



Nemzetközi szemmel az árnyékoktatásról és a mesterséges intelligenciáról

Két beszélgetés a XXIII. ONK neves külföldi előadóival

2023-ban a XXIII. Országos Neveléstudományi Konferencián, amelyet az MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága és az ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kara rendezett meg, „Setting, Monitoring and Achieving the UN Sustainable Development Goals: Contributions from the Global Community of Education Researchers” címmel tartott nyitó plenáris előadást prof.

emeritus **Mark Bray**, a University of Hong Kong UNESCO Chair professzora.

Ugyancsak e konferencián tartott plenáris előadást **Benedict du Boulay**, a Sussexi Egyetem mesterséges intelligencia professor emeritusa, a University College London vendégprofesszora „The past, present and future of artificial intelligence in education” címmel.

A konferencián való megtisztelő részvételük alkalmából mindkettejükkel interjú készült, ezek olvashatóak alább. Benedict du Boulayjel Horváth László, Mark Brayjel Gordon Győri János beszélgetett. A fordítás az interjúkészítők munkája.

GORDON GYŐRI JÁNOS

Interjú Mark Bray professzorral

KÖZELÍTÉSEK

Prof. emeritus Mark Bray (1952–) a University of Hong Kong UNESCO Chair professzora. Noha 1986 óta a Hongkongi Egyetem munkatársaként dolgozik, az évtizedek során más teendői miatt hosszabb-rövidebb időszakokra elhagyta az intézményt: 2006 és 2010 között a Párizsi International Institute for Educational Planning igazgatója volt, valamint egyéb, az UNESCO-hoz és más nemzetközi szervezetekhez kapcsolódó munkája mellett 2004 és 2007 között a World Council of Comparative Education Societies elnökeként is nagy hatású szakmai tevékenységet fejtett ki.

Mint az összehasonlító pedagógiai kutatások és az árnyékoktatás-kutatás nemzetközileg kiemelkedő alakja, kérjük, mondja el, hogyan talált rá ezekre a szakmai területekre, és hogyan alakult a tevékenysége ezeken a területeken.

Eredetileg közgazdasági végzettséggel rendelkezem, és csak később ismerkedtem meg az összehasonlító pedagógiával. Az 1980-as években több olyan kutatást végeztem, amelyek során ezt a kétféle végzettségemet

tudtam integrálni: azt tártam fel, hogy az elvileg ingyenes állami oktatás mégis milyen költségeket, kiadásokat kíván meg a családoktól egyes oktatási rendszerekben. E munkáimnak köszönhetően 1994-ben az

UNESCO felkért, hogy mérjem fel, elemezzem az oktatásfinanszírozás jellemzőit kelet-ázsiai országokban. E munkám közben hasonló témák vizsgálatával a Világbanknál is eltöltöttem kutatóként fél évet. Ennek eredményeként jelent meg 1996-ban egy kötetem *Counting the full cost: Parental and community financing of education in East Asia* (A teljes költség: az oktatás szülői és közösségi költségei Kelet-Ázsiában) címmel [1].¹

Gazdasági-politikai szempontból ezek a kutatásaim háromféle ázsiai országra terjedtek ki: a hosszabb ideje kapitalista országokra, volt szocialista országokra, illetve akkori kommunista rezsimekre. A kutatásaim eredményei egyes esetekben meglepőek voltak, hiszen például az derült ki, hogy még a kommunista országokban is – amelyekben pedig alapvető társadalmi cél volt a mindenki számára egyenlő és igazságos oktatás – jelentős költségek hárulnak az oktatás terén a háztartásokra és a közösségekre. Alapvetően egyébként nem is maga a tény volt meglepő olykor, hanem a költségek mértéke; például Kambodzsában, az akkori évtizedek legkeményebb kommunista rendszerében a szülők viselték az oktatás anyagi terheinek 80%-át.

