak nyilvántartására, taxonómiák létrehozására és a különféle kutatások számára történő hozzáférhetőség biztosítására gondolunk. De ma a múzeum ennél sokkal összetettebb tevékenységet végez, éppen ezért a múzeumi kommunikáció egészének leírására nem alkalmasak, hiszen manapság a laikus számára az interneten keresztül elérhető technológiák számos gyorsabban és könnyebben hozzáférhető forrást biztosítanak. Jellemzően sem az iskolai csoportok, sem pedig a múzeumba látogató laikusok nem azért keresik fel a múzeumot, mert adott információra van szükségük, hanem azért, mert valamiféle többlet információra, illetve élményre vágynak, ha nem is pontosan tudják, milyenre.

A következőkben bemutatok egy példát a kiállítási kommunikáció transzmissziós megközelítésére. A Budapesti Szépművészeti Múzeumban 2019 decemberében jártam egy 52 fős grafikus és fotográfus hallgatókból álló csoporttal a *Rubens, Van Dyck és a flamand festészet fénykora* című kiállításon. A csoportot két részre osztottuk, majd egy-egy tárlatvezető kísérté végig őket a kiállításon. Az egyik tárlatvezető a program során a téma kérdéseken keresztül kifejtésére és a résztvevők aktivizálására helyezte a hangsúlyt. Előadásának stílusa alapján ezen az iskolai programon olyan munkát végzett, mint azok a tárlatvezetők, akiket Dominek (2018) szenvedélyes típusú tárlatvezetőnek nevez. Ezzel szemben a másik kísérő munkája sokkal inkább hasonlított arra, amit Dominek (2018) „kiégett” típusú tárlatvezetőnek nevez. Az ő előadása elsősorban az egyoldalú, ismeretátadó kommunikációs szemlélet alapján szerveződött annak ellenére, hogy erről korábban többen kimutatták (Holmes, 2011; Kassai, 2016; Kárpáti, 2013; Koltai, 2011; Vásárhelyi 2011, stb.), hogy nem hozza meg a kellő látogatói érdeklődést.

Amíg a „szenvedélyes” típusú tárlatvezető előadásán részt vevő tanulók kizárólag pozitív élményekről számoltak be, addig a másik csoportban részt vevő tanulók számos kritikai észrevételt fogalmaztak meg az információk mennyiségével és minőségével kapcsolatban. Több résztvevő jelezte, hogy nem releváns számára az, hogy a kiállítás szinte valamennyi festményén megismerje a szereplők nevét és azt, hogy milyen rokonságban állnak egymással, illetve a más-más festményeken szereplő alakokkal. Ezzel a múzeumkommunikációs szemlélettel az a probléma, hogy nem veszi figyelembe a látogatók igényeit, hiszen, ha kizárólag deklaratív tudásra, információra lenne szükségük, akkor megtehetnék volna egy iskolai szakkönyv vagy célzott internetes keresés formájában is. Vagy kissé tovább merészkedve ezen a gondolatmeneten: magukat a Rubens- és Van Dyck-festményeket is ki tudnánk vetíteni a projektoron. Valójában tehát nem az

ismeretátadásnak ez a tényekre szorítókozó módja, hanem az élményszerzést támogató interpretáció volt a cél, amelyért a diákok vállalták a múzeumi programot.

A múzeumi kommunikáció kontextuális megközelítése

A kommunikáció kontextuális megközelítése szerint a kommunikáció ugyan meghatározható úgy, mint az információ továbbítása és cseréje (Nielsen, 2017), de ahhoz, hogy ez a folyamat működőképes legyen, mindig szükséges az a kontextus, amelyet a címzett megragadhat (Jacobson, 1960), és amellyel az összefüggéseket hozza létre. Ez biztosítja a kommunikáció referenciális funkcióját, amely ezen megközelítés szerint az egyik alapfunkció (Forgó, 2010). A múzeumi kommunikáció ebben a szemléletben magában foglalja a tanulás központi fogalmait is. Feladata pedig az, hogy különféle tudáselemeket összekapcsoljon. Ez a „megértés felépítése”, ahogy Hooper-Greenhill (2000) fogalmaz, amelyhez szorosan kapcsolódik a relevancia kialakítása is. Nielsen (2017) szerint ennek a kontextusnak a megteremtéséhez a legjobb eszköz a narratív struktúra kialakítása, azaz a történetmesélés.

Korábban állandó helyszíne volt az általam szervezett múzeumandragógiai foglalkozásoknak a Néprajzi Múzeum, ahová többségében olyan városi fiatal felnőttekkel jártam, akik rég elvesztették a kapcsolatot a paraszti kultúrával és a népi művészetekkel. Mivel a felnőttek tanulása relevancia-központú, aminek elsősorban saját életéhez vagy a munkájához kell kapcsolódnia (Sani, 2018), így a múzeumlátogatás során az első feladat annak a kapcsolatnak a felépítése volt, amely során a néprajzi „jelenségek összefüggéseiről és üzeneteiről kerestünk kapcsolódásokat” (Joó, 2016. 85.). Ezt főleg történeteken és kapcsolódó személyes élményeken keresztül tettük. Mint a gyakorlatból hozott példából is látható, az oktatási és művelődési diskurzuson belül vannak olyan helyzetek, amelyekben valóban eredményes lehet a kontextuális megközelítés, különösen abban az esetben, ha a kontextus nélküli transzmissziós modellekhez hasonlítjuk. De annak ellenére, hogy a Nina Simon (2010) által használt értelemben a Néprajzi Múzeum relevánssá vált számunkra, mégsem gondolom, hogy önmagában a kontextus és az információ az, ami miatt elmentünk a múzeumba.

Azzal sem értek egyet, hogy a kommunikáció kontextuális megközelítései a múzeumi kommunikáció általános leírására alkalmasak lennének, hiszen már oktatási-művelődési diskurzuson belül sem tudjuk egyértelműen leírni vele valamennyi kommunikációs folyamatot. Kosztolányi Dezső is kétségbe vonta már, hogy a műalkotás feladata valamely üzenet közvetítése lenne (idézi őt Bengi, 2018. 39.). Ez a gondolat megalapozottnak tűnik, ha a különféle absztrakt vizuális művekre vagy zeneművekre gondolunk. Ahhoz, hogy a kommunikáció létrejöjjön és hatékony legyen a műtárgy és annak szemlélője között, nem feltétel az előzetes tudás vagy emlékek. Nem feltétlenül csak a művészetek területén igaz ez, hiszen a laikus nem azért látogat el a Magyar Természettudományi Múzeum ásványkiállítására, mert bármilyen kontextusban információt szeretne kapni a kristályszerkezeteket leíró képletekről, hanem azért, mert esztétikai élmény nyújt neki az ásványok természetes szépsége.

A múzeumi kommunikáció rituális megközelítése

A kommunikáció rituális megközelítése szerint annak folyamata a kultúra szerves része; nem zárja ki azt, hogy közben információáramlás vagy attitűdváltoztatás történik (Carey, 2003), de a nézet szerint a kommunikáció középpontjában azon folyamatok és szimbólumok sorozata áll, amelyek során a valóság előállítása és fenntartása történik (Andok,

2017). Valóság alatt az elménk által konstruált rendszert érti, amit az általunk megtapasztalt, rendezetlen világra rávetít. Ami ezen a rendszeren belül van, az a valóság, ami kívül, az pedig a fikció (Carey, 2003). Az egyén számára ez nem más, mint hiedelmek és kulturális szimbólumok által konstruált állapot, amely segít eligazodni a mindennapi élet komplex és egyenlőtlen rendszerében (Hooper-Greenhill, 2000).

A rituális modell szerint a kommunikáció egy működő társadalmi folyamatot testesít meg, amelyben a dolgok azon rendjét ábrázolja, amely alapjául szolgál az attitűdök megváltoztatásának vagy éppen egyes helyzetek újragondolásának (Carey, 2003). A kommunikáció fő funkciója pedig eszerint nem az információ átadása, hanem az egyén és a közösség közötti kapcsolat megteremtése és fenntartása (Rothenbuhler, 2006). Ezen felfogás szerint a kommunikáció annál hatékonyabb, minél jobban szolgálja a társadalmi integrációt a közös kulturális meggyőződések kialakítása és reprezentálása révén (Balázs és társai, 2013; Andok, 2013).

A kommunikáció rituális szemlélete szerint a múzeum és annak gyűjteménye szimbolikus rendszer, amely társadalmi értékeket testesít meg. A múzeum kommunikációs feladata a kulturális tapasztalatok beágyazásával, értelmezési stratégiák nyújtásával a közösség tagjai által birtokolt, megosztott kultúra (*shared culture*) létrehozása (Hooper-Greenhill, 2000), ezáltal a társadalom időbeni összetartása (Carey, 2003). Ez nem zárja ki, hogy a múzeumi kommunikáció egyben kognitív megismerési folyamat is legyen (Andok, 2017. 55.), azaz a múzeum lehet információk forrása, de nem ez a kizárólagos feladata.

A múzeum mint iskolán kívüli tanulási helyszín nemcsak segítheti a tanulást, de nagy-szerű lehetőség megbecsülés és pozitív érzelmek keltésére a különféle tudományok iránt (Eshach, 2007). A tanulás Koltai (2011) szerint hatékonyabb, ha élménnyel párosul, és mivel a múzeumban oldottabb a hangulat, mint az iskolában, ezért a kiállítási helyszínen arra kell törekedni, hogy szórakoztató jellegű, aktivizáló vagy interaktív tevékenységformákat alkalmazzanak. Ugy véli, hogy ezek hatékonysága felülmúlja még a verbális alapú módszereket is, nemhogy a hagyományos frontális alapúakat. Kárpáti (2013) szerint az kétségtelen, hogy nem könnyű feladat megteremteni az élményszerűség és a tanulás egyensúlyát. De mivel a „múzeumi tanulás jóval több, mint pusztán ismeretátadás, hiszen részét képezi az értékek, értékrendszerek kialakítása” (Koltai, 2011. 51.), ezért átadandó információk, megszereshető új ismeretek helyett a kommunikáció fókuszát sokkal inkább arra kell irányítani, hogy az adott kiállítás milyen változást hoz létre a látogató tudásában, meggyőződésében és érzelmeiben.

