

ÚJ SZ

ÚJ
Pedagógiai
Szemle

2020 / 1–2.

A VALLÁSOS NEVELÉS TEMATIZÁLTSÁGA
NYELVKÖNYVPIAC ÉS DIGITÁLIS TÉR

A könyvtárostanárszakma 33 éve

Emlékezések Szüdi Jánosra

Állampolgári nevelés és iskola

A fenntarthatóság elvi keretei és taníthatósága

Blockbusterek bevonhatósága a tanításba

IKT Indiában

Szemle

„OFI-NARRATÍVÁK”

INTERJÚ HALÁSZ GÁBORRAL

A képekről

Alkotás „a Meixnerben” – karantén idején

A Meixner Iskola életét átszövi a művészetek és az alkotás szeretete, s ennek a pedagógiai munkában is központi szerepe van. Természetesnek tűnt, hogy mindezt járvány idején, a karanténba kényszerítő időszakban is fent szeretnénk tartani – és ha lehetséges, a helyzetet felhasználva egyedi, különleges szintre emelni. Az előre eltervezett projektekből, feladatokból néhányat megtartottunk, néhányat kicseréltünk. Akadt, amit átszerveztünk, újragondoltunk, és volt olyan is, amit a tantárgyi kooperáció szellemében folytattunk tovább. Fontos célkitűzés volt, hogy a járvány által ránk kényszerített helyzet az otthoni alkotásban a művészet eszközeivel feldolgozható legyen; hogy a gyerekekben megfogalmazódott gondolatok alkotások formájában testet öltsenek, így segítve ennek a kényelmetlen és sok tekintetben kellemetlen időszaknak a megélését.

Öröm volt látni, hogy a diákjaink mennyi kreativitással, leleményességgel és humorral oldották meg a feladatokat, hogy egyre több testvér kapcsolódott be ezekbe a tevékenységekbe, és hogy a szülők igazi partnerek voltak a munkafolyamatokban. Tanárként igyekeztünk arra is figyelni, hogy olyan feladatokat adjunk a gyerekeknek, amelyekhez nem szükséges széles körű eszköztár – illetve kifejezett szándékunk volt, hogy fedezzék fel szűk lakókörnyezetük tárgyait, azok mintázatát, a fényviszonyokat és az ezekben rejlő alkotási lehetőségeket, valamint tanulmányozzák az őket körülvevő kerti vagy szobanövényeket, házikedvenceket és a tavasz által hozott természeti változásokat.

Az itt bemutatott alkotások nagyon szűk metszetét adják annak a műrengetegnek, amely március–április során összegyűlt. Ökoiskola is vagyunk, így főbb témáink között szerepelt a környezetvédelem, azon belül pedig az ún. fenntartható kézműves alkotás lehetőségei – kifejezetten a húsvéti ünnepek idejéhez igazítva –, valamint a méhek fontos szerepe az egészséges ökoszisztéma fenntartásában. Ezenkívül kíváncsiak voltunk a bezártság keltette érzésekre, arra, hogy milyen szuperhős pusztíthatná el a vírust, hogy kinek hogyan telik egy napja a karanténban és hogy miért fontos a maszk viselése a vírus elleni védekezés során. A legvidámabb műcsoport talán a klasszikus képzőművészeti alkotások alapján készült parafrázisok gyűjteménye lett.

Az előttünk álló maradék hat hetet is ebben a szellemben és hasonlóan változatos – az élethelyzetünk változásaihoz is alkalmazkodó – témákkal töltjük ki.

Tóth Nóra

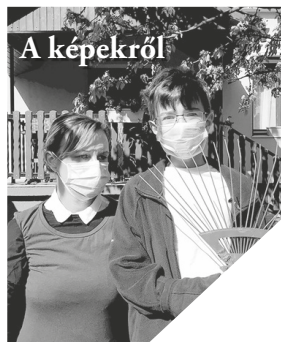
A műveket a Rákospalotai Meixner Általános Iskola és Alapfokú Művészeti Iskola diákjai az otthoni karanténban készítették. A képek a **címlapon**, illetve a **24., 45., 75., 94., 104., 121., 134., 145., 154., 159., 161., 162., 164., 165-174. és a B3** oldalon láthatók.

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

70. évfolyam
2020 / 1–2.

TARTALOM

A lapszámot az elektronikus megjelenés után újratordeltük. A két tördelésben a szöveg- és képanyagok azonosak, az oldalszámok és a képelrendezés azonban eltérőek lehetnek.



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 **PÉNZES DÁVID:** „Egy egyensúlyozást, egy kötéltáncot játszottak” – Beszélgetés Halász Gáborral

TANULMÁNYOK

- 25 **BOGNÁRNÉ KOCSIS JUDIT:** Hazai nevelés-tudományi kutatások összefoglalóiban megjelenő vallásos neveléssel összefüggő témák a 2010 és 2017 közötti időszakban gyakorlati aspektusa

- 46 **DRINGÓ-HORVÁTH IDA – MENYHEI ZSÓFIA:** A nyelvkönyvpiac változásai – Nyelvkönyvcsaládokhoz kapcsolódó digitális tananyagok vizsgálata

MŰHELY

- 76 **DÖMSÖDY ANDREA – SZAKMÁRI KLÁRA:** 33 év a könyvtárostanárr szakma alakításában és képviselésében

ISKOLA-VILÁG

- 95 *Szüdi János élete és kora – A tanügyigazgatás harminc esztendejének tükré*

- 105 **JAKAB GYÖRGY:** Az iskolai állampolgári nevelés – a különböző pedagógiai kultúrákban és az ifjúságszociológiai kutatásokban

- 122 **FODOR ÉVA:** A fenntarthatóság értelmezése és elvi keretei

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 135 **NAGY ÁDÁM:** Jedik, varázslók és zombik mint diskurzusképző konstruktivisták – A popkultúra bevonási lehetőségei a tanulási folyamatba

KÖZELÍTÉSEK

- 146 **CZUMPF BRIGITTA:** India és az IKT – oktatásügy, infra-struktúra, kihívások

SZEMLE

155 Gabriele Weiß – Jörg Zirfas (szerk.):
Handbuch Bildungs- und Erziehungs-
philosophie (**Sárkány Péter**)

157 Donáth Péter: Pedagógusok
az 1918-1919. évi politikai forgószélben
(**Drávczki Sándor**)

160 Szűts Zoltán: Online
(**Karagits Kira – Dr. Zelena András**)

163**ABSTRACTS**

175 Szerkesztői jegyzet

A címlapon a 4. osztályos Grolmusz
Ádám fotójának (*Parafrázisok*) részlete

B4 Részletek Fenyő D. György *Pedagógiai
jegyzetek a karanténból. Személyesség és
közvetlenség* c. írásából

UJ Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

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

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu
Weboldal: http://upszonline.hu
Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

CSOMBÓ BENCE

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:
Dr. Pajtókné Dr. Tari Ilona

Megjelenik az EKE Líceum Kiadó gondozásában
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

Kiadóvezető: Dr. Nagy Andor.

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 11 B/5 ív
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

BOGNÁRNÉ DR. KOCSIS JUDIT

egyetemi docens | Pannon Egyetem
Neveléstudományi Intézet

CZUMPF BRIGITTA

tanító | PhD-hallgató | PTE Oktatás és Társadalom
Neveléstudományi Doktori Iskola

DÖMSÖDY ANDREA

alelnök | Könyvtárostanárok Egyesülete |
könyv-tárpedagógus | a neveléstudományok doktora

DRÁVICZKI SÁNDOR

szakpedagógus főiskolai tanár | Nyíregyházi Egyetem

DRINGÓ-HORVÁTH IDA

egyetemi docens | KRE BTK Német és Holland
Nyelvű Kultúrák Intézete, Német Nyelv és Irodalom
Tanszék | központvezető | KRE BTK IKT
Kutatóközpont

FODOR ÉVA

PhD-hallgató | EKE Neveléstudományi Doktori
Iskola

JAKAB GYÖRGY

Fejlesztő munkatárs | Oktatási Hivatal

KARAGITS KIRA

másodéves kommunikáció és médiatudomány szakos
hallgató | BGE | munkatárs | PMI Budapest Magyar
Tagozat

MENYHEI ZSÓFIA

egyetemi adjunktus | KRE BTK Anglisztika Intézet,
Angol Nyelvészeti Tanszék

NAGY ÁDÁM

egyetemi docens | Kodolányi János Egyetem

PÉNZES DÁVID

doktorjelölt | EKE Neveléstudományi Doktori Iskola |
kollégiumi nevelőtanárr | Káldor Miklós Kollégium

SÁRKÁNY PÉTER

filozófia szakos tanár; Social Work Msc.; PhD; Habil |
intézetigazgató egyetemi tanár | EKE Gazdaság- és
Társadalomtudományi Kar, Társadalomtudományi
Intézet

SZAKMÁRI KLÁRA

ny. magyar- és könyvtárostanár | Budai Nagy Antal
Gimnázium | iskolai könyvtári szakértő |
szaktanácsadó | elnökségi tag, elnök (2011–2016) |
Könyvtárostanárok Egyesülete

TÓTH NÓRA

művészeti vezető | művészeti tárgyak oktatója |
Rákospalotai Meixner Általános Iskola és Alapfokú
Művészeti Iskola

DR. ZELENA ANDRÁS PHD.

mb. tanszékvezető | főiskolai docens | BGE
Külkereskedelmi Kar Kommunikáció Tanszék



PÉNZES DÁVID

„Egy egyensúlyozást, egy kötélrancot játszottak”

Beszélgetés Halász Gáborral

LÁTÓSZÖG

2016. december 31-én, az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet önállóságának megszüntetésével egy korszak véget ért.¹ Az OFI-nak az Eszterházy Egyetembe való olvadása és az ott folyó tevékenységek radikális átalakítása szülte a készülő kötet szerkesztőinek azt az igényét, hogy a 2007–2016 közötti, nem egészen egy évtized folyamatait, történéseit a meghatározó szereplők megkérdezésével dokumentálják.² A kortárs olvasónak önmagában is izgalmas a közvetlen résztvevők beszámolója, s nem utolsósorban az interjúk az 1990–2016 közötti hazai oktatás-kutatás történeti feldolgozásának forrásanyagát gazdagítják.³

Hogyan lett az MTA Pedagógiai Kutató-csoport tagja 1978-ban?

Már az egyetemen is erős érdeklődést mutattam az oktatásügyi kutatások iránt. Ennek a gyökere az volt, hogy a szervezet, a bürokrácia, a hatalomgyakorlás, a szervezeten belüli folyamatok már a katonaságnál felkeltették az érdeklődésemet, csak hát a katonasággal nem lehetett foglalkozni.

Akkoriban is volt már katonapedagógia, ami a hadsereget, a honvédséget pedagógiai szemmel próbálta felfogni, kutatni.

Ez a katonapedagógia nem a katonaság mint szervezet, a hadsereg mint szervezet vizsgálásával foglalkozott, hanem azzal, hogy az emberek viselkedését, gondolkodását hogyan lehet megváltoztatni. A másik pedig, hogy elméleti kutatásokat talán lehetett volna csinálni, de a hadseregen belül empirikus kutatásokat végezni – hát, ennek nem nagyon volt realitása.

A másik olyan alrendszer, ahol sok szempontból hasonló szervezeti folyamatok zajlanak, az oktatás. Az oktatás iránt érdeklődtem, ez volt a gyökere annak, hogy pedagógia szakos lettem. Minthogy oktatásügyi szervezetkutatások érdekelték,

¹ Jelen írásunk közreadásakor már túl vagyunk a következő intézményi átalakuláson is: 2019. december 1-től a korábbi OFI feladatait ellátó (bár az EKE irányítása alá tartozó) szervezeti egységek az Oktatási Hivatalhoz kerültek.

² A készülő kötetet Fehérvári Anikó és Kaposi József szerkeszti. Az interjúkat az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatói készítették. Külön köszönet Gyimesné Szekeres Ágnesnek, hogy az általa a kötet számára szerkesztett verziót lapunk rendelkezésére bocsátotta.

³ A kötet nem előzmény nélküli: a korábban megjelent *Az OFI története a narratívák tükrében* (2009, szerk. Mayer József) az elődöntmények történetét dolgozta fel. A kötet döntően az 1989–90-es átalakuláshoz kötődő interjúkból, illetve az azt követő másfél évtized folyamatait bemutató beszélgetésekből áll.

logikus módon rátaláltam – pontosabban *Ferge Zsuzsa* segített megtalálni – az akkori akadémiai pedagógiai kutatócsoporton belül azt a kört, ami *Kozma Tamás* vezetésével oktatásügyi szervezetkutatásokkal foglalkozott. Akkor megkerestem Tamást, aki adott egy olyan kutatási témát, amire két-három éven keresztül minden energiámat fordíthattam. Ez az *Iskolai szervezeti klímakutatás* volt, ami a maga idejében – ez ma furcsán hangzik –, bátor vállalkozásnak mutatkozott, különösen mindennek az empirikus vizsgálata. Így kerültem a Pedagógiai Kutatócsoporthoz, amit 1980-ban megszüntettek, és ezzel párhuzamosan, vagy ennek az átszervezési folyamatnak a részeként jött létre *Gazsó Ferenc* irányítása alatt az Oktatókutató Intézet; *Kozma Tamással* minket ő hívott oda.

A '80-as években miért kezdett oktatáspolitikai-történettel, pontosabban oktatásirányítás-történettel foglalkozni?

Én nem oktatáspolitikai-történettel, hanem oktatáspolitikával kezdtem foglalkozni, de semmilyen jelenséget nem lehet kellő mélységében megérteni, hogyha az ember nem kapcsol hozzá történeti kutatásokat. Például *Darvas Péter*, aki most a Világbanknál dolgozik, ennek az oktatáspolitikai-kutatással foglalkozó csoportnak a keretében szakképzéstörténeti kutatásokat végzett. Péter pénzügyi területet kutató közgazdász, szó nincs arról, hogy történész lenne vagy kifejezett történeti érdeklődése volna, de ugyanúgy, mint én és mint mások, azt gondolta, hogy nem lehet megérteni a dolgokat történeti feltárás nélkül. Maga az oktatáspolitikai iránti érdeklődésem oly módon keletkezett, hogy a szervezeti viszonyokkal való foglalkozás keretei között nagyon ha-

mar előjött, hogy vannak makro- és mikroszintű kérdések, és az iskolai szervezetkutatás a mikroszintű kérdésekre irányul. Ám emellett folyamatosan jelen volt a rendszer, akár a helyi, akár az országos rendszer iránti érdeklődés is. A '80-as évek elején kezdett összejönni egy hasonló érdeklődésű szakemberekből álló kör: ez négy olyan emberből állt, akik az Oktatókutató Intézetben dolgoztak: *Lukács Péter*, *Nagy Mari*, *Darvas Péter* és én, illetve az OPI-ből *Sáska Géza*, tehát tulajdonképpen öten alkottuk azt a csoportot, akiknek az volt az érdeklődése, hogy megértsük az oktatáspolitikai alakításának és működésének a mechanizmusait. Az intézetben belül volt egy munkamegosztás közöttünk: *Darvas Péter* foglalkozott a szakképzés világával, *Nagy Mari* a lokális vagy helyi oktatáspolitikai-alakítás, oktatásirányítás kérdésével, *Lukács Péter* az országos szinttel, én pedig a regionálissal. Még annyit érdemes ehhez hozzátenni, hogy oktatáspolitikai kutatás a '80-as évek elején nem létezhetett, ezért ez beintegrálódott egy olyan kutatási területbe, aminek az elnevezésében nem is volt benne maga a politika/policy/politics szó. Ez a kutatási terület az ún. *Tervezést támogató kutatások*. *Kozma Tamás* vezetésével egy ilyen kutatásokat végző csoport volt az Oktatókutató Intézetben. Maga a tervezési folyamat jelentette egyébként a tervezési folyamatokban azt a területet, amin keresztül politikai természetű folyamatokat a leginkább lehetett vizsgálni. A tervezés végül is erőforrás-allokálásról szól, illetve a tervek megvalósításáról és implementálásáról, tehát minden további nélkül lehetett végezni úgy végső soron oktatáspolitikai kutatást, hogy nem kellett ezt a címkét kifelé ráaggatni.

nem lehet megérteni a dolgokat történeti feltárás nélkül

Bár Knausz Imrének már ekkoriban is jelentek meg kifejezetten politikatörténeti kutatásai a *Pedagógiai Szemlében*,⁴ illetve a bölcsész doktori értekezését is ebből a korszakból, az '50-es évekből írta.⁵

Igen, *Knausz Imrével* később, valamikor a '80-as évek végén kerültem kapcsolatba, de nem tudok róla, hogy a többieknek is szorosabb kapcsolata lett volna vele.

Szerepet vállalt a '85-ös oktatási törvény előkészítésében.

Ez egy kulcselem, több vonatkozásban is. Az első, amit említenék, hogy az, amit én úgy neveztem, hogy regionális oktatáspolitikai-kutatás, lényegében azt jelentette, hogy heteket, sőt hónapokat töltöttünk vagy töltöttem el terepen. Egy-egy megyéről készítettem olyan elemzéseket, amelyek két kulcsmódszer alkalmazására épültek. Az egyik a megyei döntéshozatali szervezetek, döntően a megyei tanácsok és a megyei pártbizottságok dokumentumainak elemzése volt – melyekhez egyébként nem kis bravúr volt hozzájutni. A másik pedig a megyei döntéshozatalban részt vevő szereplőkkel készített interjúk sokaságának vizsgálata. Az látszott ebből, hogy – szemben azzal, amit abban az időben a centralizáltságról sokan gondoltak (és amikor kutat-

heteket, sőt hónapokat töltöttünk vagy töltöttem el terepen

ni kezdtem, én magam is gondoltam) –, a központosított tervezettség mögött, legalábbis Magyarországon, egy nagyon-nagyon decentralizált mechanizmus működött. A megyék egészen rendkívüli mozgástérrel rendelkeztek, tehát a megyei politikai vagy tervezési vagy akár oktatáspolitikai erőterben zajló folyamatok, az ottani érdekcsoportok, a közöttük lévő alkudozások, az országos szinttel való tárgyalásaik alapvetően meghatározták már a '80-as években azt, hogy mi is zajlik az oktatási rendszerben. Ez azt jelenti, hogy a megyei folyamatok tanulmányozásából valószínűleg jobban meg lehetett érteni a hazai oktatásirányítás vagy oktatási kormányzás dinamikáját, a működési mechanizmusait, a lehetőségeit,

a mozgásterét, a kényszereket.

Ránki György szavaival élve ez „a mozgáster és kényszerpálya”...

Mind a kettő nagyon jól látható volt. A '85-ös oktatási törvényt megelőzte egy párthatározat előkészítése. Még a '72-es párthatározat⁶ kilátásba helyezett egy strukturális reformot, amit nem indítottak el azzal, hogy nincs rendesen előkészítve, és ez a folyamat a '70-es évek végéig húzódott. A '82-es oktatáspolitikai párthatározat lényege kettős volt.⁷ Az egyik az, hogy nem lesz szerkezeti

⁴ Knausz Imre (1986): A magyar „pedalógia” pere – 1948–1950. *Pedagógiai Szemle*, 36. 11. sz. 1087–1102. Knausz Imre (1988): Szakszerűség és politikum az Országos Neveléstudományi Intézetben. *Pedagógiai Szemle*, 38. 11. sz. 1042–1047. Balogh Margit és Knausz Imre (1989): Gondolatok az iskolák államosításáról. *Pedagógiai Szemle*, 39. 4. sz. 291–297.

⁵ Knausz Imre (1985): *A szocialista közoktatás-politika kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. Bölcsészdoktori Disszertáció, Eötvös Loránd Tudományegyetem. Budapest. <https://mek.oszk.hu/13600/13616/> valamint még Knausz Imre (1994): *A közoktatás Magyarországon, 1945–1956*. Kandidátusi Disszertáció. <https://mek.oszk.hu/10000/10080/>

⁶ Kálmán Gyula (szerk, 1973): *Az állami oktatás helyzete és fejlesztésének feladatai. Válogatott dokumentumok gyűjteménye*. Tankönyvkiadó Vállalat. Budapest.

⁷ Az állami oktatásról szóló 1972. június 15-i központi bizottsági határozat végrehajtásának tapasztalatai és a közoktatás további fejlesztésének irányelvei. A Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1982. április 7-i állásfoglalása. Kossuth Kiadó, Budapest. 1982.

reform. A másik, amit ebből világosan lehetett látni, bár ennek a felfogása, megértése éveket vett igénybe, hogy nincs pénz; akkor már ez a szocialista tervgazdaságnak nevezett dolog összeomlóban volt. Nyilvánvaló volt, hogy olyan típusú ambiciózus reformot csinálni, amit még '72-ben vizionáltak, nem lehet. Lényegében két dolgot, két üzenetet fogalmazott meg a párthatározat (és ez azért érdekes, mert ez a '85-ös törvény⁸ előkészítését alapozta meg). Az egyik az, hogy nagy szerkezeti reformra ne gondoljatok, a másik pedig az, hogy ne számoljatok azzal, hogy van pénz. És talán van még egy harmadik is, ami úgy szólt, hogy keressétek azokat a mozgástereket, amelyeket akkor lehet találni, hogyha se szerkezeti reform, se pénz nincsen – mert azt meg nem lehet csinálni, hogy semmi nem történik. Valaminek kell történnie.

Ez klasszikusan azt jelenti, hogy „oldjuk meg okosba”.

Ez a folyamat is Gázsó irányításával, az Oktatáskutató Intézetben zajlott. Ennek az lett a következménye, hogy a '85-ös törvény előkészítése során mindazok a területek, mindazok a munkabizottságok, amelyek ambiciózus, erőforrásigénylő álmokat fogalmaztak meg, amikor a döntéshozatalhoz közel jutottak, mind el lettek utasítva. Egyetlen olyan terület volt, amely nem volt erőforrásigényes: az oktatási rendszer irányítása, kormányzása. Ezt kívülről nem nagyon lehetett látni, de azon a helyen, az Oktatáskutató Intézetben és egy olyan figura vezetésével, mint Gázsó volt – aki az MSZMP KB Társada-

lomtudományi Intézetéből jött –, már '83, '84, '85-ben lehetett érzékelni, hogy roska-
dozik a rendszer, és a politikai elit nem hisz
abban, hogy ezt a rend-
szert hosszú távon fönt
tudja tartani. Ez megnyi-
tott egy mozgásteret a kor-
mányzásirányítási kérdé-
sekkel kapcsolatban.

ne számoljatok azzal,
hogy van pénz

Ráadásul *Bihari Mihály*, aki ezekben a törvényelőkészítő munkabizottságokban az irányítási kérdésekkel foglalkozott és abban az időben az Oktatási Minisztérium felsőoktatásért felelős főosztályvezetője volt, valamiért ebből a folyamatból kiszállt. Nem formálisan, de lényegében nem volt jelen, nem csinálta. Ez volt az egyetlen terület, ahol mozgástér volt, és ahol lényegében nem volt érdemi munkavégzés, miközben az összes többi munkacsoportban kidolgozott javaslatok készültek. Akkor *Gázsó*, minthogy az intézetben csináltuk az említett megyei irányításkutatásokat, és tudta, hogy ezzel a területtel kapcsolatban vannak kompetenciáink, engem kért meg arra, hogy készítsem el az oktatásirányítás reformjáról szóló szakmai koncepciót. Ez a dokumentum egyébként a személyes honlapomon megtalálható.⁹ Lényegében ez lett az egyetlen olyan terület, ami zöld utat kapott – nem egyértelműen zöld utat, de nem mondták rá, hogy nincs pénz és nem lehet. Azokat, akik tudták, hogy ambiciózus dolgot, ami pénzigényes, nem lehet csinálni, miközben növekszik a mozgástér, olyan nagyon ez nem lepte meg.

Ez volt az iskolai autonómia megteremtését, többek között a szabad igazgatóválasztás intézményét megjelenítő dokumentum?

⁸ Az 1985. évi I. törvény az oktatásról.

⁹ *Az oktatási rendszer irányítási mechanizmusának korszerűsítése*. Tervezéshez kapcsolódó kutatások 70., Oktatáskutató Intézet, 1983. http://halaszg.elte.hu/download/Iranyitasi_mechanizmus.htm

Ez egy komplex, többemeles rendszer. A részletek kidolgozása a '85-ös törvény elfogadását követően indult el, egyébként nem az Oktatókutató Intézet, hanem az Országos Pedagógiai Intézet koordinációjával. Az OPI-t akkor vezető *Szabolcsi Miklós* és *Gazsó* között rendkívül intenzív kooperáció volt, tehát ezek a szervezetek kompatibilisek voltak egymással. A koncepciónak több pillérje volt. Az egyik kifejezetten az intézményi szintű irányításról szólt, a másik arról az állami apparátusról, amelyik a mindennapos működést felügyeli, és volt egy olyan felülete, ami a szakmai támogatásokról szólt. *Gazsó* támogatásával ebben az időben váltak ki a megyei adminisztrációból a szakmai támogatási rendszert megvalósító szervezetek. Ezek voltak a Megyei Pedagógiai Intézetek.

Végül részletesen kidolgozták ennek az irányítási reformnak a különböző elemeit, aminek volt egy – a szakapparátuson, illetve politikai apparátusokon belüli – tág vitája (amelynek a feldolgozása szintén a honlapomon megtalálható),¹⁰ ami egy egészen különleges élmény volt. Én hála Istennek személyesen nem vettem részt ezeken a vitákon, mert azt hiszem, ott elevenen felfaltak volna, de a magnófelvételeket mind végighallgattam, és annak alapján világosan lehetett látni, hogy három különböző csoport volt ezen az apparátuson belül (nincs ebben semmi meglepő egyébként, minden társadalmi változási helyzetben így van). A legnagyobb, amely szorongással és elutasítással fogadta a javaslatokat, úgy értékelte, hogy ez a befolyásának és hatalmának az elvesztésével jár. Egy másik csoport, amely szerette ezt a dolgot, de nem hitt benne,

hogy valóban meg fog történni, és egy viszonylag szűkebb csoport, amelyik pozitívan viszonyult hozzá. Utóbbinak további két csoportját lehetett elkülöníteni: egy nagyobb, amelyik naiv álmodozó volt és ezért hitte, hogy mindez lehetséges, és egy egészen szűk csoport, amelyik azt gondolta, hogy igen, a magyarországi politikai viszonyok most olyanok, hogy ebbe az irányba el lehet indulni.

Jött a rendszerváltás, *Glatz Ferenc* módosította a '85-ös törvényt, majd jött az új oktatási törvény '93-ban – ebben is szerepe volt...

Igen, az egy nagyon-nagyon különleges helyzet volt: egy olyan miniszter, *Andrásfalvy Bertalan* került a tárca élére az első választások után, akinek az oktatási vagy oktatáspolitikai kompetenciája az európai vagy globális standardokat tekintve a nullához közelített. Őt meggyőzte az akkor létrehozott Országos Közoktatási Intézet vezetője, *Zsolnai József*, hogy *Gazsó Ferencet* kérje fel,

hogy hozzon létre egy munkacsoportot a közoktatási törvény koncepciójának kidolgozására. Ebben a munkacsoportban én jelen voltam, döntően az irányítási, kormányzási résszel foglalkozó részt csináltam én – és ez rögtön magyarázza azt is, hogy mi az, ami miatt az Oktatókutató Intézetből átmentem az akkor alakuló Országos Közoktatási Intézetbe. Egy nagyon bonyolult, kaotikus átszervezés nyomán alakult ki az az állapot, hogy van egy Oktatókutató Intézet és van egy Országos Közoktatási Intézet; az Oktatókutató Intézetben tömörültek mindazok, akik *Gazsó* megközelíté-

azt hiszem, ott elevenen felfaltak volna

¹⁰ Az oktatásirányítás reformja és az oktatás irányítói – oktatáspolitikai elemzés. Oktatókutató Intézet, Tervezéshez kapcsolódó kutatások 104, 1985. http://halaszg.elte.hu/download/Reform_es_iranyitok.pdf

sét rossznak tartották, és fordítva, a másik intézményben pedig azok, akik vele együttműködve akartak dolgozni. Én az utóbbiak közé tartoztam, és fájó szívvel ugyan, de ott kellett hagynom az Oktatáskutatót, mert ott ezt nem lehetett csinálni. Olyan volt a belső légkör, hogy ellenszenv és utálat vette körül azt a fajta munkát, ami a Gázsó féle törvényelőkészítő munkabizottságban történt.

Ez Gázsó múltja miatt volt?

Ez soktényezős dolog, amit nem is biztos, hogy meg tudok magyarázni kellőképpen. Ebben nyilván volt szerepe annak is, hogy Gázsó végül is, mondjuk így, *Aczél*-káder volt, részese volt a kommunista rendszernek. Hozzá kell tenni, hogy egy nagyon különös részese volt, egyszerre volt kint és bent. Ebben a kettősségben, miközben bent volt, aközben időnként a rendszer alapjait kétségbevonó kritikákat fogalmazott meg, és ez meg is jelent a cselekedeteiben is. De az ő személyéhez kötődő elutasítástól függetlenül is, az Oktatáskutató Intézetben kifejezetten negatív volt az attitűd magával a decentralizáció kérdésével kapcsolatban.

A magunk meggyőződését arra alapoztuk, hogy a szlogenek – pedagógusok autonómiája, iskolai autonómia – mögött alapvető rendszerkormányzási kérdések vannak. A modern oktatási rendszerek olyan összetetté váltak, hogy technikailag lehetetlen őket egy kézből kormányozni. Az oktatáskutató vagy oktatáspolitikai elit felismerte, hogy minden ilyen, központból vezérelt, átfogó reform kudarcot vallott, ezért a rendszerek fejlődését csak úgy lehet előidézni, hogyha az intézmények szintjén vagy lokális szinten kiépülnek olyan kapaci-

fájó szívvel ugyan, de ott kellett hagynom az Oktatáskutatót

ez a legpatologikusabb dolog, amit el lehet képzelni

tások, amelyek tudják ezt a fejlődést generálni. Azért használok habozva az *iskolai önállóság* fogalmat, mert meg van terhelve mindenféle ideológiai

tartalmakkal. Valójában abban a típusú megközelítésben, amit én követtem, nem azt mondom, hogy nincs pozitív értéktartalma ennek, de nem ezen van a hangsúly. Az iskolai autonómia, a pedagógusok autonómiája nem önmagában való érték; az intézmények önállóságának szükségessége egyszerűen egy rendszerirányítási kényszerből fakad.

Ez az, amit a pedagógus úgy fogalmaz meg, hogy becsukom az ajtót és azt tanítok, amit akarok, illetve azt csinálók, amit akarok?

Ennek az ellenkezőjét jelenti. Ez az egyik dolog, amit sokan nem értettek meg, és ma is sokan nem értik. Azokban a rendszerekben, amelyekben intézményi önállóság van, az egyes pedagógus feletti kontroll sokkal, de sokkal erősebb. Egy autonóm módon működő intézményben oly csekély ilyen típusú önállósága van egy ott dolgozó pedagógusnak, hogy az szinte semmi. Folyamatosan ki van téve az egész közösség kontrolljának, olyan szín-

tű belső együttműködés van, hogy ha ilyet mondunk, hogy beteszi az ajtót maga után és azt csinál, amit akar, akkor azt mondják, hogy ez a legpatologikusabb dolog, amit el lehet képzelni. Abban az intézményben, amire azt mondjuk, hogy autonóm intézmény, ilyen nem történhet. Fordítva: ilyen éppen a centralizált rendszerekben történhet, de ez az összefüggés egyike azoknak, amelyeket nem ismertek fel azok, akik az iskolai önállóságot úgy értelmezték, mintha ezt valamilyen emocionális elköte-

leződés motiválná a pedagógusokkal vagy a pedagógiával kapcsolatban.

Ahogy a 2009-es OFI narratívák kötetben¹¹ fogalmazott, azért ment az Országos Közoktatási Intézetbe igazgatóhelyettesnek, pontosabban a Kutatási Központ vezetőjének, mert olyan kutatásokat szeretett volna végezni, amelyeknek nemcsak a kutatói közösség veszi hasznát, hanem konkrét gyakorlatra lefordítható eredménye, illetve konkrét gyakorlati haszna is van.

Ez egy másik motívum. Alapvető különbség volt a két intézmény között: az Oktatás-kutató sokkal inkább egy klasszikus kutatóintézet volt, ahol a kutatás célja alapvetően az elméleti tudás gyarapítása és a publikálás volt. Míg az OKI-ban együtt voltak a kutatók és a fejlesztők; itt hosszabb távon az egyik legnagyobb kihívást és az egyik legvonzóbb, legérdekesebb feladatot éppen az adta, hogy a kutatókat és a fejlesztőket hogyan lehet úgy összekapcsolni, hogy egy nyelvet beszéljenek, és folyamatosan, a mindennapokban is tudjanak egymással kooperálni.

Hogyan keletkezett a '97-es Jelentés a magyar közoktatásról című kötet?

Ennek is érdekes, kalandos története van. 1990 körül, talán '93-ban elindult Magyarország OECD-csatlakozásának előkészítése, és ennek keretében az OECD a különböző ágazatokban szisztematikusan elvégzett egy szakpolitikai értékelést, elemzést; így elindult az OECD magyar

oktatáspolitikai vizsgálata. *Dajka Balázs*, az ezt a folyamatot irányító minisztérium nemzetközi területének vezetője – akkor a felsőoktatásba volt integrálva a nemzetközi terület egyébként –, engem kért meg, hogy a szakpolitikai elemzés magyarországi háttér tanulmányának a közoktatási részét elkészítsem. Ezek a tanulmányok oly módon születnek, hogy mindig készül egy ország-önértékelés, és az OECD-szakértők ezt az egyik inputként felhasználva készítik el az országértékelést. Sokat elmond a korról, hogy amikor ennek az értékelésnek az első verziója elkészült – '94 körül lehetett –, a minisztérium engem ki akart rúgni ebből a dologból, mert az egészenk a nyelvezete, a megközelítési módja nem felelt meg számukra – szerintem egyszerűen nem értették. Mondok egy példát, amelynek az abszurditása mutatja ezt az egészet:

felháborodott azon, hogy demográfiai csökkenést prognosztizált a jelentés

a minisztérium akkori közoktatási területtel foglalkozó egyik főosztályvezetője, amikor a demográfiai változásokról és a várható demográfiai csökkenésről és ennek az implikációiról volt szó, felháborodott azon, hogy demográfiai csökkenést prognosztizált a jelentés. Ehelyett egy népességnövekedési álom kifejtését szerette volna. Egy olyan műfajt akart, ami viszont teljességgel inkompatibilis volt azzal a „műfajjal”, ami egyébként maga az OECD.