Mindez további finomító kutatásokra ösztökélt. Ennek eredményeként jelent meg 1999-ben egy újabb könyvem *The private costs of public schooling: Household and community financing of primary education in Cambodia* (Az állami oktatás magánköltségei: A kambodzsai alapfokú oktatás háztartási és közösségi finanszírozása) címmel [2], amelyben külön és részletesebben elemeztem a kambodzsai helyzetet. Ezt a

kötetemet az UNESCO egyik intézménye, az International Institute for Educational Planning (IIEP; Nemzetközi Oktatástervezési Intézet) adta ki az UNICEF-fel közösen. Ez a nagy visszhangot kiváltó kötet azt mutatta be, hogy az olyanféle kiadások, mint például a regisztrációs díjak, az iskolai viselet, a tankönyvek, a gyerekek iskolába és iskolából való utazásának költsége, a magánórák és más kiadások milyen hatalmas költségeket emésztene fel családi és közösségi szinteken, és milyen óriási hányadát teszik ki a nemzeti oktatásra költött pénzeknek. Megjegyzem, ezt a kutatást néhány évvel később megismételttem (szintén Kambodzsában), és

szakmailag megfelelő pontossággal definiáltam a jelenséget

az akkor eredmények a 2000-es évek elején még megdöbbentőbbek voltak, ahogy azt Seng Bunly kolégámmal egy könyvben össze is foglaltuk [3].

E munkáim idején született meg az UNESCO–IIEP kutatások eredményeként 1999-ben az a könyvem *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners* (Árnyékoktatás: a kiegészítő privátoktatás, és ennek következményei az oktatás tervezői számára) címmel [4], amely a nemzetközi szakirodalomban is elsőként mutatta be globális perspektívából a kiegészítő magánoktatás, vagy ahogy a könyv címeben is megjelöltem, az árnyékoktatás jellemzőit. Az árnyékoktatást mint metaforát nem én alkalmaztam elsőként a szakirodalomban, és magával a jelenséggel sem én foglalkoztam elsőként.

Az én akkori hozzájárulásom elsősorban az volt ehhez a területhez, hogy szakmailag megfelelő pontossággal definiáltam a jelenséget – méghozzá úgy, hogy azt ma is a legtöbb

¹ A szöveghez tartozó jegyzeteket a jobb olvashatóság érdekében ezúttal végjegyzetben közöljük. (A szerk.)

kutató használni tudja, ahogy én magam is. A korábbi kutatók csak próbálkoztak ilyesmivel, de az eredményeik talán kevésbé voltak alaposak. Sikertől szisztematikus rendszerben bemutatnom az árnyékoktatás számos alapjellemzőjét, és ami talán a legjelentősebb hatást eredményezte, az az volt, hogy számos ország árnyékoktatási jellemzőit felsorakoztatva sikerült bizonyítanom, hogy ez a jelenség világszerte jelen van. Ezzel együtt azt is sikerült illusztrálnom a kötetben, hogy egy olyan jelenségről van szó, amelynek akár nemzeteken átnyúló, transznacionális, globális jellemzői is lehetnek, de amely jelenség ugyanakkor országonként, oktatási rendszerenként számos speciális jellemzőt mutat strukturális, általános társadalmi, ideológiai, kulturális és egyéb okok miatt. Tehát az árnyékoktatás ideális összehasonlító pedagógiai jelenségnek is mutatkozott, éppen olyannak, amely ezen a téren is nagyon sok értékes, izgalmas eredményt kecsegtet.

Amikor az 1999-es könyvemet publikáltam az árnyékoktatásról, még csak nagyon kevés, a jelenség sporadikus kutatásán nyugvó tudományos közlemény jelent meg a témával kapcsolatosan, szingapúri, malajziai amerikai, japán szerzőtől származó írások (és mellettük egyébként, János, éppen az Ön egyik 1998-as magyar nyelvű közleménye is [5]), amelyek egyik közös jellemzője az volt, hogy az árnyékoktatást a kelet-ázsiai régió kontextusában mutatták be, és általában hajlottak arra a vélekedésre, hogy a kiegészítő oktatás elsősorban Kelet-Ázsiában van jelen, és ennek kulturális – a konfucianizmussal összefüggő – okai vannak.