Az iskolánkban szervezett múzeumi programokon soha nem azt vártam a múzeum-pedagógustól, hogy a múzeumi foglalkozások során tudományos ismereteket adjon át

A rituális modell szerint a kommunikáció egy működő társadalmi folyamatot testesít meg, amelyben a dolgok azon rendjét ábrázolja, amely alapjául szolgál az attitűdök megváltoztatásának vagy éppen egyes helyzetek újragondolásának (Carey, 2003). A kommunikáció fő funkciója pedig eszerint nem az információ átadása, hanem az egyén és a közösség közötti kapcsolat megteremtése és fenntartása (Rothenbuhler, 2006). Ezen felfogás szerint a kommunikáció annál hatékonyabb, minél jobban szolgálja a társadalmi integrációt a közös kulturális meggyőződések kialakítása és reprezentálása révén (Balázs és társai, 2013; Andok, 2013).

a résztvevőknek, amelyeket majd egy vizsgán fognak számon kérni – hiszen erről szó sincs. A kiállítás látogatójának a célja nem feltétlenül az ismeretszerzés, sokkal inkább az élményszerzés. Nem vonom kétségbe, hogy amikor a résztvevők a kiállításon vagy a múzeumi foglalkozáson releváns ismeretekkel és tananyagbeli kapcsolódási pontokkal találkozhatnak, az segíti a tanulást és a vizsgára való felkészülést. Az is igaz, hogy a gyakorlatban előfordul az, hogy a legjobb szándékkal összeállított, iskolai múzeumi foglalkozásokat felvezető óra ellenére a múzeumpedagógusnak kell olyan alapfogalmakat tisztáznia, amelyekkel a résztvevőknek nemhogy a középiskola, de már az általános iskola elvégzése után is tisztában kellett volna lenniük. Mindezek ellenére azt gondolom, hogy amikor a kommunikáció elsődleges célja az információk átadása, akkor az elektronikus vagy a hagyományos tankönyvek, az oktatók által összeállított jegyzetek és a tanórai frontális magyarázatok sokkal könnyebben elérhető és hatékonyabb eszközök, mint egy múzeumlátogatás.

A múzeumi látogatásainkat meghatározó szemlélet sokban hasonlít arra a felfogásra, ahogyan a rituális kommunikáció modellje értelmezi a hír műfaját: nem az információ a fontos, hanem a dráma (Aczél, 2007). A kommunikációs folyamatban a figyelem középpontjában a szereplők döntéseinek a következménye, illetve annak az egyénre vagy a közösségre gyakorolt hatása áll (Monostori, 2014). Nem az a legfontosabb a múzeumi látogatás során, hogy milyen tudást szereznek a résztvevők, hanem az, hogy az ott szerzett tapasztalatok épüljenek be gyakorlati tevékenységükbe, és teremtdőjön meg a résztvevők és a kanonizált magas kultúra közötti kapcsolat. Carey (2003) szóhasználatában tekinthetünk ezekre a múzeumi látogatásokra úgy, mint speciális rituáléra, amely során az új szakmába érkező felnőtt felveszi a kapcsolatot a társadalom részéről elfogadott szakmai közösség által képviselt értékkel. Ezen szemléletbeli megközelítés egybevág azzal a szakértői véleménnyel, amit Bodnár (2019) mutatott ki kvalitatív kutatásában. Ebben a mélyinterjúk során megkérdezett nyolc magyarországi múzeumi szakember mindegyike a „múzeumlátogatást ünnepi alkalomként” jellemezte. Ezen ünnepi találkozás helyszíne pedig a múzeum épülete, amely ha közvetett módon is, de elindította elméleti értekezésemet – nem véletlenül hasonlít régi rituálék helyszínére (Duncan, 1991).

A múzeum mint heterotópia

A múzeum a „tárgyakba kivetített gondolkodás” (Ébli, 2009. 39.) helyszíne, a kiállítás pedig a tárgyakkal operáló kommunikációs forma (Vásárhelyi, 2013), ami lehetséges virtuális formában, hiszen a múzeumok már jó ideje jelen vannak az online térben is. Sőt, jelenlétük a Szu Annamária (2020) által készített jelentés adatai alapján a 2020-as pandémia helyzet miatt rövid idő alatt fel is gyorsult, a virtuális túrlatvezetések általánossá válásával pedig erősödött is. De nem kérdéses, hogy ezen intézmények legnagyobb előnye továbbra is az, hogy biztosítani tudják az eredeti tárgyakkal történő találkozás lehetőségét, amelynek helyszíne a múzeum épülete, tere.

Foucault (1989) szerint magának a térnek speciális szerepe és története van a nyugati tapasztalásban. Térszemléletében a múzeum olyan speciális tér, heterotópia, melynek ötlete arra épül, hogy megszervezze „az idő egyfajta végtelen, meghatározatlan felhalmozását egyetlen, mozdulatlan helyen” (Foucault, 1989), amely összekapcsolja a különféle ízlést és a különféle korok kölcsönös tapasztalatait. Véleményem szerint a múzeumi kommunikáció komplex környezetéhez, amelyben Nielsen (2014) szerint az ilyen vizsgálódásokat folytatni kell, hozzátartozik a múzeum fizikai tere is.

Kárpáti (2013) a múzeumi épület kommunikációs értékének vizsgálata során arra a következtetésre jut, hogy nemcsak a kiállítótér, hanem maga az épület is kommunikációs eszköz. A számos történelmi példával alátámasztott vizsgálatból egyértelműen kiderül,

hogy ez nemcsak a mai felfogásunk szerinti modern múzeumok épületeire igaz, hanem már a múzeumok őstípusainál is megfigyelhető volt, egészen az i. e. 3. századtól, amikor I. Ptolemaiosz megalapította a „múzsák csarnokának” is nevezett alexandriai könyvtárat, azaz egykori nevén a Múzeiont, amelyhez a mai múzeum szó és fogalom létrejöttét is költjük. A történelem során a társadalmi változásokkal párhuzamosan a múzeum épületének kommunikációs szerepe is átalakult, de általánosságban elmondható, hogy a múzeum épülete „mindig egy erős közlés” (Kárpáti, 2013. 22.), amelyben elsősorban a megrendelő által képviselt kulturális értékek reprezentálódnak. A felvilágosodás korában a múzeumépület antik templomokat idéző stílusa, a múzeum lépcsője még annak a folyamatnak volt a szimbóluma, amely során a laikus a profán világból belép az egyetemes tudás birodalmába (Kárpáti, 2013). Ugyan napjainkra ez a felfogás némiképpen megváltozott, de mégis van rá példa, hogy az épület a mai napig őrzi azt a szélesebb társadalmi jelentést, amellyel egykor felruházták. Példa erre a Magyar Nemzeti Múzeum épülete, amely a nemzeti szabadságharc egyik jelképe és állami rituálék helyszíne lett. A kortárs múzeum mint egyfajta „épületszobor” már nemcsak a városmarketing eszköze lett (Kárpáti, 2013), hanem számos esetben a város identitásának szerves részévé is vált – amit nem a korábbi történelmi korokból ismert módszerrel, azaz a Hobsbawm-féle (1983) „új tradíciók” feltalálásával ért el, hanem azzal, hogy a múzeum és az ott zajló tevékenységek érdekesek és relevánsak lettek a városlakók és az odalátogatók számára.

A múzeumi kommunikáció modellje

A látogatók többségének perspektívájából zajló, a múzeumi kommunikáció diskurzusából kiinduló szakirodalmi vizsgálódásom során arra a következtetésre jutottam, hogy a múzeumi kommunikációt, a laikus látogatók oldaláról közelítve, a meglévő elméletek közül a legjobban a kommunikáció rituális vagy kulturális megközelítése írja le. A média- és promóciós diskurzus lényegét tekintve nem különbözik más területek hasonló diskurzusaitól, amelyekről más szerzők (Aczél, 2007; Carey, 2003; Rothenbuhler, 2006; Andok, 2017; Coman, 2005, stb.) már kimutatták, hogy rituális jellegű. Az oktatási-művelődési diskurzus rituális jellege

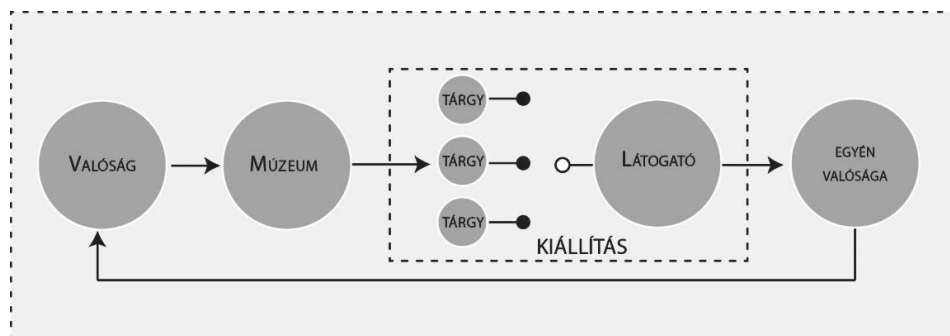
A felvilágosodás korában a múzeumépület antik templomokat idéző stílusa, a múzeum lépcsője még annak a folyamatnak volt a szimbóluma, amely során a laikus a profán világból belép az egyetemes tudás birodalmába (Kárpáti, 2013). Ugyan napjainkra ez a felfogás némiképpen megváltozott, de mégis van rá példa, hogy az épület a mai napig őrzi azt a szélesebb társadalmi jelentést, amellyel egykor felruházták. Példa erre a Magyar Nemzeti Múzeum épülete, amely a nemzeti szabadságharc egyik jelképe és állami rituálék helyszíne lett. A kortárs múzeum mint egyfajta „épületszobor” már nemcsak a városmarketing eszköze lett (Kárpáti, 2013), hanem számos esetben a város identitásának szerves részévé is vált – amit nem a korábbi történelmi korokból ismert módszerrel, azaz a Hobsbawm-féle (1983) „új tradíciók” feltalálásával ért el, hanem azzal, hogy a múzeum és az ott zajló tevékenységek érdekesek és relevánsak lettek a városlakók és az odalátogatók számára.