Ön tehát realista felfogást követett, és az oktatási kormányzat nem ezt várta...

Ez egy ideologikus dolog volt, nem a valóságot akarták elemezni.

¹¹ Mayer József (2009): *Az OFI története narratívák tükrében*. OFI, Budapest. (<http://www.ofi.hu/kiadvany/az-ofi-tortenete-narrativak-tukreben>)

A vágyaikról beszéltek, nem a valóságáról?

A vágyaikról, igen, ami az OECD-vel való kommunikációban teljességgel használhatatlan. Így akkor, egy évig talán, ez a munka a részemről szünetelt, és kerestek valaki mást, de nem sikerült találniuk. Nem sikerült olyan embert találni, akivel szóba álltak volna az OECD-szakértők, és végül is visszajöttem hozzám. Ennek lett az eredménye az a Magyarország-tanulmány, ami kötetben megjelent. Ez egy eredetileg angol nyelven készült szöveg, *Alap- és középfokú oktatás Magyarországon* címmel. Tulajdonképpen azt lehet mondani, hogy ez volt az elődje a *Jelentésnek*, ez volt az első olyan műfajú dolog, mint a későbbi *Jelentés*. . . Itt két dolog történt, ami a *Jelentés*hez vezetett. Az egyik az, hogy az OECD-ajánlások között ott volt, hogy legyen az országnak egy rendszeresen elkészített, megújított, önértékelő elemzése az oktatás állapotáról, amely lehetővé teszi az úgynevezett

„stakeholderek”, vagyis az érintettek közötti kommunikációt is; ami nem egy hivatali anyag, hanem olyan forrás, ami segíti az oktatáspolitikában érintett szereplők közötti dialógust. A másik pedig, hogy ’94 után *Báthory Zoltán* lett a közoktatásért felelős államtitkár, aki eleve abban a szakmai és szakpolitikai kultúrában mozgott, ahol ez a beszédmód természetes volt, és kifejezetten kérte, előírta az OKI-nak, hogy legyen egy ilyen rendszeres kiadvány. Az intézet megkapta a feladatot, és elkezdődött ez a – színházi értelemben vett – dráma, aminek eredményeképpen ennek a szervezetnek kialakult az a képessége, hogy ilyen típusú dokumentumot létre tudott hozni.

’97-ben készült el az első, *Jelentés a magyar közoktatásról* címet viselő dokumentum, ezt követően pedig háromévente jelent meg. A mindenkori kormányzat körében volt ennek visszhangja?

Mindig volt, függetlenül attól, hogy kik voltak pozícióban. Ezért a *Jelentésért*, talán azt is mondhatnám, hogy több kritikát és leszúrást kaptam a liberális és szocialista oldaltól, mint a nemzeti konzervatív oldaltól. Semmivel nem volt a *Jelentés*. . . közzététele és fenntarthatósága jobban garantált a ’94 és ’98 közötti időszakban, amikor pl. *Magyar Bálint* volt a miniszter, mint a következő időszakban, amikor *Pokorni* és *Pálinkás*. Az ilyen típusú dokumentumok fenntartása és elfogadtatása magától értetődően nem egyszerű vállalkozás, főleg egy olyan országban, ahol nem alakult ki vagy nem volt elég erős az oktatáspolitikáról való tényekre hivatkozó, tényeken alapuló diskurzus, és sokkal inkább az ideológiai perspektívájú beszéd volt jellemző. Szerintem a *Jelentés*. . . évek alatt szocializáló hatást fejtett ki, megteremtett egy nyelvezetet, ami miatt tíz évvel később már sokkal könnyebb volt ezt az egészet létrehozni és menedzselni, mint az első időszakban.

nem egy hivatali anyag, hanem olyan forrás, ami segíti az oktatáspolitikában érintett szereplők közötti dialógust

A 2000-ben készült OKI vezetői pályázatában az írja: az egyik legfontosabb céljának tekinti, hogy egy kölcsönös partneri viszony alakuljon ki a megrendelő – a minisztérium – és

az intézet között, tehát a közigazgatási és a tudományos szemlélet nem egymást kizáró, hanem egymást erősítő szemléletként jelenjen meg. Ezt mennyire sikerült megvalósítani?

Alapvetően egy véletlen, és nem általam szorgalmazott folyamat eredményeképpen lettem az OKI főigazgatója. '98-ban miniszteri biztost neveztek ki az OKI élére, miután két alkalommal is eltűnt 150 millió forint a korábbi években hihetetlen rosszul menedzselte intézményből. Ez a miniszteri biztos egy jogász volt, aki nem értett a szakmai kérdésekhez egyáltalán, és ezt ő magáról hangsúlyozta. Az egyike voltam azoknak, akikhez fordult, amikor szakmai dilemmákba ütközött, hogy ezekben segítsék neki, és akkor, amikor elment, azt kérte tőlem a közoktatási helyettes államtitkár, *Környei László*, hogy én egy köztes időben irányítsam az intézetet. Ezt úgy vállaltam el, hogy ő irányítja az intézetet mint miniszteri biztos, és én segítek neki ebben. Egyébként nem először történt meg az OKI életében, hogy egy minisztériumi vezető irányít, ami amúgy adminisztratív abszurditás. Ez a folyamat volt az, ami később belecúszott abba, hogy végül megbízott főigazgató lettem, talán '98–99-ben. Volt egy pont, amikor meghirdették a pályázatot arra a munkára, amit én akkor már tulajdonképpen egy éve végeztem, és így történt, hogy beadtam a pályázatot, ami egy nagyon részletesen kidolgozott vezetői szakmai koncepciót tartalmazott. Az egész folyamatnak kulcseleme volt, hogy a pályázat elbírálására – ami egy hónapra keresztlül húzódott –, akkor került sor, amikor *Pokorni Zoltán* távozott a minisztériumból. *Pokorni* utolsó napjainak egyik cselekvése volt, hogy leültette az őt követő *Pállinkást* és másokat, engem oda behívtak, és *Pokorni* ott vitte keresztül, hogy engem kinevezzenek. Gyanítom, hogy ha a távozása után még egy hét eltelik, akkor ez nem történt volna meg.

Van ennek a történetnek személyes vonatkozása is: a '80-as évek végétől kezdve engem és még néhányunkat, az akkor alakult PDSZ-től – amit *Pokorni Zoltán* és *Horn Gábor* együtt vezettek –, szinte havi rendszerességgel hívtak olyan beszélgetésekre – úgy is mondhatom, hogy továbbképzésekre –, amit ők tanulásra használtak. Ezeknek a fiatal szakszervezeti aktivistáknak kulcsjellemzője volt, hogy nem egyszerűen „szakszervezetisek”, hanem az érdekképviselet vagy érdekvédelem mellett az oktatási rendszer átfogó szakmai problémáival foglalkozó fiatal emberek voltak.

Mindketten végül az oktatási kormányzatban kötöttek ki, *Pokorni* miniszter lett, *Horn Gábor* államtitkár volt.

Valamint innen indult *Sió László*, aki korábban kabinetfőnök volt, utána pedig politikai államtitkár lett, illetve *Kerpen Gábor*, aki később lett a PDSZ vezetője és mindmáig a miniszteri kabinet egy meghatározó szereplője, vagy említhetném *Kovács István Vilmost*, akinek meghatározó szerepe volt az európai uniós fejlesztési forrásoknak a közoktatásfejlesztési célokra történő felhasználásában. Ennek a körnek, ennek a fiatal társaságnak nagyon nagy hatása volt, és én velük nagyon szoros, jó személyes kapcsolatban voltam. *Pokorni* döntésének, hogy engem kinevezett, volt tehát egy ilyen háttere is.

nem egyszerűen „szakszervezetisek”, hanem az oktatási rendszer átfogó szakmai problémáival foglalkozó fiatal emberek voltak

Milyen volt a munka igazgatóként? 2000-ben megbízták a főigazgatói poszttal és nekiláthatott a tervek megvalósításának, vagy az új miniszterrel együtt konfliktusok is érkeztek?

A közvetlen felettesem a közoktatási helyettes államtitkár volt, a miniszterrel meglehetősen ritkán kerültem interakcióiba. *Környei Lászlóval* azok között a keretek között, amelyeket a vezetői pályázatban is megjelentettem, olyan típusú együttműködést sikerült kialakítani, amire európai viszonylatban sincsen sok példa. Ezt azért merem mondani, mert éveken keresztül részt vettem a hasonló intézetek európai konzorciumának (CIDREE) a működésében, sőt hat évig elnökségi tagja, két évig elnöke voltam. Ez azt jelenti, hogy ráláttam arra, hogy milyen kapcsolatban vannak a nemzeti oktatásfejlesztésért felelős kutató-fejlesztő intézetek és a kormányzatok, és ennek a fényében merem azt állítani, hogy olyan típusú kooperáció, mint ami itt működött, nem sok helyen volt. Ehhez képest szinte balkáni viszonyokat láttam olyan országokban, mint pl. Franciaország, de még az Egyesült Királyságban is láttam olyan folyamatokat, amikor egyszerűen egyik napról a másikra a minisztérium szervezetébe integrálták az intézetet.

Az együttműködésnek több eleme volt. A szakmai koncepcióm kulcseleme volt az, hogy a munkatervezési folyamat felügyeletét és az intézeti tevékenység értékelését egy háromoldalú testületre bíztuk, amelyben azonos súllyal voltak jelen a minisztérium – tehát a közoktatási államtitkár – által delegált személyek, három intézeten belül megválasztott személy és három olyan független szakértő, akik személyében meg tudtunk egyezni egymással. Ez a testület volt az, amely az egész munkatervezési folyamatot felügyelte, értékelt és részletes döntési javaslatot fogalmazott meg.

Az egész munkatervezési folyamathoz egy protokollt hoztunk létre, amelyet mint egy szerződést, mint egy megállapodást

aláírtunk. Ez tartalmazta, hogy mi az a folyamatábra, ami szerint a munkatervi tervezés történik. Ha egy ilyen típusú, szerződés jellegű megállapodást lehet kötni, az egészen különleges stabilitást ad a tevékenységnek. Ennek a lényege az volt, hogy a folyamat kezdő lépéseként a minisztérium mint megrendelő megfogalmazza a prioritásait. Ám megrendelőként a prioritások megfogalmazása olyan szervezeti képességeket igényel, amiknek nem volt birtokában a minisztérium. Mi viszont ezt komolyan vettük és kipróbáltuk belőlük, és ezzel lényegében, azt is mondhatom, hogy egyfajta nevelő, szocializáló szerepet tudtunk betölteni, és kibillenteni a minisztériumot abból a szerepből, hogy tűzoltásszerűen egyik napról a másikra adjon ki feladatokat. Ehelyett előre kellett gondolkodni az intézmény feladatairól egy évre, és ezeket hozzá kellett kötni, egy évre előre áttekintve, az oktatáspolitikai prioritásaihoz.

a prioritások megfogalmazása olyan szervezeti képességeket igényel, amiknek nem volt birtokában a minisztérium

Az éves munkaterv elkészítésének első mozzanata ezeknek a prioritásoknak a megfogalmazása. Ehhez tartozik az is, hogy minden ilyen alkalmat úgy kezdtünk,

hogy elhívtuk a közoktatási helyettes államtitkárt, hogy szóban is fejtse ki ezeket a prioritásokat. Nem tehette meg azt, hogy egyszerűen átküld valami papírt, amire nem is emlékszik, hanem ott kellett szemben ülnie a szervezeti egységek vezetőivel, és szóban indokolnia, magyaráznia kellett, hogy mi miért fontos. Így tulajdonosi érzése volt a minisztériumnak, miközben a szervezeten belüli vezetők, a középszintű vezetők is megértették, hogy mik ezek a prioritások, és kérdéseket tehetek föl. Mindez nem úgy jelent meg számukra, mint egy kívülről érkező utasítás, hanem mint egy dialógusból született olyan

dolog, amit mind a két fél ért. Ezt az egészet azután beleillesztettük egy középtávú tervezésbe, tehát volt a minisztérium által elfogadott középtávú tervünk. Ez megint csak

nagymértékben lecsökkentette a tűzoltó, ad hoc beavatkozásokat. Ez a hároméves terv, amit szintén elfogadtunk a minisztériummal, olyan mértékben idegen volt a közgazdászok működésétől, hogy például – ezt anekdotikusan mondom –, a minisztérium ellenőrzési főosztálya éveken keresztül hihetetlen gyanakvással figyelt minket. Emlékszem, évekig tartott, amíg a gyanakvásukat eloszlattuk és megértették, hogy itt nem a látványos átverése történik a minisztériumnak, hanem éppen ellenkezőleg: ez a tervezés arról szól, hogy hatékonyabban lehessen az erőforrásokat felhasználni.

Ez azért is volt nagyon nehezen emészthető a minisztérium számára, mert a kialakult gyakorlat az volt, hogy pénztároló helyként használták a háttérintézeteket. Amikor a költségvetési folyamatban túlforrások jelentek meg a minisztériumnál, akkor ezeket ki lehetett helyezni a háttérintézetekhez, majd vissza lehetett őket venni akkor, amikor a költségvetési folyamat előrébb ment. Ezt az új helyzetben nem lehetett megcsinálni, mert minden egyes forint konkrét feladathoz volt rendelve, ami csak akkor teszi lehetővé az eszközök elvonását, ha úgy döntünk, hogy ezeket a feladatokat nem valósítjuk meg. Az után, hogy ezt a dolgot elkezdtük, nemcsak elvonni nem lehetett komoly áldozatok nélkül, hanem hozzánk eldugni sem lehetett pénzt. Több-ször találkoztam olyan helyzettel, amikor el akartak nálunk százmilliókat helyezni vagy rejteni, és én azt mondtam, hogy konkrét projekttervet kell kidolgozni, hogy ez minenk

nemcsak elvonni nem lehetett komoly áldozatok nélkül, hanem hozzánk eldugni sem lehetett pénzt

a megvalósítására történik. Azzal, hogy egy feljegyzést küldenek, nem lehet ezt csinálni. Úgyhogy ez is nagyfokú stabilitást hozott.

Az első időszak, az első két év jól működött. Sikerült a minisztériummal lefektetni a közös szabályokat, a tudományos intézeti működést összeegyeztetni az igazgatási logikával. 2002-ben jött a kormányváltás. Mi az, ami változott?

Érdemben az együttműködés nem változott, mert a *Környeit* követő közoktatási helyettes államtitkár, *Sipos János* teljes mértékben elfogadta ezt a mechanizmust. Vele lényegében ugyanazt lehetett folytatni, ami korábban elkezdődött. Általában azt lehet mondani, hogy a minisztériumi vezetés elfogadta, hogy minket valamilyen módon másképp kezeljen, mint a többi intézményt.

2004-ben megtörtént az EU-csatlakozás, de már korábban elkezdődtek a PISA-vizsgálatok is, szintén már részben az ön igazgatási időszakában.

Az ilyen háttérintézetek az állandó átszervezés állapotában vannak, és volt olyan időszak, amikor az a szervezet vagy szervezeti egység, amely korábban a nemzeti szintű méréseket (monitorvizsgálatokat) készítette, nálunk volt. Ám amikor létrejött a '99-es törvénymódosítás nyomán az OKÉV¹²-nak nevezett szervezet (ami az Oktatási Hivatal előde volt), akkor oda került át az a szervezeti egység, amely a PISA-vizsgálatokat végezte. Nem tudom felidézni, hogy amikor az első PISA-adatfelvétel történt, akkor még nálunk voltak-e, de az biztos, hogy az előkészítés még a mi intézetünkön belül történt.

¹² Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont

Közben készültek a Jelentések, és a 2003-as Jelentés a közoktatásról komoly sajtóvisszhangot kapott, hiszen leírtak olyan dolgokat, amelyeket korábban nem nagyon lehetett, vagy nem nagyon mertek leírni. Például, hogy a szakiskolában mennyire nem tanulnak a diákok, mennyire nem figyelnek az órára, mennyire nem figyelnek a tanárra.

Annyit hadd tegyek hozzá, hogy a *Jelentés*-nek soha nem volt célja ilyen fajta kritika gyakorlása. A társadalomtudomány funkciójáról, működéséről való modern európai gondolkodásban nagyon jellemző, hogy a társadalomtudománynak ez az egyik meghatározó feladata; talán a kritika mellett még a leleplezés szót is használhatnám. Tekintettel

arra, hogy a kormányok vagy a hatalom nem érdekelt abban, hogy a rendszerműködési problémák láthatóak legyenek, mert az veszélyeztetheti vagy

kikezdhethi a legitimitást, a társadalomtudománynak lett a dolga az, hogy tükröt mutasson a hatalomnak és megmutassa, hogy ténylegesen milyen folyamatok vannak. Tehát a *kritikát* én ebben az értelemben használom. Vagyis a *Jelentés* egyszerűen tényeket kívánt feltárni, és igazából én mint ennek a főszerkesztője, érzéketlen voltam azzal kapcsolatban, hogy ezt most kritikaként vagy dicséretként használhatják-e a potenciális olvasók.

Volt ezzel kapcsolatban a minisztérium felől érkező nyomás, hogy ne jelenjen meg, ne így jelenjen meg? Ezeket hogy sikerült kivédeni?

Az első pillanatban sokkot kapó minisztériumi döntéshozót fokozatosan meg lehetett győzni arról, hogy hosszú távon jó hatásai lesznek, és nem okoz akkora kárt, amekkorát ő sejt ezzel kapcsolatban.

Milyen előzményei voltak annak, hogy 2006-ban az Országos Közoktatási Intézet és az Oktatáskutató Intézet – Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet (OFI) néven – egyesült, és gyakorlatilag megszűnt az OKI? Miért kellett ezt a lépést megtenni? Akkoriban a sajtóban az jelent meg, hogy forráselvonások céljából és a párhuzamosságok megszüntetése érdekében történik az integráció.

Én az OKI igazgatójaként mondtam le, ezt a szervezeti integrációt megelőzően. Az in-

tegrációt az én útmutatóm alapján *Farkas Katalin* menedzselte.

Periodikusan mind a mai napig (ilyen a legutóbbi átszervezés is, amikor az OFI-t integrálták

az egi egyetemhez)¹³ vannak a kormányban ehhez hasonló költségcsökkentési lökések. Ezek leépítésekhez, integrációhoz vezetnek, illetve megnyitják azokat a folyamatokat, amelyekben a különböző érdekcsoportok újraosztják a befolyást, az erőforrásokat. Ez is egy ilyen újranyitási és költségcsökkentési folyamat volt. Az én vezetésem alatt is voltak ilyen átszervezések, amire utaltam is akkor, amikor a mérésekkel foglalkozó szervezetről beszéltem, de ezen kívül voltak egyebek is. Ezek nagyon gyakran olyan kaotikus folyamatok, ahol a különböző befolyással rendelkező csoportok közötti alkuk eredményeképpen jött létre egy új intézményi konstelláció. Esetünkben az, hogy két okta-

megmutassa, hogy ténylegesen milyen folyamatok vannak

¹³ Ahogy korábban jeleztük, jelenleg ez már nem a „legutóbbi” átszervezés, miután 2019. december 1-vel a korábbi OFI, majd EKE-OFI szervezeti egységei az Oktatási Hivatalhoz kerültek.

táskutatással és fejlesztéssel foglalkozó szervezet volt, kétségtelenül olyan dolog, amivel kapcsolatban nemcsak Magyarországon, hanem bármilyen országban felmerülne, hogy nem jó...

Ezért mondott le?

Nem, ami miatt én lemondtam, annak a közvetlen kiváltó oka az volt, hogy a 2006-os kormányváltást követően a *Sipos János* helyébe lépő új közoktatási helyettes államtitkár, *Szűdi János*¹⁴ felmondta azt a keretet, amiről a korábbiakban beszéltem. Vagyis nem hagytott kétséget afelől, hogy vissza akart térni a mindennapos tűzoltás jellegű kézi irányítás mechanizmusához. Ez volt az, ami kiváltotta a lemondásomat.

Szűdi János munkásságát a '80-as évek közepe óta nemcsak hogy figyelemmel kísértem, hanem nagy tisztelője is voltam. Meghatározó szerepe volt a '85-ös oktatási törvény előkészítésében, akkor még talán osztályvezetőként dolgozhatott a minisztériumban. Ő volt az, aki jogászként képes volt a jogi gondolkodáson keresztül egy modern oktatási rendszer komplex működési mechanizmusait megérteni. Én ezt a '80-as, '90-es években folyamatosan, mondhatom, hogy csodálattal néztem. Azt, hogy akkor, abban a konkrét pozícióban *Szűdi János* nem tudott a mi relációinkban ezeknek a modern irányítási elveknek megfelelően viselkedni, nyilván ad hoc, szituatív dolgok okozták. Közoktatási helyettes államtitkárként neki lényegében a mindennapokat kiszolgáló apparátusra volt szüksége, amely nem középtávú megéves munkatervek alapján dolgozik, hanem

amelyiknek nap mint nap lehet feladatokat adni. Olyan helyzetekhez kötődően, mint például, hogy éppen milyen utasításokat ad a miniszter vagy milyen felszólalás történik a parlamentben. Szüksége volt egy őt direkt módon kiszolgáló apparátusra, és mivel a minisztériumi apparátus kis létszámú, a kutató-fejlesztői szférát is ebbe a funkcióba akarta helyezni. És ez az, amiben

én nem voltam partner.

Ekkor vált teljes állású egyetemi tanárrá.

Ekkor történt, hogy *Hunyady György* megkeresett, hogy van egy stratégiai cél az ELTE-n belül, melynek keretében a felsőoktatás menedzsment területén kutatási képzést alakítanak ki, és invitált az ebben való részvételre.

2010-ben, az újabb kormányváltást követően az OFI-ra nagy feladatok vártak. Hogyan szemlélte ezt mint tanácsadó?

Amikor 2007-ben átjöttem az ELTE-re, félállásban tanácsadó maradtam az OFI-ban, és ez nem változott *Farkas Katalin*, majd az őt követő *Csekő Krisztina* vezetése alatt, *Kaposi József* pedig különösen ragaszkodott ehhez, tekintettel arra, hogy ő is az OKI személyi állományában dolgozott korábban, és maga is átélte mindazokat a szervezeti folyamatokat, amikről itt beszéltem. Lényegében ugyanazt a szervezeti, vezetési modellt akarta megvalósítani, ami annak idején a vezetéssel realizálódott. Kifejezetten, folyamatosan igényelte, hogy segítsen ebben a munkában.

¹⁴ Szűdi János éppen lapunk szerkesztésével egyidőben hunyt el. A róla szóló megemlékezést a 103. oldaltól olvashatják. (A szerk.)

Hogy látja, hogyan jellemezhető, értékelhető az OFI szerepe, tevékenysége 2010-től?

Az OFI az uniós fejlesztési program keretein belül egészen lenyűgöző tevékenységet végzett egy olyan területen, ahol hibátlan munkát egyszerűen nem lehet végezni. Itt fejlesztési beavatkozásokról van szó, tehát rögzült, rutinszerű működési módok átalakulásáról, kísérletezésről, ami nem egy lineáris tevékenység – hogy utasítást adok és azt végrehajtják –, hanem elindulunk egy olyan terepen, ahol korábban senki nem járt, és úgy tapogatózunk ki, hogy merre lehet lépni. Ez a reformok és az oktatási változások természete.

2010-ben egy igazi nagy tartalmi fordulat történt a magyarországi oktatáspolitikában, ami globális perspektívában nézve egy idejélműlt paradigma megerősödését jelenti.

A sokféle kritika közül Radó Péter és Nahalka István kritikája volt talán a lehangosabb,¹⁵ akik szerint a hazai oktatás gyakorlatilag az '50-es, illetve a '70-es évekbe esik vissza.

Én még a 19. századot is említeném. Itt egy nagyon fontos dolgot ki kell mondani, amit sem Radó, sem Nahalka nem hangsúlyoz eléggé: hogy ez azért történt, mert a magyar társadalom döntő többsége – beleértve a pedagógusszakmát –, erre vágyott, ezt szeretne volna. Tehát itt nem arról van szó, hogy

a kormány egy olyan modellt erőltet rá a társadalomra, a szakmára, amelyet az nem akar, hanem pont az ellenkezőjéről. 2010 előtt, azokkal a modernizációs folyamatokkal kapcsolatban, amelyek akkor felpörögtek, olyan szintű elégedetlenség jelent meg, hogy azt lehet mondani, a magyar társadalom döntően – az iskolák és a pedagógusszakma egy nagyon nagy része – hihetetlen mértékben vágyott arra, hogy a megszokott, korábbi modellekhez térjen vissza a magyar oktatási rendszer. És ez már a 2006 és 2010 közötti *Hiller-féle* minisztérium tevékenységében is az egyik meghatározó elem volt.

Lényegében egy egyensúlyozást, egy kötetlántáncot játszottak, hogyan lehet úgy modernizációs folyamatokat fenntartani, hogy közben megnyugtassák az ezek miatt elégedetlen szereplőket.

Erre mondta Nahalka István, hogy az országban volt húsz progresszív iskola, és mindenki más gyakorlatilag nem volt progresszív, hanem konzervatív hagyományos oktatási modellben működött.

Húsz helyett én 20%-ot mondanék. 2010-ben inkább azt lehetett mondani...

Ezt a kritikusok, akik kitűnő oktatási szakemberek, nem ismerték, nem látták? Vagy azt gondolták, hogy majd az új tanárképzés, az új módszerek elterjesztése, a digitális táblák, az okoseszközök változtatnak a szemléletmódon?

¹⁵ Radó Péter erre az időszakra vonatkozó elemző írásai túlnyomórészt az általa társszerkesztőként alapított, 2009–2014 között működő Oktopolcafé blogon jelentek meg. Ezek ma már nyilvánosan nem hozzáférhetők, ezért itt egy ma is olvasható írásra hivatkozunk: Mélyszántás: iskolaállamostítás 2013. https://hvg.hu/velemeny/20130205_iskolaallamostitas_Rado. Nahalka István 2010-ben indította el a blogját: <http://nahalkaistvan.blogspot.com/> (A szerk.)

Azt gondolom, amiről most beszélünk, az általában a társadalmi változásról való hazai gondolkodásnak, vagy az ezzel kapcsolatos kultúrának a része. Vagy része annak a képességnek, hogy egy társadalom hogyan tud változni. Tud-e úgy viszonylag jelentős, egyének és intézmények viselkedését érintő változásokat véghezvinni, hogy közben ne veszítse el a biztonságérzetét. Hogy ne keletkezzenek ezzel kapcsolatos félelmek. A helyzet az, hogy ennek a kultúrája nemcsak Magyarországon, hanem az egész régióban meglehetősen alacsony. A rendszerszintű változás menedzsmentképessége eléggé korlátozott. Ez azt is jelenti, hogy mindazok, akik modernizációs folyamatokat generálnak a rendszerben – ők az ágensek, és én is ezek közé sorolom magam –, érzékeny határvonalon táncolnak, ahol nagyon nehéz eldönteni, hogy mikor lépjük túl azt a szintet a változásokban, illetve ezek menedzselésében, amit el tud viselni a többség. S mikor van az, hogy nem használjuk ki a változás lehetőségeit, amit még meg tudna emészteni a társadalom. Ennek a megítélésében nagyon nagy eltérések lehetnek, ami egyébként nagymértékben annak a függvénye is, hogy milyen szinten van mindennapos kapcsolatban az illető a rendszer különböző szereplőivel.

Az, hogy én hogyan látom a rendszer változási képességét, az én személyes történetemhez is köthető. Visszavezethető arra, ahogy megéltem azt, amikor a '80-as évek közepén történt decentralizációs folyamatban személyesen láttam, amikor mondjuk 500 emberrel szemben áll Gázsó Ferenc, és az 500 emberből 400 szeméből a gyűlölet és a félelem sugárzik. Vannak ilyen saját élményeim is, amikor én állok valahol és velem szemben látom azt, hogy a félelemnek, a szorongásnak és a haragnak az a

mindazok, akik modernizációs folyamatokat generálnak a rendszerben, érzékeny határvonalon táncolnak

hatalmas hulláma jelenik meg, ami minden társadalmi változással természetes módon együtt jár. Átrendeződnék a hatalmi viszonyok, megszokott referenciarendszerek kérdőjeleződnek meg, tehát ennek nem is lehet más a logikája. Valószínűleg nekem több ilyen érintkezési pontom van, tehát jobban benne voltam ilyen kommunikációs helyzetekben. Aminek az egyik eleme az, hogy az OFI vezetőjeként nap mint nap egyeztettem

a különböző kormányok különböző stílusú vezetőivel, de ennél még fontosabb, hogy folyamatos kommunikáció volt köztünk más országokban élő kollégáimmal, akik ugyanezt a folyamatot élték meg. Tehát nekem nem egy magyarországi folyamatként jelent meg mindez, hanem egy minden országban megfigyelhető történés magyarországi modalitásaként. Annak a meghatározásában, hogy hol vannak az említett határvonalak, hatalmas segítséget adott, hogy nyomon tudtam követni, hogy ilyen helyzetben hogyan viselkedik mondjuk a francia, a flamand, a holland stb. társadalom. Ezért én megtapasztalhattam, hogy az, amit a kollégáim hihetetlen kudarcnak és bátortalanságnak élnek meg, az ezekhez az országokhoz képest tulajdonképpen egy radikális előrelépés volt.

Hogyan értékelné a 2010 előtti és a 2010 utáni időszakot? A 2000 és 2010 közötti időszakban egyfajta digitalizációs hullámot láthattunk, ami átvezette az intézetet a 21. századba a fejlesztések, az adatbázisok összekapcsolásával. 2010 után azonban mintha egy visszarendeződés lett volna megfigyelhető.

Én a nagy vízváltástónak nem 2010-et látom, hanem 2006-ot. Lényegében 2006-

ban szűnt meg a szervezet korábban bemutatott, kiszámítható és hosszú távú stratégiai célokra épülő működése. Ez az, ami miatt én akkor eljöttem. Onnantól indult el az, hogy a minisztérium lényegében olyan szervezetként használta az OFI-t, amibe minden olyan feladatot odanyomhat, amire éppen aktuálisan szüksége van.

Akkor 2010-ben ennek már csak a formalizálása történt meg?

2010-től szerintem magának a feladatnak a tartalma változott meg, összefüggésben az oktatáspolitikai változásaival. De az intézet és a kormányzat vagy a minisztérium közötti kapcsolatrendszer tekintve kisebb változás történt szerintem, mint 2006-ban.

2010-ben új kormányzat alakult és megindultak az OFI-ban is az átalakulások. Az intézet szerepe is megváltozott, gyakorlatilag tankönyvírásra kérték fel. Tankönyveket, közoktatási portált¹⁶ hoztak létre. Ön hogy látja ezt az átalakult szerepet?

Erre nem lehet válaszolni anélkül, hogy nem teszünk utalást a tankönyvpiac és a tankönyvellátás egészére. Hogy a tankönyvpiac helyett az állam vállalja magára közvetlenül a tankönyvellátást, ez annak, aki ismeri a nemzetközi viszonyokat, igazi kuriózum. Ilyen máshol nincsen. Hogyha egy ország olyan útra lép, amit senki más nem csinál, ez azt jelenti, hogy az ország kísérleti laboratóriummá válik. Rögtön hozzá kell tenni, hogy nem véletlen, hogy nem csinálja senki, mert globális szinten ál-

talános meggyőződés, hogy a tankönyvpiac tudja a legjobban biztosítani a tankönyvek – illetve inkább oktatási forrásokról beszélhetünk – biztosításának a megfelelő fejlődését. Abban, hogy egy állam erre képes lenne, senki nem hisz a világon. Ez azt jelenti, hogy Magyarország olyan útra lépett, ami egy furcsa kísérlet; olyan dolgot próbál megvalósítani, ami nem működik.

Ezen a kontextuson belül értelmezendő, hogy van egy szervezet, amelyre ráruházódik ez a „mission impossible” – és ezt a küldetést eleve nem lehet rendesen elvégezni. Ezen a kereten belül az, ami az OFI-ban történt – hogy kísérleti tankönyveket hoznak létre, és ehhez iskolákkal és

pedagógusokkal együttműködésben kiépítik a kísérleti kipróbálás rendszerét, amelynek során nagyon alapos monitorozással és kutatással vizsgálják, hogyan működik ez az egész – nos, ezen a progresszívnek nem éppen tekinthető kontextuson belül, azt gondolom, ez egészen lenyűgöző teljesítmény. Ebben a folyamatban, ami alapvetően *Kojanitz László* irányításával történt, létrejött egy közvetlen állami tankönyvbiztosítási rendszer, amiről a világ úgy tudja, hogy nem működőképes. Ennek az ilyen módon való működtetése, azt gondolom, egészen lenyűgöző. Ugyanakkor hozzá kell tenni, hogy éppen azért, hogy az állam átvette a tankönyvek ellátásának a felelősségét, a kísérletezési kapacitás társadalmi elfogadásának az esélyei drámai módon beszűkültek. Hiszen a közvélemény minden egyes apró tévedést állami ügyetlenkedésként érzékel és értelmez. Úgyhogy az OFI-nak a tankönyvekkel kapcsolatos tevékenysége egyszerre látható úgy is, mint egy sikertelen

¹⁶ Nemzeti Köznevelési Portál, <https://www.nkp.hu/>.

tevékenység – ez azonban valójában nem az OFI sikertelensége, hanem a központi tankönyvellátás eleve fennálló működés-képtelensége. Ezt nem lehet jól működtetni. Másfelől pedig ugyanez úgy is látható, mint egy bámulatos új elem az intézet részéről.