A könyvem azért is tett nagy hatást a kutatói közösségre, mert bár én magam is az

elsődlegesen kulturális magyarázóelvre hajlottam akkoriban, azt sikerült bemutatnom, hogy az árnyékoktatás egy-egy ország politi-

kai-ideológiai, társadalmi, gazdasági és egyéb jellemzőitől függetlenül jelen van a világnak gyakorlatilag minden pontján – legfeljebb a konkrét megvalósulási, működési

formája az, amelyet befolyásolnak a helyi, aktuális történelmi, ideológiai, strukturális, pénzügyi, kulturális és egyéb jellemzők. És talán éppen az, hogy ezt sikerült bemutatnom, lehet az egyik oka annak, hogy ez a kötet globálisan nagyon széles hatást gyakorolt a kutatói közösségre: sokakat arra bátorított, hogy a jelenség helyi jellemzőit feltárják, de ugyanakkor globális kontextusban is elhelyezzék az eredményeiket.

Kétségtelen, hogy az árnyékoktatás mint szakmai téma lett talán a legnagyobb hatású munkaterületem az idők során; valóban jelentős nemzetközi szakmai közösség alakult ki körülötte az elmúlt évtizedekben – éppen most van ez kialakulóban Magyarországon is –, akik számára, úgy tűnik, a témáról azóta is folyamatosan megjelenő közleményeim fontos kiindulópontot, szakmai inspirációt jelentenek, miközben persze számos olyan továbblépés is történt és történik ezen a kutatási területen, amelyek már személyesen nem hoztam, hanem ennek a nemzetközi kutatói közösségnek más tagjaihoz kötődnek.

Mindazonáltal nem lettem hűtlen azokhoz a kutatási és szakmai területekhez sem, amelyeknek köszönhetően magam az árnyékoktatási témájához eljutottam. Az évtizedek során fontos szakmai tevékenységet fejtettem ki az összehasonlító pedagógiai téren is – ennek köszönhetően töltöttem be World Council of Comparative Education Society

nemzeteken átnyúló,
transznacionális, globális
jellemzői is lehetnek

(Nemzetközi Összehasonlító Pedagógiai Társaság) elnöki tisztségét 2004 és 2007 között, illetve dolgoztam a már említett IIEP igazgatójaként 2006 és 2010 között. De az idők során a Comparative Education Society of Hong Kong (CESHK) (Hongkongi Összehasonlító Pedagógiai Társaság) elnöke is voltam, és az amerikai székhelyű Comparative and International Education Society (CIES) (Összehasonlító és Nemzetközi Oktatási Társaság) elnöki tisztségét is betöltöttem. Mindamellet pedig évtizedeken át a University of Hong Kong professzoraként – ma már emeritusaként – oktattam a tudományterületeim tudnivalóit hallgatói, későbbi kutatói generációk sokaságának.

Azért a sok kelet-ázsiai kapcsolódásom némi magánéleti magyarázatra is szorul. Bár

én magam a háború utáni Dél-Angliából származom, és ott is nőttem fel az 1960-as években, éppen a nemzetközi társadalmi és szakmai érdeklődésem és tevékenységem vezetett el Anglián túl afrikai, majd ázsiai országokba (ami nem jelenti azt, hogy személyes, családi és számos munkakapcsolatom ne kötne ma is nagyon erősen az eredeti hazámhoz). A feleségem, Ora Kwo hongkongi, ezért telepedtem le évtizedekkel ezelőtt, és élünk azóta is ott (persze sok európai – párizsi és egyéb – kapcsolódással is). Ora nemcsak a közös gyermekeink anyja, hanem számos munkában is partnerem volt az évtizedek során az árnyékoktatás jelenségének kutatása, különösen a szabályozás mintáinak megértése terén.

Mi volt a legjelentősebb, legfontosabb kutatás vagy projekt, amehyet valaha is végzett – vagy egy ezek közül, amely igazán közel áll a szívéhez?

Mint az eddigiekből már kivehető volt, a koreai szakmai éveimtől kezdve erősen foglalkoztattak az oktatás különféle egyenlőtlenségi kérdései, hiszen éppen ez az, ami a kelet-ázsiai kommunista társadalmak esetében is annyira megdöbbentő volt: hogy még azokban az országokban is, amelyek elvileg a maximális egyenlőség elvét hirdették a társadalom életének minden területén, óriásiak voltak a gyerekek egyéni lehetőségeiben a különbségek a családjuk, közösségük anyagi, kulturális és egyéb jellemzőinek megfelelően.