megalapozottnak tűnik a leírtak alapján. A tudományos-művészeti diskurzuson belül a legerősebb az információáramlás és -átadás funkció. Ezek egy részének leírására ugyan alkalmasak lehetnek a hagyományos transzmissziós kommunikációs modellek, azonban a tudománykommunikáció más területeit vizsgálva Aczél és Veszelszki (2018) arra a következtetésre jutott, hogy szükséges egy új tudománykommunikációs modell létrehozása. Ennek okaként azt jelölték meg, hogy az elmúlt évtizedekben számos újszerű, sajátos szerepvállalás és társadalmi feladat jelent meg a tudósok részéről. Így a megváltozott helyzetben a tudósok számára a tudománykommunikáció többé nem lehet választás kérdése, és nem korlátozódhat a szakmai információk megosztására (Aczél és Veszelszki, 2018). A múzeumokban végzett tudományos feldolgozó munka lehetővé tette azt, hogy ezen intézmények hosszú időn keresztül információk központokként (Koltai, 2011), az enciklopédikus tudás tárházaként is működjenek (Ébli, 2009). Azonban a posztmodern korban a digitális átalakulás hatására a múzeumi tudás egy része elérhetővé vált elektronikus adatbázisokon keresztül, napjainkban pedig már annak lehetünk tanúi, hogy az ismeretek rendszerezésében, a taxonómiák létrehozásban fokozatosan törnek előre, s talán egyszer a vezető szerepet is átveszik az úgynevezett gépi tanulásos algoritmusok, vagy populárisabb nevükön a különféle mesterséges intelligencia rendszerek. Aczél és Veszelszki (2018) tanulmányában felhívja a figyelmet arra, hogy kiszélesedett a média fogalma, ráadásul a digitális média interaktívává vált, amiben tudományos és tabloid hibridtartalmak jöttek létre. Az új platformokon megfigyelhető, hogy a hiteles tudomány, a hiteles információ messze nem olyan sikeres, mint az áltudomány (Aczél és Veszelszki, 2018). Ezen kulturális változásokat a múzeumoknak is figyelembe kell venniük saját tudománykommunikációs tevékenységük során, és azt a megváltozott kulturális helyzet figyelembevételével kell végezniük.

A múzeumi kutatások és a tudás előállításának alapjául szolgáló gyűjtemény létrehozása, a műtárgyak kiválasztásának és a művek kanonizálásának folyamata már korábban is mindig a kultúra szerves része volt. Így tudományos és művészeti diskurzus általános leírására is alkalmas lehet a kommunikáció rituális modellje. Ha azt gondolnánk, hogy a kulturális beágyazottság jelensége csak a művészeti területek speciális jellege miatt figyelhető, tévedünk. Ismert tény, hogy a Magyar Természettudományi Múzeum közel 3 millió példányt számláló bogárgyűjteményének jelentős része külföldi expedíciós gyűjtésekből származik. A gyűjtések nagyrészt a második világháború után zajlottak, elsősorban Magyarország közigazgatási területén belül, másrészt olyan országokban, amelyekkel az adott kor politikai vezetése „baráti” kapcsolatot ápolt vagy igyekezett kiépíteni. Maga Kaszab Zoltán, a gyűjtemény – szakmai körökben igen elismert – egykori vezetője hat alkalommal járt a kommunista Mongóliában, ahonnan közel félmillió példányt hozott haza magával. A Budapesti Elektrotechnikai Gyűjtemény arra vállalkozott, hogy bemutassa „hazánk úttörő szerepét a vasútvillamosítás, a világítástechnika és a transzformátorgyártás terén”. „A néprajzi múzeumok szintén nem kerülhetik el a politikai interpretációt. A szentendrei Skanzenben például szlovákiai magyar otthonba léphetünk, ahol a falakon a határok áthelyezéséről, a kitelepítésekről szólnak a dokumentumfilmek.” (Kárpáti, 2013. 51.) Ezekon a példákon keresztül is láthatjuk, hogy a múzeumi kommunikációban még a természettudomány és a műszaki tudományok látszólagos objektivitása is a kultúrába ágyazott és a tárgyak tartalmától független, beszerzésük helyéhez kapcsolódó értékeket hordozott.

Szakirodalmi vizsgálódásom alapján az a véleményem, hogy a múzeumi kommunikáció társadalmi környezetbe ágyazott ciklikus folyamat, melyben a valóság: a társadalom közös kulturális meggyőződésai és reprezentációi. A múzeum a materiális és ahhoz kapcsolódó szellemi kultúra gyűjtésének, őrzésének és tudományos feldolgozásának helye. Itt alakulnak ki a múzeum gyűjteménye szempontjából releváns közös kultúra alapfogalmai, értékstruktúrái és interpretációs modelljei, ami a kultúra létrehozásának

és fenntartásának tere. Maguk a tárgyak társadalmi értékeket megtestesítő, megformált és anyagi minőséget öltött szimbólumok. A kiállítás a múzeum legfőbb kommunikációs csatornája, interfésze, amely kapcsolódási felületet teremt a látogatók és a tárgyak között. A múzeum kommunikációs terében a látogatók befogadják annak üzeneteit, azok segítségével felépíthetik valóságukat. Ez visszahat a közösségre, a kulturális értékek és meggyőződések közös létrehozására és megosztására (ld. 3. ábra).



3. ábra. A múzeumi kommunikáció sematikus modellje (Forrás: saját szerkesztés)

A kortárs múzeumi kommunikáció törekvései

Árva és munkatársai (2011) a múzeumi marketinggel kapcsolatos munkájukban a következő főbb különbségeket tárják fel a modern és a posztmodern múzeumlátogató között: a modernizmus embere még hisz a nagy globális ideológiákban, és azt a nagy közös célt keresi, amely vezérfonalat adhat az emberek életéhez. Ezzel szemben a posztmodern gondolkodású társadalomban az általános érvényű ideológia és igazságkeresés helyét az egyéni gondolkodási modellek veszik át, a saját ízlés a mérce. A kortárs látogató maga akarja kiválasztani, hogy a számára felkínált történetek közül melyiket akarja elfogadni. Nina Simon (2010) szerint amellet, hogy a látogatók a kulturális perspektívák széles spektrumához várnak hozzáférést, és a passzív befogadás helyett aktív részesei akarnak lenni a teljes megismerési folyamatnak, azt is elvárják, hogy reagálhassanak, komolyan vegyék őket, hiszen képesek megbeszélni, megosztani és átdolgozni mind az élményt, mind pedig azt a tartalmat, amit a kulturális intézményben fogyasztanak. Számos esetben a látogatást követően később narratív módon szövik tovább mindazt az élményt az interneten vagy egyéb közösségi médiában (Kuttner & Kristóf, 2020). A kortárs múzeum kommunikációjában Bishop (2018) szerint arra kell törekedni, hogy a látogató számára lehetővé váljon a jelen viszonyainak megértése és annak az útnak a megtalálása, ahogyan a jövőt megváltoztathatja. Mindehhez Bishop (2018) szerint szükséges, hogy a múzeumok álláspontokat alakítsanak ki vagy vállaljanak fel. Véleményem szerint ezek a korábban elindult tendenciák és megfigyelések kommunikációelméleti szempontból is relevánsak.

Ezen folyamat részeinek vizsgálatában, megfigyelésében, a befogatói élmény a technika jóvoltából igen részletes leírásában és tudományos szempontból hiteles elemzésében kulcsszerepet játszhatnak a különféle virtuális vagy kiterjesztett valóság alapú technológiák, azaz a kortárs multimédia-eszközök. Ezen feltevéseimet alátámasztja az is, hogy az új múzeum paradigmájában a fókusz a tárgyak megőrzéséről és a velük kapcsolatos kutatásokról a látogatók tájékoztatására, az élményszerű művelődés elősegítésére tevődik át. Ezzel megváltozott az intézmény funkciója (Bodnár, 2019). Kárpáti

(2013) tömör megfogalmazásában: „a múzeum immár a látogatóké”. Az új paradigma és a kortárs multimédia-eszközök alkalmazása együttesen lehetővé teszik, hogy a múzeum többé ne pusztán a gyűjtemény és kiállítás közötti interfész, hanem releváns közösségi tér legyen. Hasonlóan az egykori pesti kávéházakhoz, amelyek vendéglátó alapfeladataikon túl „konstruktív módon együttműködő társadalmi intézmények” (Saly, 2004) voltak, amelyek infrastruktúrát adtak a polgári, művész- és tudós-törzszakoszatoknak. A kávéházak így a városi társas élet szervezői lettek, ahol „ihletet és témát” (Fábi, 1993) találhatott a művelt polgárság. A mai múzeum képes arra, hogy hasonlóan ihletadó, közösségi környezetté váljék. A múzeumi ismeretterjesztés új eszközeinek ezt a célt kell szolgálniuk.

Kuttner Ádám

Budapesti Corvinus Egyetem

Köszönetnyilvánítás, támogatás

Jelen publikáció az Európai Unió, Magyarország és az Európai Szociális Alap társfinanszírozása által biztosított forrásból az EFOP-3.6.3-VEKOP-16-2017-00007 azonosítószámú „Tehetségből fiatal kutató- A kutatói életpályát támogató tevékenységek a felsőoktatásban” című projekt keretében jött létre.

Irodalom

- Aczél Petra (2007). A hír mint értékreprezentáció. In Andok Mónika (szerk.), *Tanulmányok a médiatudományok köréből*. EKF Liceum Kiadó. 32–44.
- Aczél Petra & Veszelszki, Ágnes (2018). Egy új tudománykommunikációs modell szükségességéről. *Jel-Kép: Kommunikáció, közvélemény, média*, 2018(4), 4–18. DOI: 10.20520/jel-kep.2018.4.5
- Andok Mónika (2013). A hatékonyság fogalma eltérő kommunikációs modellekben. In Balázs László & H. Varga Gyula (szerk.), *A hatékony kommunikáció*. Hungarvox Kiadó. 18–23. <https://www.researchgate.net/publication/330193889> Utolsó letöltés: 2021. 01. 25.
- Andok Mónika (2017). *A kommunikáció rituális elmélete*. Gondolat Kiadó.
- Árva László & Sipos Zoltán (2011). Adalékok a posztmodern turizmusmarketing értelmezéséhez. *Vezetéstudomány*, 43(6), 32–40.
- Balázs Éva (2011). *Információgyűjtés és -elemzés*. Szegedi Tudományegyetem Közoktatási Vezetőképző Intézet, https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop412A/2009_0026_kovi_infgyujt/index.html Utolsó letöltés: 2021. 01. 23.
- Balázs László, H. Tomeszy Tímea & H. Varga Gyula. (2013). *A kommunikáció elmélete és gyakorlata*. Gramma Kiadó.
- Bárd Edit (2009). Országos felmérés az iskolák múzeumhasználatáról. In Vásárhelyi Tamás (szerk.), *Múzeum és iskola 2009. Múzeumok a közoktatás szolgálatában. Kutatási jelentés. Múzeumi iránytű 3*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum.
- Bengi László (2018). A Kosztolányi-novella alakváltásai. Mitikusság és ismeretlenség az elbeszélő diskurzusban. *Iskolakultúra*, 28(3–4), 39–46. DOI: 10.14232/iskult.2018.3-4.39
- Bishop, C. (2018). *Radikális muzeológia magyar kiadás*. Magyar Nemzeti Múzeum.
- Bodnár Dorottya (2019). Látogatói élmény a múzeumokban. Az eszképzimusz mint élménydimenzió elemzése a múzeumi látogatások kontextusában. *PhD-értekezés*. Budapesti Corvinus Egyetem. DOI: 10.14267/phd.2020004
- Carey, J. W. (1989). *Communication as culture: Essays on media and society*. Unwin Hyman.
- Carey, J. W. (2003). A kommunikáció kulturális megközelítése. In Kondor Zsuzsanna & Fábi György (szerk.), *Az információs társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai*. Századvég. 252–270.
- Coman, M. (2005). News Stories and Myth – The Impossible Reunion? In Rothenbuhler, E. & Coman, M. (szerk.), *Media Anthropology*. 111–120. DOI: 10.4135/9781452233819.n11
- Dominek Dalma (2018). Az élménycentrikus, és az információ-centrikus tárlatvezetés megítélése és lehetősége két hazai múzeumban. *PhD-értekezés*. Pécsi Tudományegyetem „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola.