Az OFI-nak ebben az időben voltak a pedagógusképzéssel, a hallgatói mentor-programmal kapcsolatos kutatásai. Ezekben tanácsadóként Ön is részt vett?

2010 és 2016 között, a TÁMOP fejlesztések időszakában talán 4–5 ilyen jelentősebb programnak a tanácsadó területében voltam benne, tehát nyomon követtem őket és ötleteket adtam. Ezeknek az anyagai egyébként mind itt vannak a számítógépen. Ha megnyitok egy-egy dokumentumot, egészen bámulatos kincsek tárulnak föl. Úgyhogy nekem az, hogy az OFI ne végezze volna rendesen a feladatát, teljes abszurditás. Én látom ezeknek a csapatoknak, embereknek a fantasztikus ügyességét és teljesítményét.

Példaképpen vehetjük az Ön által is szóba hozott pedagóguskutatást, ami alapvetően a pedagógus-továbbképzések fejlesztéséhez kötődött, és *Sági*

Matild irányítása alatt zajlott. Óriási mintán tárta föl a pedagógusok tanulásának, tudásszerzésének, a gyakorlatban történő tudásalkalmazá-

sának vonatkozásait, és olyan empirikus adatokat szolgáltatott erről, ami alapvetően járult hozzá ahhoz, hogy ma a közoktatáspolitikai informáltabb képviselői eleve bizonytalanul és óvatosan mondják ki azt a szót, hogy *továbbképzés*. A tanári tanulás világában is zajlik egy olyan fordulat, ahol az oktatóról a tanulóra helyeződik a figyelem, csak ez ebben a térben nehezebben megy végbe. Nagyon nehéz kognitív váltás

az, hogy mi ne a *képzésről* beszéljünk, hanem arról, ami a *tanuló pedagógusokkal történik*. Ez a folyamat elindult, tehát, ma, amikor kimondjuk azt a szót, hogy *képzés*, idézőjelet képzelünk köré, és valójában a pedagógusok rengeteg módon zajló tanulásáról beszélünk, amely módok között az egyik, és nem is biztos, hogy mindig a legfontosabb az, amit mi az egyetemeken, a továbbképzéseken végzünk. Lényegében ennek az empirikus megalapozása történt meg ezzel a kutatással.

Az Ön főigazgatósága idején alakult meg a Kiadói Központ, aminek egyik célja volt, hogy az OKI kiadványait, például az *Új Pedagógiai Szemlét*, illetve egyéb periodikákat, a *Köznevelést*, valamint más kiadványokat online hozzáférhetővé tegye. Milyen hatással voltak a kiadványokra az intézményi átalakulások? 2016 előtt itt működött az *Educatio* című folyóirat, amit még *Kozma Tamás* alapított.

Ez megint egy nagy komplexitású terület, amibe ezzel a kérdéssel belelépünk. Talán az első, amit hangsúlyoznék, hogy egy kutatóintézetben az új tudás kutatással való lét-

rehozásával szinte azonos súlypontozású ennek a disszeminálása, vagy inkább azt mondanám: hasznosítása. Ez azt jelenti, hogy egy kutató-fejlesztő intézet akkor tud ér-

demlegesen, eredményesen működni, ha folyamatos, intenzív kapcsolatban van a tudás felhasználóival. Ennek sok csatornája van. Az egyik lehetőség az, amit a kiadványokkal vagy az interneten keresztül történő kommunikációval folyamatosan művelünk, de más csatornákat is igénybe vettünk. Az OKI esetében pl. kiemelkedő jelentősége volt az éves konferenciáknak. Ezek a konferenciák nem a szokványos

ne a képzésről beszéljünk, hanem arról, ami a tanuló pedagógusokkal történik

módon szerveződtek, általában 6–8 hónapos intenzív előkészítés eredményeképpen jöttek létre. Az előkészítési szakasznak néha nagyobb súlya volt, mint a kétnapos eseménynek a végén, ahol nagy intenzitással törekedtünk arra, hogy ne az történjen, hogy kutatók beszélnek a kisemberekhez, hanem olyan dialógus legyen, ahol a kutatók a fülüket is használják.

Ezt a célt szolgálta az is, hogy havi rendszerességgel szerveztünk olyan programokat, ahová gyakorló szakembereket hívtunk meg, és ahol a kutatók fokozatosan megtanulták a fülüket használni. 1–2 év alatt a kutatók egy jelentős részében kialakult az a képesség, hogy örömet talál egy olyan helyzetben, ahol ő a gyakorlati szakemberre figyel, hallgatja a szavait, interpretálja és tanul belőle. Másfelől vissza tudja fogni magát, tehát nem az történik, ami a folyamat elején volt, hogy leül öt kutató és tíz gyakorlati szakember, és a gyakorlati szakemberek meg sem mernek szólalni. Eleve van bennük egy szorongás, hogy ők nem elég okosak. Komolyan elhiszik, hogy ezek a kutatók jobban tudják, hogy mi van. A kutatók – ugyanúgy, mint a gyakorlati szakemberek –, az esetek nagy részében egy lineáris kommunikációs modellben gondolkodnak, ahol valakinél ott van a tudás, amit odaad annak, akinek nincsen, és nem abban a fajta dialógusban gondolkodnak ahol egyfajta *co-construction of knowledge*¹⁷ működik...

Knausz Imre írja a *Múlt kútjának tükre* című kötetében,¹⁸ hogy gyakorlatilag ma úgy zajlik egy történelemóra, hogy be-megy a tanár és leadja az anyagot, a kép-

zés során javasolt dialógikus módszerekre pedig úgy reagálnak a tanárok, hogy azokat a módszertani szeminárium steril légköre elbírja, de a „végeken” ezt nem lehet megcsinálni.

A „végeken” dolgozó pedagógusnak van egy tanult viselkedése, és ez a tanult visel-

örömet talál egy olyan helyzetben, ahol ő a gyakorlati szakemberre figyel

kedés az, hogy illedelmesen meg kell hallgatni a kutató szavát, sőt a tanult viselkedésnek az is a része, hogy amikor ezt illedelmesen hallgatom, tényleg el is hiszem, hogy így van. De ebből nem

következik, hogy amikor én kint vagyok a „fronton”, akkor ennek megfelelően cselekszem. Azt is hozzá kell tenni, hogy azért az ritka, ami Hejőkeresztúron¹⁹ van, hogy szlogen az, hogy „mi tanulunk a gyerekektől”. És ez nemcsak szlogen, hanem tényleg tanulnak a gyerekektől.

A disszeminációnak ennek a kölcsönösségnek a megélését megteremtő helyzetek is nagyon fontos részei.

Emlékszem rá, hogy az OKI által kiadott *Új Pedagógiai Szemlében* annak idején rengeteg olyan cikk jelent meg, amire később reagáltak mások, és vita bontakozott ki a lapban. Illetve voltak kerekasztal-beszélgetések, amelyek során szintén kialakultak viták, akár oktatáspolitikusok és gyakorló pedagógusok között. Ez ma az *Educatio* című lapban „folytatódik”, úgy emlékszem ott vannak még kerekasztal-beszélgetések.

Jelenleg is az *ÚPSZ* szerkesztőbizottságának elnöke vagyok. Ez azt jelenti, hogy ab-

¹⁷ Jelentése: a tudás együttes megalkotása.

¹⁸ Knausz Imre: *A múlt kútjának tükre*. Miskolci Egyetemi Kiadó. Miskolc. <https://mek.oszk.hu/15500/15519/>

¹⁹ Halász Gábor itt a Komplex Instrukciós Program szerint működő IV. Béla Általános Iskolára utal. (*A szerk.*)

ba a dinamikába, ami egy ilyen folyóiratot alakít, ebből a helyzetből fakadóan belelátok. Az egyik dolog, amit én hiányolok és sokszor a szerkesztőbizottsági üléseken is szóvá teszem, az pont ennek a kerekasztal-formának a hiánya. De egyébként azt gondolom, hogy az *ÚPSZ* alapvetően egy jó lap. Vannak benne hiányok, van, amit lehetne javítani rajta, de nem gondolom azt, hogy a mostani *ÚPSZ* a 2010 előtti lap-hoz képest rosszabb lenne.

Érez kormányzati nyomást vagy bármiféle pressziót abban, hogy valamilyen szöveg nem jelenhet meg, vagy ne olyan formában jelenjen meg, vagy volt, akár az Ön főigazgatósága idejében, ilyen?

Az ilyen presszió nem a szerkesztőbizottság elnökéhez érkezik meg, hanem az OFI főigazgatójához. Ilyen presszió természetesen volt, szokott lenni, mint ahogy 2010 előtt is volt, nekem is vannak jócskán emlékeim.

Mondana erre példát?

Az *ÚPSZ*-szal kapcsolatban nem tudok felidézni konkrét példát, de a *Jelentéssel* kapcsolatban igen. Talán éppen a 2003-as *Jelentés* volt, aminél ki kellett hagyni a bevezető fejezetet például, mert csak így tudtuk elérni, hogy megjelenhessen. Fontosabbnak gondoltam azt, hogy megjelenjen. Azt nem tettük meg, hogy átírjuk a szöveget, de azt megtehettük, hogy kihagytuk a kötetből. Az ilyen típusú presszió országtól is független. Ugyanez, ugyanilyen módon megtörténik Szlovákiában, sőt az Egyesült Királyságban is.

Hogyan élte meg az OFI 2017-ben bekövetkezett integrációját az egri egyetemmel?

Az egész folyamatban kikérték a véleményemet: a döntési folyamatot ötletekkel, tanácsokkal különböző helyeken is segítettem. Az első dolog, hogy én ismerek egy olyan külföldi példát, ahol egy kormányzati kutató-fejlesztő intézetet egyetembe integráltak. Ez Franciaország.

A francia oktatáspolitikátele van irracionális folyamatokkal. A dolog előzménye az, hogy a franciák nem voltak képesek kialakítani azt a fajta racionális együtt-

működést a nemzeti kutató-fejlesztő intézet és a kormány között, ami nekünk itt sikerült. Lényegében ott egy abszolút patológikus helyzet volt, a minisztérium semmire nem tudta használni ezt az intézetet. Ez itt nálunk nem így volt. A franciák számára az egyetembe integrálás lényegében egy kimenekülést jelentett.

Alaptételként fogalmaznám meg – a folyamatban is mindig ezt mondtam –, hogy nem szabad egyetemhez integrálni egy ilyen intézményt. Egy ilyen intézményre saját hatáskörében van szüksége a kormánynak. Egy egyetem soha nem lesz képes azt a fajta – időzjelben mondom –, szolgáltatást nyújtani a kormány számára, mint amit egy olyan szervezet, aminek végül is a munkatervét ő határozza meg, aminek a vezetőjét ő nevezi ki. Alapvetően elhibázottnak gondoltam azt a lépést, hogy egyetemhez történt az integrálás.

Ezt ma is így gondolja?

Ma is és holnap is így fogom gondolni, igen. Hozzá kell tenni egyébként, hogy minden rossz döntést lehet jól végrehajtani. Nem a minisztériumi vezetés akarta az OFI-t megszüntetni, a háttérintézetek racionalizálásáról rendelkező általános, ágazatok feletti kormányzati politika kény-

szerítette ki. És nem csak az OFI-t érintette, hanem egy sor ehhez hasonló intézetet.

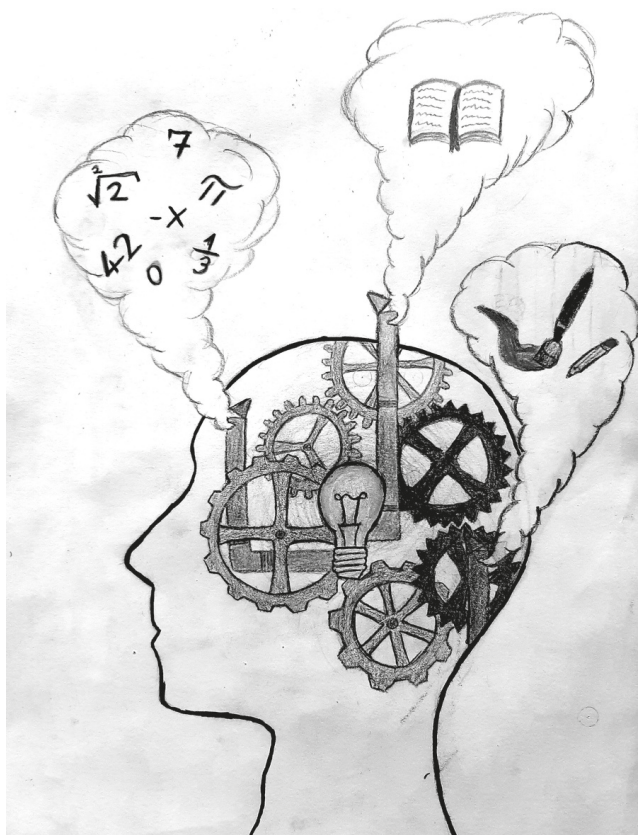
Az Országos Meteorológiai Intézetet is meg akarták szüntetni, csak nem sikerült, mert kiderült, hogy szükséges a nemzetközi repülőtérhez egy önállóan, függetlenül működő országos meteorológiai szolgálat.

Az a különbség, hogy erről ugyanúgy kiderülhetett volna, hogy szükséges, csak itt nem omlik össze a légi közlekedés, rövidtávon senki nem érzékeli a hatásokat. Szerintem itt a kisebbik rossz választása történt. A minisztériumi vezetésben egy csomó olyan ember volt – többek között *Sipos Imre*, az intézet jelenlegi főigazgatója, aki akkor közoktatásért felelős helyettes államtitkár volt –, aki ismerte az ebben a szervezetben lévő kapacitásokat, és meg akarták őrizni azt a tudásbázist, ami ebben az intézetben megvolt. Ehhez keresték a megoldást, és a legkevésbé fájdalmas,

s leginkább az értékek megőrzését biztosító módnak az tűnt, hogy egyegyetembe történik az integrálás.

Szerintem a kérdés az, hogy vajon hogyan lehet kompenzálni ennek a hatásait. Hozzáteszem, hogy a kompenzálásra folyamatosan történt is próbálkozás: például hogy ennek a szervezetnek a vezetőjét nem önállóan nevezi ki az egyetem rektora, hanem minisztériumi jóváhagyással, és hogy ennek a szervezetnek a költségvetését az egyetem más célokra nem használhatja fel. Ugyanakkor ezekkel a garanciákkal a másik oldalról is abszurd dolog jött létre, hiszen az egyetemnek ilyen szinten kellett földolnia az autonómiáját egy konkrét szervezet integrálása kapcsán. Ugyanakkor meg csak így lehetett azt garantálni, hogy továbbra is kormányzati célokat tudjon szolgálni az intézet. Összességében tehát ez nem egy jó konstrukció.

Tóth Kende (8.o.)
Mi jár a fejedben?





BOGNÁRNÉ DR. KOCSIS JUDIT

Hazai neveléstudományi kutatások összefoglalóiban megjelenő vallásos neveléssel összefüggő témák – a 2010 és 2019 közötti időszakban

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány célja a vallásos neveléssel összefüggő témák feltárása, rendszerezése a hazai neveléstudományi kutatások összefoglalói tükrében. A kutatás az Országos Neveléstudományi Konferenciákhoz kapcsolódó absztraktköteteket tekinti át a 2010-2019 közötti időszakban. A kivonatok tanulmányozása kvalitatív tartalomelemzéssel történt, a Grounded Theory módszerre támaszkodva a legmegfelelőbbnek. A szövegek vizsgálata fő- és alkódok bevezetésével valósult meg. A kódolt szövegek szisztematizálása három tartalmi csoportra mutatott rá: a vallás hatása az életmódra, a vallás neveléstörténeti kontextusa és a valláspedagógia témaköre. A tanulmány a vallásos neveléshez kapcsolódó kutatási irányok rendszerezését próbálja előmozdítani, a szerző korábbi nemzetközi kitekintésének (Bognárné Kocsis, 2018) folytatásaképp.

Kulcsszavak: kvalitatív tartalomelemzés, Grounded Theory, vallás

BEVEZETÉS

A 20. században a vallásos nevelés területén a pedagógia hangsúlya erősödött, ami változatosabb pedagógiai módszerek alkalmazását és a nevelők tudatosabb pedagógiai felkészültségét tette szükségessé. Ezen folyamat háttérben a reformpedagógiai irányzatok térnyerése és a korábbi, egyhangú kátéfelmondáson alapuló vallásos nevelés gyakorlatainak kritikája állt, amely felerősítette a gyermekcentrikus, élményközpontú vallás-oktatói attitűdöt. A 20. század második felében a valláspedagógia a vallásos elmélyülést

már jellemzően összeköti a személyiségfejlődés folyamatával. A valláspedagógiára napjainkban nemzetközi szinten a pedagógiai sokszínűség jellemző, a gyermek vallásos és hitbéli fejlődése áll a középpontban.

A tanulmány a hazai neveléstudományi kutatásokra fókuszál, az Országos Neveléstudományi Konferenciák összefoglalóit tekinti át a 2010 és 2019 közötti időszakban azzal a céllal, hogy az azokban megjelenő vallásos neveléssel összefüggő kivonatokat rendszerezze, kategorizálja, valamint vallásos nevelés helyzetét ennek tükrében feltérképezze.

A TÉMAVÁLASZTÁS INDOKA – PROBLÉMAFELVETÉS

A valláspedagógia a hazai neveléstudományban sem a 20. században, sem az elmúlt 19 évben nem hozott igazi áttörést. Az e témával foglalkozók leginkább a különböző teológiai főiskolák, akadémiák, egyetemek oktatói. Kérdésként merült fel bennem, hogy vajon a 2013-as hitoktatási törvény bevezetése gyakorolt-e valamilyen hatást a pedagógiai kutatások világára. E kérdéskör vizsgálatát az Országos Neveléstudományi Konferenciák kivonatainak elemzése alapján végeztem el. Ennek indoka, hogy vélhetően ez a korpusz ad képet a hazai pedagógiai kutatások legszélesebb áttekintéséhez.

A vizsgálódás előzményének tekinthető a valláspedagógiai irányzatok nemzetközi áttekintése (*Bognárné Kocsis*, 2018), amely hasznosítható háttéranyagot biztosít a hazánkban jellemző folyamatok értelmezéséhez. A kutatás fókuszában a 2010–2019 közötti időszak áll, mivel így a 2013-as hitoktatási törvény előtti és utáni időszakról is képet kaphatunk, akár tendenciát is megfigyelhetünk.

A 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendeletben, valamint a *2013. évi LV. törvény a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXC. törvény módosításáról* 35. §-ában az olvasható, hogy az állami fenntartású iskola 1–8. évfolyamán az erkölcsstanóra vagy hit- és erkölcsstanóra választható, s mindkettő a kötelező tanórai foglalkozások része. A rendelkezés 2013. szeptember 1-től felmenő rendszerben került bevezetésre, azóta minden magyar állam által elismert egyház taníthat saját felekezete szerinti hit- és erkölcsant.

A hitoktatási törvény 46. § (3) előírja, hogy a gyermeknek, a tanulóknak joga, hogy a képességeinek, érdeklődésének, adottságainak megfelelő nevelésben és oktatásban

részesüljön, valamint a nevelés-oktatás során a tájékoztatás nyújtása és az ismeretek közlése tárgyilagosan és többoldalú módon történjék.

A kutatás elején több kérdés is megfogalmazódott bennem: A kivonatokban vajon mely vallásos neveléssel, illetve vallással összefüggő területek jelennek meg leginkább? Megfigyelhető-e valamilyen tendencia? Vajon bizonyos egyetemek többször, több éven keresztül is kutatnak-e valláspedagógiai témában? Vajon felekezeti egyetemek, főiskolák, hittudományi karok megjelennek-e saját kutatásaikkal? A kérdések tükrében az alábbi hipotéziseket fogalmaztam meg:

1. A kivonatokban a vallásos nevelés módszertani kérdései jelennek meg leginkább.
2. A hitoktatási törvény bevezetése után megnőtt a valláspedagógiai kutatások száma az absztraktkötetben.
3. Bizonyos egyetemek aktívabbak a vallásos neveléssel összefüggő kutatások területén.
4. Hazai felekezeti egyetemek, főiskolák, hittudományi karok kutatói is megjelennek a kivonatok szerzőiként.

MINTAVÁLASZTÁS, MINTAVÉTEL

A kutatás során az Országos Neveléstudományi Konferencia (ONK) 2010–2019 absztraktköteteinek átvizsgálása történt meg. A vizsgált absztraktokat az alapján választottam ki, hogy azokban a *vallás* szóelem megjelenik-e. Ha egy kivonaton belül többször előfordult a *vallás* szóelem, azt nem tekintettem újabb mintaelemszámnak. A kiválasztott mintába így összesen 117 db kivonat került (n=117). Ugyanakkor figyelmen kívül hagytam azokat a szavakat, amelyek ugyan tartalmazzák a *vallás* szó-

elemet, de jelentésükben nem fedik le azt, pl. az *önbevallásos kérdőív* vagy a *pedagógiai hitvallás* esetében. A mintaválasztás módja meglehetősen egyértelmű volt, így nem adódott bizonytalan vagy vitatott eset. Az 1. táblázat alapján jól látszik, hogy a vallás témakörben születő munkák száma nem mutat folyamatos emelkedést, inkább azt mondhatjuk, hogy vannak kiemelkedőbb, nagyobb aktivitást mutató évek

kák száma nem mutat folyamatos emelkedést, inkább azt mondhatjuk, hogy vannak kiemelkedőbb, nagyobb aktivitást mutató évek (pl. 2014, 2016, 2019). Viszont a legelső, 2010-es évben mért értéknél mindegyik azt követő év nagyobb számot mutat.

a vallás témakörben születő munkák száma nem mutat folyamatos emelkedést, inkább azt mondhatjuk, hogy vannak kiemelkedőbb, nagyobb aktivitást mutató évek

1. TÁBLÁZAT

A vallás szót releváns módon tartalmazó kivonatok száma 2010 és 2019 között (n=117)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
5	7	10	8	18	7	17	12	13	20

FORRÁS: saját szerkesztés

A kivonatok számából való következtetések – ami a téma iránti motiváltságot illeti – tovább árnyalja az a tény is, hogy az évek múltával az absztraktkötetek ter-

jedelme is egyre inkább nőtt (2. táblázat). Bár egyértelmű korreláció e tekintetben sem állapítható meg.

2. TÁBLÁZAT

A vizsgált absztraktkötetek terjedelme 2010 és 2019 között (oldalszám)

2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
308	484	389	561	389	388	497	638	542	619

FORRÁS: saját szerkesztés

AZ ADATFELDOLGOZÁS MÓDJA, FOLYAMATA

A kivonatok feldolgozását alapvetően deduktív tartalomelemzéssel képzeltem el, ám a minta áttekintése során beláttam, hogy az általam előzetesen definiált kategóriák túlnyomó része meg sem jelenik a kivonatokban, így induktív tartalomelemzésre tértem át. A tartalomelemzés egysége a kivonat volt.¹

A kivonatokból nyert adatok induktív logika szerinti feldolgozásához a Grounded Theory módszere tűnt a legmegfelelőbbnek (Glaser és Strauss, 2017). A kategóriák kialakítása ezen elmélet alapján történt (Glaser és Holton, 2004). Az adatok ismeretében jól látszott, hogy csak a folyamatos elemzés, a kategóriák újragondolása adhatja meg a pontos elméleti keretet (Strauss és Corbin, 1997). Ez nagy odafigyelést, folyamatos reflexiót, a fogalmi keretek, kategóriák felidézését vonta maga után (Glaser és Strauss, 2009). Vagyis menet közben óhatatlanul sor került átmeneti kategóriák kialakítására, ami e módszer használatakor egyébként is megfigyelhető (Charmaz, 2006). A Grounded Theory három lépcsős kódolása, azaz a nyílt, az axiális és a szelektív kódolás elvét tartottam iránymutatónak (Britto, 2018). A kódolás alapjául szolgáló főkategóriák alapvetően hasonlóak az e témában nyert korábbi kutatási tapasztalatok, elmélet során kigondolt kategóriákhoz, csak jóval szűkebb repertoárban. Az egyes kategóriák közötti átfedések, bizonytalanságok érdekében elsődleges szemponttá vált a kategóriák minél pontosabb definiálása.

E paraméterek alapján a minta áttekintése a következő főkategóriákat adta: **a vallás hatása, alkalmazhatósága az életfolyamatokra; a vallás neveléstörténeti kontextusa és a valláspedagógia kérdésköre.** A mélyebb elemzés aztán további alkódokra mutatott rá, amelyeket az egyes főkódokon belül ismertetek.

A VIZSGÁLAT EREDMÉNYEI

A mintában szereplő intézmények elemzése

A vizsgálat elején, még a kivonatok tartalmi elemzése előtt kívántam megvizsgálni, hogy az évente megrendezésre kerülő országos neveléstudományi konferencián mely egyetemek és más oktatási intézmények képviseltek magukat vallással összefüggő kutatásaikkal. A mintában szereplő intézmények kvantitatív mutatói az 1. ábrában tekinthetők meg. Az intézmények tanulmányozása alapján elmondhatjuk, hogy viszonylag sok egyetem, főiskola végez e témakörben kutatást. A mintában megjelenik tíz hazai egyetem és egy hazai főiskola: a Debreceni Egyetem (DE), a Pécsi Tudományegyetem (PTE), az Eötvös Loránd Tudományegyetem (ELTE), a Szegedi Tudományegyetem (SZTE), a Kaposvári Egyetem (KE), az Eszterházy Károly Egyetem (EKE), a Nyíregyházi Egyetem (NYE), a Pannon Egyetem (PE), a Miskolci Egyetem (ME), a Budapesti Műszaki Egyetem (BME) és az Apor Vilmos Katolikus Főiskola (AVKF); illetve négy intézet: a T-Tudok

¹ Közvetlenül: a 2018, 2019-es években egy új jelenség figyelhető meg a kivonatokban. A *vallás* szó olyan absztraktokban is fellelhető, ahol a szöveg témaként egyébként teljesen mást vizsgál – vagyis csak említés szintjén más kontextusban (pl. keleti vallások), illetve egy-egy státusz (Eötvös József Vallás- és közoktatásügyi Miniszter) megjelölésében. 2018-ból 3 db ilyen kivonatot találtam, a 2019. évből 6 db-ot. Ezekkel érdemben nem foglalkoztam, hiszen nem szolgálnak releváns információval jelen kutatásom szempontjából.

Tudásmenedzsment és Oktatókutatató Központ (T-TUDOK), az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet (OFI), az MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Kisebbségkutató Intézet (MTA TKKI) és a Kopp Mária Intézet a Népesedésért és Családokért (KINCS). Ezen kívül a határainkon túlról a Babeş–Bolyai Tudományegyetem (BBTE) és a II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola (II. RF KMF) is képviselteti magát. Volt egy előadó, akinél nem szerepelt intézménynév, ezért ő a „Nem jelölt” kategóriába került az összefoglaló diagramon. (3. táblázat)

A hitoktatási törvény bevezetése utáni évben (2014-től) megnőtt ugyan a vallással kapcsolatos kutatások száma az absztrakt-

kötetben, azonban ez nem állandósult. 2015-ben drasztikusan lecsökkent, majd ismét emelkedett, azután csökkent a számadat. Vagyis egyáltalán nem vonható le semmi érdemleges következtetés a nyert adatok alapján.

A diagram alapján jó látszik, hogy a vallással kapcsolatos kutatások leginkább a Debreceni Egyetemhez köthetők. Felekezeti egyetemek, főiskolák csupán két esetben képviseltetik magukat, ők is a határon túlról. Hazai hittudományi karok, illetve az ő kutatóik nem jelennek meg kivonatok szerzőiként, pedig a gyakorlati teológia része a valláspedagógia, így az ez irányú hipotézisem nem igazolódott.

3. TÁBLÁZAT

A mintában szereplő kivonatok intézményi és évenkénti eloszlása a vizsgált témakörben

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
DE	2	1	4	5	12	5	12	4		6
PTE	1	1	3		3	1	2		1	4
KE			1	1					4	
SZTE			2							
ELTE	1	3		1	1		1	1	2	2
EKE				1			1	3		
PE					1	1		1		1
OFI							1			
T-Tudok								1		
AVKF								1		
NYE					1					
BBTE		1								
II. RF KMF		1						1	1	
Nem jelölt	1									
ME	2								1	
BME									1	
MTA TK									1	
KINCS										1
Összesen	5	7	10	8	18	7	17	12	11	14

A vallásosság hatását vizsgáló kivonatok áttekintése

Egyértelműen kijelenthető, hogy a vizsgált kivonatok között a vallásosság hatásával foglalkozók száma a legnagyobb. E főcsoport alkategóriáinak megállapítása nem volt egyszerű, gondos tanulmányozást, többszöri módosítást igényelt, hogy a leginkább jellemző fogalomköröket határozzam meg. Végül az alábbi alkategóriák kijelölésére került sor:

1. a vallásosság hatása az egyéni életvezetésre;
2. a vallásosság hatása az értékválasztásra/értékközvetítésre;
3. a vallásosság hatása a (középiskolai/felsőoktatási) tanulási eredményességre;
4. a vallásosság hatása az önkéntességre, a munkavállalásra;
5. a vallásosság hatása a szociális érzékenységre, a közösségfejlesztésre, az integrációra;
6. a vallásosság mint a negatív diszkrimináció alapja.

Az egyes csoportoknál próbálom a legátfogóbb képet nyújtani a kutatási irányokra, tendenciákra vonatkozóan. A vonatkozó kivonatoknak túlnyomó részét egyenként megemlítem.

1. A vallásosság hatása az egyéni életvezetésre

Ebbe az alkategóriába 9 db kivonat sorolható.

Mikonya György (2011) összefoglalójában kiemeli, hogy a vallásos közösségek, képességfejlesztő csoportok többsége jól kidolgozott rendszerrel és elhivatott vezetőkkel dolgozik, így biztos tájékozódási pontokat tudnak nyújtani az útkereső egyének számára.

Fináncz Judit (2012) többek között a vallásosság hatását vizsgálja a gyermekvállalással, párkapcsolattal kapcsolatos attitűdökre vonatkozóan, vagyis azt, hogy e tekintetben mi határozza meg a 25–45 év közötti, Dél-Dunántúlon élő nők (N=120) életvezetési döntéseit.

Fodor Éva és Révész László (2017) a rekreáció, a humánökológia és a konstruktív életvezetés összefüggéseit vizsgálják többek között a civilizációs fejlődéssel összefüggésben.

Vincze Beatrix (2018) a reformpedagógiai és az életreform-mozgalmak hatását vizsgálta a rejtett tudáselemek, képességek egyéni fejlesztése szempontjából, illetve azt, hogy ezek a kompetenciák miként válnak

a társadalom számára hasznos tudássá. A kutatónak egy másik hasonló kutatása is olvasható ugyanabban az évben, amely a tolsztojánus eszmék hatását vizsgálta a magyarországi pedagógiai és életreformtörekvésekre.

Pallay Katalin (2019) a nemzeti identitás kérdését vizsgálta a Balassi Intézet egyetemi előkészítő intézetének kárpátaljai végzős hallgatóinak körében, s ebben számos szociokulturális, demográfiai tényezőzt alapul vesz. Ezek között szerepel a vallási meggyőződés érvényesülésének elemzése is, de eredményekről a kivonatban sajnos nem olvashatunk.

Pusztafalvi Henriette, Szabó Zoltán Tamás, Csókási Krisztina (2019) a fogyatékos-sággal élők iránti attitűdöt vizsgálta egyetemi hallgatók körében. A vallásos és a nem vallásos csoport között nem kimutatható a különbség az attitűd szempontjából – írja a szerző.

Székely Csilla Imola (2019) Kokas Klára műveiben vizsgálta a spiritualitást és a vallásosságot. A szerző véleménye szerint

Kokas Klára műveiben vizsgálta a spiritualitást és a vallásosságot

a zenepedagógus vallásos meggyőződése, hite hatást gyakorolt a pedagógiájára, pedagógiai gyakorlataira.

2. A vallásosság hatása az értékválasztásra/értékközvetítésre

E témakör jelenti a legnagyobb halmazt, 23 db kivonat sorolható ide, nyilván e terület komplexitása, sokszínűsége miatt is. Kiemelkedőnek számít a 2012., 2013., 2014. és 2017. esztendő, hiszen ezekben az években három-négy tartalmi összefoglaló is olvasható e témához kapcsolódóan.

Németh Nóra Veronika (2010) azt vizsgálta egy határmenti régióban, hogy a felsőoktatásban tanuló hallgatók milyen kulturális fogyasztási szokásokkal rendelkeznek, azaz milyen olvasási és könyvtárhasználati attitűdök figyelhetők meg esetükben. A kutatás egyik változója a vallásosság volt. A szerző megjegyzi, hogy a bár a vallásosság meghatározó szerepét feltételezte, ezt nem igazolta a kutatás, hiszen jelentős különbségek csak a határon túli magyar és a Magyarországon élő hallgatók között voltak kimutathatóak e változó esetében.

Klapsik Zsuzsanna (2011) szociálpedagógus-pályamotiváció okait kutatta, amely során külön kitért a vallás és a hit szerepére. A vizsgálat a személyes élettörténetekre fókuszált, feltételezve, hogy a vallás és a hit pozitív korrelációja igazolódik. A kivonatban nem jelennek meg eredmények, így nem tudjuk, hogy bizonyítást nyertek-e az állítások.