Szóval ha mindent összevetve végül is választanom kell, akkor azt mondom, hogy a szakmai életem nagy teljesítményeinek azt tekintem, hogy sikerült olyan szakmai közösségeket vezetnem, alkalmasint létrehoznom az

Anglián túl afrikai, majd
ázsiai országokba

évtizedek során, amelyek talán új szempontokból tudtak hozzátenni annak megértéséhez, hogy miért és milyen fajta egyenlőtlenségek jelennek meg az oktatás világában, és hogy talán abban is sikerült néhány lépést tennem afelé, vagy legalábbis valamilyen inspirációkat kialakítani a világon egy sor kutatóban, oktatáspolitikus-szakemberben arról, hogy mindezen új tudásokat is figyelembe véve hogyan lehetne növelni az oktatási igazságosságot és egyenlőséget helyileg és globálisan – persze nem a speciális helyi, egyéni, kulturális és egyéb különbségek, jellemzők mellőzésével, hanem épphogy mindezeknek a figyelembevételével, hasznosításával. Ugyanakkor továbbra is fontos számomra, hogy globális szinteken is lássam, láttassam, értelmezzem az oktatási

szempontokból tudtak hozzátenni annak megértéséhez, hogy miért és milyen fajta egyenlőtlenségek jelennek meg az oktatás világában, és hogy talán abban is sikerült néhány lépést tennem afelé, vagy legalábbis valamilyen inspirációkat kialakítani a világon egy sor kutatóban, oktatáspolitikus-szakemberben arról, hogy mindezen új tudásokat is figyelembe véve hogyan lehetne növelni az oktatási igazságosságot és egyenlőséget helyileg és globálisan – persze nem a speciális helyi, egyéni, kulturális és egyéb különbségek, jellemzők mellőzésével, hanem épphogy mindezeknek a figyelembevételével, hasznosításával. Ugyanakkor továbbra is fontos számomra, hogy globális szinteken is lássam, láttassam, értelmezzem az oktatási

jelenségeket; az idői perspektívákat tekintve is komplexen, a múltat, a jelent és a jövőt nem elválasztva, lehasítva egymásról. Ezért is örültem, hogy a 23. Országos Neveléstudományi Konferencián itt, Budapesten *Setting, Monitoring and Achieving the UN Sustainable Development Goals: Contributions from the*

Global Community of Education Researchers (Az ENSZ fenntartható fejlődési céljainak meghatározása, megvalósítása és nyomon követése: az oktatáskutatók globális közösségének hozzájárulása) címmel tarthattam plenáris nyitó előadást.

Milyen kihívásokkal szembesült a kutatási tevékenysége során?

Erre a kérdésre csak nagyon nehezen lehetne az esetemben válaszolni, mert túl sok olyan terület speciális jellemzőit kellene itt most áttekintnünk, amelyekkel a munkáim során foglalkoztam. Ezért javaslom, hogy ezen a ponton fókuszáljunk az árnyékoktatásra mint kutatási területre.

Először is: nem véletlen, hogy van egy olyan kötetem, amelyik speciálisan az árnyékoktatás kutatómódszertani kérdéseivel foglalkozik: *Researching Private Supplementary Tutoring: methodological lessons from diverse cultures* (A kiegészítő privátoktatás kutatása: módszertani tudnivalók különféle kultúrák teréről) [6]. Ez a cím nem feltétlenül azt fejezi ki, hogy ennek a területnek mindenestül önálló kutatómódszertani világa lenne – természetesen alapvetően ugyanazokat a módszereket tudjuk itt is alkalmazni, mint más társadalomtudományi, más oktatástudományi kutatások is.