- Duncan, C. (1991). Art Museums and the Ritual of Citizenship. In Lavine, S. & Karp, I. (szerk.), *Exhibiting Cultures: The Poetics and Politics of Museum Display*. Smithsonian Book. 89–103.
- Eshach, H. (2007). Bridging In-school and Out-of-school Learning: Formal, Non-Formal, and Informal Education. *Journal of Science Education and Technology*, (16), 171–190. DOI: 10.1007/s10956-006-9027-1
- Magyar Műszaki és Közlekedési Múzeum (é. n.). *Elektrotechnikai Gyűjtemény*. <https://www.mmkm.hu/hu/tagintezmenyek?tid=2> Utolsó letöltés: 2021. 01. 23.
- Ébli Gábor (2009). *Az antropológizált múzeum Közgyűjtemények átalakulása az ezredfordulón*. Typotex Kiadó.
- Fábr Anna (1993). Írók, költők, törzshelyek. *Budapesti Negyed*, 1(1), <https://epa.oszk.hu/00000/00003/00001/fej10.htm> Utolsó letöltés: 2021. 01. 25.
- Forgó Sándor (2010). *Kommunikációelmélet – kommunikációs ismeretek*. Eszterházy Károly Egyetem. https://forgos.uni-eszterhazy.hu/wp-content/tananyagok/fs_komm_egyetemi/obj/ie_0001_0_0_0/0001_0_0_0.htm Utolsó letöltés: 2021. 01. 25.
- Foucault, M. (1967/1984). Dits et écrits. *Architecture, Mouvement, Continuité*, (5), 46–49. = Magyar nyelven: Más terekről. Heterotópiák. *Exindex*, <http://exindex.hu/index.php?page=3&id=253> Utolsó letöltés: 2021. 01. 23.
- Füz Nóra (2017). Iskolán kívüli színterek az általános iskolai oktatásban. *Magyar Pedagógia*, 117(2), 197–220. DOI: 10.17670/mped.2017.2.197
- Hooper-Greenhill, E. (1990). The space of the museum. *Continuum*, 3(1), 56–69.
- Hooper-Greenhill, E. (2000). Changing Values in the Art Museum: rethinking communication and learning. *International Journal of Heritage Studies*, 6(1), 9–31. DOI: 10.1080/135272500363715
- Hobsbawm, E. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and poetics. In Sebeok, T. (szerk.), *Style in language*. Cambridge Massachusetts Institute of Technology Press. 350–377.
- Joó Emese (2016). Kiválasztók és kiválasztottak – részvétel és együttműködés a múzeumpedagógiában. *Replika*, 2016(5), 85–94.
- Holmes, J. A. (2011). Informal learning: Student achievement and motivation in science through museum-based learning. *Learning Environments Research*, 14(3), 263–277. DOI: 10.1007/s10984-011-9094-y
- Kassai Hajnal (2016). Minden, ami képzőművészet tanároknak, felnőtteknek. *Tudásmenedzsment*, 17(1), 122–128.
- Kárpáti Andrea (2013). Múzeumterek egykor, ma és a jövőben. In Kárpáti Andrea & Vásárhelyi Tamás (szerk.), *Kiállítási kommunikáció*. ELTE. 22–62.
- Kárpáti Andrea (2013). Múzeumi multimédia. In Kárpáti Andrea & Vásárhelyi Tamás (szerk.), *Kiállítási kommunikáció*. ELTE. 227–277.
- Koltai Zsuzsa (2011). *A múzeumi kultúráközvetítés változó világa: A múzeumi kultúráközvetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Iskolakultúra – Gondolat Kiadó.
- Kuttner Ádám (2017). Felnőttek múzeumi befogadását segítő oktatási kísérlet bemutatása. In Kurta Mihály, Veres Gábor & Verók Attila (szerk.), *V. Országos Múzeumandragógiai Konferencia válogatott anyaga*. Eszterházy Károly Egyetem – Pulszky Társaság Magyar Múzeumi Egyesület. 91–111.
- Kuttner Á., Kristóf A. (2020). #museum – How the digital transformation changed visitor participation and their museum experience, *CIDOC Conference 2020 – Digital Transformation in Cultural Heritage Institutions*, Museum of Art and History of the City of Geneva, <https://cidoc.mahgeneve.news/en/conference/#general-prog> Utolsó letöltés: 2021. 01. 23.
- Lazzeretti, C. (2016). *The Language of Museum Communication*. Palgrave Macmillan. DOI: 10.1057/978-1-137-57149-6
- Magyar Nemzeti Múzeum (é. n.). *Múzeumtörténet*. <https://mnm.hu/hu/muzeumtortenet> Utolsó letöltés: 2021. 01. 25.
- Magyar Természettudományi Múzeum (é. n.). *A Bogárgyűjtemény története*. <http://www.nhms.hu/hu/gyujtemenyek/allattar/bogargyujtemeny/reszletes> Utolsó letöltés: 2021. 01. 25.
- Monostori Imre (2014). Németh László drámaírói munkássága, I. rész. *Kortárs*, 58(3), http://epa.niif.hu/00300/00381/00190/EPA00381_kortars_2014_03_23033.htm Utolsó letöltés: 2021. 01. 25.
- Nielsen, J. (2014). Museum communication: learning, interaction and experience. *PhD-értekezés*. University of St Andrews, St Andrews.
- Nielsen, J. K. (2017). Museum communication and storytelling: articulating understandings within the museum structure. *Museum Management and Curatorship*, 32(5), 440–455. DOI: 10.1080/09647775.2017.1284019
- Rothenbuhler, E. W. (2006). Communication as ritual, In Shepherd, G. J., St. John, J. & Striphos, T. (szerk.), *Communication as...: Perspectives on theory*. SAGE Publications. 13–21. DOI: 10.4135/9781483329055.n2
- Shannon, C. E., Weaver, W. (1964). *The mathematical theory of communication*. The University Of Illinois Press.
- Saly Noémi (2004). „Ide minden rangú ember és mindkét nem eljöhethet...” A pesti kávéház mint a társasélet színtere. *Budapesti Negyed*, 12(4), <https://epa.oszk.hu/00000/00003/00033/saly.html> Utolsó letöltés: 2021. 01. 25.

Sani, M. (2018). Az örökség jelentése és jelentősége: a 2018-as kulturális örökség európai évének kihívásai. In Kriston-Vizi József (szerk.), *Múzeumi Örökség-Közösség. Múzeumandragógiai tanulmányok, esszék magyar és nemzetközi nézőpontból*. Pulszky Társaság – Magyar Múzeumi Egyesület

Simon, N. (2010). *The participatory museum*. Museum 2.0.

Szu Annamária (2020). *Koronavírus-járvány miatt kialakult helyzet és várható hatásai a hazai múzeumokban kutatás – grafikonos gyorsjelentés*. Szabadtéri Néprajzi Múzeum. <https://mokk.skanzen.hu/20200408a-koronavirus-jarvany-miatt-kialakult-helyzet-es-varhato-hatasai-a-hazai-muzeumokban> Utolsó letöltés: 2021. 01. 25.

Torgyik Judit (2018). A múzeumpedagógiai élmények és tapasztalatok a felnőttek körében. In Karlovitz János (szerk.), *Elmélet és gyakorlat a neveléstudományok és szakmódszertanok köréből*. International Research Institute s.r.o. 290–295.

Vásárhelyi Tamás (2011). A múzeumi tanulás környezete. In Kárpáti Andrea & Vásárhelyi Tamás (szerk.), *Múzeumi tanulás*. Typotex. 131–136.

Vásárhelyi Tamás (2013). Gyűjtemény és kiállítás. In Kárpáti Andrea & Vásárhelyi Tamás (szerk.), *Kiállítási kommunikáció*. ELTE. 97–120.

Vásárhelyi Tamás, Gartner Vilmosné & Szikossy Ildikó (1994). Már az óvodásokkal és a kisiskolásokkal is járunk múzeumba?! *Iskolakultúra*, 4(13), 59–62.

Absztrakt

A modern múzeumok alapítását meghatározó fő szellemi irányzat a racionalizmus volt, amelynek megfelelően ezek az intézmények hosszú időn keresztül az egyetemes tudás tárházaként pozicionálták magukat. Fő törekvésük nem a látogatói élmény megszervezése volt, hanem az emberiség tudásának rendszerezése és megőrzése. Ehhez igazodva, kommunikációjuk középpontjában a különféle ismeretek átadása állt. A digitális átalakulás azonban megváltoztatta mind a tartalomfogyasztási, mind pedig az ismeretszerzési szokásokat, amit a különféle kiállítások és múzeumi foglalkozások tervezése során a múzeumoknak is figyelembe kell venni.

Az újabb kiállítási kommunikációs elméletek, melyeknek központjában a befogadó, a tárlatlátogató áll, egyaránt segítséget nyújthatnak a múzeumpedagógusok számára, és a pedagógusoknak az iskolai felkészítő órákon a múzeumi élmény feldolgozásához, az oktatási cél hatékonyabb megvalósításához is (Kárpáti, 2013).