Jancsák Csaba (2012) tanárképzésben részt vevő hallgatók értékvilágát kutatta tizenkét magyarországi tanárképző intézményben (N=1210). A vizsgálat többek között a társadalmi nemek, a hallgatók állandó lakhelyének településtípusa, a családi értelmiségi és pedagógusszakmai

minták, a vallásosság és a tanári pálya iránti elkötelezettség szempontjából elemzi a tanárképzősök értékpreferenciáit.

Bocsi Veronika (2012) szintén felsőoktatásban tanuló hallgatókat vizsgált formális közösségek szempontjából, az értékválasztások irányából megközelítve. A kutatás rámutatott arra, hogy a vallásos fiatalok a közösségi értékeket hangsúlyozzák az egyéni karrier helyett.

Pacsuta István (2013) szintén felsőoktatásban részt vevő hallgatók értékrendszerét vizsgálta. A szerző a végzős hallgatókra fókuszált, többek között az ő életmódjukat, kapcsolati hálójukat, vallásosságukat, értékválasztásukat tanulmányozta, ám a kivonat sajnos eredményekről nem számol be.

Kovács Klára (2014) a hallgatók sportolási, illetve nemsportolási hajlandóságának okait vizsgálta egy magyar-román régió felsőoktatási intézményeinek hallgatói körében (N=2619). Az eredmények alapján az látható, hogy vallásos, közösségorientált fiatalok között több a rendszeres, rekreációs szabadidő-sportoló.

Ide kapcsolható *Kovács Karolina Eszter* és *Nagy Beáta Erika* (2016) kutatása, hiszen ugyancsak az egészségtudatos magatartást vizsgálták a Debreceni Egyetem hallgatói körében. Az ő eredményeik azt mutatják, hogy a vallásosság nem befolyásolja jelentősen az egészségtudatosságot.

A szerzőpáros 2017-ben egy újabb kutatással jelentkezett: debreceni középiskolákban vizsgálták az egészségtudatos magatartást a sport függvényében. Az elemzés arra mutatott rá, hogy a nem, az édesapa iskolai végzettsége, a lakóhely típusa, valamint az objektív és szubjektív anyagi helyzet nincs jelentős hatással, míg a sportolás, a szubjektív egészségi/edzettségi állapot és a szubjektív vallásosság hatást gyakorol

a vallásosság
nem befolyásolja jelentősen
az egészségtudatosságot

az egészségtudatosságra a középiskolás fiatalok körében.

Varga Eszter (2013) koreai és magyar nevelési értékek összehasonlítását készítette el. A kutatás eredménye rámutatott arra, hogy a koreaiak (n=1249) fontosnak tartják a kemény munkára, a vallásos hitre és a kitartásra való nevelést. A magyarok (n=650) ezzel szemben a függetlenséget és a képzelőerő fontosságát hangsúlyozzák a nevelésben.

Bencéné Fekete Andrea, Kulcsár Edit és *Orsós Renáta* (2013) tartalmi összefoglalójában a cigány és nem cigány kisiskolások erkölcsi fogalomismeretéről olvashatunk, ahol a vallásos és nem vallásos tanulók külön elemzési szempontként jelentek meg. A vizsgálatban száz fő cigány és száz fő nem cigány negyedik osztályos tanuló vett részt. A kutatás egyik eredménye az volt, hogy a vallásos háttérrel rendelkező tanulók fogalomtárában érvényesül a hívő környezet, ami részben meg is határozza az általuk használt kifejezések csoportját.

Morvai Laura (2015) tanárok gyermeknevelési értékválasztását vizsgálta többek között a nem és a vallásosság szempontjából. Az értékrangsor vizsgálatához segítséget jelentett egy 2015-ös kérdőíves pedagógusvizsgálat adatbázisa (N=1056). A kutatás azt az eredményt hozta, hogy a kemény, szorgalmas munkára nevelés a nem felekezeti fenntartású intézmények tanárai számára fontosabb, a felekezeti intézmények pedagógusai számára viszont az őszinteség, a vallásos hit, az önzetlenség, az engedelmesség, a hűség jelenti az értéket.

Simon Anikó (2016) szintén a nevelési értékeket vizsgálta a családban, többek között a vallásossággal összefüggésben. A kivonatban tematizált kutatás még csak a terv szintjén jelenik meg, így eredmé-

nyekről még nem olvashatunk. A terv alapján az látszik, hogy óvodás korú gyermekek szüleit kívánja vizsgálni értékfogalmukra, értékrangsorukra vonatkozóan.

Pusztafalvi Henriette és *Vass Livia* (2015) a szexuális nevelést mint kulturális kérdést vizsgálta. A szerzőpáros kiemeli, hogy Magyarországon a 20. században, e területen a vallás közvetítette konzervatív eszmék, azaz a tiltás és a tartózkodás volt jellemző. A szexuális betegségek terjedése azonban

ráirányította a figyelmet a szexuális nevelés fontosságára, az ismeretek terjesztésére. *Pusztafalvi Henriette* (2019) pár évvel később ugyanennél a témánál maradvá kutatva a hazai szexuális nevelés

kezdetét, azaz a 20. század első felét, könyvek, tankönyvek tartalomelemzésével.

Fényes Hajnalka és *Pusztai Gabriella* (2019) a nemi szerepattitűdök és a vallásosság összefüggéseit vizsgálta felsőoktatási hallgatók körében. A kutatás rámutatott, hogy a vallásos fiatalokra inkább a tradicionális gondolkodás jellemző a nem vallásos társaikhoz képest, azonban a magas iskolai végzettségű szülők háttérváltozó-vizsgálatában már az látszik, hogy a vallásos fiatalok mégsem gondolkodnak annyira tradicionálisan. A maguk módján vallásosak; inkább modern gondolkodásúak.

Inántsý-Pap Ágnes (2017) iskolaválasztási motivációkat vizsgált vallásos és nem vallásos szülők esetében egy megyeszékhely református, római katolikus és evangélikus iskoláiban (N=385). A vallásos szülők egyházi intézményválasztása nem meglepő, a nem vallásos szülők részéről azonban jelentős döntés, hiszen elköteleződést jelent az iskolai értékrend mellett; s a család számára kérdéssé válik, mennyire tudnak azonosulni az ott megjelenő célokkal, normákkal.

látszik, hogy a vallásos fiatalok mégsem gondolkodnak annyira tradicionálisan

Bocsi Veronika (2017) pedagógusok (N=824) értékpreferenciáit vizsgálta a gyermeknevelési értékek viszonylatában. A minta elemzése az alábbi jellemző tényezőkre, csoportokra mutatott rá: vallásos-lojális, céltudatos-kreatív, konform és vezető.

Fehérvári Brigitta (2018) különböző apaszerepben lévő édesapákat vizsgált a tanítási és nevelési szokásaik szempontjából az iskola előtti felkészítő szakaszban. A kutatás eredménye azt mutatja, hogy a vallás nincs hatással az apaszerepre, az apai nevelésre a gyermekek felé.

Demeter-Karászi Zsuzsanna (2019) az egyházi szellemiségű és egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények berkeiben arra kereste a választ, hogy a képzési kínálat, a területi elhelyezkedés vagy az intézmény identitása vonzza-e a hallgatókat az intézménybe.

3. A vallásosság hatása a (középiskolai/felsőoktatási) tanulási eredményességre

A második legtöbb kivonat (13 db) ehhez a témakörhöz köthető, fókuszukban a felsőoktatásban résztvevő hallgatók vizsgálata áll.

Pusztai Gabriella (2012) először hazai kutatásokra hivatkozva próbálja tisztázni azt a tévhitet, hogy a vallásos elkötelezettség az iskolai végzettség emelkedésével csökkenne. A szerző utolsó éves alapképzésben és mesterképzésben részt vevő hallgatók körében végzett kvantitatív vizsgálatot, valamint a hallgatói kisközösségekben és szervezetekben kvalitatív kutatást. Az eredmények azt mutatják, hogy a vallásos hallgatói közösségek hatást gyakorolnak tagjaik egyetemi pályafutására. A vallásos hallgatók kiemelkedően elkötelezettek a tudásgyarapítás célja mellett. A közösséghez való tartozás főként

az alapképzésben tanuló hallgatókat segíti a teljesítményre ösztönző célértelmezésben, a mesterképzésben részt vevők körében a személyes vallásgyakorlat befolyása erősebb. A kutatás egyebek mellett rámutatott arra, hogy a nagyközösségben végbemenő vallásgyakorlás a tanulmányokon kívüli tevékenységekre serkenteni a hallgatókat, sőt

az oktatóval való együttműködés esélyét is növeli.

Márkus Zsuzsanna (2013, 2014) a romániai többségi és kisebbségi hallgatók felsőoktatási tanulmányi eredményességét kutatja. Vizsgálata

a romániai magyar és román hallgatók tanulmányi eredményességét befolyásoló tényezőkre irányult. Ennek keretében a nemzeti hovatartozáson túl tanulmányozta többek között a hallgatók nemét, a szülei iskolázottságát, a felekezeti hovatartozásukat és a vallásosságukat. Sajnos a kivonatban a vallásossággal összefüggésben nem olvashatunk eredményekről.

Cséke Katalin (2018) ugyancsak a határon túl, Ukrajnában vizsgálta azon hátrányokat, amelyek a magyar anyanyelvű 13–14 éves roma tanulókat érik az oktatásban. A szerző a roma tanulók iskolai eredményességének, sikertelenségének okait kutatja, vagyis azt, hogy milyen tényezők segítik vagy éppen akadályozzák a tanulási folyamatát. Többek között a vallás, a családi háttér dimenziójában.

Kardos Katalin (2013) felsőoktatásban tanuló hallgatókat vizsgált; a mintába egykori felekezeti középiskolában végzett hallgatók kerültek. A kutatás a felsőoktatási tanulmányi eredményesség és a felekezeti középiskolás múlt vagy a vallásosság közötti összefüggést vizsgálta. A kutatás alapját az az elmélet adta, amely kimondja, hogy a vallásos közösség és a normák a serdülő életfelfogására, attitűdjére jelentős hatást

a vallásos közösség és a normák a serdülő életfelfogására, attitűdjére jelentős hatást gyakorolnak

gyakorolnak, hiszen pozitív magatartásmin-tákat és egészséges tekintélyfelfogást alakítanak ki, erősítik a fiatal normatudatosságát, munkához való hozzáállását. A kutatás empirikus része rámutatott arra, hogy azok a hallgatók, akikre a középiskolában megélt vallásos közösség még mindig nagy hatást gyakorol, tanulmányi továbbhaladásukban és céljaikban kitartóbbak, szívesebben vesznek részt iskolán kívüli tevékenységben, azoknál a hallgatónál, akik ugyan felekezeti középiskolában végeztek, de nem vallásos közösség tagjai.

Kardos későbbi kutatásai (2014, 2016) a felső-oktatási intézményekhez kötődő egyes tanulóközösségekre irányultak, pontosabban a felekezeti és nem felekezeti szakkollégiumokra. 2014-ben a szerző arra volt kíváncsi, hogy e tanulócsoporthoz tagsága között van-e különbség, többek között a hallgatók tanulmányi orientációja tekintetében. 2016-ban pedig a felekezeti fenntartású roma szakkollégiumokat vizsgálta. A korábbi kutatás alapján leszögezhető, hogy a vallási közösségi kapcsolatok olyan pozitív attitűdöket erősítenek meg a felekezeti szakkollégistákban, amelyek egyrészt támogatják a tanulmányi eredményességet, másrészt az ilyen közösség tagjai optimistábbak tanulásuk jövőbeni hasznosíthatóságát illetően. A roma fiatalok esetében az is megerősítést nyert, hogy a tehetséggondozó műhelyekben legalább olyan jól teljesítenek, mint nem roma társaik. Vagyis a szakkollégiumok segítik a társadalmi kiegyenlítődést.

Ezt az eredményt támasztotta alá *Kardos Katalin* és *Bocsi Veronika* kvalitatív kutatása is (2014), amely életút-, illetve félig strukturált interjúk alapján született.

Papp Z. Attila (2018) az oktatási részvételt és a továbbtanulási szándékokat vizsgálta a Kárpát-medencei kisebbségi magyar

fiatalok körében. Az aktív hallgatók 70%-a magyar nyelvű képzésben vesz részt.

Pusztai Gabriella, *Kovács Klára* és *Markos Valéria* (2018) a lemorzsolódott és perzisztens hallgatókat hasonlították össze többek között az iskolai pályafutás, tanulmányi és társas tapasztalatok, közösségi csoportokhoz való tartozás szempontjából.

Karászi Zsuzsannának (2018) is hasonló a kutatási iránya, hiszen az egyéni és a fenntartói jellemzők szerepét vizsgálta a hallgatói

lemorzsolódásban. A ki-
vonat alapján azonban
itt nagyobb hangsúlyt
kap a vallásosság, hiszen
ennek a lemorzsolódással
való összefüggését elemzi
a kutató. A kutatás során
nem igazolódott, hogy

a vallásos hallgatók kevésbé hagynák ott az egyetememet.

Várad Judit, *Demeter-Karászi Zsuzsanna*, *Kovács Klára* és *Dusa Ágnes Réka* (2019) szintén a lemorzsolódás témakörét választották kutatásuk céljául, pontosabban a hallgatói lemorzsolódás okait az extrakurrikuláris és a szabadidős tevékenységek összefüggésében. A szerzők megállapították, hogy a vallásosság nem áll összefüggésben a lemorzsolódással.

4. A vallásosság hatása az önkéntes-ségre, a munkavállalásra

Ez a témakör önálló területként csak 2014-től jelenik meg a vizsgált absztraktkötetekben hat kivonatban. Ez vélhetően összefügg az 50 órás közösségi szolgálat bevezetésével, ami első alkalommal a 2016. január 1. után érettségi vizsgára jelentkező tanulóknak volt kötelező.

Szőcs Andor (2014) Partium térségben végzett kutatást egyetemisták körében a tanulás és munka, illetve munkaattitűdök vonatkozásában. A vizsgálat többek között rámutatott arra, hogy a munkát vállaló

a munkát vállaló és nem
vállaló hallgatók munkaat-
titűdjei jelentős eltérést
mutatnak

és nem vállaló hallgatók munkaattitűdjei jelentős eltérést mutatnak. A rendszeresen munkát vállaló fiatalok körében a vallásos, élő hit hatása a legmeghatározóbb. A szerző további megállapítása a csoportos interjúk alapján, hogy a felelősségteljes munka, a csapatmunka és a társadalom számára végzett hasznos tevékenység fontos a hallgatók többségének.

Fényes Hajnalka (2014) a felsőoktatási hallgatók nemi megoszlását vizsgálta az önkéntesség és a vallásosság tekintetében. Kutatását arra a megállapításra alapozta, hogy a vallásosság növeli az önkéntes aktivitásra való hajlandóságot, és mivel a nők vallásosabbak, ezért körükben gyakrabban fordul elő az önkéntesség is. Az önkéntesség általánosságban valóban gyakoribb a lányok körében, de a vallásosság változó szerint vizsgálva az adatokat már eltűnik a nemi különbség.

2015-ben *Fényes* kifejezetten a pedagógushallgatók és nem pedagógushallgatók önkéntességének, és önkéntességük típusát (tradicionális vagy új típusú voltát) vette górcső alá. A minta kiválasztásának helyszíne a „partiumi” régió, ami valójában három országot átívelő mintát (n=2728) jelent. A kutatás eredménye azt mutatta, hogy a képzés jellege (ti. hogy az pedagógusképzés-e vagy nem) nincs hatással a hallgatók egyetemi önkéntességére, s a vallásosság változó közötti összefüggés sem mutatható ki. Csupán a magyarországi almintában jelenik meg a pedagógushallgatók körében gyakrabban a tiszta tradicionális, segítő szándékú önkéntes motiváció. Azonban az önkénteskedő hallgatók motivációja valamivel tradicionálisabb, fontosabb számukra a másokon való segítség. A kutató érdekes megállapítása, felvetése, hogy a pedagógusképzésben növelni lehetne

a pedagógusjelöltek önkéntességre való hajlandóságát pl. az önkéntes munkalehetőségek nagyobb reklámjával, vagy akár az önkéntesség beépítésével a tananyagba.

Szöcs Andor (2016) a Partiumi Keresztény Egyetemen (Nagyvárad) a tanulás melletti munkavégzést és a vállalkozói hajlandóságot többek között a vallásossággal összefüggésben is vizsgálta, de a kivonatban erről eredmény nem olvasható.

Markos Valéria (2019) az önkéntesség mint attitűd alakulását vizsgálta a közösségi szolgálat után. A kutatás eredménye azt mutatja, hogy a vallásosok körében a közösségi szolgálat erősítette a másokon való segítség fontosságának érzését.

az önkénteskedő hallgatók motivációja valamivel tradicionálisabb, fontosabb számukra a másokon való segítség

5. A vallásosság hatása a szociális érzékenységre, a közösségfejlesztésre, az integrációra

E témakörben 2012-től jelenik meg évente egy-egy kivonat.

Dancs Katinka (2012) a szociálisdominancia-orientáció szerepét vizsgálta az előítéletességgel összefüggésben. A kivonatban olvasható, hogy a társadalomban megfigyelhető hierarchia kialakulhat nemek és életkorok szerint, vagy önkényesen kialakított csoportok (pl. vallások, etnikumok, társadalmi osztályok) között. A kutatások szerint az erre egyéni tényezők befolyása mellett a verbális intelligencia, valamint a protestáns hivatás-etika egyes dimenziói is hatással vannak. Sajnos a tartalmi összefoglalóból ennél többet nem tudunk meg.

Czombos Dorottya és Szekeres Ágota (2013) a keresztény nevelés hatását vizsgálták a fogyatékos gyermekek elfogadására vonatkozóan az integráció folyamatában. A kutatás alapja egy összehasonlító vizsgálat volt, amely egyrészt evangélikus

nevelésben részesülő, másrészt nem kifejezetten keresztény nevelésben részesülő diákok körében egyaránt zajlott. Sajnos a minta nagyságáról, helyszínéről itt nincs információ. A vizsgálat arra irányult, hogy a keresztény elvek szerint nevelt tanulók elfogadóbbak-e integráltan tanuló fogyatékos osztálytársaikkal. A kérdőív során nyert adatok azt mutatták, hogy a vizsgált két iskola tanulói inkább elfogadó attitűddel bírnak, jelentős eltérés egyik vizsgált dimenzió esetén sem megállapítható. Bár a szerzők megjegyzik, hogy a kis minta messze nem ad okot.

Berzesnyi Emese

(2014) szintén hasonló

témát vizsgál az elmélet szintjén, mivel a fogyatékoság értelmezéseit tárja fel, valamint a fogyatékosággal élők iránti attitűdök és a vallási tanításokban megjelenő tartalmak közötti összefüggéseket.

Krausz Anita (2016) az integráció iránti elköteleződést vizsgálja általános iskolás tanulók (n=50) körében. Megállapítja, hogy napjainkban az integrált oktatás egyik releváns nehézsége, hogy a különböző képességű, vallású és etnikai hovatartozású tanulókat együtt kell képezni. Az integrált neveléssel kapcsolatos eddigi attitűdvizsgálatok eredményei azt mutatják, hogy az integrált nevelés és a különleges bánásmódot igénylő tanulókkal együtt eltöltött idő segíti az attitűdformálást. A szerző saját kutatásának eredményei itt sem olvashatók, az adatok feldolgozása még folyamatban volt.

Pusztafalvi Henriette és Vass Livia

(2015) a nagy világvallások szent könyveiben, irataiban vizsgálja a szexuális visel-

kedés, pl. az önmegegyezés kérdését, a nemek egymáshoz való viszonyát vagy éppen az alapvető higiénés szabályokat. Megállapítják, hogy hazánkban a 20. század első felében a vallás közvetítette konzervatív eszmék, valamint a tiltás és a prúd képmutatás uralkodott e területen a köznevelésben. A szexuális betegségek terjedése (szifilisz) miatt azonban elengedhetetlenné vált a szakemberek bevonása, a szexuális ismeretek népszerű formában való terjesztése.

Süveges Gergő (2017)

a vallásos közösségfejlődést vizsgálja a négy legnagyobb hazai felekezetet, a római katolikus, a református, az evangélikus és a baptista közösségek

esetében. Ezen kívül feltárja az ő felekezetéhez kapcsolható közösség-szervező alapelveket, amelyek megmutatkoznak gyakorlati közösségi életük alapján, és fejleszthetőek is. Süveges érdekes felvetése, hogy vajon ezen elvek miként volnának alkalmazhatók az iskolai közösségek kialakításában.

Fekete Mariann (2019) a globális felelősségvállalásra nevelés fontosságát hangsúlyozza kutatási összefoglalójában. A szerző kiemeli, hogy az iskolákban egyre nagyobb szerepe van annak, hogy a különböző vallású emberek képesek legyenek megbízni egymásban, és hatékonyan együtt dolgozni.²

Nyúl Eszter Anna (2019) az állampolgárrá nevelés kérdését vizsgálta, de nem globálisan, hanem egy ország szemszögéből. A szerző kitér arra, hogy fontos az állam és az állampolgár viszonya, s az állampolgár kompetenciái, amelyekkel a közösségben, az adott országban él.

² S ehhez hadd tegyem hozzá: véleményem szerint nem csak az iskolában van mindennek jelentősége

6. A vallásosság mint a negatív diszkriminációalapja

Ez téma 2018-ban bukkant fel először, amikor *Lőrincz Andrea* a másság, így többek között a vallás, a nem, a családi háttér stb. kiváltotta diszkriminációt vizsgálta Stephen King regényei alapján.

A vallásosság neveléstörténeti aspektusát vizsgáló kivonatok bemutatása

A vallásosság a neveléstörténettel összefüggésben két kategória mentén figyelhető meg. Ezeket a következőképp nevezzük meg:

1. a vallásosság egy adott korabeli iskola tanulójának összetétele tekintetében;
 2. a vallásosság egy adott kor vallásos nevelése/képzése szempontjából.
- Összesen 17 db kivonat tartozik ide.

1. A vallásosság egy adott korabeli iskola tanulójának összetétele tekintetében

A fent említett tizenhét kivonatból a kevesebb (5 db) ebbe az kategóriába sorolható.

Bara Zsuzsanna (2010) a Kemény Zsigmond Gimnázium tanári karának bemutatására vállalkozott életútadatok felhasználásával, az 1891–1951 időszakból. Független változóként jelentek meg pl. a név, az esetleges névváltoztatások, születési adatok, esetleges nemesi származás, vallás, vallásváltoztatás, annak időpontja, iskolázottság, tanulmányok.

Nagy Adrienn (2010) nem a tanári karok, hanem a fiúmei közép- és felsőfokú kereskedelmi iskola tanulói közösségeinek társadalmi összetételét vizsgálta a dualizmus időszakában. Az adatok vizsgálata rámutatott arra, hogy eltérő a két iskola

tanulójának társadalmi összetétele: a középiskola tanulójának nagy része katolikus vallású (74%) és olasz anyanyelvű (51%), a főiskoláé viszont izraelita vallású (34%) és magyar anyanyelvű (87%) volt.

Balogh Livia (2011) szintén határon túli elemzést folytatott; kárpátaljai magyar óvodákat vizsgált az első Csehszlovák Köztársaság idején (1919–1938). Az óvodás gyermekek vallási és nemzetiségi meg-

oszlását tanulmányozta, azonban konkrét adatról nem számol be itt.

Huszar Zoltán (2011) a tanítók helyzetét vizsgálta a Dunagözhajózási Társaság (DGT) Pécs környéki bányatelepeinek társadalmában

(1867–1938/1944). A társaság hat népiskolát működtetett, így a szerző vizsgálta azok tanulói összetételét, nemzetiségi és vallási megoszlását, illetve az iskolák kapcsolatát a tanfelügyelet és a magyarországi elemi népoktatás rendszerével.

2. A vallásosság egy adott kor vallásos nevelése/képzése szempontjából

Ebbe az kategóriába 14 db kutatási összefoglalót soroltunk.

Rébay Magdolna (2010) az 1856-ban Alsó-Ausztriában, Kalksburgban alapított jezsuita kollégium történetével foglalkozik. Témaválasztásának indokát az adja, hogy magyar diákok elég nagy számban tanultak ott, főként arisztokrata családokból (pl. gr. Esterházy, gr. Zichy, gr. Széchenyi). Az itt végzett tanulók közül többen magas állami és egyházi pozícióba kerültek. A szerző tanulmányozta az intézmény szervezetét, nevelési céljait, az oktatás tartalmát és egyebeket. Kutatása alapján arra a megállapításra jutott, hogy az iskola tanítási anyagában mindazt nyújtotta az arisztokraták számára,

amit ők fontosnak tartottak: vallás, élő idegen nyelvek és zene, sport. Az intézmény felszereltsége, szellemisége és nevelési programja is alapvetően hozzájárult ahhoz, hogy számos magyar arisztokrata gyermek nevelkedhetett Kalksburgban.

Mészáros László (2011) az ókori európai nevelést, a görög-római és zsidó-keresztény nevelési alapelveket, hagyományokat vizsgált vallás- és művelődéstörténeti aspektusból;

Szilveszter László

Szilárd ugyanabban az évben (2011) a keresztény nevelést vizsgálta a posztszekuláris társadalomban.

Ács Mariann (2012)

a keresztény nőnevelést vizsgálta a 20. század első felében a polgári iskolában használt történelemtankönyvek alapján. A kutató arra volt kíváncsi, hogy e berkekben milyen női eszményt állítottak a leánygyermek elé mintaként. A katolikus középiskolákban a keresztény hit és erkölcs közvetítése jelent meg a történelem tantárgy oktatásán keresztül, amely eredményes lehetett, hiszen Marcell Ágoston- és Szolomájer Tasziló-féle tankönyveket használtak.

Somodi Imre (2012)

is – többek között – ugyanerre a tankönyvre hivatkozik. Ő ugyancsak történelemtankönyveken keresztül mutatta be a két világháború közötti időszak katolikus vallásos nevelését. A kutató Ács Mariannal (2012) teljesen megegyező véleményre jut kutatása során a közvetített értékek tekintetében.

Rébay Magdolna 2012-ben a lelkésztanítóság intézményét kutatta az I. világháborút követő időszakban. Kutatásának tartalmi összefoglalójában megállapítja, hogy

a lelkésztanítóság visszaállítása az 1920-as évek végén, református kezdeményezésre történt (Ravasz László és Imre Sándor elképzelése nyomán vagy Antal Géza indítványozására). A kezdeményezésnek köszönhetően az 1930-as években már sor került lelkésztanítók alkalmazására. A többi felekezet számára is ígéretesnek tűnt ez a képzés, de ténylegesen nem indítottak ilyen oktatást. Sajnos a képzés tartalmáról itt nem ír a szerző.

Oláh Ildikó (2012)

szintén a felsőoktatással foglalkozik, konkrétan az európai egyetemek kialakulásával, ezen belül vizsgálta a vallási intézményeket mint oktatási

helyszínek, valamint a vallásjog és a világi jog kettéválását és továbbfejlődését a filozófiában.

Pornói Imre (2014) a magyar népiszkolák szociális szerepét vizsgálta a két világháború közötti időszakban. A szerző megállapítja, hogy az 1932-es hat osztályos és az 1941-es nyolc osztályos népiszkolák számára kiadott tantervek és utasítások a gyermek vallásos és erkölcsös polgárrá ne-

velését, a nemzeti művelődés szellemének megfelelő általános és gyakorlati alpműveltség átadását hangsúlyozzák. Ennek keretében a tanulók többek között lelki nemességet, jószágot, mások bajai iránt tanúsított részvétet,

megértést, tapintatos bánásmódot, figyelmességet tanultak az iskolákban. A dokumentumok az emberek szeretetét a család és a nép szeretetével állították párhuzamba, így az ősök tisztelete és a hagyományok ápolása is központi szerepet kapott.

Máté Krisztina (2014) a 2. világháború utáni időszakban, a szatmár-beregi régió-

a lelkésztanítóság
visszaállítása az 1920-as
évek végén, református
kezdeményezésre történt

dokumentumok
az emberek szeretetét
a család és a nép
szeretetével állították
párhuzamba

ban vizsgálja a szabadművelési mozgalmat, többek között felsőoktatás-pedagógiai szempontból. Megállapítja, hogy a tematikák eredményessége egyebek mellett függött az oktatók kreativitásától, de a tradicionális vallásosságtól is.

Hideg Gabriella (2016) a Budapest-Máriaremetei Ökumenikus Iskola keletkezéséről írt. A kivonatból megtudhatjuk, hogy az 1970–80-as években a belvárosból kiköltöző fiatal, kisgyermekes családok egy csoportja vallásos, de nem felekezeti nevelést várt el az iskolától, ennek köszönhetően valósulhatott meg az ökumenikus iskola.

Jankó Krisztina (2016) szintén ökumenikus iskola keletkezéséről ír, esettanulmányában a monori intézményt veszi górcső alá.

Berzsenyi Emese (2017) a fogyatékoság történetét tárja fel a zsidóság, a kereszténység és az iszlám szent könyveinek viszonylatában.

Rébay Magdolna 2018-ban a tiszántúli református egyházkerület közoktatási politikáját vizsgálta a Horthy-korszakban.

Pusztafalvi Henriette ugyanebben az évben (2018) az iskolán kívüli népművelés gyakorlatát kutatta a 20 század első feléből, főként Baranya megyében.

Valláspedagógiai témák a kivonatokban

A kivonatok áttekintése arra mutatott rá, hogy kevés valláspedagógiai téma jelenik meg köztük, nem igazán foglalkoztatja a kutatókat ez a terület. A 2012. és 2013. esztendőket leszámítva évente egy-egy tartalmi összefoglaló foglalkozik csak részben vagy célirányosan ezzel a témakörrel – összesen 7 db.

Mikonya György, Szarka Emese és Pirka Veronika 2010-ben vallásos mozgalmak és pszicho-csoportok pedagógiai hatását vizsgálták. Megállapították, hogy mind a régi, mind az új vallásos mozgalmak holisztikusan közelítik meg a személyiséget. Némelyik irányzat önálló iskolát működtet, mások valamilyen egyesületi forma, illetve tanfolyami keretek között gyakorolnak hatást a neveltjeikre.

Regényi Enikő Mária (2011) az értelmileg akadályozottak vallásos nevelését-oktatását tanulmányozta. A szerző a különböző dokumentumok (pl. tantervek) és

a közösségi gyakorlat vizsgálata során arra a megállapításra jutott, hogy az integráció jellemzi ezt a területet, s ez egyben a szociális integrációt is segíti.

Bognárné Kocsis Judit, Langerné Buchwald Judit és Zsolnai Józsefné (2014) a tanári professziogramok összegyűjtését, elemzését végezték el, s e munka keretében sor került a vallásismeret-tanártól elvárható kompetenciák számbavételére is. A kutatás eredménye segítheti a valláspedagógus szakmai énképének reális megítélését, a fejlesztésre váró irányok kijelölését.

Bognárné Kocsis Judit 2015-ben a valláspedagógia témakörében maradván vizsgálta egy svájci ökumenikus vallásitanítási program valláspedagógiai elveit, amelyet aztán párhuzamba állított a magyar református valláspedagógiai törekvésekkel, alapvetésekkel. A szerző megállapítja, hogy a két koncepció között megfigyelhető a hasonlóság, például a tananyag felosztása, strukturálása a linearitás és a koncentrikusság mindkét dokumentumban megtalálható.

Ugyancsak *Bognárné Kocsis Judit* 2017-ben a tágabb kitekintésben – külföldi szakfolyóiratok tükrében – írt valláspedagógiai

segítheti a valláspedagógus szakmai énképének reális megítélését

tendenciákról. Tanulmányában, a vizsgált szakirodalom alapján megállapítja, hogy a vallásitanítás pedagógiailag nem egységes terület, az adott ország politikai és a kulturális berendezkedése határozza meg leginkább annak irányát, az alkalmazott módszereket.

A szerző 2019-ben a hazai vallásos nevelés tendenciáit, irányait vizsgálta kutatási összefoglalók alapján 2010 és 2017 közötti időszakban.

Gulyás Enikő (2016) a valláspedagógiában is jól ismert módszerről, a biblioterápiáról ír, amely metódus gyökerei a különböző vallásokban már régóta, 19-20. század előtti időszakban is megtalálhatóak.

KONKLÚZIÓ

A 2010–2019 közötti időszakban az Országos Neveléstudományi Konferenciákhoz kapcsolódó absztraktköteteket megvizsgálva megállapítást nyert, hogy – feltételezéssel ellentétben – a vallásosság hatásának kutatása a leginkább kedvelt téma a kutatók körében. Egyértelműen kijelenthető, hogy vannak visszatérő témák, amelyek többsége köthető egy-egy adott egyetem profiljához. A kivonatokban megjelenő vizsgálatok legnagyobb része a gyakorlatból indul ki, vagy éppen a gyakorlati megvalósulást kutatja. Kevesebb a vallás neveléstörténeti kontextusban történő vizsgálata, illetve az elméleti kérdéseket vizsgáló absztrakt. Valláspedagógiai, módszertani témák kis számban jelennek meg, így ez

irányú feltételezéseim sem nyertek bizonyítást. Bizonyos egyetemek nagyobb számban és évről-évre képviseltetik magukat a legjelentősebb hazai neveléstudományi konferenciákon, máshol csak szórványosan, inkább egyéni kutatások szintjén jelenik meg a vallás mint kutatási témakör.