De egyrészt itt megnehezíti, összetettebbé teszi a kutatási munkát az, hogy a jelenség megragadásában mindig megjelennek kulturális jellemzők is, amelyek figyelembevétele nélkül nem tudjuk megfelelően megtervezni, lefuttatni a kutatásainkat, és értékelni azok eredményeit. Impliciten az is benne van ebben a megközelítésben, hogy –

ezt a területet speciálisan
nagyon nehéz kutatni

bár ez az oktatáskutatás egészére is mondható, de erre a területre feltétlenül – ha az árnyékoktatást nem annak nagyon komplex társadalmi kontextusrendszerében vizsgáljuk és értelmezzük, akkor valójában semmit nem fogunk megérteni belőle. Tehát a kötet részben emiatt született, és emiatt mutatja a cím is azt, hogy ez egy speciális területe az oktatáskutatásnak. Nem véletlen, hogy a kötet szerkesztői is három országból, három különböző kultúrából származnak:

Ora Kwo Hongkongból, Kínából, Boris Jokić a mai Horvátországból, én magam pedig Angliából. És akkor most még nem is tértem ki a kötet egyes fejezeteinek szerzőire, akiknek származási adatai Grúziától Indiáig sorolhatók.

De a kötet mint speciális kutatómódszertani összefoglaló megszületésének más szakmai okai is vannak, olyanok, amelyek valóban abból fakadnak, hogy ezt a területet speciálisan nagyon nehéz kutatni. Ezek a nehézségek olyan sokrétűek maguk is, a kulturális jellemzőkön túlmenően, hogy lehetetlen lenne itt most szisztematikusan minden vonatkozásra kitérni, úgyhogy csak néhányat említek meg.

Ilyen nehézség például maga a definíció problémája. Erre korábban már utaltam. Ezt a nehézséget jól mutatja az is, hogy bár

mi ebben a beszélgetésben most csak kétféle terminológiát használtunk – árnyékoktatás, illetve kiegészítő privátoktatás –, a nemzetközi kutatási irodalomban ennek még több mint fél tucat más neve is van, és nem véletlenül. Tehát nagyon nehéz nyelvileg is definiálni, hogy mit is kutatunk.

Természetesen nem lehet meglepő, hogy ez a nyelvi-definíciós nehézség nem elsősorban nyelvi okokból ered, hanem abból, hogy a jelenség maga nagyon-nagyon sokféle. Nagy fokú változatosságot mutat történelmileg, társadalmilag, oktatási rendszerenként, kulturálisan, lokálisan és így tovább. És tovább fokozza a nehézségeket az, hogy e sokszínűség és bizonyos értelemben a jelenség „határvonalai” mivolta, vagy egyesek szemében akár rendszerenkívülisége nagyon nehézé teszi a klasszifikációt is.

Azt elég magabiztosan állíthatjuk – noha egyes esetekben még ezt sem tökéletes bizonyossággal –, hogy az árnyékoktatás az extrakurrikuláris oktatás ernyője alá tartozó tevékenységek egy csoportja. És azt is elég hasznos definíciós/klasszifikációs elvként elfogadnunk, hogy olyan, a hivatalos oktatás világán kívüli, piaci szolgáltatásként működő oktatási tevékenységek tartoznak ide, amelyek a gyerekek oktatási rendszerben való előrejutását kívánják kiegészítő oktatási tevékenységekkel előmozdítani. Ezért érdemes a jelenség vizsgálati körét az akadémikus tantárgyakra, és azon belül is különösen a vizsgatárgyakra leszűkíteni. Különösen három olyan vizsgatárgy van, amely alapvető ezen a téren: a matematika, az anyanyelv és irodalom (szövegértés és szövegalkotás), valamint az idegen nyelv, főleg az angol mint globális lingua franca manapság.

De ezek, illetve a több-kevesebb joggal még idetartozó elméleti iskolai tantárgyak kiegészítő oktatási szolgáltatási terepe olyan gazdag változatosságot, olyan gyakori határátlépési jellemzőket mutat, hogy én magam is nagyon sokszor el kell, hogy gondolkozzam azon, hogy egy adott tevékenység, valamely ország speciális kiegészítő oktatási tevékenysége a mi kutatási körünkbe tartozik-e, vagy hogyan is van ez az adott jelenség esetében.