A kutatás elméleti háttere és kiindulópontja Hooper-Greenhill (2000), Lazeretti (2016) és Nielsen (2017) múzeumi és kiállítási kommunikációval kapcsolatos vizsgálatai, kommunikációelméleti megközelítései, amelyek alkalmazhatóságát a múzeumi kommunikáció különféle diskurzusaiban vizsgálom. A gyakorlati tapasztalatok alapján, amelyeket az elmúlt hat évben több mint 460 fő számára, összesen 22 hazai és nemzetközi múzeumba, illetve gyűjteménybe szervezett iskolai foglalkozásokon szereztem itthon és a környező országokban, bemutatom, hogyan segíti a foglalkozások felépítését és értékelését ez az elméleti modell.

A kiállítási kommunikációval kapcsolatos vizsgálatom célja feltérképezni a kommunikációs elméleteket és a múzeumi diskurzus kapcsolatát, amelynek eredménye remélhetőleg később támpontot nyújthat mind a csoportos, iskolai foglalkozásokat, egyéni látogatásokat segítő támogató anyagok tervezéséhez, mind pedig a hatékonyabb múzeumi térben működő oktatási, ismeretterjesztő eszközök fejlesztéséhez.

Miért kell végigülnünk unalmas órák sokaságát?

„Miért kell végigülnünk unalmas órák sokaságát?” (11.) – szerette volna a könyv főszereplője, narrátora, Reijo finn oktatási újságíró még diákkorában megkérdezni a finn oktatási minisztertől a nyolcvanas évek közepén. Ez a kérdés a könyv törzsszövegének első oldalán olvasható, és számomra szinte minden benne van arról, hogy miért is íródott egyáltalán.

A könyv pontos választ is ad erre a kérdésre, amikor később megismerjük Reijo töprengéseit arról, hogy finn oktatási újságíróként mennyire szolgál erkölcsileg jó ügyet, mikor finn oktatási vállalkozók megbízásából készít írásokat. Így töpreng: „a legtöbb közönség arra használja az oktatást, hogy ezzel legitimálja saját körén belül a hatalom és a befolyás egyenlőtlen elosztását, vagy ezzel támassza alá azt az igényét, hogy saját befolyását erősítse más közösségek felett” (283.). E két idézet az oktatás világának két egymástól élesen különböző megfigyelési szempontját villantja fel: a diákok egyéni, személyes nézőpontját és az oktatásszociológia személytelen vizsgálati nézőpontját. A könyvben megjelenő problémavilág megértéséhez nélkülözhetetlen megértenünk e két nézőpont kettősségét és egymáshoz való folyamatosan alakuló viszonyát. Egyfelől el kell fogadnunk, hogy az oktatás legtöbb szereplőjének nem az a célja, hogy minden diák a lehető legélvezetesebb módon és hatékonyan tanuljon, másfelől látnunk kell, hogy az oktatási rendszereket érő újabb kihívásoktól, az oktatási rendszerek összehasonlíthatóságát lehetővé tévő PISA-mérésektől a technikai fejlődés következtében megjelenő új tudásátadási lehetőségeken át a megváltozott munkaerőpiaci igényekig egyre több oktatási rendszerben merül fel egyre nagyobb mértékben az igény arra,

hogy az iskolák gyakorlata olyan valós és mélyreható változásokon menjen át, ahol a lehető legtöbb diák örömmel és hatékonyan tanul. Ez a feszültség teremti meg a könyv témáját képező oktatási innovációk világát. *A tudás keletkezése* azt mutatja be egy regényes történeten keresztül, hogy hogyan próbálnak meg pedagógusok, oktatásfejlesztési szakemberek és akadémiai kutatók különböző oktatási rendszerekben olyan újításokat bevezetni, melyek hasznosabbá és élvezetesebbé teszik a diákok számára a tanítást.

A kötetnek nem csak a témája az oktatási innováció, hanem maga a kötet is oktatási innovációnak tekinthető. A könyv bemutatóján¹ maguk a szerzők említették, hogy a könyv műfajának kiválasztása során az egyik fő motivációjuk egy olyan segédanyag alkotása volt, melyet a szókasos oktatáskutatási műveknél szívesebben olvasnak a hallgatóik. Ezért esett a választásuk a regény műfajára. A könyv műfaja kapcsán érdemes két dolgot megemlíteni. Egyfelől ma már neurológiai vizsgálatokkal alátámasztott tény, hogy az emberek történetek segítségével nagyon hatékonyan tanulnak,² és ettől nem függetlenül a történeteken keresztüli tudományközvetítés egyre népszerűbb az akadémiai világban is, amit jól jelez, hogy már külön globális kutatási program is foglalkozik a fiktív történetekkel való tudományközvetítésben rejlő lehetőségekkel.³

A könyv kettőssége, miszerint egyszerre oktatáskutatási mű és regény, kettős feladat elé állítja a recenzió szerzőjét is. Egyfelől a könyv oktatáskutatási üzeneteire, másfelől a történetre is reflektálnia kell. Elsőként röviden megkísérlem áttekinteni a könyv oktatáskutatási üzeneteit, mivel a szerzők meghatározása szerint is a könyv elsősorban oktatáskutatási mű. Vagyis a célja elsősorban a tudásközvetítés, és ehhez csak eszköz az esztétikai élmény. A könyv bemutatóján a szerzők elárulták, hogy az írása során egy olyan listát használtak, melyben összegyűjtötték a legfontosabb üzenteket, ismereteket, melyeket mindenképp be szerettek volna mutatni a könyvben. A következőkben a recenzió szerzőjének a könyv elolvasása után összeállított szubjektív listája következik, mely minden bizonnyal jóval rövidebb, mint a szerzők eredeti listája, de remélhetőleg kedvet teremt a könyv elolvasáshoz.

A könyv egyik legfontosabb üzenete, hogy oktatási innovációt nem lehet sikeresen bevezetni az innováció környezetének, az érintettek hozzáállásának alapos ismerete nélkül. Ahogy Xia, a könyvben szereplő hongkongi származású oktatásfejlesztő szakember fogalmaz: „Érezni kell, mi zajlik ott lenn a mélyben” (248.). Csak olyan innováció vezethető be sikeresen, melyet az érintettek képesek befogadni. Ezt írja le az abszorpciós kapacitás talán leginkább befogadókészségként magyarázható fogalma. A rendszerszintű oktatási innovációk gyakori kudarcának legfőbb oka, hogy az innovációt kidolgozó központi (gyakran kormányzati) szereplők nem mérik fel és nem veszik figyelembe az érintettek (leggyakrabban a pedagógusok) felkészültségét, hozzáállását a bevezetni tervezett innovációkhoz, így az elméletben szépen kidolgozott reform a terepen értetlenséggel, ellenállással találkozik, és szép csendben el is hal. Bár a könyv explicite nem említi, mégis érdemes hangsúlyozni, hogy az abszorpciós kapacitás fogalma hasznos értelmezési keretet ad akár iskolai vagy osztályszinten tervezett innovációk esetében is. A

A kötetnek nem csak a témája az oktatási innováció, hanem maga a kötet is oktatási innovációnak tekinthető. A könyv bemutatóján maguk a szerzők említették, hogy a könyv műfajának kiválasztása során az egyik fő motivációjuk egy olyan segédanyag alkotása volt, melyet a szokásos oktatáskutatási műveknél szívesebben olvasnak a hallgatóik. Ezért esett a választásuk a regény műfajára. A könyv műfaja kapcsán érdemes két dolgot megemlíteni. Egyfelől ma már neurológiai vizsgálatokkal alátámasztott tény, hogy az emberek történetek segítségével nagyon hatékonyan tanulnak, és ettől nem függetlenül a történeteken keresztüli tudományközvetítés egyre népszerűbb az akadémiai világban is, amit jól jelez, hogy már külön globális kutatási program is foglalkozik a fiktív történetekkel való tudományközvetítésben rejlő lehetőségekkel.

könyvben megemlített egyik kudarc-történet, melyben pedagógusok hoztak létre tanórákról készült videók megosztásán alapuló tapasztalatközösséget, például azért fulladt kudarcba, mert a szülők között akadt, aki nem tudta befogadni, hogy a gyermekéről készült videókat a pedagógusok megosztják egymás közt az interneten. Talán nem végződött volna kudarcra a történet, ha a szülők

abszorpciós kapacitását a pedagógusok már az innováció elindításakor felmérték volna.

Az innováció környezetének minél alaposabb megismerése mellett a sikeres innovációk másik nagyon gyakori jellemzője a könyv olvasása alapján a minél szélesebb körű, egyenrangúságon, egymástól való tanuláson alapuló együttműködés az oktatási folyamat során. Ennek a megközelítésnek az egyik fontos elmélete a *triple helix* (hármasspirál), mely a Szilícium-völgy sikereit is magyarázza. A sikeres innovációs környezet mögött három szereplő azonosítható: az egyetemi szféra, az üzleti világ és a szabályozó közhatalom; valamint e szereplők egymást egy pozitív spirálban erősítő folyamatos kommunikációja és együttműködése. Az oktatási innovációkat támogató oktatási innovációs klaszterek létrehozásakor a három szereplő köre négyre bővül. Az iskolák, a szabályozó hatóságok, az oktatáskutató és pedagógusképző egyetemek és az üzleti élet szereplőinek együttműködése szükséges a sikeres oktatási innovációs rendszerek kialakulásához.

Ezek a rendszerszintű együttműködések azonban csak az oktatási innovációk kereteit teremtik meg. Maguk az innovációk az iskolák és a pedagógusképző műhelyek mikrovilágaiban valósulnak meg. A könyv egyik legnagyobb értéke, hogy rengeteg ilyen mikrovilágba kaphatunk betekintést, és valós élő példákon keresztül láthatjuk, hogyan valósulnak meg, fejlődnek és válnak sikeressé, vagy bukhatnak el az oktatási innovációk. Az ismertető kereteit messze meghaladná a bemutatott innovációs történetekben gyakran felbukkanó jellegzetességeknek akár csak a rövid ismertetése is, ezért az alábbi felsorolás villantja fel, mi mindenről kaphat élvezetes, példákkal illusztrált ismertetőt a kötet olvasója: a pedagógusok egymástól való tanulása és a horizontális tanulás egyéb lehetőségei, a diákok bevonása saját tanulásuk tervezésébe, a diákok tanító szerepbe helyezése, tantárgyköziség, egész iskolás megközelítés, gyakorlatorientált, saját pedagógiai gyakorlatra reflektáló tudományos kutatás.