A vallásosság hazai és külföldi kutatásai (*Bognárné Kocsis*, 2018) rámutattak a vallás jótékony társadalmi, kulturális és egyéni életvezetésre gyakorolt hatására, de vannak olyan eredmények is, amelyek ezt nem igazolták. Kijelenthetjük, hogy a hazai kutatási eredmények hasonlóságot mutatnak a nemzetközi irányokkal, hiszen *hazánkban is a vallásosság hatásának vizsgálata áll leginkább a fókuszban*. Kevesebb szó esik az alkalmazott nevelési módszerek hatékonyságáról, különféle oktatásszervezési módok eredményességéről, új metódusok alkalmazhatóságának kérdéseiről.

A vizsgálat, jól tudom, csak töredékes lehet, hiszen nem elemzi azokat a kivonatokat, amelyek tartalmukban ugyan érint(het)ik a vallásosságot, a vallást, de a kifejezést nem tartalmazzák, inkább (például) a *hit*, a *meggyőződés* fogalmakat használják a szerzők. E fogalmak közötti különbség azonban jelentős, így az egy következő kutatás tárgyát képezheti, hogy a *vallás*, a *hit*, a (szent) *meggyőződés* és más vonatkozó fogalmak hol, milyen kontextusban, milyen vizsgálatokban fordulnak elő.

Ezenkívül a kutatás további folytatásának potenciális iránya lehet a többi hazai konferencia – ideértve a keresztény/keresztényen konferenciákat is – vallásos neveléssel összefüggő kivonatainak vizsgálata is.

IRODALOM

- Ács Mariann (2012): A történelmi nőalakok interpretációjának változásai – Női portrék Istvánffy Gyula és Kovács György polgári leányiskolai történelemtankönyveiben. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban Program és összefoglalók*. 207. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Balogh Lívia (2011): Kárpátalja magyar óvodái a Csehszlovák Köztársaság idején (1919–1938). In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók*. 240. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Bara Zsuzsanna (2010): A Kemény Zsigmond Gimnázium tanári karának prozopográfiai vizsgálata (1891–1951). In: Csíkos Csaba és Kinyó László (szerk.): *Új Törekvések és Lehetőségek a 21. századi Neveléstudományokban. Program és összefoglalók*. 229. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Bencéné Fekete Andrea, Kulcsár Edit és Orsós Renáta (2013): A cigány és nem cigány kisiskolások erkölcsi fogalomismeretének vizsgálata méréses módszerek segítségével. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racsó Réka (szerk.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek Absztraktkötet*. 359. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Eger.
- Berzsenyi Emese (2014): A fogyatékoság értelmezése a zsidóság tanítása szerint. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány Tartalmi összefoglalók*. 293. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debrecen.
- Berzsenyi Emese (2017): Az Ábrahám vallások szent könyveinek társadalmi tanítása a befogadásáról és a fogyatékoságról. In: Kerülő Judit, Jenei Teréz és Gyarmati Imre (szerk.): *Program és absztrakt kötet*. 350. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyháza.
- Bocsi Veronika (2012): Formális közösségek értékalapú vizsgálata egy hallgatói mintában. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban Program és összefoglalók*. 116. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Bocsi Veronika és Kardos Katalin (2014): „Honnan jövünk? Mik vagyunk? Hová megyünk?” Roma szakkollégisták kvalitatív vizsgálata. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány Tartalmi összefoglalók*. 197. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debrecen.
- Bocsi Veronika (2017): Súlypontok és perifériák. Pedagógusok értékterei vizsgálat. In: Kerülő Judit, Jenei Teréz és Gyarmati Imre (szerk.): *Program és absztrakt kötet*. 63. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyháza.
- Bognárné Kocsis Judit, Langerné Buchwald Judit. és Zsolnai Józsefné (2014): A tanári professziogramok vizsgálata és alkalmazási lehetőségei a kompetenciamérésben. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány Tartalmi összefoglalók*. 220. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debrecen.
- Bognárné Kocsis Judit (2015): Református valláspedagógiai párhuzamok és különbségek – svájci és magyar koncepció alapján. In: Tóth Péter, Holik Ildikó és Tordai Zita (szerk.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékteremtés világa Tartalmi összefoglalók*. 304. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.
- Bognárné Kocsis Judit (2017): Valláspedagógiai tendenciák külföldi szakfolyóiratok tükrében. In: Kerülő Judit, Jenei Teréz és Gyarmati Imre (szerk.): *Program és absztrakt kötet*. 355. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyháza.
- Bognárné Kocsis Judit (2018): Valláspedagógiai nézetek, kutatások nemzetközi kitekintésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 68. 9-10. sz. 113–125.
- Bognárné Kocsis Judit (2019): A vallásos nevelés irányainak vizsgálata a hazai nevtud kivonatokban In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – horizontok és dialógusok. Absztraktkötet*. 359. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Britto, Berchmans M.(2018): Grounded theory, in Franco LEVER - Pier Cesare Rivoltella - Adriano Zancacchi (edd.): *La comunicazione. Dizionario di scienze e tecniche*. Letöltés: www.lacomunicazione.it (2018. 11. 26.).
- Charmaz, Kathy (2006): *Constructing Grounded Theory*. Sage Publications, Thousand Oaks.

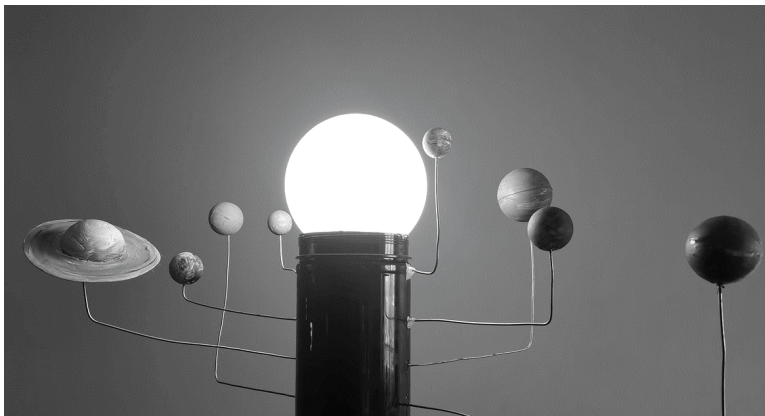
- Dancs Katinka (2012): A szociális dominancia orientáció szerepe az előítéletek előrejelzésében. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban Program és összefoglalók*. 142. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Cséke Katalin (2018): A magyar anyanyelvű roma tanulók oktatási hátrányai duplán kisebbségi létben. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Mísey Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. 390. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Czombos Dorottya, Szekeres Ágota (2013): A keresztény nevelés hatása a fogyatékos gyermekek elfogadására az integrációban. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racsko Réka (szerk.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek Absztraktkötet*. 293. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Eger.
- Demeter-Karászi Zsuzsanna (2019): Hasonlóságok és különbségek az egyházi szellemiségű és egyházi fenntartású felsőoktatási intézmények között. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – horizontok és dialógusok. Absztraktkötet*. 222. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Fehérvári Brigitta (2018): Eltérő szereppattintódú édesapák tanítási és nevelés szokásainak vizsgálata az iskola előtti felkészítő szakaszban. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Mísey Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. 248. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Fényes Hajnalka (2014): Nemi különbségek a felsőoktatási hallgatók önkéntes munkájában. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány Tartalmi összefoglalók*. 201. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debrecen.
- Fényes Hajnalka (2015): Különbségek a pedagógus- és nem pedagógushallgatók önkéntes munkájában. In: Tóth Péter, Holik Ildikó és Tordai Zita (szerk.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékközművelés és az értéktanteremtés világa Tartalmi összefoglalók*. 89. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.
- Fényes Hajnalka, Pusztai Gabriella (2019): Nemi szerep attitűdök és vallásosság a felsőoktatási hallgatók körében. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – horizontok és dialógusok. Absztraktkötet*. 213. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Fináncz Judit (2012): A szocio-ökonómiai tényezők hatása a gyermekvállalással kapcsolatos attitűdökre. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban Program és összefoglalók*. 325. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Hideg Gabriella (2016): Estetanulmány a Budapest-Máriaremetei Ökumenikus Iskola keletkezéséről. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A tanulás és a nevelés interdiszciplináris megközelítése Program és absztraktkötet*. 26. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Szeged.
- Huszár Zoltán (2011): A tanítók szerepe, helyzete a Dunagőzhajózási Társaság (DGT) Pécs környéki bányatelepeinek társadalmában (1867–1938/1944). In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók*. 250. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Glaser, Barney G. and Strauss, Anselm L. (2017): *Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Routledge, New York.
- Glaser, Barney G. and Strauss, Anselm L. (2009): *La scoperta della grounded theory Strategie per la ricerca qualitativa*. Armando Editore, Roma.
- Glaser, Barney G. and Strauss, Anselm L. (2004): Remodeling Grounded Theory. *Qualitative Social Research*, 5. 2. sz., DOI: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-5.2.607>
- Gulyás Enikő (2016): Fejlesztő (e-)biblioterápiás videonaplóinak tartalomlemzése. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A tanulás és a nevelés interdiszciplináris megközelítése Program és absztraktkötet*. 353. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Szeged.
- Jancsák Csaba (2012): Tanárképzésben részt vevő hallgatók értékvilága. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban Program és összefoglalók*. 51. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Jankó Krisztina (2016): Estetanulmány a monori ökumenikus iskola keletkezéséről. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A tanulás és a nevelés interdiszciplináris megközelítése Program és absztraktkötet*. 28. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Szeged.

- Karászi Zsuzsanna (2018): Az egyéni és fenntartói jellemzők szerepe a lemorzsolódásban. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Mísey Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. 206. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Kardos Katalin (2014): Egyházi szakkollégiumok közösségének belső működése. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány Tartalmi összefoglalók* 151) Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debrecen.
- Kardos Katalin (2016): Szakkollégiumok: a sokszínű tehetségek eredményes közössége. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A tanulás és a nevelés interdiszciplináris megközelítése Program és absztraktkötet*. 115. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Szeged.
- Klapcsik Zsuzsanna (2011): Miért segít a segítő? Szociálpedagógusok pályamotivációjának vizsgálata. In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók*. 396. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Kovács Karolina Eszter, Nagy Beáta Erika (2016): Egészségtudatos magatartás és attitűd a Debreceni Egyetem hallgatói körében. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A tanulás és a nevelés interdiszciplináris megközelítése Program és absztraktkötet*. 425. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Szeged.
- Kovács Karolina Eszter, Nagy Beáta Erika (2017): Egészségtudatos magatartás a sport függvényében egy-egy debreceni középiskolában. In: Kerülő Judit, Jenei Teréz és Gyarmati Imre (szerk.): *Program és absztrakt kötet*. 163. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyháza.
- Krausz Attila (2016): Általános iskolások attitűdje a CATCH kérdőív alapján. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A tanulás és a nevelés interdiszciplináris megközelítése Program és absztraktkötet*. 295. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Szeged.
- Lőrincz Andrea (2018): Stephen King – a vesztesek klubja. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Mísey Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések*. 27. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Markos Valéria (2019): Önkéntesség a közösségi szolgálat után. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – horizontok és dialógusok. Absztraktkötet*. 473. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Márkus Zsuzsanna (2013): A kisebbségi és többségi identitás hatása a hallgatók tanulmányi eredményességére. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racsko Réka (szerk.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek Absztraktkötet*. 275. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Eger.
- Márkus Zsuzsanna (2014): Pedagógushallgatók tanulmányi eredményessége többségi és kisebbségi viszonyok között. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány Tartalmi összefoglalók*. 133. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debrecen.
- Máté Krisztina (2014): A szabadművelődés kezdete Szatmárban. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány Tartalmi összefoglalók*. 415. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debrecen.
- Mikonya György, Szarka Emese, Pirka Veronika (2010): A vallásos mozgalmak és pszicho-csoportok pedagógiai hatásának vizsgálata. In: Csikos Csaba és Kinyó László (szerk.): *Új Törekvések és Lehetőségek a 21. századi Neveléstudományokban. Program és összefoglalók*. 132. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Mikonya György (2011): Személyiség-elméletek és értelmezési keret a kultúrák párbeszédének hatástani vizsgálatához. In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók*. 230. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Mészáros László (2011): Az ókori Európa nevelésügye. In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók*. 378. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Morvai Laura (2015): Tanárok felekezeti és nem felekezeti iskolákban. In: Tóth Péter, Holik Ildikó és Tordai Zita (szerk.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékformálás, az értékközvetítés és az értékkeremtés világa Tartalmi összefoglalók*. 26. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.
- Nagy Adrienn (2010): A fiumei közép- és felsőfokú kereskedelmi iskola tanulóinak társadalmi összetétele a dualizmus időszakában. In: Csikos Csaba és Kinyó László (szerk.): *Új Törekvések és Lehetőségek a 21. századi Neveléstudományokban. Program és összefoglalók*. 288. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.

- Németh Nóra Viktória (2010): Az olvasó hallgató. In: Csíkos Csaba és Kinyó László (szerk.): *Új Törekvések és Lehetőségek a 21. századi Neveléstudományokban. Program és összefoglalók.* 76. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Nyúl Eszter Anna (2019): Az állampolgárrá nevelés fogalmi kerete. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – horizontok és dialógusok. Absztraktkötet.* 251. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Oláh Ildikó (2012): Egy hiányzó láncszem? – az európai egyetemek kialakulásának történetéhez. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban Program és összefoglalók.* 340. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Pacsuta István (2013): Felsőoktatásban részt vevő hallgatók értékrendszere. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racsco Réka (szerk.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek Absztraktkötet.* 475. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Eger.
- Pallay Katalin (2019): A nemzeti identitás kérdése a Balassi Intézet egyetemi előkészítő intézetének kárpátaljai végzős hallgatóinak körében. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – horizontok és dialógusok. Absztraktkötet.* 503. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Papp Z. Attila (2018): Oktatási részvétel és továbbtanulási szándékok a kárpát-medencei kisebbségi magyar fiatalok körében. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Mísey Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések.* 105. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Pornói Imre (2014): Viták a társadalmi mobilitás elősegítéséről az 1930-as évek magyar felsőoktatásában. In: Buda András (szerk.): *Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány Tartalmi összefoglalók.* 402. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Debrecen.
- Pusztai Gabriella (2012): Vallásos közösségi beágyazottság és felsőoktatási eredményesség. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban Program és összefoglalók.* 118. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Pusztai Gabriella, Kovács Klára, Markos Valéria (2018): Lemorzsolódott és perzisztens hallgatók összehasonlítása. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Mísey Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések.* 105. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Pusztafalvi Henriette, Vass Lívია (2015): Szexuális nevelés, mint kulturális kérdés. In: Tóth Péter, Holik Ildikó és Tordai Zita (szerk.): *Pedagógusok, tanulók, iskolák – az értékművelés, az értékközvetítés és az értékteremtés világa Tartalmi összefoglalók.* 308. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Budapest.
- Pusztafalvi Henriette (2018): Adalékok az iskolán kívüli népművelés gyakorlatához, különös tekintettel Baranya megyére a 20. század első felében. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Mísey Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések.* 338. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Pusztafalvi Henriette (2019): Szexuális nevelés kezdete Mo-on a 20. sz. első felében. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – horizontok és dialógusok. Absztraktkötet.* 294. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Pusztafalvi Henriette, Szabó Zoltán Tamás, Csókási Krisztina (2019): Fogyatékosággal élőkkel kapcsolatos attitűdvizsgálat egyetemi hallgatók körében. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – horizontok és dialógusok. Absztraktkötet.* 514. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Rébay Magdolna (2010): Egy birodalmi iskola: az arisztokratikus Kalksburg. In: Csíkos Csaba és Kinyó László (szerk.): *Új Törekvések és Lehetőségek a 21. századi Neveléstudományokban. Program és összefoglalók.* 253. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Rébay Magdolna (2012): Megoldási kísérlet a kisiskolák helyzetére: a lelkesztanítóság intézménye. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban Program és összefoglalók.* 248. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Rébay Magdolna (2018): A tiszántúli református egyházkerület közoktatási politikája a Horthy-korszakban. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Mísey Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések.* 279. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.

- Regényi Enikő Mária (2011): A vallás(os) nevelés, mint társadalmi beilleszkedést segítő módszer, jelenléte a hazai értelmileg akadályozottak gyógypedagógiájában. In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók.* 85. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Simon Anikó. (2016): Nevelési értékek és értékrendszerek a családban. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *A tanulás és a nevelés interdiszciplináris megközelítése Program és absztraktkötet.* 427. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Szeged.
- Somodi Imre (2012): A katolikus egyház reprezentációja egy Horthy korszakbeli történelemtankönyv-sorozatban. In: Benedek András, Tóth Péter és Vedovatti Anildo (szerk.): *A munka és nevelés világa a tudományban Program és összefoglalók.* 208. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Süveges Gergő (2017): Vallási közösségek tanulási folyamatai a természetes közösségfejlődés eszköztárához. In: Kerülő Judit, Jenei Teréz és Gyarmati Imre (szerk.): *Program és absztrakt kötet.* 505. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Nyíregyháza.
- Strauss Anselm, Corbin, Juliet (1997): *Grounded Theory in Practice.* Sage Publications, London-New Delphi.
- Székeley Csilla Imola (2019): Spiritualitás és vallásosság Kokas Klára műveiben. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – horizontok és dialógusok. Absztraktkötet.* 34. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Szilveszter László Szilárd (2011): Keresztény nevelés a poszt szekuláris társadalomban. In: Hegedűs Judit, Kempf Katalin és Németh András (szerk.): *Közoktatás, pedagógusképzés, neveléstudomány – a múlt értékei és a jövő kihívásai. Program és összefoglalók.* 180. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottság, Budapest.
- Szőcs Andor (2013): Aktív fiatalok a munkaerőpiacon – a Partium példája. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racsko Réka (szerk.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek Absztraktkötet.* 121. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Eger.
- Váradai Judit, Demeter-Karászi, Zsuzsanna, Kovács Klára, Dusa Ágnes Réka (2019): Az extrakurrikuláris és a szabadidős tevékenységek összefüggései a lemorzsolódás okaival. In: Varga Aranka, Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (szerk.): *Neveléstudomány – horizontok és dialógusok. Absztraktkötet.* 34. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Pécs.
- Varga Eszter (2013): A nemi egyenlőség tükröződése dél-koreai és magyar nevelési értékekben. In: Bárdos Jenő, Kis-Tóth Lajos és Racsko Réka (szerk.): *Változó életformák – régi és új tanulási környezetek Absztraktkötet.* 48. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottság, Eger.
- Vincze Beatrix (2018): Rejtett tudásformák a pedagógiai- és az életreform törekvések gyakorlatában. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Misley Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések.* 133. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- Vincze Beatrix (2018): A Tolsztojánus eszmék hatása a magyarországi pedagógiai és életreform törekvésekre. In: Fehérvári Anikó, Széll Krisztián és Misley Helga (szerk.): *Kutatási sokszínűség, oktatási gyakorlat és együttműködések.* 404. MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság ELTE Pedagógiai és Pszichológiai Kar, Budapest.
- 20/2012. (VIII.31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1200020.EMM> (2018. 12. 10.)
2013. évi LV. törvény, a nemzeti köznevelésről szóló 2011. évi CXCV. törvény módosításáról. Letöltés: <https://mkog.y.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300055.TV> (2020. 04. 17.)

Megyeri Martin (4. o.)
Naprendszerünk – bolygólámpa



DRINGÓ-HORVÁTH IDA – MENYHEI ZSÓFIA

A nyelvkönyvpiac változásai – Nyelvkönyvcsaládokhoz kapcsolódó digitális tananyagok vizsgálata

ÖSSZEFOGLALÁS

A nyelvkönyvek és nyelvkönyvcsaládok a hazai nyelvoktatás alapvetően meghatározó elemei, ennél fogva elképzelhető, hogy a digitális tananyag- és eszközhasználatot is jelentősen befolyásolja a tankönyvkiadók ilyen irányú kínálata. Mivel Magyarországon kormányrendeleti szinten szabályozott az iskolai tankönyvellátás menete (16/2013. (II.28.) EMMI rendelet 27. § (6)), jelen kutatás a hivatalos tankönyvjegyzékben szereplő négy, illetve négy és hat osztályos középiskolai angol és német nyelvoktatásra ajánlott kiadványokhoz kapcsolódóan vizsgálja a tankönyvkiadók kínálatát, különös tekintettel a digitális elemekre. A kutatás vizsgálati módszereként az írásbeli kikérdezést használtuk strukturált szakértői interjú formájában, melyet a kiadói honlapok elemzésével egészítettünk ki. A tankönyvpiac változásaira koncentrált elemzés bemutatja, hogyan alakította át, tágította ki a tankönyvcsaládok hagyományos kereteit a digitális tanulási környezet. Az eredmények alapján valamennyi vizsgált tankönyvcsaládról elmondható, hogy többféle digitális elemmel egészül ki. A nyomtatott kiadványok gyakran megtalálhatók digitális formában is, és viszonylag magas azon tankönyvcsaládok aránya, ahol egy-egy hagyományosnak mondható elemnek kizárólag a digitális változata van jelen.

A háttértárolón, fizetős módon elérhető tananyagok mellett vagy helyett jellemzőek az online elérésű anyagok, melyek sok esetben ingyenesen hozzáférhetők. A külföldi kiadványoknál nagyobb a digitális kiegészítő elemek aránya, s ez különösképp a módszer-tanilag előremutató digitális elemek számbavételekor feltűnő. Habár az angol mint idegen nyelv (Allen, 2015, 250. o.), az angol és a német tankönyvcsaládok között összességében nem találunk markáns különbséget. A szakreferensek válaszai alapján a kiadók többsége tervezi a teljes digitalizálást, fejlesztési terveik között jellemzően a digitális tankönyv és további interaktív feladatok szerepelnek.

Kulcsszavak: *digitális tananyag, tankönyv/tankönyvcsalád, nyelvkönyv, nyelvoktatás*

1. BEVEZETÉS

1.1 A téma aktualitása és jelentősége a hazai nyelvoktatás szempontjából

A világ számos oktatási rendszerében kulcsfontosságú feladatként fogalmazódik meg a digitális tananyagok megfelelő integrációja a tanítási-tanulási folyamatba. Egy 2002-ben kiadott UNESCO dokumentum szerint például az IKT eredményes iskolai alkalmazása három fő tényezőtől függ: (1) megfelelő infrastruktúra, (2) magas színvonalú digitális tartalmak, (3) a pedagógusok digitális felkészültsége (UNESCO, 2002). A második pillér jelentősége Magyarország Digitális Oktatási Stratégiájában is megjelenik, ahol az egyik fő beavatkozási területtel összefüggő cél, hogy „legyenek elérhetőek a diákok életkori sajátosságainak, igényeinek megfelelő elektronikus tananyagok, lehetőség szerint több, alternatív változatban.” (DOS, 2016, 16. o.).

Hogyan alkalmazkodik a tankönyvpiac a megváltozott igényekhez, körülményekhez? Mi a tankönyv szerepe a XXI. században? A tankönyvpiac várható alakulását taglalva Rösler már 2010-ben beszél az „igény alapú tankönyvcsalád” fogalmáról („Lehrwerk on demand”, Rösler, 2010, 1207. o.), mely elképzelés szerint a tankönyvcsaládok egyre inkább központi, illetve perifériás tananyagokból épülnek fel, amelyeket ki-ki saját igénye, oktatási céljai szerint kombinálhat. Mindeközben utal a már akkor többször megjelenő vitatémára a tankönyvpiac teljes digitalizálásának lehetőségeiről (Rösler, 2010), melyet nagy-

jából azonos időben több hazai publikáció is felvet (vö. Kaposi, 2012; Rónyai, 2012). Rónyai (2012) a tartós használatba adott tankönyvek kapcsán a következő változásokra hívja fel a figyelmet:

Van olyan kiadó, amelyik párhuzamosan jelenteti meg a nyomtatott és a digitális tankönyvet. Sőt, a digitalizált változat a tankönyv árának töredékébe kerül.

A „tankönyv terjesztése” ebben az esetben az eléréshez szükséges jogosultságok kiadásából áll. Valószínű, hogy a jövő iskolájában egyre nagyobb szerepet kapnak a digitális tankönyvek, mint ahogy ma már a kötelező olvasmányokat is egyre többen keresik e-könyv formájában. (101. o.)

Ugyanakkor egyre több országban megfigyelhető az a tendencia, hogy a pedagógusok a viszonylag rugalmatlan, nehezen személyre szabható (digitális) tankönyvi tartalmak helyett a tankönyvtől független digitális tananyagokat részesítik előnyben (Buda, 2017; Godwin-Jones, 2016). Egy svéd tanárokat bevonó kutatás eredményei például azt mutatják, hogy habár a tanárjelöltek még leginkább a tankönyvre támaszkodnak tanóráik tervezésekor, tapasztaltabb kollégáik jellemzően „tartalékként” tekintenek a tankönyvi tananyagokra, melyeket egyre inkább független digitális anyagokra cserélnék (Allen, 2015).

A témához kapcsolódóan a hazai köz- és felsőoktatás digitális oktatását meghatározó kormányzati stratégiában a következőket olvassuk: „Magyarországon a helyzet még fordított: alapvetően tankönyvközpontú az oktatás, amelyet néhány pedagógus esetében kiegészít a digitális tartalmak belső készítésére épülő használata” (DOS, 2016, 41. o.). Ez utóbbi támogatását

a tankönyvtől független digitális tananyagokat részesítik előnyben

célozta meg a központi fejlesztés keretében, több ütemben zajló SDT (Sulinet Digitális Tudásbázis) projekt (2003–2006),¹ melynek során megfelelően rendszerezett és jól kereshető digitális tartalmak adatbázisa jött létre, a rendszer használata azóta is folyamatban van. Az adatbázisra jellemző, hogy a benne található „tananyagokat, útmutatókat, tananyagelemeket a tanulók és a pedagógusok egyaránt használhatják tanórán és tanórán kívül is” (*Czékemán és Fehér, 2017, 56. o.*),

a módszertani felhasználást pedig továbbképzésekkel igyekeztek elősegíteni a projekt során, de a tankönyvek és tankönyvcsaládok elsődlegessége megmaradt. Ennél fogva a hazai közoktatás

szempontjából meghatározó jelentőségű a tankönyvek és a hozzájuk kapcsolódó digitális tananyagok vizsgálata, minőségi és mennyiségi tényezők feltárása.

1.2. A témához kapcsolódó alapvető definíciók, hatályos rendelkezések és fontosabb kutatások

1.2.1. Terminológiai és besorolási nehézségek

A tankönyv fogalma oktatáspolitikai és oktatástechnológiai változásokat követve folyamatosan és dinamikusan változik. „Tágabb értelmezés szerint minden az oktatásban felhasznált könyv (‘school-book’) tankönyv – így nemcsak didaktikai céllal írt munkák tartoznak ide –, míg szűkebb értelmezés csak a kifejezetten oktatás szá-

mára készített könyvet (‘textbook’) tekinti annak.” (*Kaposi, 2012, 57. o.*). Tankönyv továbbá mindaz, amit az adott ország (régio) erre illetékes szerve tankönyvként jóváhagy, engedélyez (*Nádasi, 2010*). Magyarországon ez a besorolás tankönyvvé nyilvánítási folyamat során, illetve pályázati úton szerezhető meg: „tankönyv az a könyv, amelyet jogszabályban meghatározottak szerint tankönyvvé nyilvánítottak, továbbá az, amelyet az oktatásért felelős

miniszter nyilvános pályázat keretében kiválasztott, tankönyvvé nyilvánítható a szótár, a szöveggyűjtemény, az atlasz, a kislexikon...” (2001. évi XXXVII. törvény 28.§ (1)). Lehetőség van arra is, hogy amennyiben egy digitális tananyag megfelel a Digitális Tananyag Minősítő Bizottság által meghatározott kritériumoknak,² úgy azt „tankönyvvé” nyilvánítsák (v.ö. *Rónyai, 2012*).

A tanulási környezet komplexitásának növekedésével az utóbbi néhány évtizedben folyamatosan jelentek meg a tankönyvhöz kapcsolódó újabb és újabb kiegészítő elemek, melyek az adott tananyag feldolgozását hivatottak segíteni mind a tanulói (munkafüzet, feladatgyűjtemény, tesztek stb.), mind pedig a tanári oldalról (tanári kézikönyv, tanmenet stb.). E változások következtében alakult ki a tankönyvcsomag vagy tankönyvcsalád fogalma, melyben a „tankönyveket különféle jellegű, tartalmú, funkciójú, módszerű, és különféle kivitelezésű, formájú segédletek, más szóval ’satellit’ veszik körül és teljesítik ki. Ezek hol elválaszthatatlanul szoros, hol pe-

a tankönyv fogalma oktatáspolitikai és oktatástechnológiai változásokat követve folyamatosan és dinamikusan változik

¹ <https://tudasbazis.sulinet.hu/hu>

² Adatlap digitális tananyaggá nyilvánítási eljárásához (Nemzeti Erőforrás Minisztérium): <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatas/oknt-bizottsagai/digitalis-tananyag/dtmb-taneszkoz-adatlap>

dig lazább kapcsolatban vannak az 'anya-, vagy magtankönyvvel'" (Nádasi, 2010). Az oktatás folyamatos digitalizációja révén a tankönyvcsomagokban egyre nagyobb arányban találunk digitális elemeket (v.ö. Dringó-Horváth, 2016).

A fent nevezett bizottság kísérletet tett a digitális tananyagok és taneszközök besorolására,³ ez azonban nem minden esetben alkalmazható egyértelműen a tankönyvcsaládok digitális elemeire. A hivatkozott besorolás egyre bővülő kategóriákat képez, ahol a digitális tananyag-egységekből (tantervtől és tanmenettől független, kisebb tematikus egységekből) digitális tananyagok (vagyis pedagógiai elvek alapján, az informatika lehetőségeit az oktatási célok mentén kihasználva felépített oktatási anyagok) épülnek fel, amelyeket különböző tartalom-menedzsment rendszerek szolgáltathatnak a felhasználók felé (v.ö. Hülber, Lévai és Ollé, 2014). Ez a besorolás csak nehezen vonatkoztatható a vizsgált területre: a tankönyvcsaládok digitálisan elérhető elemei nem mindig definiálhatók, sorolhatók be önállóan, hiszen sokszor a nyomtatott elemekkel együtt, egymást kiegészítve képeznek kerek egészet. Jellemző továbbá rájuk az igen eltérő fejlesztési koncepció: sok esetben meglévő, nyomtatott tankönyvcsomag-elemek (pl. tanári kézikönyv) vagy tankönyvek részei (pl. letölthető szöszedet, transzkripció) válnak hozzáférhetővé digitális úton, de megtaláljuk az eleve digitális felhasználásra szánt, ennél fogva az informatika lehetőségeit jobban kihasználó tankönyvcsomag-elemeket is (pl. digitálislábla-anyag).

A fentiek alapján jelen tanulmány keretében a következő, egyszerű megközelítést alkalmazzuk: „digitális tananyag lehet minden elektronikus, ma már szinte kizárólag digitális formátumban tárolt és elérhető szellemi alkotás, amely alkalmas valamilyen tudás, információ átadására, közvetítésére.” (Nádasi, 2010). A publikációs forma alapján cikkünkben tehát megkülönböztetünk nyomtatott és digitális „tankönyvcsalád-elemeket” (minden, digitálisan elérhető elem), mely utóbbira jelen tanulmány keretében összefoglaló jelleggel „digitális tananyag”-ként is utalunk. A „tankönyv-kiegészítő anyag” vagy „kiegészítő anyag” szóhasználat tanulmányunkban azt jelzi, hogy az egyes elemek a központi elem (jellemzően a tankönyv, v.ö. Nádasi, 2010) kiegészítő elemeként értendőek. Az egyes elemek

konkrét megnevezésénél pedig a tankönyvkiadói nyelvhasználatnak megfelelő elnevezéssel élünk (pl. *letölthető feladatlapok, digitális (tan)könyv, interaktív feladatok*).

Hozzáférés szempontjából az idézett NEFMI-anyag és a felsorolást átvevő, ma is használatos dokumentum⁴ a következő besorolásokat teszi:

- tömegtároló eszközön (CD, DVD, ...),
- online (internet, intranet, vagy abból származtatott offline) vagy
- mobil eszközön (PDA, SmartPhone, mobiltelefon, ...) közvetített taneszközök.

A besorolásoknál, mint ez a fentiekben is látható, gyakran nehézséget okoz, hogy keverednek az *adathordozó* (a tananyag

A hivatkozott besorolás
egyre bővülő
kategóriákat képez

³ A digitális taneszközök besorolása (Nemzeti Erőforrás Minisztérium): <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/oknt-bizottsagai/digitalis-tananyag/dtmb-digitalis-taneszkoz>

⁴ Tankönyvvé nyilvánítási útmutató kiadók részére. Digitális taneszköz-típusok. https://www.oktatas.hu/pub_bin/download/kozoktatasi/tankonyv/09_digitalis_taneszkoz_tipusok_20140317.pdf

tárolóeszköze), illetve az *elérés, felhasználás* eszköze. Például az online tárolt tananyagot el lehet érni mobil eszközökről is.

Értelmezési és besorolási nehézséget okoz továbbá, hogy a digitális tananyagfejlesztés minden kiadónál más ütemben, más hangsúlyokkal, de rendre dinamikus módon zajlik. A besorolásnál, elnevezésénél pedig jelentős szerepet játszik a figyelemfelkeltés, az eladhatóság növelése, így ezek nem feltétlenül egyértelműen kódolhatók a vásárlók számára. Jó

példa erre a *Studio d* és a *Studio 21* tankönyvcsaládok (Cornelesen Kiadó) kínálatában lévő „Unterrichtsvorbereitung interaktiv” (vagy „Digitaler Unterrichtsmanager”) elnevezésű tankönyvcsalád-csomag, mely CD-ROM-on, DVD-n, illetve online letöltés formájában is beszerezhető. A megnevezés újszerűségét mutatja, hogy a magyar forgalmazó (Maxim Kiadó) nem fordította le a kifejezést (míg ez a tankönyvcsalád egyéb elemeinél többnyire megtalálható), és csak egy részletesebb leírás révén körvonalazódik a felhasználó számára a taneszköz által kínált gazdag tartalom és funkcionalitás.⁵ Tanulmányunkban ezért igyekszünk fokozottabban figyelni az egyes, digitálisan elérhető tankönyvcsalád-elemek meghatározására, különválasztva az adathordozó és a felhasználás eszközeit.