Tehát amikor e kutatási közösségben bármelyikünk elkezd a terület valamely vetületét kutatni, nagyon világosan definiálnia kell, hogy mit is vizsgál. De ennek maguk a jelenségek – az összetettségük, bizonyos fajta szabálytalanságaik, klasszifikációs illeszthetlenségeik miatt – igen gyakran ellenállnak.

És akkor még csak a kutatókról szoltam. De a terület kutatásának egyik alapvető lehetősége az, hogy vizsgálati személyeket – gyerekeket, szüleiket, formális oktatási és/vagy árnyékoktatási tanárokat, intézményvezetőket, oktatáspolitikusokat – kérdezünk meg a jelenségről (például hogy

mennyiben használnak árnyékoktatási szolgáltatásokat, milyen összegeket fordítanak erre és hasonlók), akiknek meg aztán végképp elképzelé-

sük sincs, hogy mit is szeretnénk tudni, amikor az „árnyékoktatásról”, a „kiegészítő privátoktatásról” kérdezzük őket.

Ezért – sajnos – nagyon gyakori, hogy a kutatók maguk sem jól határolják le a témát, és a válaszadók sem jól igazodnak el abban, hogy mit is kérdeznek tőlük. Így aztán számtalan olyan kutatás zajlik le, amelyben végül is nem szorosan az árnyékoktatásról, hanem a gyerekek általános szabadidős tanulási aktivitásáról van szó, hobbi- vagy

a jelenség maga
nagyon-nagyon sokféle

egyéb tevékenységekről, lovaglástól a robotikaszakkörig. És különösen nehéz kicsi gyerekektől, gyerekekről adatokat gyűjteni, értelmezési és klasszifikációs nehézségek miatt, és természetesen amiatt, mert egy 6-8 éves gyereknek lényegében esélytelen is elmagyarázni, hogy mi is tartozik az árnyékoktatás körébe, és mi nem az ő „iskolán kívüli” tevékenységei közül.

Még két lényeges kutatási nehézséget emelek ki:

Az egyik az, hogy az árnyékoktatásról azért is nagyon nehéz adatokat gyűjteni és egy-egy kontextusban, valamilyen vetületben tisztázni ismeretekhez jutni róla, mert számos társadalmi környezetben lényegében valamennyi érdekelt vonatkozó anyagiakról nem szívesen beszélnek. Ennek az okai egyrészt átfedést mutatnak a szereplők között, másrészt sokszor nem személyes okok állnak a háttérben, hanem strukturális vagy különféle társas-társadalmi okok. Tehát nagyon gyakran vonakodnak maguk a gyerekek nyilatkozni erről, mert sokan közülük úgy érzik, hogy ez valami rájuk nézve nem kedvező dolog, hogy „fizetős különórákra” szorulnak, vagy hogy a szüleik nekik ezzel, ezáltal többet adnak meg, mint más gyerekek szülei.

Az idősebbek már azt is sejtik/érezik, hogy azért ennek az egésznek van valami kapcsolódása az oktatás igazságossági és egyenlőségi vetületeihez, és ezért nem

nyilatkoznak a saját részvételükről ebben szívesen. A szülőket is részben ezek az okok vezetik, de részben azért is nehéz tőlük adatokat gyűjteni, mert a vonatkozó anyagiakról nem szívesen beszélnek. A szolgáltatói oldal sem könnyen megközelíthető. Még a legbecsületesebben adózó országokban is sok árnyékoktatási tanár nem adózik, eltitkolja a jövedelmét. Az árnyékoktatási cégek gazdasági adatai sem eléggé áttekinthetőek, kutatók számára pedig végképp nem. És nem nyilvánosak az alkalmazott pedagógiai módszereik, pedagógiai világuk, mert az titok, hi-

szen sokszor éppen ebben rejlik a piaci előnyük. De az oktatáspolitikusoktól sem könnyű bármit megtudni, egyrészt mert nem ismerik magát a jelenséget

eléggé, másrészt mert valóban nem is rendelkeznek rá vonatkozó megfelelő objektív adatsorokkal, ezekből felépíthető tudással.