Érdekes, hogy pont ennek az idézetnek a kapcsán rajzolható fel a kötet keretei. A képzőművészet világában is léteznek olyan alkotások, amelyek egyáltalán nem ismerik sem a papírt, sem a képkeret jelentette korlátokat, gondoljuk csak például Banksynak a városi falakról az elitgalériák világába betörő graffitiművészetére, vagy a nemrégiben, Dél-Amerikában felfedezett 13 kilométeres ősi falfestményekre. Éppígy az oktatás világában is léteznek, és egyre nagyobb teret nyernek olyan innovációk, amelyek számára egyáltalán nem léteznek a tanóra vagy tanterem jelentette korlátok. Elég az otthonoktatás (homeschooling), vagy a hazánkban is terjedő, családok összefogásán alapuló tanulóközösségi vagy mikroiskolai mozgalom terjedésére gondolni.

Mindezeknek az önmagukban is komplex kihívást jelentő jellegzetességeknek a megvalósítása sokszor nem egyszerűen csak szakmai felkészültséget, hanem a művészettel határos kreativitást és alkotókedvet kíván a pedagógusoktól. Ezért nem véletlen, hogy az oktatási innováció és a művészet világa között nem csak a kötet műfaja képez hidat. A kötetben többször felbukkan a képzőművészet, pontosabban a festészet mint az oktatási innovációk metaforája. A szerzők a festészethez hasonlóan művészeti alkotásként tekintenek az oktatási innovációkra. Zita, a kötet magyar pedagógus szereplője ezt így fogalmazza meg: „Amikor azt teszem,

amit tanóratervezésnek hívnak, ugyanazt csinálom, mint amikor képet rajzolok vagy festek. Azt hozom be, aminek ott helyet találok, és nem érzem, hogy korlátozna a papír vagy a vászon határvonala.” (150.)

Érdekes, hogy pont ennek az idézetnek a kapcsán rajzolhatók fel a kötet keretei. A képzőművészet világában is léteznek olyan alkotások, amelyek egyáltalán nem ismerik sem a papír, sem a képerket jelentette korlátokat, gondoljuk csak például Banksynak a városi falakról az elitgalériák világába betörő graffitiművészetére, vagy a nemrégiben, Dél-Amerikában felfedezett 13 kilométeres ősi falfestményekre. Éppígy az oktatás világában is léteznek, és egyre nagyobb teret nyernek olyan innovációk, amelyek számára egyáltalán nem léteznek a tanóra vagy tanterem jelentette korlátok. Elég az otthonoktatás (*homeschooling*), vagy a hazánkban is terjedő, családok összefogásán alapuló tanulóközösségi vagy mikroiskolai mozgalom terjedésére gondolni. A legfrissebb adatok szerint csak az USA-ban 2,5 millió diák részesül otthonoktatásban,⁴ míg a mikroiskolák világa a Budapest School programjának hivatalos elfogadása⁵ után a hazai oktatási intézményrendszernek is szerves része lett. Bár a könyv említést tesz ugyan az otthonoktatásról, de nem tekinti tárgyának, míg a mikroiskolák világa egyáltalán nem is jelenik meg, annak ellenére sem, hogy magyarországi elterjedésük az oktatás világához ezer szálon kötődő magyar alapítású, de nemzetközi hatású Prezi céghez fűződik. Nagyon tanulságos volna mélyebben megismerni a szerzők álláspontját ezekről a jelenlegi oktatási rendszerek kereteit talán a leginkább feszegető oktatási innovációkról.

A könyv szakmai tartalmára való reakciók mellett a formai megoldásokról is szükséges néhány szót ejteni. A könyv külső fizikai megjelenése imponáló, jól tükrözi a benne foglalt szellemi munka nagyságát. A borítókép nem csak esztétikai élményt nyújt, hanem, ha elolvassuk a borítóképnek a címnegyedívben felvillantott rövid történetét, máris az oktatási

innovációk csodálatos világába csöppe-nünk. A könyv további kiadásaiban érdemes lenne ezt a grafikai igényességet az ábrákra is kiterjeszteni. A könyv belső formai megoldásai is tükrözik a kötet hibrid jellegét. A hivatkozásjegyzés és a lábjegyetek formájában megjelennek a szak-könyvek jellegzetességei, de a fejezetcímek egyértelműen a mű regényjellegét erősítik. A könyv kézikönyv jellegét támogatná, és az oktatásban való felhasználást segítené, ha tárgy- és névmutató, és akár egy fogalomjegyzék egészítené ki a kötetet, vagy ha a fejezeteknek az irodalmi cím mellett lenne egy oktatáskutatási alcíme is. Ezekkel a megoldásokkal közvetlenül megragadhatóvá válna az olvasók számára is a szerzők által a könyv készítése során használt szakmai üzenetek listája. Ezeket a hiányokat részben pótolja, hogy a kötet Halász Gábor személyes honlapján elérhető, így könnyen kereshető formában az olvasók rendelkezésére áll. Mindezek mellett, amennyiben megjelenik a könyv folytatása, érdemes megfontolni a címválasztást, és olyan címet adni a folytatásnak, amelyből egyértelműen kiderül, hogy szerzők egyik fő üzenete, hogy a tudás keletkezéséhez elengedhetetlen a tanítás folyamatos megújítása és a tanulás differenciált támogatása.

Mivel magam is oktatással foglalkozó szakember vagyok, ezért nehezen veszem a bátorságot, hogy a történet esztétikai vonatkozásaira reagáljak. A kötet narrátoráról, Reijórról, a finn újságíróról már szó esett e könyvismertető elején. Rajta kívül három további kulcsszereplője van a könyvnek, három nőalak. Egyikük Zita, magyar pedagógus, aki nem csak iskolai innovációk sokaságát élte végig és koordinálta, hanem pályafutása során központi innovációs kezdeményezések kulcsszereplőjeként országos szintű innovációs folyamatok részese is volt. Másikuk, a hongkongi születésű Xia, aki az Ázsiai Fejlesztési Bank oktatásfejlesztési szakembereként támogatja különböző országok oktatásfejlesztési törekvéseit, a történet során éppen Mianmarban készülő elindítani egy, az iskolák és a pedagógusképző

egyetemek együttműködésére építő programot. A harmadik női szereplő Miriam, zambiai oktatásfejlesztő, akinek a szakterülete az olvasástanítás. A történet valójában e négy ember találkozásainak a története, központba Reijóval, aki egy, az oktatási innovációk világról szóló könyvéhez gyűjt anyagot, és az anyaggyűjtés során sokszor találkozik Zitával, Xiával, Miriammal, és végül mindhármukat meghívja a könyv kiadását előkészítő konferenciára Finnországba.

Talán már a történetnek ebből az igen tömör ismertetőjéből is érezhető, hogy a kötet több síkon is nagyon érdekesen keveri a valóság és a fikció világát. Bár a könyv főszereplője újságírói tevékenységében, ahogy iskolákat látogat, pedagógusokkal készít interjúkat, szakirodalmat tanulmányoz és cikket ír, nem nehéz ráismerni a szerzők alteregójára, és így a történeten belül íródo könyvben magára a kötetre. Ez a Makk Károly *Játékos* című filmjét⁶ idéző esztétikai játék a könyv utolsó fejezeteiben bepillantást ad a szerzőknek a könyvvel kapcsolatos gondolatiba, sőt még használati utasítást is kapunk a könyv olvasásához, miszerint a leghasznosabb, ha úgy forgatjuk a könyvet, hogy olvasása közben előtünk van a számítógépünk, és a minket érdeklő, a kötetben csak röviden bemutatott elméleti kérdéseknek vagy esetleírásoknak utánanézzünk az interneten.

Bár a kötet műfaja regény, de a történeten érződik, hogy a szerzők elsődleges célja nem az esztétikai élmény megteremtése, hanem a szakmai tudásközvetítés volt. Leginkább talán azon érhető ez tetten, hogy a szereplők magánéletéről szinte semmit nem tudunk meg. Kivételt ez alól érdekes módon talán csak Miriam férje, Mulenga képez, aki így mellékszereplőként is a kötet emberileg legizgalmasabb figurájává tud emelkedni. Azt gondolom, hogy egy kicsit mélyebb bepillantás a szereplők magánéletébe nem csak izgalmasabbá tenné a kötet folytatását, hanem segíthetné a szereplőkkel való azonosulást, és így mondanivalójuk mélyebb megértését és elfogadását is. Honnan

volt Zitának ereje évtizedeken keresztül a családi és mindennapi munkája mellett, illetve annak részeként tudományos munkára, újabb és újabb innovációk elindítására? Hogyan tudta elkerülni a kiégés csapdáját? Vajon melyik ország milyen iskolájába iratná Reijo és Xia közös gyermeküket? Néhány ehhez hasonló történetes szál beleszövése a könyv folytatásába alkalmat adhatna arra is, hogy a szerzők még egy lépéssel továbbmenjenek a fikció és a tudományos irodalom együttműködése irányába, és akár szépirodalmi szerzőkkel való együttműködés keretében a mostani kötettel megcélzottnál még szélesebb olvasóréteget (pl. szülők) is elérjenek. Egy ilyen jellegű vállalkozás sokat lendíthetne az oktatási innovációk társadalmi megértésén és elfogadottságán is.