Annak érdekében, hogy ezen új oktatási anyagok tartalmát, funkcióját és a felhasználás lehetőségeit megfelelően felmérhessük, megnő a betekintési, kipróbálási lehetőségek szerepe, jelentősége, melyre egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tankönyvkiadók is (próba-oldalak, kép- és hanganyagok, letölthető próbaverziók megjelenése).

1.2.2. A tankönyvcsaládok közoktatási használatának szabályozása

Kormányzati rendelet alapján a közoktatásban használható tankönyveket minden évben egy hivatalos tankönyvjegyzéken teszik közzé, melyre az állami kiadók új kerettantervi szabályozáshoz illeszkedő termékei, valamint a piaci kiadók engedélyeztetési eljárás során megfelelt tankönyvei kerülhetnek fel:

Az új kerettantervi szabályozáshoz kapcsolódva új tankönyvek kifejlesztésére kerül sor a tankönyvkiadók részéről. A piaci körülmények között működő tankönyvkiadók új tankönyveit az Oktatási

megnő a betekintési, kipróbálási lehetőségek szerepe, jelentősége, melyre egyre nagyobb hangsúlyt fektetnek a tankönyvkiadók is

Hivatal folyamatosan bírálja el, és amelyek megfelelnek az engedélyezési feltételeknek, azokat a kiadó kérelmére közzéteszi a tankönyvjegyzéken, amelyről az iskolák a Könyvtárellátó elektronikus rendszerében választhatnak. (EMMI tájékoztató, 2013, 5. o.)

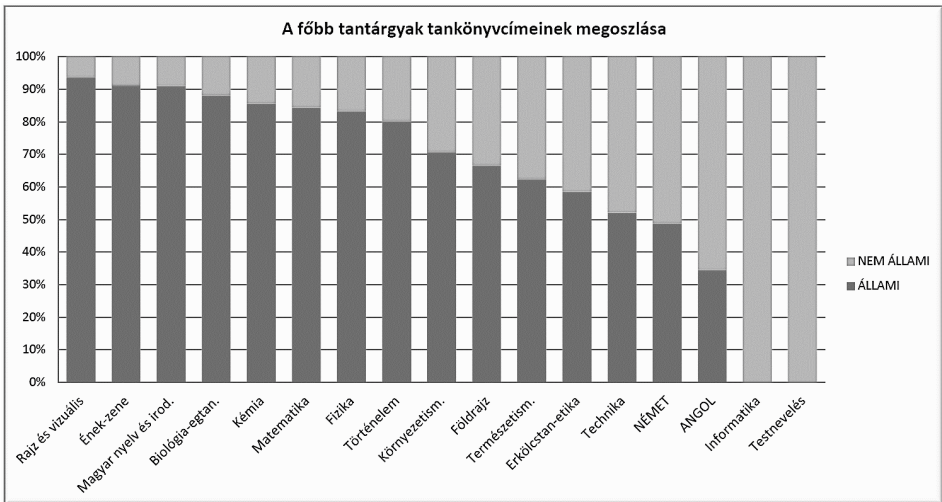
A tankönyvvé nyilvánítás öt évre szóló engedélyt ad, a részletes bírálati szempontokat az Oktatási Hivatal honlapján találjuk meg.⁶ Itt elkülönítve látjuk a *digitális tananyaghoz*, az *elektronikus könyvhöz* és a *digitálisan rögzített könyvhöz* kapcsolódó módszertani és technológiai szempontokat, az írás azonban nem definiálja konkrétan a fenti három fogalmat, továbbá nem egyértelmű, hogy a felsoroltak használata a tankönyvcsaládok digitális elemeire is vonatkozik-e.

⁵ Leírás: http://maximkiado.hu/termekek/view/747/studio_d_a1_unterrichtsvorbereitung_interaktiv_cd_rom_

⁶ https://www.oktatas.hu/koznevelo/tankonyv/tankonyvve_nyilvanitas/biralati_szempontok

1. ÁBRA

A 2019/2020. tanévi Köznevelési Tankönyvjegyzékén szereplő 2834 tankönyv kiadói hovatartozás szerinti megoszlása



FORRÁS: TANOSZ, 2019

Az itt körvonalazott folyamat eredményeképpen a tantárgyak jelentős részére jellemző, hogy főként állami kiadású tankönyvekből választhatnak az iskolák, mely jól látható a Tankönyvesek Országos Szakmai Egyesületének a 2019/20-as Köznevelési Tankönyvjegyzékén szereplő tankönyvcímeiről szóló elemzéséből (TANOSZ, 2019, 4. o., 1. ábra). Az angol és német nyelv tantárgyak azonban azon kevés közismereti tantárgyakhoz tartoznak, ahol jelentős mértékben vannak jelen a nem állami fenntartású kiadók kiadványai (német nyelvből 51% körüli, míg angol nyelvből 66% a nem állami kiadású tankönyvek aránya). Így ezeknél a tantárgyaknál valóban releváns és gyakorlati haszonnal járhat a hazai és külföldi kiadók kínálatának összehasonlítása, az esetleges pozitív és negatív vonatkozások feltárása.

1.2.3. Tankönyvcsaládok digitalizációja – kapcsolódó kutatások

Habár a tankönyvcsaládok digitális tananyagkínálata nem tartozik a neveléstudomány, de még az oktatásinformatika leginkább kutatott területei közé sem, akad példa releváns publikációra mind a hazai, mind a nemzetközi szakirodalomban.

F. Dárdai (2009) a magyarországi tankönyvkiadók által (elsősorban az interaktív táblákhoz) készített digitális tananyagok elemző áttekintését, értékelését tűzte ki célul bizonyos információs adatok, pedagógiai szempontok és használhatósági-technológiai szempontok alapján. Ennek során jelen kutatástól eltérő módon az 1–12. évfolyamos korosztálynak szánt, különböző műveltségterületekhez kapcsolódó anyagok tartalmi elemzését végezte el. Az eredmények között pozitívként

szerepel a digitális tananyagok műfaji sokszínűsége, világos, moduláris felépítése, az életkori sajátosságoknak való megfelelés, illetve a tanulást segítő elemek változatossága. Ugyanakkor hiányosságként jelenik meg a problémamegoldó gondolkodást fejlesztő feladatok, a külső és belső hivatkozások, valamint a multimédiás tartalmak alacsony aránya, a tananyagok frontális oktatást támogató jellege (5–6. o.). Emellett a jelen tanulmány szempontjából fontos eredmény a fejlesztési irányok tekintetében megmutató tendencia (mely nagymértékben egybecseng a bevezetőben szereplő „igény alapú tankönyvcsalád” elképzelésével (Rösler, 2010), miszerint „a kiadók a digitális tankönyveket folyamatosan ’töltik fel’ kiegészítő multimédiás tartalmakkal, interaktív feladatokkal, így a jelek szerint feltételezhető, hogy maga a tankönyv hamarosan egyfajta vezérfonal marad, amire a már valóban interaktív tananyagok felfűzhetők” (F. Dárdai, 2009, 4. o.). A két évvel későbbi hasonló projekt (F. Dárdai és Molnár-Kovács, 2013) azt vizsgálta, hogy vajon történt-e változás a kiadói gyakorlatban a 2009-es ajánlások mentén. Habár a digitális tananyagok száma minden kiadó esetében növekedett és egyes kiadói internetes felületek tanárok és diákok közösségi portáljává alakultak, a korábbi kutatásban feltárt hiányosságok tekintetében nem történt áttörés (60–61. o.).

A fenti vizsgálatokkal csaknem egy időben Hismanoglu (2011) az Észak-ciprusi felsőoktatási intézmények előkészítő iskoláiban az angol mint idegen nyelv oktatásban leginkább használt öt tankönyv IKT integrációját kutatta. Audio CD-n

elérhető hanganyagot és tankönyvhöz tartozó kiadói honlapot minden tankönyvhöz, CD-ROM-on és DVD-n elérhető tartalmakat, valamint e-portfóliót egy-két tankönyvhöz talált. A többi vizsgált digitális elem (pl. blog, wiki, podcast) nem tartozott a kiadványokhoz.

Dringó-Horváth (2016) a német nyelvoktatáshoz kapcsolódóan vizsgálta három, Magyarországon ezen a téren piacvezető kiadó 2-2, középszintű korosztálynak

hiányosságként jelenik meg a problémamegoldó gondolkodást fejlesztő feladatok, a külső és belső hivatkozások, valamint a multimédiás tartalmak alacsony aránya

készített, 2000 után megjelent tankönyvcsaládjának digitális elemeit, legfőképpen a digitális kooperáció támogatására koncentrálva. A felmérés a kiadói honlapok elemzése alapján, két részletben történt (2015 májusi és szeptemberi adatok).

A szerző az eredmények alapján megállapítja, hogy „jóllehet viszonylag nagyszámú, különböző digitális tankönyv-kiegészítő anyagot találhatunk a német nyelvkönyvekhez, ezek közül csak elenyésző a digitális kooperációt előtérbe helyező, támogató tananyag, ill. szolgáltatás” (Dringó-Horváth, 2016, 44. o.). A vizsgált német nyelvkönyvcsaládok digitális kínálatában főként a hagyományosabb elemeket találjuk: a letölthető, nyomtatható kiegészítő anyagok a legjellemzőbbek mindhárom kiadónál, de szintén nagy arányban vannak jelen az interaktív, multimédiás gyakorlófeladatok. Az adatok újrafelvétele a digitális tanulási környezet gyors változékonyságára is rávilágít: a két adatfelvétel között eltelt rövid időben is egyértelműen észlelhető változás a digitális kínálatban (pl. tananyagok áthelyezése, tartalmak átstrukturálása, új tartalmak, eszközök megjelenése). A kutatás további fontos megállapításai, hogy elmozdulás tapasztalható az online elérésű

digitális tankönyvcsalád-elemek irányába, illetve, hogy jellemzően a külföldi kiadók mondhatók élenjárónak és iránymutatónak ezen a területen, hiszen szinte minden vizsgálati pontban felülmúlták hazai társukat.

N. Császi (2020) vizsgálatának újszerűsége abban rejlik, hogy részletes tartalmi elemzést használva felméri a 9–12.

évfolyamon magyar nyelv oktatására használatos tankönyvek információs és kommunikációs technológiákra utaló elemeit. A felmérés alapján a tankönyvekben nagyon kevés IKT-használatot igénylő feladat jelenik meg, ezek funkciói pedig leginkább csak szemléltetésre, illetve a weben való információkeresésre korlátozódnak. A vizsgálat részben érinti a tankönyvek digitális kiegészítő elemeit is, és a szerző megállapítja: csupán néhány tankönyvcsalád rendelkezik a magyar nyelv oktatásához kapcsolódóan digitális elemekkel, melyek azonban interaktivitásuk révén jól hasznosíthatók a differenciálás terén.

Az alacsony számú, igen különböző fókuszú és tematikájú kutatás a témához kapcsolódóan indokolttá teszi a tankönyvcsaládok digitális elemeinek további vizsgálatát, a terület célzottabb tudományos reflektálását, annál is inkább, mivel a bevezetőben írtak alapján a tankönyvcsaládok képezik a hazai közoktatási tananyagok legfőbb alapját.

2. A KUTATÁS BEMUTATÁSA

2.1. Célok és legfőbb kutatási kérdések

csupán néhány tankönyvcsalád rendelkezik a magyar nyelv oktatásához kapcsolódóan digitális elemekkel

A tanulmányban bemutatott kutatás a magyarországi idegen nyelvi képzést legnagyobb mértékben meghatározó két tantárgyra (*Öveges és Csizér, 2018, 221. o.*) koncentrált: a 2019/20-as tanévre hatályos tankönyvjegyzék alap-

ján vizsgáltuk a négy, illetve négy és hat osztályos gimnáziumi és szakgimnáziumi angol és német nyelvoktatásra ajánlott tankönyvcsaládokat, különös tekintettel azok digitális elemeire.⁷ A felmérés során leginkább a tankönyvkiadók digitalizációs törekvéseit vizsgáltuk, és a következő kérdésekre kerestük a választ:

- Milyen nyomtatott és digitális elemek találhatóak az egyes vizsgált tankönyvcsaládokhoz kapcsolódóan, és ezek jellemzően milyen elérésűek (ingyenes vs. fizetős)?
- Milyen tendenciák mutathatók ki a digitális tankönyv-kiegészítő anyagokra vonatkozóan: mely funkciókkal, technikai és tartalmi megoldásokkal találkozhatunk jellemzően?
- Kiadói mérések, információk alapján mennyire használják ki a felhasználók az online elérésű digitális tankönyv-kiegészítő anyagokat?

⁷ A vizsgált tankönyvcsaládok az 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelet alapján akkreditálva vannak és szerepelnek a 2019/2020-as tankönyvjegyzéken: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasa/tankonyvjegyzek/kirtkv2019_kozlonny_190611.pdf

- Milyen eltérések jelentkeznek a digitális elemek terén a hazai és külföldi kiadók, valamint a vizsgált két nyelv tekintetében?

A fentiekben túl vizsgáltuk a kiadók további, a digitalizálás folyamatához kapcsolódó ismérveit:

- Milyen digitális kommunikációs csatornákat használnak (és milyen intenzitással) a felhasználókkal való kapcsolattartásra?
- Milyen digitális tananyagfejlesztési terveik vannak?
- Milyen általános tendenciák mutathatók ki a tankönyvpiac digitalizálása terén?

2.2. A mérőeszköz, valamint a kutatásban résztvevő tankönyvcsaládok és kiadók bemutatása

A kutatás vizsgálati módszereként az írásbeli kikérdezést használtuk strukturált szakértői interjú formájában, melyet kiadói honlapelemzéssel és ahol szükséges volt, szóbeli interjúval egészítettünk ki (az írásbeli kikérdezés során nem egyértelműen értékelhető válaszok tisztázására).

A felhasznált kérdőív legfőbb témakörei és azok jellemzői a következők: az első blokkon belül (25 item) zárt végű kérdésekkel gyűjtöttünk információkat a tankönyvcsaládok digitális elemeiről; itt minden esetben meg kellett adni, hogy az elem megléte esetén annak elérése ingyenes vagy fizetős módon történik-e.⁸ Külön rákérdeztünk a letölthető, nyomtatható fájlok típusaira (feladat, teszt, tanmenet, transzkripció, megoldókulcs stb. – 15 item), mivel korábbi

kutatások alapján beigazolódott, hogy igen széles a tankönyvekhez kapcsolódó, ilyen jellegű kiegészítő anyagok tárháza. Ezt követően egy nyílt végű kérdés adott lehetőséget a kiadók számára, hogy a felsorolásokban nem szereplő, további tankönyvelemeket feltüntessék. A második blokkban (9 item) a kiadó digitális tananyaggyártásának menetről és a felhasználáshoz kapcsolódó tapasztalatokról szerettünk volna információkat szerezni. Ennek során egy zárt végű kérdés a digitális tankönyvcsalád-elemek frissítésének gyakoriságára kérdezett rá, majd további két ilyen típusú kérdés (4-4 item) 5 fokú likert skálát használva kérdezett rá a fejlesztés, aktualizálás legjellemzőbb okaira (pl. technikai fejlődés, tartalmi módosítási igény), illetve az egyes tananyag-csoportok (tankönyv-kiegészítő anyagok, tanulói vagy tanári segédanyagok) felhasználásának gyakoriságára a kiadói tapasztalatok, esetleges mérések alapján. Az utolsó blokkban (8 item) azt kértük a válaszadóktól, hogy ötfokú skálán jelöljék, mennyire jellemző az egyes digitális kommunikációs csatornákat (pl. blog, Twitter, Facebook) használata a kiadó és a felhasználó közötti kommunikációra, majd két további kérdés foglalkozott a kiadó fejlesztési terveivel ezen a téren: egy zárt végű kérdéssel informálódtunk a kiadói tankönyvcsaládok teljes digitalizálásának lehetőségéről és várható idejéről, és egy nyílt végű kérdés segítségével próbáltuk meg egybegyűjteni a jövőbeli elképzeléseket a digitális tananyaggyártás terén. A kérdőív a Google Forms kérdőív szerkesztő programban készült és a válaszadók online töltötték ki. A zárt kérdéseket az SPSS statisztikai szoftver segítségével, a nyitott kérdésekre adott válaszokat pedig kvalitatív tartalom-elemzéssel dolgoztuk fel.⁹

⁸ Válaszlehetőségek: van, fizetős/ van, ingyenes/ nincs/ nem tudom

⁹ A kérdőívhez kapcsolódóan interjúk és honlapelemzések keretében mértük fel az elemzésben részt vevő tankönyvcsaládok nyomtatott elemeinek fajtáit, funkcióit, az így kapott adatokat bevontuk az elemzésbe.

A felmérés során 9 angol és 12 német nyelvkönyvcsaládot vizsgáltunk a bevezetőben leírtak szerint,¹⁰ melyek közül 6 hazai és 15 külföldi kiadású (1. táblázat), három esetben a tankönyvcsalád alapvető tartalmi és formai elemeit meghatározó külföldi kiadó – Cornelsen – mellett az adaptálást és a hazai kiadást végző magyar kiadót is feltün-

tettük. Mivel az EKE-OFI intézménynév égisze alatt több korábbi kiadó kiadványait találjuk meg, melyeket tantárgyak szerint külön kiadói referensek gondoznak, jobbnak láttuk ezeket külön kiadóként megjeleníteni, annál is inkább, mert a tantárgyanként kitöltött kiadói vonatkozású válaszok is több eltérést mutattak.

1. TÁBLÁZAT

Az elemzésben részt vevő tankönyvcsaládok listája nyelvek szerint (N=21)

	KIADÓ	TANKÖNYVCSALÁD
Angol tankönyvcsaládok	EKE - OFI Angol	Bloggers
	Cornelsen / Maxim	KEY
	Macmillan Education	Gateway
	MM Publications	Full Blast
	MM Publications	Pioneer
	MM Publications	Traveller
	Oxford University Press	English File
	Oxford University Press	Solutions
	Pearson Education	Focus
Némettankönyvcsaládok	EKE - OFI Német	Kekse
	EKE - OFI Német	KonTakt
	EKE - OFI Német	Start-Unterwegs
	Hueber	Ausblick
	Hueber	Ideen
	Könyvtárellátó Kft	Deutsch mit Comics
	MM Publications	Welttour Deutsch
	Raabe Klett	Direkt
	Raabe Klett	DaF Leicht
	Ziel kiadó	Kommst du mit?
	Cornelsen / Maxim	Studio 21
	Cornelsen / Maxim	Studio d

FORRÁS: saját szerkesztés

¹⁰ A 2019/20 tanévre hatályos tankönyvjegyzékben a 4, illetve 4 és 6 osztályos gimnáziumi és szakgimnáziumi angol és német nyelvvoktatásra ajánlott tankönyvcsaládok.

3. AZ EREDMÉNYEK BEMUTATÁSA

3.1. A tankönyvcsaládok nyomtatott és digitális elemeinek aránya és jellemzői

A tankönyvcsaládok nyomtatott elemeinél az előzetes elvárásoknak megfelelően azt lát-

juk, hogy csupán a tankönyv és a munkafüzet található meg ebben a formában minden vizsgált tankönyvcsaládnál. Alig néhány további elem jelenik meg nyomtatásban (együttes átlagos előfordulási arányuk 38%), ezek közül is csupán a tanári kézikönyv megjelenési aránya jelentősebb, de ez is 60% alatti (2. táblázat). Ebben a tekintetben azonban jelentős különbség látható az angol és a német tankönyvcsaládok között, amit a 3.3. fejezetben tárgyalunk részletesebben.

2. TÁBLÁZAT

A nyomtatott tankönyvcsalád-anyagok gyakoriságiadatai (N = 21)

Nyomtatott elemek	db	%
nyelvkönyv	21	100
munkafüzet	21	100
tanári kézikönyv	12	57,1
szólista/glosszárrium	7	33,3
tesztek	5	23,8

FORRÁS: saját szerkesztés

A digitális tankönyv-kiegészítő elemek vizsgálatakor szükségszerű ezek besorolása, rendszerezése. Ez nagyon komplex feladat és számtalan szempont alapján történhet. A 3. táblázatban látható, hogy mely digitális tananyagok előfordulását vizsgáltuk az egyes tankönyvcsaládokhoz kapcsolódóan. Ahogy a bevezetőben láttuk, az IKT eredményes iskolai használatának a magas színvonalú digitális tartalmak elérhetősége az egyik fontos feltétele (UNESCO, 2002). Ennek kapcsán felmerül a kérdés, hogy mi számít magas színvonalú digitális tartalomnak. A papíralapú tankönyvek értékelési kritériumrendszeréhez (lásd *Kojanitz, 2007*) hasonlóan a digitális tananyagok minő-

ségének megítélésére is számos, más-más aspektust hangsúlyozó kritériumrendszer áll rendelkezésünkre (*Hubbard, 1988; Hülber, Lévai és Ollé, 2014; Lénárd, 2014; Levy és Stockwell, 2006*), melyekben közös, hogy valamiféle technikai és tartalmi kritériumot mindegyik tartalmaz (*Garrett, 1991; Hülber, Lévai és Ollé, 2014*). A jelen tanulmányban azonban nem célunk a tankönyvcsaládokhoz tartozó digitális tananyagok minőségi értékelése – nem utolsósorban azért sem, mert azok sok esetben nagyon sokrétűek, különböző célt szolgálnak, eltérő funkciókat töltenek be, így egy egységes, részletekre kiterő rendszer használata nem feltétlenül lenne célravezető (*Li, 2017, 176. o.*).

Ugyanakkor a kiadói digitális anyagok vizsgálatakor lényeges szempont lehet, hogy valóban innovatív digitális megoldásokkal élnek-e, vagy csupán a kiadói papíralapú anyagok digitalizált változatai. Így a jelen kutatásban is fontosnak tartottuk, hogy különbséget tegyünk a digitális pedagógia szempontjából potenciálisan előremutató elemek és az egyéb elemek között. Ennek megítéléséhez azokra az aspektusokra támaszkodtunk, amiket a szakirodalomban a digitális tartalmak előnyeiként tartanak számon a papíralapú társaikéhoz képest, mégpedig:

- korlátlan, helytől és időtől független hozzáférés,
- multimédiás tartalmak (több érzékszerv bevonása, motiváció növelése),
- interaktív elemek (felfedező tanulás támogatása),
- autonóm tanulás támogatása,
- személyre szabható, differenciált tanulás támogatása,
- kooperáción alapuló, közös tudásépítés (Hülber, Lévai és Ollé, 2014; Zhao, Lai és Zhang, 2010).

Mindezek alapján azokat a digitális tananyagokat tekintettük potenciálisan előremutatóknak (vastagon szedve a táblázatban), melyek esetében lehetséges, hogy az innovatív tanulási környezet kihasználtsága magas, tehát amelyekre az alábbi feltételek teljesülnek:

1. a hozzáférés nem kizárólag zárt adathordozón, hanem online eléréssel (is) megoldott,
2. a felhasználás során mobil eszközöket (is) használhatunk,
3. a digitális tananyag a szakirodalom alapján jellemzően legalább egyet támogat a következő fontos, digitális

eszközökkel jól támogatható tanulási formákból:

- autonóm tanulás,
- személyre szabható, differenciált tanulás, illetve
- kooperáción alapuló, közös tudásépítés.

Fontos hangsúlyoznunk, hogy ezzel a felosztással nem teszünk megállapítást arra vonatkozóan, hogy egy-egy konkrét tankönyvcsaládhoz tartozó digitális elem valóban betölti-e innovatív funkcióját – ezt csak annak részletes tartalmi elemzése tenné lehetővé. Például ha egy adott tankönyvcsaládhoz a kiadó biztosít LMS-ben (Learning Management System), azaz digitális tanulási keretrendszerben elérhető tananyagokat, az nem feltétlenül jelent 21. századi digitális megoldásokat (Adams Becker és mtsai, 2017, 44–45. o.; Godwin-Jones, 2011, 5. o.). A jelen tanulmányban nem célunk a tartalmi elemzés – itt a nyelvkönyvcsaládokhoz kapcsolódó digitális tananyagok, konformizálódott tartalmak áttekintő vizsgálatára törekszünk – de ez egy későbbi kapcsolódó kutatás tárgyát képezheti.

Most pedig nézzük meg a fentiek alapján egybegyűjtött konkrét adatokat a vizsgált tankönyvcsaládok digitális elemeire nézve. Az általunk vizsgált területen a tárolási eszköznél jellemző valamely háttértároló használata (CD-ROM, DVD) vagy az online elérés biztosítása többnyire a kiadói honlapon, míg a felhasználás eszközeként az asztali számítógépek és laptopok mellett a mobil eszközök, valamint az interaktív tábla fordult elő. A tanulástámogatás szempontjából pedig az autonóm tanulás támogatása a leginkább jellemző a tankönyvek digitális kiegészítő elemeire (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

A digitális tankönyvcsalád-anyagok gyakorisági adatai (N = 21)

Digitális tankönyvcsalád- elem / Elérhetőség	Jellemző funkciók, tartalmak	Van db / %		Elérési mód	Felhasználási mód	Tanulástámogatás
CD-n elérhető hang- anyag	kapcsolódó hanganyagok	21	100	háttértároló	asztali számítógép / laptop	
Tanári CD- / Multi- ROM-on elérhető kiegészítő anyagok	interaktív feladatok, letölthető (szerkeszthető) fájlok, módszertani ajánlások	8	38,1	háttértároló	asztali számítógép / laptop	személyre szabhatóság (szerkeszthető tananyag esetében)
Tanulói CD- / Multi- ROM-on elérhető kiegészítő anyagok	interaktív feladatok, hanganyagok	5	23,8	háttértároló	asztali számítógép / laptop	autonóm tanulás
DVD-n elérhető video- anyagok	hang- és video-anyagok	8	38,1	háttértároló	asztali számítógép / laptop	
Interaktív / multimedialis digitális könyv CD-ROM-on (pl. interaktív táblára)	a tankönyv interaktív és/vagy multimédiás formában	9	42,9	háttértároló	asztali számítógép / laptop / E-tábla	autonóm tanulás
Letölthető nyomtatható anyagok	pl. (szerkeszthető) feladatlapok, tesztek, tanmenet, módszertani segédlet	21	100	online	asztali számítógép / laptop / mobil eszköz	személyre szabhatóság (szerkeszthető tananyag esetében)
Letölthető audio / video anyagok	tankönyv / munkafüzet hang- és video-anyaga, kiegészítő anyagok	18	85,7	online	asztali számítógép / laptop / mobil eszköz	
Lapozható digitális könyv online	a tankönyv lapozható formában	2	9,5	online	asztali számítógép / laptop / mobil eszköz	
Interaktív / multimedialis digitális könyv online	a tankönyv interaktív és/vagy multimédiás formában	8	38,1	online	asztali számítógép / laptop / mobil eszköz	autonóm tanulás
LMS kurzusanyag	tankönyv anyaga digitális tanulási keretrendszerben	7	33,3	online	asztali számítógép / laptop / mobil eszköz	autonóm tanulás / személyre szabhatóság / kooperáció
Online interaktív feladatok	az egyes leckékhez kapcsolódó interaktív feladatok	13	61,9	online	asztali számítógép / laptop / mobil eszköz	autonóm tanulás
Mobil applikációval elérhető interaktív feladatok	interaktív feladatok, tananyagok (pl. kiejtésgyakorló, szógyakorló)	3	14,3	online	mobil eszköz	autonóm tanulás

A táblázat tanúsága szerint igen széles a digitális tankönyvcsalád-elemek tárháza, melyek közül két elem (Audio-CD-n elérhető hanganyag és letölthető, nyomtatható anyagok) minden tankönyvcsaládnál megtalálható, de igen magas arányban (60% fölött) vannak jelen a letölthető audio/video-anyagok, a tankönyv digitális, interaktív/multimediális változata (CD-ROM-on vagy online elérhető formában) és a tananyaghoz kapcsolódó online interaktív feladatok is. Érdekes jelenség, hogy a nyomtatott anyagok különböző arányban ugyan, de sok tankönyvcsaládnál digitális formában is megtalálhatók. A tankönyv esetében pl. összesen 61,9%-ban (13 tankönyvnél) jelen van a nyomtatott verzió mellett az interaktív és/vagy multimediális digitális változat is, mely egyes tankönyvcsaládoknál CD-ROM-on található, más esetekben ehelyett vagy emellett már online is elérhető (ezen kívül két tankönyvnél megtaláljuk a jóval egyszerűbb és didaktikailag kevésbé kihasználható lapozható digitális változatot is). A tanári kézikönyv öt esetben érhető el kizárólag nyomtatott formában (melyek mindegyike angol nyelvkönyv), hét tankönyvcsaládnál párhuzamosan van jelen a nyomtatott és az online letölthető digitális változat, és hét esetben csak digitálisan találjuk meg ezt az elemet. Az angol és a német tantárgyhoz tartozó kiadványokat együttesen vizsgálva tehát elmondható, hogy a digitális tanári kézikönyv elterjedtebb a nyomtatott verziónál (66,7% az 57,1%-kal szemben), de ahogy fentebb láttuk, ebben a tekintetben jelentős eltérések vannak a két tantárgy tankönyvcsaládjai között. Jellemző továbbá, hogy a digitális formában lévő tanári segédanyagot ingyenesen érjük el, pl. a Bloggers, a Focus, illetve a Deutsch mit Comics teljes tanári kézikönyve ingyenesen letölthető vagy

a kiadótól igényelhető digitális formában (az ingyenes és fizetős elemek összevetését lásd a 3.2. fejezetben). Habár a 21 vizsgált kiadványból 20 esetben a nyomtatott tankönyv vagy munkafüzet részeként megtaláljuk a szólistát, ez az elem külön nyomtatványként csak hét tankönyvcsaládnak része, míg digitálisan elérhető szólista 11 tankönyvcsaládhoz tartozik (52,4%).

A teszteknel mindössze két esetben találkozunk csak nyomtatott formában ezzel az elemmel, 11 esetben csak digitálisan, három esetben pedig nyomtatott és digitális formában egy-

aránt jelen van. Összesen tehát a tankönyvcsaládok több, mint kétharmadánál (66,7%) érhetünk el teszteket digitálisan.

Egyes digitális tankönyvcsalád-elemeket tekintve jól látható az elmozdulás a háttértárolók helyett az online elérés felé: például a hagyományos tanuló CD-ROM-on található, autonóm tanulást támogató interaktív feladatok ma már jellemzően online (is) elérhetőek (23,8% CD-ROM-on, 61,9% online). Szintén megtalálható itt is bizonyos elemek párhuzamos megjelenítése különböző publikálási formában: minden tankönyvcsaládnál megtaláljuk az audio-CD-t a tankönyv és/vagy munkafüzet hanganyagával, de 15 esetben (71,4%) online is elérhető és letölthető a teljes hanganyag.

3.2. A tankönyvcsaládok elemeinek hozzáférhetőségi adatai, funkciói és felhasználtsága

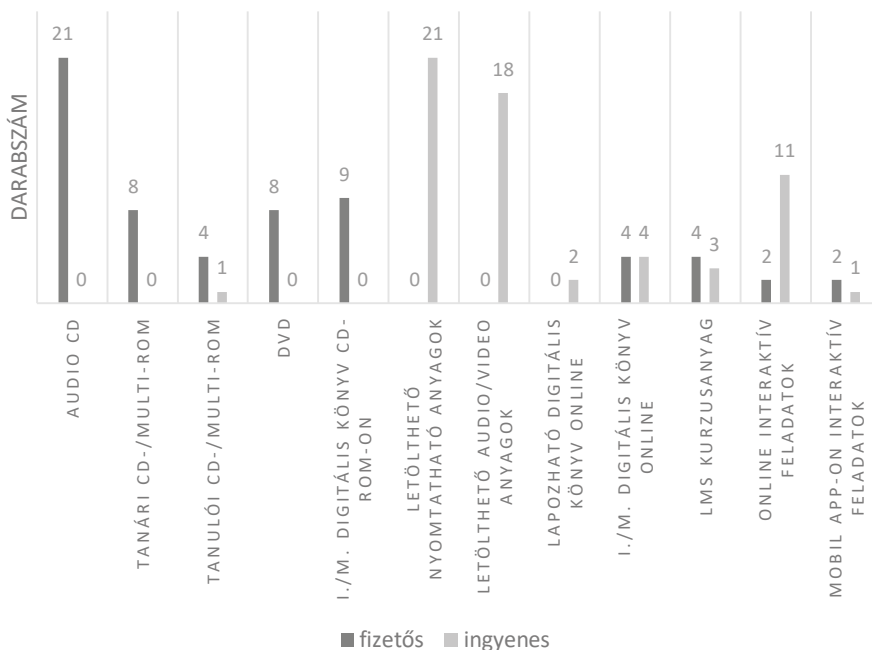
Amennyiben megvizsgáljuk, milyen módon szerezhetők be az egyes tankönyvcsalád-elemek, megállapíthatjuk, hogy a nyomtatott tankönyvcsalád-elemeknél egyetlen esetben találkozunk az ingyenességgel: a KEY A1 tankönyvhöz (Cornelsen/

Maxim Kiadó) a tanári kézikönyv megrendelésekor azt ingyenesen bocsátják rendelkezésre. A digitális tananyagok esetében szintén csak elvéve találunk ingyenes elemeket a zárt adathordozón (háttértárolón)

való publikálásnál, jóval nagyobb azonban az ingyenes elérés lehetősége az online felkínált tankönyvcsalád-elemeknél, különösen igaz ez a letölthető audio/video vagy nyomtatható anyagokra (2. ábra).