És itt jön egy másik kutatási nehézség: hogy így végül is nagyon különböző kutatási módszerekkel összegyűjtött, nagyon vegyes adatokról van szó, amelyekből komolyabb összehasonlító pedagógiai adatsorokat és elemzéseket összeállítani csak nagy közelítésekkel lehetséges. De talán önmagában is alapvető eredmény ezen a területen, hogy ma már sok száz kutató foglalkozik ezzel a témával, és egyre több erőfeszítés történik annak érdekében is, hogy ezeket és további kutatómódszertani kérdéseket megoldjunk.

Oly sok év kutatás után végül is mi a véleménye az árnyékoktatás jelenségéről, és milyen jövőt jósol vagy látna szívesen ezen a területen?

Az árnyékoktatás, mint már utaltam rá, nagyon összetett, erősen ellentmondásos jelenség. Miközben evidensek a jó oldalai –

sokakat segít az oktatási eredményességben, jól tud támogatni tehetséges és nehezen előrehaladó diákokat egyaránt, értékesen tud

hozzájárulni az oktatás gazdagító és felzárkóztató funkcióihoz –, evidensek a negatív vagy lehetséges negatív vonásai is. Ez utóbbi kapcsán elsősorban az oktatási igazságosságot és egyenlőséget veszélyeztető jellemzőit szokás kiemelni, noha sajnos sokan nagyon leegyszerűsítően, ideológiavezérelten kezelik ezt a témát. És fontos kritikai pont az is, hogy sok esetben leszűkítik a tanítási-tanulási folyamatokat a vizsgákra való felkészítésre, illetve, hogy módszertanilag sokszor nem eléggé alaposan kidolgozottak a tevékenységek, amelyeket ebben a szegmensben (gyakran nem is szakképzett tanárok) alkalmaznak, és hogy a gyerekektől nagyon sok szabadidő lehetőséget vesz el.

El kell árulnom, hogy eleinte, amikor ezzel a témával foglalkoztam, én magam is meglehetősen sarkosan láttam, értelmeztem az árnyékkutatás számos jellemzőjét. Ahogy az árnyékkutatás egyre több vetületét és egyre többféle nézőpontból látjuk a kutatásoknak köszönhetően, az évek során én magam is egyre több komplexitást, és így egyre több szépet, értékeset is látok benne, anélkül, hogy szem elől téveszteném az árnyoldalait, a potenciális vagy valós veszélyeit, valamint azt, hogy ugyanaz a részjelenség ezen a területen egyszerre bírhat nagyon pozitív vagy akár szélsőségesen negatív értékkel, hatással.

Egy mindenesetre biztos: az árnyékkutatással ma nem lehet, nem szabad nem foglalkozni. Ott van, akár szeretjük, akár nem, akármilyen arcai vannak is. Ismernünk kell minél jobban, minél behatóbban, éppen annak érdekében, hogy megfelelőbben tudjuk kezelni is ezt a jelenséget, túl a kutatáson magán. De minden továbblépés alapja az,

az árnyékkutatás szubjektíven átélt negatív oldalai

hogy a kutatásban fontos célokat, irányokat határozzunk meg, mint például mi Sanghajban – ez az East China Normal University Center for International Research in Supplementary Tutoring (CIRIST; Nemzetközi Kiegészítő Privátoktatási Kutatóközpont) –, vagy az Ön vezetésével az ELTE

Pedagógiai és Pszichológiai Kar Árnékkutatás és Közoktatás Kapcsolata Kutatócsoport keretében, amely mostanában alakult meg. Ha jól tudom,

jelenleg nemzetközileg ez a két kutatócsoport az, amelyik kifejezetten erre a témakörre fókuszál, de nyilván további hasonlóak is kellenek majd a globális kutatási térben a jövőben, mert csak a jelenség alapos kutatása eredményeként tudunk oktatáspolitikai, oktatástervezési, pedagógiai módszertani és egyéb fejlesztéseket felelősséggel kialakítani.