A könyvismertető létrejöttét az ELTE Tématerületi Kiválósági Program 2020 –Intézményi Kiválósági Alprogram – TKP2020-IKA-05 támogatta

Halász Gábor & Fazekas Ágnes (2020). *A tudás keletkezése*. Gondolat.
[http://halaszg.elte.hu/download/00%20-%20A%20K%C3%96NYV%20\(190904\)_Boroka%20\(corrected\).htm](http://halaszg.elte.hu/download/00%20-%20A%20K%C3%96NYV%20(190904)_Boroka%20(corrected).htm)

Jegyzetek

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=PmpE7RKpnG0>

² https://www.pnas.org/content/111/Supplement_4/13614

³ <https://www.fictionmeetsscience.org/>

⁴ <https://www.nheri.org/research-facts-on-homeschooling/>

⁵ https://budapestschool.org/hu/blog/almodtunk_egy_iskolat/

⁶ <http://filmunio.eu/filmker1.php?lang=hu&id=52>

Varga Attila

Tudományos főmunkatárs
 ELTE Eötvös Loránd Tudományegyetem
 Ember–Környezet Tranzakció Intézet

Útmutató drámatanároknak

Magyarországon számos tanár tart drámaórát állami fenntartású, alapítványi fenntartású vagy alapfokú művészeti iskolában. A laikusok, de sokszor még a drámatanárok fejében is a drámapedagógiai munka inkább gyakorlati, mint elméleti tevékenységként él. Ritkaságszámba mennek azok a drámapedagógusok, akik elméleti oldalról is közelítenek hivatásuk felé. Ezen kevés tanárok egyike Bethlenfalvy Ádám, akinek Dráma a tanteremben című monográfiája 2020-ban jelent meg a Károli Gáspár Egyetem és a L'Harmattan Kiadó gondozásában. A monográfia olyan drámapedagógia iránt érdeklődő tanároknak szól, akik meg szeretnék ismerkedni gyakorlati tevékenységük elméleti hátterével is, hogy reflektáltabban gondolkodjanak saját munkájukról.

A szerző a történetek cselekvő feldolgozásához nyújt segítséget monográfiájával. Az első nagy egységben a történet, a narratíva és a dráma viszonyát tisztázza. Ehhez definiálnia kell, hogy mit ért dráma alatt. Sorra veszi azokat a jelentős teoretikusokat, akik meghatározó erővel bírtak és bírnak 21. századi drámafelfogásunkra: Bécsy Tamás, Chris Cooper, Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Kaposi László. A korábbi drámadefiníciókból alkotja meg saját szintézisét: „[a] drámának fontos összetevői [...] a fiktív, de meghatározható kontextusban, a körülmények szorításában változásra kényszerülő ember, akiben ütközhet a kívülről és belülről táplálkozó nyomás; aki szándékait a cselekvés különböző módjain fejezi ki valós térben és időben; és aki egy történet meghatározott pontján van, tehát helyzetének van előzménye és tetteinek következménye” (19.). Véleménye szerint a dráma azért lehet alkalmas különböző történetek vizsgálatára, mert a történetet új szintre helyezi, új nézőpontot kínál fel.

A következő fejezetben a szerző számba veszi, hogy melyek a tantermi dráma fő összetevői: a jel és a jelentés, a fikció és a valóság, a szituáció és a keret. A kötet

egyik leginkább hiánypótló része talán a *Jel és jelentés* című fejezetben található meg. Ebben Bethlenfalvy részletesen ír a Dorothy Heathcote-féle AMIMS kérdés-technikáról, amely eddig magyarul csak a szintén Bethlenfalvy Ádám által készített Heathcote-interjúban (Bethlenfalvy, 2006) és egy, az angol drámapedagógia történetével foglalkozó cikkben (Bethlenfalvy, 2005) van megemlítve. A monográfiában részletesen ír a Heathcote által meghatározott öt jelentésrétégről, valamint a gyakorlatban is alkalmazható kérdéseket és példákat csatol.

A szerző az utolsó előtti fejezetben tipologizálja a történetek cselekvő feldolgozásának lehetőségeit: hét stratégiát vesz számba a narratívák dramatikus feldolgozása kapcsán. Ezen stratégiák csoportosítási szempontja egy teljesen újfajta szemléletet mutat meg, mint a korábbi dramatikus tevékenységforma-rendszerek (gondoljunk csak Gavin Bolton A, B, C, D-típusú modelljére, vagy Kaposi László négyféle tanítási dráma modelljére). Bethlenfalvy azt állítja középpontba, hogy a tanár a dramatikus folyamat tervezése során milyen problémákat állíthat a dráma középpontjába. Ezzel a szemponttal – a

A szerző az utolsó előtti fejezetben tipologizálja a történetek cselekvő feldolgozásának lehetőségeit: hét stratégiát vesz számba a narratívák dramatikus feldolgozása kapcsán. Ezen stratégiák csoportosítási szempontja egy teljesen újfajta szemléletet mutat meg, mint a korábbi dramatikus tevékenységforma-rendszerek (gondoljunk csak Gavin Bolton A, B, C, D-típusú modelljére, vagy Kaposi László négyféle tanítási dráma modelljére). Bethlenfalvy azt állítja középpontba, hogy a tanár a dramatikus folyamat tervezése során milyen problémákat állíthat a dráma középpontjába.

korábbi modellekkel szemben, melyek a tevékenység formája; tervezése; vagy a résztvevők közreműködésének módja felől határozta meg a drámát – a dráma narratív jellemzőjére, a történetre helyezi a hangsúlyt. Bethlenfalvy rendszerezése alapján tehát a dráma lehet: 1. A történet központi vagy mellékszereplőinek vizsgálata; 2. Előzmény létrehozása; 3. Történet folytatása; 4. Központi esemény megélése; 5. Athelyezés más kontextusba; 6. Központi probléma kiemelése – analóg történet kialakítása; 7. Átkeretezés – átültetés más műfajba. Ezek közül három stratégiához saját óravázlatot is csatol a szerző, amely a gyakorlatban mutatja meg az elméletben felvázolt stratégiákat.

A szerző az utolsó fejezetben az elméleti alapjait is lefekteti annak, hogy a tanárnak hogyan kell jelen lennie egy dramatikus folyamatban. Ha a korábbi fejezetek útnutatóul szolgálhatnak a drámatanároknak, akkor az utolsó végképp (igaz, korábban

is írtak arról, hogy a drámatanár miben és mennyiben különbözik más szaktanároktól, ld. pl. Lipták 2008-as munkáját). A szerző ebben a fejezetben az eredményes drámatanári működés alapjait rögzíti: a drámatanári attitűd jellemzőit, a fokozatosság elvét, tisztázza a diákok szerepét a dramatikus folyamatban, részletezi a dráma vizsgálatának tárgyát, a drámaóra belső koherenciájának szükségességét. A monográfia hasznos tanácsokkal zárul, melyek arra buzdítják a drámatanárokat, hogy próbáljanak meg minél több helyzetet keresni arra, hogy reflektáljanak saját munkájukra.

Bethlenfalvy Ádám kötete egyfajta kézikönyvként szolgálhat a kezdő, de még a gyakorlott drámapedagógusoknak is. Hasznos információkkal szolgál a drámaórák tervezése kapcsán, amihez jelentős, lényegre törő elméleti háttérrel is biztosít. A monográfia a drámatanári működés minden elemét érinti: a dramatikus folyamatok tervezésétől kezdve, a gyakorlati megvalósításon át a tanári munka reflektálásával bezárólag.

Bethlenfalvy Ádám (2020). *Dráma a tanteremben. Történetek cselekvő feldolgozása*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan.

Irodalom

Bethlenfalvy Ádám (2005). „A legtöbb gyerek nem tudja, hogy mire képes...” Interjú Dorothy Heathcote-tal. *Drámapedagógiai Magazin*, 16(1), 16–23.

Bethlenfalvy Ádám (2006). Fejezetek az angol drámapedagógia történetéből (2.). *Drámapedagógiai Magazin*, 17(1), 6–29.

Lipták Ildikó (2008). *Mi a dráma és mi nem az? Dráma és színház*. In Lipták Ildikó (2008, szerk.), *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. 16–19.

Hornok Máté

*Pannon Egyetem Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar
magyar és dráma-,
színházméret-tanárszakos hallgató*

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Difficulties of dropout prevention and opportunities of support in low achievement schools – results of a questionnaire survey

Dóra Fanni Szabó – Edit Tóth – Éva D. Molnár

Abstract

A number of national and international studies have drawn attention to the fact that students' sociocultural environment, their access to adequate education, and motivating school environments significantly influence their school performance. Analyzing the data collected on a regular basis from different perspectives can contribute to the understanding of the mechanisms of low achievement schools and thus to the development of action plans and complex lines of action related to the solution of the problem. Our research questions asked the opinion of those school leaders, whose institute reached low results in the Assessment of Basic Competences about (1) what student, family and institutional factors lead to low results, the failure of primary school students' dropout prevention, (2) in which areas intervention needs are identified. According to our results collected with closed and open-ended questions, student-level factors are perceived as a more common difficulty by school leaders (N=68) than institutional-level ones. Among the most common difficulties were students' insufficient learning methods, their low learning motivation, and parents' attitude towards school and learning. Among the institutional level shortages, teachers' workload and the shortage of support personnel for dropout prevention and developing students are decisive. According to school leaders, there are opportunities for intervention in the areas which are the most problematic. At the same time, based on the answers to open-ended questions, the heads of institutions see the greatest resource in the further training of teachers.

Keywords: disadvantaged students, dropout, dropout prevention, school improvement

Profession- and career motivation factors in the case of first-year kindergarten teacher students

Pál Szontagh

Abstract

Today, motivation for a pedagogical career, which includes its existential, organisational and infrastructural conditions, differs from the degree of commitment to the profession of education. The latter can also be experienced in an informal way or outside the public education institutional system. As the first step in our research on profession- and career motivation, we conducted a survey among first-year kindergarten teacher trainees at the Faculty of Teacher Training of the Károli Gáspár University of the Reformed Church in 2019/20 and 2020/21. By structured content analysis of students' freely edited motivational essays we tried to explore the professional and career characteristics that influenced students in applying for training. Differences between full-time and correspondence students were a prior aspect in order to investigate whether correspondence students have a different motivational base due to their life and work experience. Results of the research show that the majority of attractive factors can be classified as professional motivation when choosing kindergarten teacher training. It was also found that correspondence students' motivation is more versatile and mature compared to full-time students. There are more immature and naive ideas about the pedagogical career among full-time students, while family-friendly schedule and variety of the teacher career is more motivating for correspondence students.