2. ÁBRA

Digitális tankönyvcsalád-elemek hozzáférhetőségi megoszlása (N=21)



FORRÁS: saját szerkesztés

Érdekes eredmény, hogy a fizetős elérés nem feltétlenül függ össze a termék komplexitásával, módszertanilag előremutató voltával: a digitális pedagógia szempontjából potenciálisan előremutató, komplex elemek sem minden esetben fizetős szolgáltatásként elérhetők (pl. az online elérhető interaktív feladatok két esetben fizetős, tizenegy esetben ingyenes elérésű-

ek). Ugyanezt az interaktív/multimediális digitális könyv online elérhető változatának hozzáférhetőségi megoszlása is alátámasztja (négy esetben fizetős, négy esetben ingyenes), ugyanakkor fontos kiemelni, hogy az ingyenesen hozzáférhető könyvek jellemzően multimediálisak, de nem interaktívak. A kiadók termékfelelős szakembereivel folytatott interjú során világossá vált

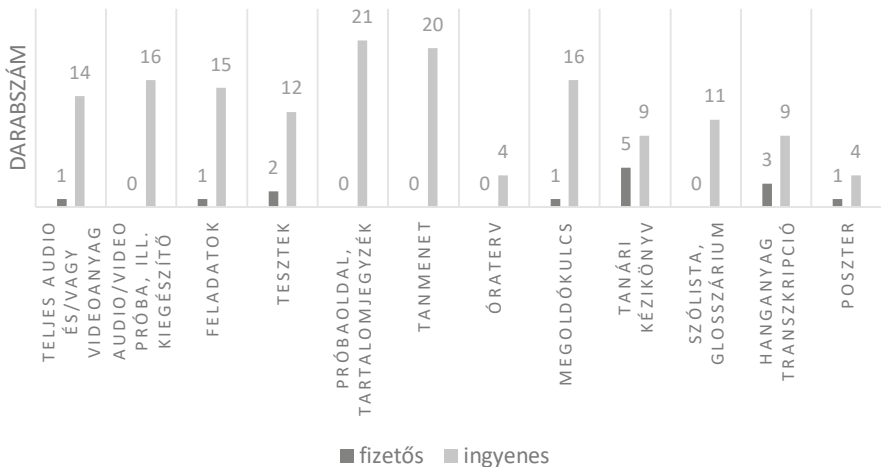
egy további, e tekintetben fontos szempont is: bizonyos anyagok fizetős elérésével (pl. a tanári CD-ROM-on) kívánják biztosítani, hogy lehetőleg csak a tanár férjen hozzá ezekhez (pl. kiegészítő feladatok, tesztek, megoldókulcs esetében).

Fontos szempont volt továbbá a kutatás során a digitális tankönyv-kiegészítő anyagok funkcionalitásának áttekintése, melyet részletesen a letölthető audio/video anyagok, illetve nyomtatható segédanyagok körében vizsgáltunk, hiszen ezek találhatók meg minden vizsgált tankönyvcsaládnál. Az elemzésből látható, hogy gyakran

találkozhatunk a „betekintés funkció”-val, mely segíti a tankönyvcsalád tartalmi és funkcionális megismerését, megkönnyítve ezáltal a vásárlást. Az ezzel a funkcióval bíró elemek (pl. próbaoldal, tartalomjegyzék) mindegyike értelemszerűen ingyenesen elérhető. A leggyakoribb funkció természetesen a tananyag-funkció (pl. feladatok, tesztek, szólista, transzkripció, poszter), de sok tanulásszervezést, pedagógiai munkát támogató elemet, módszertani és oktatásszervezési segédanyagot is megtalálunk ebben a formában (pl. óraterv, tanári kézikönyv; lásd 3. ábra):

3. ÁBRA

A letölthető elemek funkcionális eloszlása, jelölve a hozzáférhetőséget (N=21)



FORRÁS: saját szerkesztés

A kiadók szakreferenseit arról is kérdeztük, hogy tudomásuk szerint, illetve esetlegesen kiadói mérések alapján milyen mértékű az általuk kínált, tankönyvcsaládokhoz kapcsolódó online elemek felhasználtsága a tanárok, tanulók körében.

A kérdésben tehát nem tettünk különbséget a kiadói vélemények és konkrét mérési adatok között, illetve nem kérdeztünk rá, hogy mérési adatok esetén azokhoz milyen eszközök, módszerek segítségével jutott hozzá a kiadó. Az eredményeket

ezekkel a kitételekkel érdemes értelmezni. A különböző elemek használatának gyakoriságát egytől ötig terjedő skálán értékelték (1=soha, 5=rendszeresen), és ezen kívül a „Nem jellemző a kiadóra” és a „Nem tudom” válaszlehetőségeket is bejelölhették. A 4. táblázatban az átlageredmények találhatók, az utóbb említett két válaszlehetőség adatait itt figyelmen kívül hagytuk. Jól látható, hogy a kiadói vélemények, esetleges mérések szerint a felhasználók leginkább a tanári segédanyagokat (átl. 4,45), legkevésbé a tanulói segédanyagokat (átl. 2,86) használják. A négy tananyagcsoportból tehát háromnak viszonylag magas a felhasználtsága a kiadók szerint és érdekes eredmény,

hogy a pedagógusok leginkább a tanulás-szervezést segítő, módszertani támogató elemeket keresik. Fontos kiemelni, hogy a tanulói segédanyagok esetében csak hét válaszadó értékelt a felhasználtságot a megadott skálán, egy válaszadó nem tudott válaszolni, négyen pedig úgy találták, hogy a digitális tananyagok e csoportja nem jellemző kiadójukra. Továbbá arra is fontos rávilágítani, hogy a közoktatásban a digitális tartalmak tanulói felhasználása nagymértékben függhet attól, hogy a tanár milyen mértékben javasolja, írja elő ezek használatát – különösen igaz lehet ez a tankönyvekhez tartozó digitális elemekre.

4. TÁBLÁZAT

A digitális tankönyv-kiegészítő elemek felhasználtsága kiadói információk, mérések alapján (N=12)

	Vonatkozó tartalmak száma	Átlagos felhasználtság
Letölthető tanári segédanyagok (pl. online elérhető tanmenetek, óratervek)	11	4,45
Letölthető tankönyv-kiegészítő anyagok (pl. audio/video anyagok, feladatok)	11	4,27
Interaktív tankönyv-kiegészítő anyagok (pl. gyakorlófeladatok)	9	4,00
Letölthető tanulói segédanyagok (pl. szókártyák, fogalomtár)	7	2,86

FORRÁS: saját szerkesztés

3.3. Összehasonlító elemzések: Hazai és külföldi kiadású, illetve angol és német tankönyvcsaládok közötti különbségek

A hazai és külföldi kiadású tankönyvcsaládok között jelentős különbségek mutatko-

nak mind a nyomtatott, mind a digitális elemeket tekintve. Mint korábban láttuk, nyomtatott tankönyv és munkafüzet az összes (hazai és külföldi) tankönyvcsalád esetében elérhető. Tanári kézikönyv nyomtatott formában azonban egy hazai tankönyvcsaládnál sem található, míg a külföldi tankönyvcsaládok 80%-ánál van ilyen

komponens. A nyomtatott szólisták és tesztek is inkább külföldi kiadásokban jellemzőek, de itt nem olyan markáns a különbség (5. táblázat). Ahogy a 6. táblázatból látható, a különböző háttértárolókon található tananyagokat tekintve is hasonlóak az eredmények.

A két tantárgy kiadványait illetően nagyjából kiegyenlített arányokról beszélhetünk, szembevetendő különbség egy-egy elem esetében észlelhető. Ilyen például a nyomtatott tanári kézikönyv, mely egy kivételével az összes angol tan-

könyvcsalád része, míg a német tankönyvek mindössze egyharmadához tartozik. A háttértárolón elérhető tananyagoknál a tanári CD-ROM-on elérhető kiegészítő anyagok, illetve az ugyanígy elérhető interaktív és/vagy multimediális digitális

könyv esetében találunk jól látható különbséget. Az előbbi az angol kiadványok 66,6%-ánál, a német társaik 16,6%-ánál, az utóbbi pedig az angol kiadványok 66,6%-ánál, a német társaik 25%-ánál van jelen (5. és 6. táblázat).

a nyomtatott szólisták és tesztek is inkább külföldi kiadásokban jellemzőek

a német társaik 25%-ánál van jelen (5. és 6. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

Hazai és külföldi kiadású, ill. angol és német tankönyvcsaládok nyomtatott elemeinek gyakorisági adatai

	Hazai tankönyvcsaládok (N=6)		Külföldi tankönyvcsaládok (N=15)		Angol tankönyvcsaládok (N=9)		Német tankönyvcsaládok (N=12)	
	db	%	db	%	db	%	db	%
Nyomtatott tankönyv	6	100%	15	100%	9	100%	12	100%
Nyomtatott munkafüzet	6	100%	15	100%	9	100%	12	100%
Nyomtatott tanári kézikönyv	0	0%	12	80%	8	88,8%	4	33,3%
Nyomtatott szólista	1	16,6%	6	40%	4	44,4%	3	25%
Nyomtatott tesztek	1	16,6%	4	26,6%	1	11,1%	4	33,3%

FORRÁS: saját szerkesztés

6. TÁBLÁZAT

Hazai és külföldi kiadású, ill. angol és német tankönyvcsaládok háttértárolón elérhető elemeinek gyakorisági adatai

	Hazai tankönyvcsaládok (N=6)		Külföldi tankönyvcsaládok (N=15)		Angol tankönyvcsaládok (N=9)		Német tankönyvcsaládok (N=12)	
	db	%	db	%	db	%	db	%
Audio CD	6	100%	15	100%	9	100%	12	100%
Tanulói CD-ROM	0	0%	5	33,3%	2	22,2%	3	25%
Tanári CD-ROM	0	0%	8	53,3%	6	66,6%	2	16,6%
DVD	0	0%	8	53,3%	4	44,4%	4	33,3%
Interaktív / multimediális digitális könyv CD-ROM-on	0	0%	9	60%	6	66,6%	3	25%

FORRÁS: saját szerkesztés

A további digitális elemek gyakorisági adatait a hazai/külföldi, illetve angol/német tankönyvcsaládok összehasonlításában a 7. táblázat foglalja össze. Itt látható, hogy a két szaktárgyhoz tartozó kiadványok között csak az LMS keretrendszerben elérhető interaktív anyagok tekintetében beszélhetünk markáns különbségről: ezek az angol tankönyvcsaládok 77,7%-ának kiegészítő elemei, míg a német tankönyvcsaládoknál nincs ilyen komponens. Ettől a különbségtől, illetve a fentebb említett egy-két kirívó példától eltekintve azonban nem igaz, hogy angoltól szélesebb a digitális kiegészítő elemek tárháza.

A magyar és a külföldi kiadókról is elmondható, hogy a vizsgált tankönyvek nagy többségéhez biztosítanak online felületről letölthető audio, video, illetve szöveges tartalmakat. Ugyanakkor a korábban minőségileg előremutatóként definiált

digitális elemek nem jellemzők a hazai tankönyvcsaládokra. Ebből a szempontból a legszembeűnőbb különbség az interaktív online anyagok (hazai 16,6%, külföldi 80%) és az online elérhető interaktív/multimediális digitális tankönyv (hazai 0%, külföldi 53,3%) tekintetében látszik, de említésre érdemes az is, hogy míg a hazai kiadványok egyikéhez sem tartozik LMS keretrendszerben elérhető tananyag, ugyanez a külföldi kiadványok közel felénél megtalálható. Habár a vizsgált tankönyvekhez kapcsolódó mobil alkalmazások száma mindkét kiadói csoportban alacsony, a kiadók által fejlesztett, de tankönyvtől független mobil alkalmazásokat tekintve egészen más kép rajzolódik ki. A hét külföldi kiadóból ugyanis ötnél (71,4%) elérhető interaktív anyagok ilyen formában, a magyar kiadók kínálatából viszont hiányzik ez az elem. Összegezve tehát jól látható

a mennyiségbeli és minőségi különbség a két csoport termékei között, a külföldi kiadók javára. Ugyanakkor fontos hangsúlyoznunk, hogy az általunk minőségileg előremutatóként meghatározott digitális elemek csak bizonyos feltételek teljesülése

mellett tekinthetők innovatívnak (lásd 3.1. fejezet). Az egyes tankönyvcsaládok ilyen elemeit nem vizsgáltuk részletekbe menően a jelen tanulmányban, így a minőségi különbségre vonatkozó eredményeket ezzel a kitéllettel kell értelmezni.

7. TÁBLÁZAT

Hazai és külföldi kiadású, illetve angol és német tankönyvcsaládok online elérhető elemeinek gyakorisági adatai

	Hazai tankönyvcsaládok (N=6)		Külföldi tankönyvcsaládok (N=15)		Angol tankönyvcsaládok (N=9)		Német tankönyvcsaládok (N=12)	
	db	%	db	%	db	%	db	%
Letölthető nyomtatható anyagok	6	100%	15	100%	9	100%	12	100%
Letölthető audio/video anyagok	5	83,3%	13	86,6%	7	77,7%	11	91,6%
Lapozható digitális könyv online	0	0%	2	13,3%	1	11,1%	1	8,3%
Interaktív / multimediális digitális könyv online	0	0%	8	53,3%	3	33,3%	5	41,6%
LMS kurzusanyag	0	0%	7	46,6%	7	77,7%	0	0%
Online interaktív feladatok	1	16,6%	12	80%	5	55,5%	8	66,6%
Mobil applikációval elérhető interaktív feladatok	0	0%	3	20%	1	11,1%	2	16,6%

FORRÁS: saját szerkesztés

3.4. A kiadók további, a digitalizálás folyamatához kapcsolódó ismérvei

A tankönyvcsaládok nyomtatott és digitális elemeit érintő kérdéseken túl a kiadók által

használt kommunikációs csatornákra, illetve a kiadók digitális tananyagfejlesztési terveire irányuló kérdéseket is megfogalmaztunk. Az eredmények alapján nem mondható túlságosan intenzívnek a kiadói digitális kommunikációs csatornák használata a felhasz-

nálókkal való kapcsolattartásra (8. táblázat). A gyakorisági adatokból az látszik, hogy 12 kiadóból kilenc kommunikál a felhasználókkal hírlevél segítségével, hétnek van Facebook oldala és YouTube csatornája, öt használ blogot, és mindössze egynek van

Twitter fiókja. Az egytől ötig terjedő skálán (1=soha nem használjuk, 5=rendszeresen használjuk) megjelölt válaszok átlaga csak a hírlevél és a Facebook oldal esetében haladja meg a közepes értéket, a többi csatorna felhasználtsága alacsonynak mondható.¹¹

8. TÁBLÁZAT

Kiadói kommunikációs csatornák elérhetőségi adatai és átlagos felhasználtsága (N=12)

	Nincs a kiadónak / Nem tud válaszolni	Van a kiadónak	Átlagos felhasználtság
Blog	7	5	3,00
Twitter	11	1	2,00
Facebook oldal	5	7	3,43
YouTube csatorna	5	7	2,14
Hírlevél	3	9	3,44

FORRÁS: saját szerkesztés

A strukturált interjú több kérdése is a kiadók jövőbeli terveire irányult, a teljes digitalizálás lehetőségét, illetve az egyéb digitális tananyagfejlesztési terveket firtatva. Előzetes feltételezésünket – mely szerint a kiadói kínálat hosszú távon a teljes digitalizálás felé mutat – a 11 válaszból

hét igazolja, azaz a kiadók többsége tervezi a teljes digitalizálást, fele pedig már a közeljövőben elképzelhetőnek tartja azt. Érdekes eredmény, hogy jellemzően a hazai kiadók tervezik a teljes digitalizálást (9. táblázat). Ennek okait érdemes lenne egy jövőbeli kutatásban megvizsgálni.

9. TÁBLÁZAT

A hazai és külföldi kiadók tankönyv-digitalizálással kapcsolatos tervei (N=11)

Hazai kiadók	Tervezi a teljes digitalizálást	5
	Nem tervezi a teljes digitalizálást	0
Külföldi kiadók	Tervezi a teljes digitalizálást	2
	Nem tervezi a teljes digitalizálást	4

FORRÁS: saját szerkesztés

¹¹ Az e-mail használatát nem vizsgáltuk külön, mert feltételeztük, hogy mint alapvető és leginkább elterjedt digitális kommunikációs csatorna, minden kiadónál magától értetődő a használata.

Az egyéb kiadói tervekkel kapcsolatos nyílt kérdésnél négy válaszadó az interaktív feladatokat említi a kiadó legközelebbi digitális tananyagfejlesztési terveként, míg hárman a tankönyv valamilyen digitális változatát jelölik meg: „eBook”; „tankönyv kivetíthető változata”; „digitális tankönyv”. A további, egy-egy szakreferens által említett tervek többsége szintén egyes kiegészítő anyagokra vonatkozik: pl. óratervek, a tankönyv anyagával összefüggő PowerPoint prezentációk, diszlexiás tanulók számára készített anyagok, valamint kiegészítő feladat-sorok, játékos feladatok fejlesztéséről esik szó. Ugyanakkor egy válaszadó utal a kiadó által tervbe vett e-Learning képzésekre, egy pedig arra, hogy a felhasználók visszajelzései szerepet játszanak a jövőbeli fejlesztések kijelölésében: „Folyamatosan növeljük a digitális anyagok mennyiségét a tanárok igényei és a visszajelzés alapján. A közeljövőben várhatóan megjelennek az órai tervek és további tananyagok, valamint a tanárok jobban tudatosítják a kínált anyagokat.” Itt tehát az a felvetés is megjelenik, hogy a pedagógusokat érdemes jobban megismertetni a kiadói kínálattal. Hogy a felhasználók mennyire ismerik, használják a kiadók által jelenleg biztosított digitális kiegészítő anyagokat, azt egy kapcsolódó, folyamatban lévő kutatásban vizsgáljuk.

4. ÖSSZEFOGLALÁS ÉS KITEKINTÉS

4.1. A legfontosabb eredmények áttekintése

Az eredmények alapján valamennyi vizsgált tankönyvcsaládról elmondható, hogy többféle digitális elemmel egészül ki. A nyomtatott kiadványok gyakran megtalálhatók di-

gitális formában is, és viszonylag magas azon tankönyvcsaládok aránya, ahol egy-egy hagyományosnak mondható elemnek (pl. tanári kézikönyv) kizárólag a digitális változata van jelen. A háttértárolón, jellemzően fizetős módon elérhető tananyagok mellett – illetve egyes esetekben azok helyett – nagy számban találunk online elérhető anyagokat, melyek sok esetben ingyenesen hozzáférhetők. A hazai és külföldi kiadványok között mind a nyomtatott, mind a digitális tananyagok tekintetében jól látható mennyiségbeli különbségek vannak, és a minőségileg potenciálisan előremutatóként definiált digitális elemek (pl. a tankönyv online elérhető interaktív, digitális változata, mobil applikáción elérhető interaktív anyagok) nagyobb arányban vannak jelen a külföldi kiadványoknál, vagy csak ott található meg. Habár az angol mint idegen nyelv tankönyveket módszertani innováció szempontjából gyakran élenjárónak tekintik (Allen, 2015, 250. o.), az angol és a német tankönyvcsaládok között összességében nem találunk markáns különbséget, egy-egy elemről eltekintve (pl. nyomtatott tanári kézikönyv, LMS keretrendszerben elérhető anyagok). A kiadói vélemények, mérések szerint a felhasználók leginkább a letölthető tanári segédanyagokat keresik, viszonylag magas a felhasznált-sága a letölthető, illetve az interaktív tankönyv-kiegészítő anyagoknak is, a letölthető tanulói segédanyagok azonban kevésbé népszerűek. A kiadók a felsorolt kommunikációs csatornák közül leginkább a Facebook oldalukat és a hírlevelet részesítik előnyben a felhasználókkal való kapcsolattartásban, ugyanakkor azokat sem használják kifejezetten intenzíven.

A szakreferensek válaszai alapján a kiadók többsége (jellemzően a hazai kiadók) tervezi a teljes digitalizálást, fejlesztési terveik között a digitális tankönyv, interaktív fel-

adatok és egy-egy válaszban egyéb digitális kiegészítő anyagok szerepelnek.

Látható tehát, hogy a nyelvkönyvpiac a digitális taneszközök viszonylag széles kínálatát nyújtva próbál lépést tartani a kiadói anyagoktól független, ingyenesen elérhető digitális tartalmakkal. Mivel Magyarországon tankönyvközpontú oktatásról beszélhetünk (DOS, 2016, 41. o.), feltételezhető, hogy ez a kiadói kínálat jelentős mértékben meghatározza a pedagógusok digitális tananyaghasználatát. E feltételezés egy készülő, nyelvtanárokat bevonó vizsgálat alapját képezi. Ugyanakkor érdemes volna azt is megvizsgálni, hogy a kiadói kínálat hogyan alakul évről évre, milyen esetleges változások észlelhetők a tankönyvcsaládok digitális elemeinek aránya, minősége, hozzáférhetősége szempontjából. Emellett további kutatások tárgyát képezhetné a jelen tanulmányban minőségileg

előremutatóként definiált elemek részletes tartalmi elemzése, melynek segítségével megállapítható volna, hogy azok milyen mértékben töltik be innovatív funkciójukat.

Kijelenthetjük azonban, hogy a (tan) könyvkiadók alapvető szerepe, funkciója a digitalizációs folyamatok révén gyökeresen átalakulóban van: míg korábban „csupán” készen vásárolt tudástartalmak egyirányú közvetítésével foglalkozó vállalkozásként működtek, a tanulmányban bemutatott, előremutató tankönyvcsalád elemek és szolgáltatások révén betekintést kapunk újdonsült, kiegészítő szerepkörükbe is, melyben az egyes termékekhez kapcsolódó digitális tartalomszolgáltatás egészíti ki eddigi tevékenységüket. Ez a fenntarthatóság és piaci érdek szempontjából is már szükségszerűen kétirányú kommunikációs folyamat kell, hogy legyen a felhasználói igények minél jobb kielégítése érdekében. Érdemes lenne

tehát egy következő tanulmány keretében ezt a komplex folyamatot is görcső alá venni.

4.2. Szempontrendszer tankönyvcsaládok digitális elemeinek fejlesztéséhez és értékeléséhez

A tanulmány zárásaként szeretnénk a kutatás alapján, annak mintegy gyakorlati produktumaként egy lehetséges elemzési szempontrendszert ismertetni, mely az egyes tankönyvcsaládok részletes, tartalmi elemzése során értelmezhető és alkalmazható megfelelően.

Fő különbsége más, digitális tananyagokhoz készített értékelési kritériumrendszerekhez (pl. tankönyvek, digitális táblára írt anyagok értékelési kritériumaihoz) képest, hogy a tankönyvcsalád-

doknál megjelenő speciális, csak ebben a helyzetben releváns szempontokat is megjeleníti (pl. kapcsolódás a központi egységekhez: tankönyv és munkafüzet, vagy a funkcionális sokszínűség). Ugyanakkor ennek kapcsán fontos megemlíteni, hogy egy adott tankönyvcsalád különböző funkciókkal bír, sokféle (digitális) elemről épülhet fel, tehát taneszköz-szinten sokkal kevésbé jól körvonalazható, értelmezhető, mint például egy digitális tankönyv. Éppen ezért egy olyan szempontrendszer létrehozására törekedtünk, melyben az elemzés szempontok alapján történik, mégis globális értékelést tesz lehetővé, melyben az egyes tankönyvcsalád-elemek esetében más-más szempontok lesznek relevánsabbak, lényegesebbek (v.ö. Lénárd, 2014, 14.-15. o.). Itt az általános megfogalmazások jó kiindulópontot jelenthetnek, azok az osztálytermi alkalma-

a nyelvkönyvpiac próbál lépést tartani a kiadói anyagoktól független, ingyenesen elérhető digitális tartalmakkal

zás tapasztalatai mentén részletezhetők a saját kontextus figyelembevételével. Mindezzel együtt törekedtünk az újfajta technológiai környezetből adódó speciális szempontok megfelelő megjelenítésére, de nem feledkeztünk meg a pedagógiai, módszertani szempontokról sem és a gyakorlati elemzési munkához egy táblázatos elemzési sablont is létrehoztunk.¹²

4.2.1. Elnevezés, előzetes információ, elérhetőség (10. táblázat, I.-II. pontok)

Elnevezés, előzetes információ: Egységes besorolásra, terminológiára épülő, érthető, könnyen értelmezhető elnevezés. Főként fizetős elemeknél nagy a jelentősége annak, hogy mennyi és milyen jellegű információ érhető el a beszerzés előtt, így a megnevezésnél és/vagy a leírásban fontos lenne feltüntetni az adattároló mellett - amennyiben releváns - a felhasználási eszköz(ök)re vonatkozó információt is, ill. jó, ha találunk utalást a megcélzott felhasználói csoportra (pl. tanári, tanulói) és/vagy a felhasználási funkcióra/funkciókra (teszt, tananyaggyártó, gyakorlófeladat stb.) A beszerzést nagy mértékben segíti a minta, betekintés lehetősége.

Elérhetőség: Általában a következő pontban taglalt tárolási eszközzel van összefüggésben, hogy az adott elem milyen módon (ingyenes vagy fizetős) érhető el a felhasználó számára.

4.2.2. Technológiai elemzési szempontok (10. táblázat, III-VI. pontok)

A tárolás és a felhasználás módja: Mivel a digitális tananyagoknál fontos tényező, hogy a tárolási eszköz és a felhasználási, elérési eszköz sok esetben különbözhet egymástól (pl. online tárolt tananyagok asztali számítógépről, interaktív tábláról és mobil eszközökről is elérhetők és használhatók, ami más-más tanulási, tanítási cél megvalósítását teszi lehetővé), ezért az elemzésben érdemes külön kitérni ennek a két eszköztípusnak a meghatározására.

Működés és kezelhetőség: Fontos szempont az újfajta taneszközök és tananyagok vizsgálá-

latakor a könnyű kezelhetőség tanárnak és diáknak egyaránt. Itt fontos lehet a minél szélesebb körű felhasználhatóság támogatása (például a platform-független anyagok), a könnyű eligazodás a tananyagban, az egyes célok, funkciók és tartalmak áttekinthetősége, illetve szükség esetén a segítség megfelelő elérése (beépített felhasználói támogatás vagy akár kiadói közreműködéssel igénybe vehető).

Ennél fogva a megfelelő kezelhetőség jelentheti egy egyszerű, letölthető tananyag esetében csupán a könnyű és gyors letöltési és mentési funkció problémamentes működését, míg az összetettebb

tananyagoknál a könnyű telepíthetőségtől kezdve a megfelelő navigációs és visszajelzési lehetőségeken keresztül a hardver- és szoftver-függetlenség vizsgálatáig is terjed-

az osztálytermi alkalmazás tapasztalatai mentén részletezhetők a saját kontextus figyelembevételével

fontos lehet a minél szélesebb körű felhasználhatóság támogatása

¹² A szempontrendszer épít más digitális tananyagok besorolási és értékelési kritériumrendszerére, pl. az elektronikus szótárak elemzési szempontjaira (*Dringó-Horváth*, 2011), vagy a digitális tankönyveket elemző kritériumrendszerre (*Hülber, Lévai és Ollé*, 2014; *Ollé, Hülber és Lévai*, 2015), ill. a Nemzeti Erőforrás Minisztérium „Digitális taneszközök besorolása” elnevezésű dokumentumra.

het (pl. tud-e különböző platformokon, illetve operációs rendszereken is működni).

Multi- és hipermedialitás, interaktivitás: A digitális tanulási környezet oly

sokszor hangsúlyozott pozitívuma, hogy a nyomtatott anyagnál jóval szélesebb médiahasználatot tesz lehetővé, mely, amennyiben használatuk, összekapcsolásuk tanulásmódszertanilag megfelelő, hatékonyan támogatja a tanulási és tanítási folyamatot. Amennyiben lehetséges, érdemes hangsúlyt fektetni a hipertext/hipermédia kihasználására, hiszen ezáltal az egyes tananyag-elemeket megfelelően összekapcsolhatjuk egymással, és hasznos külső anyagokat is bekapcsolhatunk a tanulási/tanítási folyamatba. Ennek a két pontnak vizsgálatát szintén fontosnak érezzük a digitális tankönyv-kiegészítő anyagok értékelésénél.

Egy további, szintén gyakran említett pozitív jellemző az interaktivitás, vagyis a tanulói tevékenységre adott (azonnali) válaszadás képessége. Amennyiben a gépi válaszreakció megfelelően kifinomult és módszertanilag megfelelő használattal párosul (aktivításra serkent, illetve a saját tanulási folyamat felelős irányítását, felügyeletét teszi lehetővé), szintén pozitívan befolyásolhatja a tanulási folyamatot. Az interaktivitás legmagasabb foka pedig az, ha megjelenik a gép által mediált ember-ember interakció is (pl. online tutorálás, kooperáció formájában).

4.2.3. Módszertani elemzési szempontok (10. táblázat, VII–IX. pontok)

Funkcionalitás, centralitás:¹³ Az egyes digitális elemeket funkciók szerint is csoportosítani tudjuk. Itt gyakran találkoz-

tunk a „betekintés funkció”-val, mely segíti a tankönyvcsalád tartalmi és funkcionális megismerését, megkönnyítve ezáltal a vásárlást.

A leggyakoribb funkció természetesen a tananyag funkció, melynél érdemes megvizsgálni, hogy mi-

lyen mértékben kapcsolódik a digitális elem a központi tananyagegységekhez (tankönyv és munkafüzet), mennyire képezi annak centrális, illetve perifériás részét (v.ö. *Rösler*, 2010). Így ennél a pontnál megkülönböztethetjük a tananyag/tananyagrészt digitális változatát, valamint a kiegészítő tananyagokat (további feladatok, tesztek, poszterek, szókártyák stb.), az egyes tankönyvcsaládoknál e tekintetben jelentős különbségek is lehetnek. További, gyakran megjelenő funkció a tanulásszervezés, pedagógiai munka támogatása módszertani és oktatásszervezési segédanyagok formájában (tanmenetek, megoldókulcsok, tanári kézikönyvek/módszertani segédletek stb.). Itt mindenképpen előremutató, ha egy tankönyvcsalád digitális kiegészítő elemei minél szélesebb spektrumot lefednek a funkcionalitás terén (*10. táblázat*, VII. pont).

Tartalmi szempontok: A digitális kiegészítő elemek tartalmi vizsgálatánál – mint minden más tananyagnál – elsődleges szempont a szakmailag, tudomá-

gyakran megjelenő funkció a tanulásszervezés, pedagógiai munka támogatása módszertani és oktatásszervezési segédanyagok formájában

¹³ A keretrendszer e pontja nagymértékben épít a Nemzeti Erőforrás Minisztérium „Digitális taneszközök besorolása” elnevezésű dokumentumra, melyet adaptáltunk a tankönyvcsaládok témakörére: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/oknt-bizottsagai/digitalis-tananyag/dtmb-digitalis-taneszkoz>

nyosan helyes tényanyag, de a digitális környezetben érdemes vizsgálni a tartalom könnyű aktualizálási és esetlegesen bővítési lehetőségét is. A tartalom módszertani feldolgozása a modern tanulásmódszertani elveknek kell, hogy megfeleljen (pl. tanulóközpontúság, kompetenciaorientáltság, cselekvésközpontúság, tanulói autonómia fejlesztése, multidiszciplináris szemlélet). A tankönyvcsalád felhasználási céljától függően a vizsgálat tárgyát képezheti továbbá a tantervhez való kapcsolódás is.

Tanulástámogatás: Összefügg az előzőekben leírt jellemzőkkel, hogy a digitális tanulási környezet képes támogatni olyan fontos, a kor tanulási szokásait, illetve az élethosszig tartó tanulást támogató tanulási formákat, mint az autonóm tanulás, a személyre szabott, differenciált tanulási útvonal használata vagy a kooperatív, közös tudásépítés, így ezek vizsgálata is szempontként jelenhet meg a digitális tankönyvkiegészítő elemek vizsgálatakor. Például a személyre szabott tanulás támogatásánál olyan szempontokat vehetünk figyelembe, mint a tananyagok testreszabhatósága, előképzettség, képesség, tudásszint alapján, a tanulói stílus vagy a sajátos nevelési igény figyelembevétele (v.ö. *Hülber, Lévai és Ollé, 2014*).

4.2.4. Az innovatív tanulási környezet kihasználtsága

Bizonyos, itt felsorolt elemzési szempontok figyelembevételével megadható az adott digitális tankönyvkiegészítő elem – és ezáltal

a tankönyvcsaládhoz tartozó teljes digitális kínálat – minőségi értékelési kerete.

A fentebb részletezett szakirodalmi elemzések alapján az innovatív tanulási környezet kihasználtsága magas, amennyiben

bizonyos, itt felsorolt elemzési szempontok figyelembevételével megadható az adott digitális tankönyvkiegészítő elem – és ezáltal a tankönyvcsaládhoz tartozó teljes digitális kínálat – minőségi értékelési kerete

- a hozzáférés nem kizárólag zárt adathordozón, hanem **online eléréssel** (is) megoldott,
- a felhasználás során **mobil eszközöket** (is) használhatunk,
- az adott funkció(k) szempontjából releváns technikai megvalósulás jellemzően **multimédiás**

és/vagy interaktív, illetve **funkcionálisan sokszínű**,

- legalább egyet képes támogatni a következő fontos, digitális eszközökkel jól segithető tanulási formákból:
 - » autonóm tanulás,
 - » személyre szabható, differenciált tanulás, illetve
 - » kooperáción alapuló, közös tudásépítés.

A tankönyvcsalád egészét nézve az innovatív környezet kihasználtságának mértéke annál magasabbnak tekinthető, minél több ily módon jellemezhető, előremutató elemet foglal magába.