Ahogy azt az utóbbi években több cikkemben is összefoglaltam, a kiegészítő privátoktatás-kutatás az alatt a negyedszázad alatt, mióta egyáltalán létezik, fontos tudnivalókat tárt fel – elsősorban, noha nem kizárólagosan – oktatásszociológiai, oktatásgazdaságtani, oktatáspolitikai, szabályozási, kulturális, oktatástechnológiai vetületekben. Vannak ismereteink a jelenség pedagógiai, tanításmódszertani vetületeiről is, de jóval kevesebb, ezek tehát tovább kutatható témák. Ismerünk sok mindent az árnyékkutatás szubjektíven átélt negatív oldalairól a gyerekek, a szülők részéről – de sokkal kevesebbet, mint az ugyancsak létező pozitív vetületeiről. Ez is további feltárható terület, éppen úgy, mint az árnyékkutatás és a közoktatás kapcsolata, vagy például a szolgáltatói és szolgáltatási oldalon megjelenő nemi különbségek témája. A terület vállalkozóiról

nagyon keveset tudunk kutatásokra alapozva mondani, mert szinte alig vannak ilyen kutatások. Eddig nagyon kevés gondolat, kutatási eredménnyel lehetett találkozni azon a téren is, hogy az árnyékkutatás jelensége milyen újdonságot hozott a társadalmak és az oktatás viszonyában. Én úgy látom, mintha ez egy olyan szélesebb folyamat része lenne, amely mögött az áll, hogy az emberek szélesebb csoportjai ma már nem fogadják el azt, hogy az oktatás főleg vagy kizárólag az állam feladata lenne, hanem – ha fogalmazhatok így – visszavesznek belőle, és önmaguk, öntevékenyen is szervezik az oktatás világát, a saját igényeik szerint. Én úgy látom, hogy ennek mélyebb elemzése is még várat magára. Mint ahogy azé is, hogy vajon mindez milyen hatással lehet majd a jövőben az oktatás és a társadalom viszonyára.

Ezek mind nyitva álló területek az árnyékkutatás témáján belül. És ne felejtsük el: egy idő után a beszélgetésünket az

magával hozhatja az összehasonlító neveléstudomány fejlődését Magyarországon

árnyékkutatásra kezdtük fókuszálni, noha eleinte még az összehasonlító kutatás területéről is szót ejtettünk. Azt gondolom, hogy az árnyékkutatás-kutatásnak számos – noha természetesen messze nem minden – vetülete olyan szoros kapcsolatban áll az összehasonlító pedagógia tudományterületével,

hogy nem beszélhetünk szakmailag megfelelő alapozottsággal működő árnyékkutatás-kutatásról, ha az nem tud valahogy összekapcsolódni magas színvonalon kidolgozott,

intézményileg, szervezetileg, de persze a szakemberek tudáskonstrukciói szintjén is kidolgozott összehasonlító pedagógiával. Tehát a kettő elég erősen feltételezi egymást: azt vélem, bár nem ismerem elég pontosan az itteni helyzetet, hogy az árnyékkutatás-kutatás magával hozhatja az összehasonlító neveléstudomány fejlődését Magyarországon, és viszont: ha az utóbbi téren történik előrelépés, akkor az előzőnek is jobb az esélyei a fejlődésre.

AZ INTERJÚBAN EMLÍTETT SZAKIRODALMI MUNKÁK

- [1] Bray, M. (1996): *Counting the full cost*. World Bank, Washington, DC.
- [2] Bray, M. (1999): *The Private Costs of Public Schooling: Household and Community Financing of Primary Education in Cambodia*. UNESCO International Institute for Educational Planning in collaboration with UNICEF, Paris.
- [3] Bray, T. M. (1999): *The shadow education system: Private tutoring and its implications for planners*. UNESCO International Institute for Educational Planning, Paris.
- [4] Bray, M. és Bunly, S. (2005): *Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia*. Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong, Hong Kong.
- [5] Gordon Györi J. (1998): Mitől hatékony még a japán oktatás: a hivatalos oktatási rendszer tanítási óráin kívüli képzés és oktatás japánban. *Magyar Pedagógia*. 98. 4. sz., 273–317.
- [6] Bray, M., Kwo, O. és Jokic, B. (2015): *Researching private supplementary tutoring. Methodological lessons from diverse cultures*. Comparative Education Research Centre, Hong Kong.