Keywords: professional motivation, career motivation, higher education, kindergarten pedagogy

Secret weapon or just a substitute for action? The history and legitimacy of Hungarian after-school programs for disadvantaged students

József Balázs Fejes – Norbert Szűcs

Abstract

After-school programs for disadvantaged students (tanoda in Hungarian) are considered as one of the remedial measures to achieve equity in education in Hungary. With over five thousand children and young people as its students, today, this disadvantage-compensation initiative reaches the most students in Hungary. Until recently, financing mostly relied on short-term EU tenders. From 2019 onwards, these financial resources were replaced by the public sector, which is likely to support the stability and transparency of these programs. Moreover, this change in the financing of after-school programs allows to shift the focus of the discourse from financial problems to pedagogical issues. This literature review aims to initiate this shift. In order to create the context for academic discussion, a definition is given for after-school programs touching upon the most important aspects of the heterogeneity of the program. The paper then briefly describes the history of after-school programs in Hungary with a focus on financing, as it fundamentally determined the scope of controlling bodies as well besides the pedagogical issues. The paper summarizes the results of empirical studies on the progress of students participating in after-school programs. The most important issues and challenges in relation to the operation of after-school programs are also discussed. These include: (1) the complexity of goals; (2) the assessment of efficiency and efficacy; (3) obstructing the reform of the education system; (4) self-servingness; (5) the legitimacy of segregation in education from the perspective of the public. Finally, bearing in mind the challenges mentioned above, the paper attempts to outline a long-term perspective.

Keywords: after-school program, disadvantaged students, equity in education

Decline of the Antiquity. An Analysis of the National Core Curriculum 2020 and the ancient history chapters of the new high school history textbook

Tibor Grüll

Abstract

In the National Core Curriculum, which was introduced in 2020, the time spent on teaching ancient history has been significantly reduced. The new high school history textbook, which is mandatory for every secondary school to adopt, was naturally aligned with this curriculum. While the reduction of teaching material is favourable indeed for the students, this should have been done by putting more emphasis on the relationship of historical processes, rather than data. This curriculum, just like the textbook based upon it, have gigantic holes: we do not mention the Neo-Babylonian Empire, but we do teach the Babylonian captivity of the Jews; we do not say a word about the Persian (Achaemenid) Empire, but we mention the Greco-Persian wars and the Battle of Salamis; we finish the history of ancient Rome with Augustus, but we thoroughly teach early Christian history: the apostolic mission, the persecutions, not to mention the Constantinian shift. Consequently, students will receive incoherent, confusing learning material, accompanied by completely obsolete illustrations and unimaginative questions and tasks.

Keywords: history teaching, National Core Curriculum, high school history textbook, ancient history

How does the museum communicate? Analysis of the theoretical background of exhibition communication in the light of school sessions.

Ádám Kuttner

Abstract

The primary intellectual trend that determined the founding of modern museums was rationalism, which was one of the reasons these institutions positioned themselves as a repository of universal knowledge. Their main aim was to systematize and preserve the knowledge of mankind for a long time. In line with this, the focus of their communication was on the transfer of various knowledge and the enlightenment of the laity. However, the digital transformation has changed the museumgoer's both content consumption and knowledge acquisition habits, which museums need to take into account when planning various exhibitions and museum sessions. My hypothesis is that knowledge of newer communication theories can help both museum educators and educators in school preparation classes to process the museum experience and achieve the educational goal more effectively. Theoretical background and the starting point of the research are the communication theories identified by Hooper-Greenhill and Nielsen in their studies of museum and exhibition communication. In this study, I examine communication theories from different discourses of museum communication, based on practical experience. In the last six years, I monthly organized school sessions in museums. In this period, altogether, more than 450 people participated in these sessions in 22 domestic and international museums and collections in Hungary and the surrounding countries. The aim of my research on exhibition communication is to map the relationship between communication theories and museum discourse, the results of which will hopefully provide support for the design of support materials for group, school sessions, and individual visits, as well as the development of more effective educational tools.

Keywords: museum, communication, exhibition, ritual communication

Szerkesztőség:
Szegedi Tudományegyetem
Bölcsészeti- és Társadalomtudományi
Kar Dékáni Hivatal,
6722 Szeged Egyetem u. 2.
Tel.: 06 30 3523226
e-mail: janos.gecz@gmail.com

Elektronikus változat,
közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti
a Magyar Posta Zrt.
Postacím: 1900 Budapest
Előfizetésben megrendelhető:
• az ország bármely postáján,
• a hírlapot kézbesítőknél,
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• e-mailen a hirlapelofizetes@posta.hu
címen,
• telefonon 06-1-767-8262 számon,
• levélben a MP Zrt. 1900 Budapest
címen.

Külföldre és külföldön előfizethető
a Magyar Posta Zrt.-nél:
• www.posta.hu WEBSHOP-ban
(<https://eshop.posta.hu/storefront/>),
• 1900 Budapest,
• 06-1-767-8262,
• hirlapelofizetes@posta.hu

Előfizetési díj számonként 500 Ft.

Megjelenik havonta.

Lapunk példányai elérhetőek
az Írók Boltjában
(1061 Budapest, Andrássy u. 45.).

15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.): Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002): Nevelésügy a középkori
iszlámban
17. *Géczy János* (2003): Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003): A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003): Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003): Baranya megyei tanulók
tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004): Nemzetkép és iskola,
1777–1888
22. *Franyó István* (2004): Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004): Pedagógiai nézetek
Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004): Nyelvpedagógiai
tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005): Olvasásügy
26. *Géczy János* (2005): Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.): Nyelvészeti
tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006,
szerk.): Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György*
(2006, szerk.): Anyanyelvi nevelési
tanulmányok II.
31. *Géczy János* (2006): Az iskola kultúrája: nevelés
és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007): A tanító a történelem
sodrában. Tanulmányok a magyar tanítóság
19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009): Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009): Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010): Jacques Derrida szakmai
hitvallása
37. *Boros János* (2010): A tudomány, a tudás és az
egyetem
38. *Géczy János* (2010): Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010): A nyelvhasználat
szintjei a XVII–XIX. században Északkelet-
Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika*
(2010): 4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011): A múzeumi
kultúraközvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011): Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012): Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012): Oktatás, -történet,
-szociológia
45. *Horváth József* (2012): Íráspedagógiai
tanulmányok
46. *Boros János* (2013): Időszerű etika
47. *Boros János* (2014): Szenvedély és
szükségesség
48. *Mészáros György* (2014): Szubkultúrák
és iskolai nevelés
49. *Bence Erika* (2015): Virtuális irodalomtörténet
50. *Mekis D. János* (2015): Auctor ante portas
51. *Boros János* (2016): Etika és politika
52. *Racsko Réka* (2017): Digitális átállás az
oktatásban.

**Szabó Dóra Fanni – Tóth Edit –
D. Molnár Éva**

A felzárkóztatás nehézségei és támogatásának lehetőségei a gyengén teljesítő iskolákban – egy kérdőíves vizsgálat eredményei

Tanulmányunk célja, hogy bemutassuk annak a vizsgálatnak az eredményeit, amely az Országos kompetenciamérésen alacsony teljesítményt elérő intézmények vezetőinek körében zajlott. Egy zárt, valamint nyílt végű kérdéseket alkalmazó kérdőív segítségével arra a kérdésre kerestük a választ, hogy az intézmények vezetői szerint (1) milyen tanulói, családi és intézményi szintű okok vezetnek az alacsony eredményességhez, a felzárkóztatás sikertelenségéhez az alapfokú oktatásban, s (2) milyen területeken azonosítható a beavatkozás szükségessége. A kutatás eredményeinek értelmezése hozzájárulhat azoknak a hatásoknak a megértéséhez, amelyek a gyengén teljesítő intézményekben jönnek létre, és ezáltal a felzárkóztatáshoz kapcsolódó intézkedési tervek kialakításához, annak figyelembevételével, hogy a kutatás csupán egy szereplőnek, az intézményvezetőnek a szemszögét vizsgálja az alapfokú oktatásra vonatkozóan.

Szűcs Norbert – Fejes József Balázs Csodafegyver vagy pótcselekvés? A tanodamozgalom története és legitimációs kérdései

A tanodamozgalom történetét folyamatos instabilitás, szakmai és etikai dilemmák, legitimációs problémák jellemzik. Az egyik legfontosabb kérdésnek, a „tanodai siker” konceptualizálásának és operacionalizálásának a nehézségét már a mindenkor támogatók (kormányzati szereplők, a hatékonyságmérés potenciális megrendelői és egyben a tanodák érdekérvényesítő lobbijának célzottjai) és a támogatottak (tanodafenntartók, a hatékonyságmérés alanyai) eltérő filozófiája, feladatértelmezése feltételezte. A támogatók, saját szemszögből logikus módon,

egy nagyobb társadalmi alrendszer – 2019-ig a közoktatás – célrendszeréhez próbálták igazítani a tanodák működését. A tanodák létjogosultságát tehát az iskolai előmenetelben elért sikerekkel, hozzáadott értékkel kellett (volna) alátámasztani. Azonban a tanodák progresszív, diskurzust meghatározó része a kétezres évek óta azt képviseli, hogy a közoktatási funkciók mellett szociális és kulturális funkciók fellátása, egymásra épülése adja a tanodák ethoszának a lényegét. Utóbbi területekkel kapcsolatban nem állítottak fel lényegi elvárásokat a tanodákkal szemben, míg az oktatási területen olyan követelmények fogalmazódtak meg, amelynek megfelelni eleve szakmaiatlan elvárás volt.

Grüll Tibor

Az ókor alkonya:

A NAT 2020 és az új gimnáziumi történelemtankönyv ókori fejezeteinek elemzése

Sajnos, a tankönyvből szinte teljességgel hiányzik a kompetenciák fejlesztése. Még a legegyszerűbb kérdések és feladatok is fantáziátlanok, túl gyakran szerepel bennük a csináld ezt vagy azt „az internet segítségével”, ami egyrésztől pedagógiai szempontból problematikus, mert a diáknak miért kellene éppen azt a tűt megtalálnia az internet szénakazaljában, amire a tanár gondolt (minimum egy linket kellene megadni az ilyen feladatokhoz), másrésztől teljesen felesleges ilyen utasítást adni, mivel bármely feladat megoldásának ma úgyis kapásból az interneten fog utánanézni a diák. Az is nyilvánvaló, hogy egy tankönyv komoly dolog, de nem tesz jót a szöveg befogadásának – különösen a mai fiatalok körében –, hogy teljesen mellőzi a humort, a könnyedséget. (A Németh György által írt OFI-s kilencedikes gimnáziumi tankönyvbe még viccek és karikatúrák is belefértek.) Jó lett volna, ha a diákok számára idegen és taszító festmények helyett gyakrabban él a jól ismert filmekből vett illusztrációkkal, utalásokkal, esetleg – horrorile dictu – még filmográfiát is mellékel az egyes fejezetekhez. Kár, hogy így a tankönyv még jobban eltávolítja a mai tinédzserektől az ókort, ami vonzó, színes, érdekes és aktuális világ, anélkül, hogy erőltetetten aktualizálók akarnánk lenni.