10. TÁBLÁZAT

Digitális tankönyvcsalád-elemek elemzési szempontjainak összefoglaló táblázata¹⁴

ALAPADATOK, ELŐZETES INFORMÁCIÓ	
Elemzési szempontok	Tartalom
I. Elnevezés, leírás	<ul style="list-style-type: none"> • jól értelmezhető • felhasználói kör és/vagy funkció világos • betekintés lehetősége biztosított
II. Elérhetőség	(megfelelő(k) kiválasztása) <ul style="list-style-type: none"> • ingyenes • ingyenes, de regisztrációhoz kötött / közvetlenül a kiadótól kell igényelni • fizetős
TECHNOLÓGIAI ELEMZÉSI SZEMPONTOK	
Elemzési szempontok	Tartalom
III. Tárolás módja	(megfelelő(k) kiválasztása) <ul style="list-style-type: none"> • háttértárolón (CD, DVD, CD/DVD-ROM) • online elérésű
IV. Felhasználás eszköze	(megfelelő(k) kiválasztása) <ul style="list-style-type: none"> • asztali számítógép/laptop • mobil eszköz • interaktív tábla
V. Működés és kezelhetőség	<ul style="list-style-type: none"> • technológiailag hibátlan működés • könnyű felhasználói kezelhetőség, eligazodás (célok, funkciók és tartalmak áttekinthetősége, segítség megfelelő elérése) • jó minőségű multimédiás elemek • hardver és szoftver-függetlenség mértéke • szükség esetén offline módon is használható
VI. Multi- és hypermedialitás, interaktivitás	<ul style="list-style-type: none"> • pedagógiai szempontból megfelelő multimédiás és interaktív elemek, pl. motiválóak a korosztály számára; az egyes médiumok erősítik egymás hatását; jellemző a didaktikailag átgondolt, tanulást támogató elrendezés, illeszkedés, kapcsolódás

¹⁴ Fontos megjegyezni, hogy a jelen táblázat egy átfogó, tankönyvcsaládokra egészében alkalmazható besorolási és értékelési rendszer, mely bizonyos digitális oktatási elemeknél, melyekhez fejlett értékelő eszközök állnak rendelkezésre (pl. interaktív nyelvoktató feladatok, interaktív nyelvoktató mobil-alkalmazások) további szempontokkal egészíthető ki. A keretrendszer V., VII. és IX. pontja nagymértékben épít *Hülber, Lévai és Ollé* (2014) digitális tankönyvek elemzéséhez létrehozott értékelési szempontrendszerére, míg a VII. pont a Nemzeti Erőforrás Minisztérium „Digitális taneszközök besorolása” elnevezésű dokumentumból indul ki, melyet adaptáltunk a tankönyvcsaládok témakörére.

MÓDSZERTANI ELEMZÉSI SZEMPONTOK	
Elemzési szempontok	Tartalom
VII. Funkciója, kapcsolódás a központi elemekhez	<p>(megfelelő(k) kiválasztása)</p> <p>Tananyag, kapcsolódás a központi elemekhez</p> <ul style="list-style-type: none"> • betekintés • digitális tananyag-egység/objektum (nem didaktizált) • digitális tananyag: tankönyv(rész)/ munkafüzet(rész) • digitális tananyag: kiegészítő tananyag • digitális gyakorló és teszt-anyag (gyakorlat, játék, adaptív vagy nem adaptív teszt) <p>Támogató környezet/rendszer</p> <ul style="list-style-type: none"> • tanulásszervezés/ pedagógiai munka támogatása (tanmenet, módszertár stb.) • digitális tananyaggyártás • önreflexió, önértékelés eszköze (pl. e-portfólió) • kommunikációs platform oktatási célra • képzés-menedzsment rendszer (akár játékosítási céllal)
VIII. Tartalmi szempontok	<ul style="list-style-type: none"> • szakmailag helyes, aktuális tartalom • könnyen bővíthető, frissíthető • tantervhez kapcsolódik • segíti a tantárgyközi kapcsolatok kialakítását • modern módszertani elvek megjelenése
IX. Tanulástámogatás	<ul style="list-style-type: none"> • autonóm tanulás <ul style="list-style-type: none"> » interaktivitásra épít » saját tanulási folyamat nyomon követése » didaktikailag megalapozott, változatos visszajelzés és értékelés • személyre szabhatóság, differenciálás <ul style="list-style-type: none"> » tanulói előismeretek, szint alapján » tanulói stílus alapján » sajátos nevelési igény alapján • gamifikáció (játékosítás) lehetősége • kooperáció, közös tudásépítés támogatása <ul style="list-style-type: none"> » megosztható, kommentálható » közösen szerkeszthető

FORRÁS: saját szerkesztés

IRODALOM

- Adams Becker, S., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Hall Giesinger, C., Anantharayanan, V. (2017): *NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition*. The New Media Consortium, Austin. Letöltés: <https://library.educause.edu/-/media/files/library/2017/2/2017horizonreporthe.pdf> (2020.01.26)
- Allen, Ch. (2015): Marriages of convenience? Teachers and coursebooks in the digital age. *ELT Journal*. **69**. 3 sz., 249-263. Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1093/elt/ccv005> (2020.01.26)

- Buda András (2017): Hatottak-e az IKT-eszközök a pedagógusok munkájára? *Educatio*. **26.** 2. sz., 216–229. Letöltés: <https://akademiai.com/doi/pdf/10.1556/2063.26.2017.2.5> (2020.01.26)
- Czékmán Balázs és Fehér Péter (2017): A számítógéppel támogatott tanítás és tanulás története a közoktatásban Magyarországon (1983-2016). *Képzés és gyakorlat: training and practice*. **15.** 1-2. sz., 45-66.
- Dringó-Horváth, Ida (2011): Hogyan válasszunk elektronikus szótárt a nyelvtanuláshoz? *Iskolakultúra*. 2011/6–7. sz., 141-156. Letöltés: http://epa.oszk.hu/00000/00011/00157/pdf/iskolakultura_2011_06-07_141-156.pdf (2020.01.26)
- Dringó-Horváth Ida (2016): Digitális kooperáció a nyelvórán. In: Reményi Andrea Ágnes, Sárdi Csilla, Tóth Zsuzsa (Szerk.): *Irányok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 32-46. Letöltés: http://www.tinta.hu/shop_ordered/60066/pic/tavlatok_honlapra.compressed.pdf (2020.01.26)
- Fischerné Dárdai Ágnes (2009): *Az interaktív táblákhoz készített digitális tananyagok számbavétele, rendszerezése, a fejlesztések jellemző irányainak bemutatása és értékelése: Kutatási jelentés*. Pécsi Tudományegyetem, Tankönyv-kutató Műhely, Pécs. Letöltés: <http://www.nefmi.gov.hu/kozoktatasi/tankonyvutatasok/elemzes-interaktiv> (2020.01.26)
- Fischerné Dárdai Ágnes és Molnár-Kovács Zsófia (2013): A hazai tankönyvkiadók digitális tananyagkínálatának feltérképezése: Fejlesztési standardok, jövőbeli tendenciák. In: Andl Helga és Molnár-Kovács Zsófia (Szerk.): *Iskola a társadalmi térben és időben 2011-2012: II. kötet*. „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 53-63.
- Garrett, N. (1991): Technology in the service of language learning: Trends and issues. *The Modern Language Journal* **75.** 1. sz., 74-101.
- Godwin-Jones, R. (2016): Looking back and ahead: 20 years of technologies for language learning. *Language Learning & Technology* **20.** 2. sz., 5–12. Letöltés: <http://llt.msu.edu/issues/june2016/emerging.pdf> (2020.01.26).
- Godwin-Jones, R. (2011): Autonomous language learning. *Language Learning & Technology*. **15.** 3. sz., 4–11. Letöltés: <http://llt.msu.edu/issues/october2011/emerging.pdf> (2020.01.26)
- Hismanoglu, M. (2011): The integration of information and communication technology into current ELT coursebooks: A critical analysis. *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2011/15. sz., 37–45.
- Hubbard, Ph. (1988): An Integrated Framework for CALL Courseware Evaluation. *CALICO Journal*. **6.** 2. sz., 51-72.
- Hülber László, Lévai Dóra, Ollé János (2014): *A digitális tankönyvek összehasonlítása és értékelése*. Letöltés: <http://ofi.hu/sites/default/files/attachments/A%20digit%C3%A1lis%20tank%C3%B6nyvek%20ELTE.pdf> (2020.01.26)
- Kaposi József (2012): A tankönyv szerepének változásai. *Iskolakultúra*. 2012/12. sz., 56-70. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21340/21130> (2020.01.26)
- Kojanitz László (2007): A tankönyvek minőségének megítélése. *Iskolakultúra*. 2007/6-7. sz., 114-126. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/20645/20435> (2020.01.26)
- Levy, M. és Stockwell, G. (2006): *CALL dimensions: Options and issues in computer-assisted language learning*. Lawrence Erlbaum, Mahwah.
- Lénárd András (2014): Kísérlet a digitális tananyag-értékelés hazai és nemzetközi gyakorlatának áttekintésére egy komplex rendszer alkalmazásával. In: Ollé János (Szerk.): *VI. Oktatás-Informatikai Konferencia Tanulmánykötet.* 375-392.
- Li, L. (2017): *New technologies and language learning*. Palgrave, London.
- Nádasi, András (2010): Oktatásmélt és technológia (elektronikus jegyzet) EKE, Eger. Letöltés: http://okt.ektf.hu/data/nadasia/file/tananyag/oktatasmelt/1_tananyag1.html (2020.04.25)
- N. Császi Ildikó (2020): IKT-tananyagok a magyar nyelv tanításához a középiskolai tankönyvek tükrében. A XXVII. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Konferencia tanulmánykötet. (Megjelenés alatt)
- Ollé János, Hülber László, Lévai Dóra. (2015). Út az új generációs digitális tankönyvek megvalósításához. *Könyv és Nevelés*. **17.** 1. sz., 67-89.
- Öveges Enikő és Csizér Kata (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról: Kutatási jelentés*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (2020.01.26)

- Rónyai Tünde (2012): Új szabályozás a tartós használatba adott tankönyvekkel kapcsolatban. *Könyv és Nevelés*, 14. 4., 97-101. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03300/03300/00018/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2012_4.pdf (2020.01.26)
- Rösler, D. (2010): Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht In: Krumm, H.-J., Fandrych, Ch., Hufeisen, B., Riemer, C. (Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 2 Bände*. De Gruyter Mouton, Berlin, New York. 1199-1214.
- TANOSZ - Tankönyvesek Országos Szakmai Egyesülete (2019): *A 2019/20-as tanév tankönyvrendelésének tapasztalatai*. Letöltés: <https://www.tanosz.info/file/300/tanosz-elemzes-2019-10-29.pdf> (2020.01.26)
- UNESCO (2002): *Information and Communication Technologies in Teacher Education: A planning guide*. UNESCO, Párizs. Letöltés: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/ptf0000129533> (2020.01.26)
- Zhao, Y., Lai, C., Zhang, G. M. (2010): Curriculum, digital resources and delivery. In: Peterson, P., Baker, E., McGaw, B. (Szerk.): *International Encyclopedia of Education*. Elsevier, Oxford. 390–396.

Rendelkezések, stratégiák, tájékoztatók:

- DOS (Digitális Oktatási Stratégia). A Kormány által 1536/2016. (X. 13.) Korm. határozattal a Digitális Jólét Program részeként elfogadott stratégia. Letöltés: <http://www.kormany.hu/download/0/cc/d0000/MDO.pdf> (2020.01.26)
- EMMI tájékoztató: Az Emberi Erőforrások Minisztériuma Köznevelésért Felelős Államtitkárságának tájékoztatója az iskolai tankönyvellátás 2013. évi változásairól. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/tankonyv/tajekoztatas_a_tankonyvellatas_valtozasairrol.pdf (2020.01.26)



Grant Wood:
Amerikai gótika

Grolmusz Ádám:
Karantén kópia



DÖMSÖDY ANDREA – SZAKMÁRI KLÁRA

Több mint 30 év a könyvtárostánár szakma alakításában és képviselésében

MŰHELY

1. KIK VAGYUNK ÉS MIT AKARUNK?

„Az egyesület egész fennállását jellemezte és jellemzi az a szakmai küzdelem, amelyet a közoktatás, köznevelés világában kellett és kell még ma is megvívniuk a könyvtárostánároknak. A tét az iskolai könyvtár, illetve a könyvtár-pedagógia helyének és szerepének felismertetése az ágazat irányítóival, elméleti és gyakorlati szakembereivel. [...] Bár korántsem sikerült még minden lényeges szakmai gondunkra megoldást találni – a Könyvtárostánárok Egyesülete hatékonyan működik, nagyon sokat vállal, és elég sokat tett az iskolai könyvtárügyért, a könyvtárpedagógia valós értékének elfogadtatásáért.” – írta *Balogh Mihály* (2012, 35.) az egyesület történetét bemutató kötet összefoglalójául.

A fentieket 2012-ben már „könnyű” volt leírni, de az út idáig hosszú volt és hisszük, hogy még nincs vége. Az alapítók, sőt a 33, 50, 100 és 1000 évvel ezelőtt dolgozó kollégák mind-mind hozzátettek ahhoz, hogy az iskolai könyvtárosságból kifejlődött a könyvtárostánárság. Könyvtárostánárnak azt a szakembert nevezünk, aki könyvtári és pedagógiai szakképzettséggel és feladatokkal iskolai könyvtárban dolgozik (*Dömsödy*, 2018a, 45–49.). A szakma fejlődését, identitásfo-

kuszát jól mutatja a KTE szervezeti fejlődése; vagyis a rövid betekintés az egyesület történetébe, működésébe betekintést nyújt a szakmába is.

A szakemberek és a szervezetek megnevezésétől függetlenül viszont, mind az iskolai könyvtárak, mind a bennük, értük dolgozók, mind szakmai szervezeteik azért a fő célért dolgoztak, hogy az iskolában a tanulást és a pedagógusi munkát segítsék. Amikor érdekérvényesítésről beszélünk, akkor annak végső célja mindig ez. A segítség módját azonban nyilvánvalóan alapvetően határozza meg az iskola pedagógiai és infrastrukturális állapota, mely befolyásolja az érdekérvényesítés tartalmát, módját is.

2. RÖVID TÖRTÉNET

2.1. Az előzmények

A könyvtárostánári hivatás évszázadok során alakult ki, formálódott, de a fejlődés a 20. század második felében gyorsult fel (*I. ábra*). A hatvanas években egyre több pedagógus lett függetlenített iskolai könyvtáros, míg mások könyvtárosként kerültek az iskolákba. Mindkét oldalról érzékelnek megvoltak az erősségeik és gyengeségeik. Míg a tanárból lett iskolai könyvtárosoknak könyvtárszakmai dolgokat kellett megtanul-

niuk, addig a könyvtárosoknak pedagógiai szemléletet és gyakorlatot kellett szerezniük. A tanárból lett könyvtárosok természetes módon simultak be az iskola nevelő-oktató

tevékenységébe, a könyvtárosként érkezőknek viszont jobban meg kellett küzdeniük az elfogadásukért.

1. ÁBRA

A magyarországi iskolai könyvtárak fejlődésének állomásai

könyvtárostánárak az iskolai könyvtárban	XXI. sz. 1970-90-es évek	kimagasló ↔ elhaló iskolai könyvtárak problémás működési feltételek		2019	szakmai útkeresés
				2012	jelentős anyagi visszaesés
				1997	kult. és oktatási törvényi háttér gyengülése
				1995	NAT szerves beépülés (keresztntanterv + befogadó tárgyak)
iskolai könyvtárosok	1950-1960-as évek	szakmai identitás kialakulása a könyvtárpedagógia megerősödése		1986	1. szakmai szervezet
				1978	az anyanyelv tanterv része a könyvtárhasználat
				1959	1. iskolai könyvtári folyóirat
				1958	országos hálózattá fejlesztés (OPK)
iskolai könyvtár	XIX. sz. XX. sz. eleje	iskolai könyvtárak számának növekedése jelentős gyűjtemények kialakulása		1902	1. szakkönyv (iskolai könyvtári)
				1881	kötelező népiskolai könyvtár
	XVIII. sz.	a mai iskolai könyvtári működés gyökerei	1777	kötelező tanári könyvtár (a középiskolában)	
könyvtár az iskolában	X-XVII. sz.	könyvtárak a középiskolákban	1621	diákok használhatják a tanári könyvtárat (Sárospatak)	
			996	1. iskola (könyvtára is van)	

FORRÁS: saját szerkesztés Dömsödy és Pataki (2019) alapján

A jogi szabályozásnak, valamint az oktatás, a pedagógia nyitásának köszönhetően a '70-es évekre egyre több iskolai könyvtáros lett, akik közül a '80-as évekre „kitermelődött” egy szakmai elit. Ők elméleti és gyakorlati munkásságukkal nagyban hozzájárultak a professzió kialakulásához és a szakmai önszerveződés megindulásához. Gondolhatunk itt pl. az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumból (OPKM) Kisfaludi Sándorra, majd Dán Krisztinára, az Országos Oktatási Központból (OOK) Celler Zsuzsannára, a gyakorló kollégák közül a fővárosból Ballér Endrénére, Ugrin Gábornéra, Győri Gáspárra, illetve a hőmezővásárhelyi Imolya Imrére, a kecskeméti Orosz Lászlóra, a kunszentmiklósi Illyés Bálintra és Balogh Mihályra, a soproni Pröhle Jenőre.

Az iskolai könyvtárosok, akiknek iskolájukban általában nincs hasonló munkakörű kollégájuk, egyre többen találták meg a szakmai közösséget a Magyar Könyvtárosok Egyesülete (MKE) megyei és/vagy szakterületi szekcióiban, így sokan csatlakoztak az MKE-n belül 1973-ban alakult Ifjúsági szekcióhoz, majd az 1974-ben indult Gyermekkönyvtárosok szekciójához is. Utóbbiba inkább az általános iskolai, előbbibe a középiskolai könyvtárosok léptek be. Az ifjúsági szekcióban kezdett tevékenykedni a budapesti iskolai könyvtáros Ugrin Gáborné (Márta), aki a szakmai érdekérvényesítésben, az egyesületi életben haláláig jelentős szerepet töltött be.

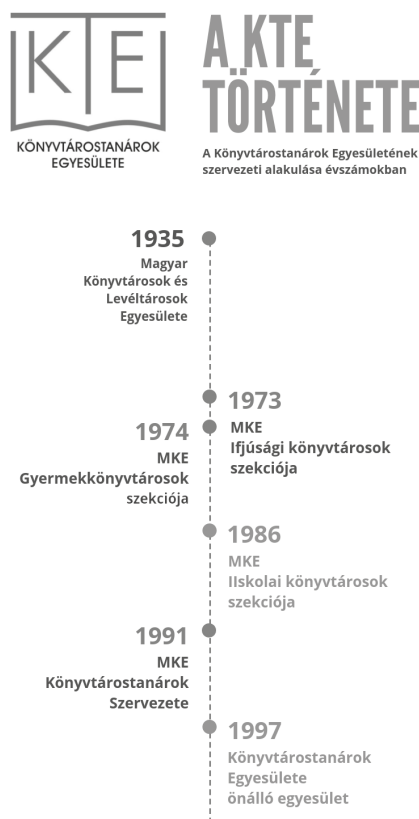
2.2. A szervezet - a kettős kötődés, a sajátos feladatok kifejezése

Az iskolai könyvtárosok az első lépést a szervezeti önállóság felé 1983-ban tették meg, amikor Ugrin Márta, az MKE Ifjúsági szekció frissen megválasztott titkára kezdeményezésére megszervezték az első nyári akadémiajukat, harmincnyolc résztvevővel.

Szintén az ő vezetésével kezdeményezték 1986-ban az MKE-nél az önálló szekció alapítását, melynek céljaul a könyvtárügy és az oktatásügy egyidejű szolgálatát jelölték meg. Lázás szervezés kezdődött, a levelezés mellett, előkészítő ülések sorát tartották, cikket is tettek közzé a *Pedagógusok Lapjában* (Ugrin, 1986).

2. ÁBRA

A KTE szervezetének története évszámokban



WWW.KTEP.HU

FORRÁS: saját szerkesztés
Dömsödy és Pataki (2019) alapján

Az iskolai könyvtárosok az első lépést a szervezeti önállóság felé 1983-ban tették meg, amikor Ugrin Márta, az MKE Ifjúsági szekció frissen megválasztott titkára kezdeményezésére megszervezték az első nyári akadémiajukat, harmincnyelc résztvevővel. Szintén az ő vezetésével kezdeményezték 1986-ban az MKE-nél az önálló szekció alapítását, melynek céljaul a könyvtárügy és az oktatásügy egyidejű szolgáltatát jelölték meg. Lázás szervezés kezdődött, a levelezés mellett, előkészítő ülések sorát tartották, cikket is tettek közzé a *Pedagógusok Lapjában* (Ugrin, 1986).

„[...] új szekciót indítani mégsem volt egyszerű. Egyrészt mert akkoriban szinte mindent politikának hívtunk, így volt kultúrpolitika, könyvtárpolitika, egyesületpolitika, s talán még szekciópolitika is. Amit pedig politikának hívtunk, ahhoz leginkább fölülről lehetett hozzányúltni, ahhoz minimum kultúr-, könyvtár-, egyesület- és/vagy szekciópolitikuskok dukáltak. [...] végül is 1986. június közepén Ugrin Márta szakmai tanácskozást szervezett a Veres Pálné Gimnázium könyvtárában, szabályos meghívókkal, szabályos napirendi pontokkal, és az akkori MKE elnök, Billédi Ferencné ugyancsak szabályos aláírásával. Az a tizenkilenc szakember, aki eljött, akkurátusan megtárgyalta a fő napirendet, az iskolai könyvtárosok továbbképzése időszerű helyzetét, miközben mindenki pontosan tudta, hogy ez itt most fedőnév, konspiráció. Igazából az „egyéb ügyek” című napirend kedvéért jöttünk össze. Végül el is értünk odáig, és akkor Ugrin Márta

mintegy mellesleg főlemlítette, hogy nagyon kéne már egy iskolai könyvtáros szekció. Ezt viszont a jelenlévők túlnyomó többsége maradéktalanul támogatta. Vagyis jónak bizonyult a résztvevők kiválogatása.” (Balogh, 2012, 37–38.)

a két szakma,
a könyvtárosság és
a gyakorló pedagógia
határvidékén működő
szakemberekből álló
szerveződés jön létre

Ez az írás, miként az előkészítés számos egyéb momentuma is, jelezte, hogy itt és most – a könyvtáros egyesület életében először – markánsan kettős kötődésű, a két szakma, a könyvtárosság

és a gyakorló pedagógia határvidékén működő szakemberekből álló szerveződés jön létre. Erre utalt a szervezés gondjait vállaló kolléga számos levelének aláírása is: „Ugrin Gáborné *könyvtáros tanár*,” és ezért merült fel az előkészítés során, hogy talán nem is az MKE-n, hanem a Pedagógiai Társaságon belül kellene megszerveződni. Végül 1986. november 28-án a Pedagógusok Szakszervezete Csengery utcai Fáklya Klubjában 53 fővel megalakult az MKE új, önálló szekciója *Iskolai könyvtárosok szekciója* néven.

Balogh Mihály akkori jegyzőkönyvvezető, könyvtárostanárszakma elnök, KTE történetíró, OPKM főigazgató, polihistor így emlékezik vissza a Fáklya klubban törtétekre: „Érdekes volt szembesülni most, közel negyedszázad után azzal a jegyzőkönyvvel! Férfiasan be kell vallanom, hogy azzal a hangulattal, amit ott és akkor megéltünk, köszönőviszonyban sem volt az én jegyzőkönyvem. Hogy milyen volt a hangulat? Egyszerre feszült és örömteli. Összeszorult bennünk a »mi lesz ebből?« aggodalma, az »azért is megmutatjuk« büszke daca, s nyilván a »kezünkbe vesz-

szük a szakmánk sorsát« felelős öröme is.” (Balogh, 2012, 38.)

A következő szervezeti átalakulás, részben a szekción belüli szakmai nézeteltérések következményeképpen is, az 1991. november 15-i közgyűlésen történt, és az új Szervezeti és Működési Szabályzat szerint az MKE *Iskolai könyvtárosok szekciója* az MKE *Könyvtárostanárok Szervezete* néven működött a tovább. Az előtag módosítása a tagok kettős – közoktatási és közgyűjteményi – kötődését volt hivatva az eddigieknél pontosabban kifejezni, a *szekció szervezetté* változása pedig az önálló(bb) jogi személyiség kifejezésére tűnt alkalmasabbnak. Az új formáció az eddigiektől merőben eltérő, más típusú irányítási filozófiát, vezetési stílust kívánt meg. Az akkor kialakított szervezeti struktúra és tevékenységek alapjaiban máig jellemzik a KTE-t.

Az új vezetőség indulásként a felelőség és a feladatok differenciált megosztásával törekedett eleget tenni az elvárásoknak. Az évek során számtalan szakmai rendezvényt szerveztek. A témák mindig nagyon aktuálisak voltak: számítógépesítés, törvény-előkészítés, NAT... 1990-től megindult a jogi javaslattevő, véleményező tevékenységünk, melynek nyomán a NAT és a könyvtári törvény szövegében sok javaslatunk meg is jelent.

2.3. Az önállóság - az önálló szakma kifejezése, az erősebb érdekérvényesítés szükségé

A kudarcok 1996-ban kezdődnek, amikor a törvény csökkentette az alkalmazandó iskolai könyvtárosok létszámát.

„Miután hónapokon át jártuk a törvénytervezet egyeztető értekezleteit, és

tettünk szóvá mindent, amit negatívnak találtunk, és miután az utolsó, általunk ismert változatban még a – kényszerűen ugyan, de elfogadott – egy iskola-egy könyvtáros szisztémát láhattuk leírva, az akadémia záró előadójaként hozzánk érkezett államtitkár bejelentette az örömhírt, hogy a parlament jóváhagyta a törvényt, majd a kezembe nyomott egy példányt. Ösztönösen lapoztam bele, és kerestem meg a létszámot tartalmazó mellékletet. Ott pedig feketén-fehéren írva volt, hogy általános iskolában fél könyvtárost kell alkalmazni. A lehető legdurvábban becsaptak minket, és amikor ezt frissiben szóvá tettem a megnevezésre sem érdemes – egyáltalán nem félnek, sokkal inkább egésznek tűnő – államtitkárnak, azt válaszolta lazán, könnyed mosollyal, vagy száz iskolai könyvtáros füle hallatára: – Ejnye, ejnye! Hát miért nem előbb szóltatok!” (Balogh, 2012, 40–41.)

A szakmai érdekérvényesítéshez egy olyan új formát látott szükségesnek a vezetőség, mely képesebb az iskola világával megértetni az iskolai könyvtárak céljait, feladatait. Ehhez kellett egy önálló egyesület, mely tanáregyesületként is definiálja magát. A teljes egyesületi önállóság deklarálására végül 1997. március 25-én, a fővárosi Fazekas Mihály Gimnázium dísztermében tartott közgyűlésén került sor. Az eddigi MKE tagszervezet ezután önálló jogi személyként, Könyvtárostanárok Egyesülete (KTE) néven működött tovább az MKE társult egyesületeként, melynek következtében a KTE tagok egyben MKE tagok is.

A KTE egyik elsődleges és igen fontos feladatának tekintette a szakma képviselőinek stratégiai alkalmazkodását ahhoz a paradoxonhoz, amely a NAT megkövetelte feladatnövekedés és a közoktatási

törvény kedvezőtlen létszámnormái közötti feszültségből támadt. (Kevesebb embernek, kevesebb idő alatt lényegesen több könyvtárosi, valamint könyvtárpedagógiai feladatot kellett teljesítenie az iskolai könyvtárban!) Az új fejlesztési stratégia irányelveit Homor Tivadar ügyvezető alelnök dolgozta ki. A *Szakmai érdekvédelem, kapcsolatépítés; Egyesületi bázis erősítése; Innováció, imázsépítés* főcímekeket viselő programot az egyesület az ezredfordulóra érvényes szakmai koncepciójaként fogadta el. A program tartalmát két cikk is közvetítette a könyvtári szaklapokban (Homor, 1997).

A parlament 2003-ban módosította a közoktatási törvényt, s ezt követően az oktatási tárca átdolgozta a Nemzeti alaptantervet, majd vitára bocsátotta, s utóbb kiadta a közoktatás fejlesztési stratégiáját. Az egyesület tavaszi szakmai továbbképzése is ezekkel a témákkal foglalkozott, majd 2003-ban állásfoglalást adott ki a témákkal kapcsolatban. Míg a NAT módosításait részleges, még kivédhető visszalépésnek értékelték az iskolai könyvtárügy szempontjából, addig a stratégia megítélése elmarasztaló volt, hiszen ennek a fontos dokumentumnak a megalkotói mintegy nem létezőnek tekintették, ugyanis kihagyták az iskolai könyvtárakat.

2006 a professzionalizálódás újabb állomása egyesületünk életében. A tagság 2005-ben Bondor Erikát, a budapesti Berzsényi Dániel Gimnázium könyvtárostánárát választotta elnöknek. Munkája során a KTE még szervezettebb lett, több új szolgáltatást vezetett be (pl.:

elektronikus hírlevél, tagi e-mailes körlevelek az aktualitásokról). Ezek mind a mai napig szolgálják a tagok támogatását és a szakmai érdekvédelem erősítését. Az egyesület kapcsolati hálóját is bővítette, erősítette más tanárszervezetekkel. (Történelemtanárok Egylete, Magyar tanárok Egyesülete, Informatikatanárok Egyesü-

lete). A Kárpát-medencei Könyvtárosok Éves Találkozóján, Csongrádon felvette a személyes kapcsolatot a határon túli magyar könyvtáros egyesületekkel, majd rajtuk keresztül pedagógus szervezetekkel, iskolai könyvtárosokkal.

Pályázati támogatással és sok szervezés után így kerülhetett sor a kecskeméti nyári akadémián először arra, hogy határon túli iskolai könyvtárosok is részt vehettek a szakmai továbbképzésen Erdélyből, Vajdaságból, Felvidékről és Kárpátaljáról is. Ezek a kapcsolatok később segítettek a ha-

táron túli iskolai könyvtárosok szerveződéseit és erdélyi nyári akadémiák létrejöttét. Az alakulás 20. évfordulójára alapítottuk a KTE emlékéremmet, az MKE emlékérem mintájára, azzal a céllal,

hogy jobban ismertté és elismertté tegyük a könyvtárostánári munkát, mivel nagyon kevés iskolai könyvtáros kapott állami-szakmai kitüntetést. Az Életműdíj kitüntetést 2006-ban első ízben vehette át húsz, a szakmánkat meghatározó könyvtárostánár, ezzel elismerve úttörő tevékenységüket. Ezen a rendezvényen vehették át először az egyesület tagjai a Kis KTE könyvek című kiadványsorozat első darabját. A sorozat azóta újabb 9 kötettel bővült.

kevesebb embernek,
kevesebb idő alatt
lényegesen több
könyvtárosi, valamint
könyvtárpedagógiai
feladatot kellett teljesítenie

az egyesület kapcsolati
hálóját is bővítette,
erősítette más
tanárszervezetekkel

Sorozatunk kötetei:

1. Pappné Vőneki Erzsébet: *Természetes, Természettudományi ismeretszerzés könyvvel – könyvtárral, 5–8. évfolyam – Kalauz és feladatgyűjtemény*, 2006.
2. Bondor Erika: *Iskolai könyvtárak fejlesztése, menedzselése informatikai eszközökkel*, 2007.
3. Ilyés Renáta – Melykóné Tözsér Judit: *Könyvtárhasználati feladatok, Módszertani segédanyag és óravázlatok hagyományos (nyomtatott) és elektronikus források használatához*, 2008.
4. Dömsödy Andrea (szerk.): *Iskolai könyvtári projektek, programok*, 2011
5. Bogyó Katalin, Cs. – Dán Krisztina – Dömsödy Andrea: *Útmutató a gyakorlóiskolák könyvtárainak szolgáltatásfejlesztéséhez*, 2012.
6. Balogh Mihály: *A magyar könyvtárostánárok egyesületi élete 1986-tól 2012-ig*, 2012.
7. Barátné Hajdu Ágnes – Cs. Bogyó Katalin – Eigner Judit (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok*, 2013.
8. Dömsödy Andrea – Tóth Viktória (szerk.): *Könyvtárhasználati óravázlatok 2.*, 2016.
9. Bogyó Katalin, Cs. – Dömsödy Andrea (szerk.): *Könyvtárhasználati ötlettár - játékos feladatok*, 2017.
10. Dömsödy Andrea – Németh Szilvia (szerk.): *Olvadás, élmény, könyvtár. Egy könyvtárostánári konferencia lenyomata*, 2018.

Az elmúlt években a civil szervezeteket igyekeztek pálya szélére szorítani, így a kormányzati szervekkel való kapcsolattartás és érdekérvényesítés minimális szintre esett. A közigazgatási egyeztetés keretében benyújtott véleményeinkre válasz nem érkezik, a programjainkra szóló megszólalási felkéréseket az oktatási tárca részéről 2011–2019 között csak egyszer fogadták el. A NAT5/NAT2020 átalakításába nem vonnak be (ekkor először).

2016-ban az érdekérvényesítés új iránya lett a Civil Közoktatási Platformhoz (CKP) való csatlakozás, melyben a korábbiánál sokkal több és új tanári, sőt szülői és diák-szervezettel dolgozunk együtt az oktatás minőségéért és annak megismertetéséért, hogy ahhoz az iskolai könyvtárak mivel és hogyan járulhat(ná)nak hozzá. Kétévi lendületes közös munka után viszont a CKP-ban való munkánk is erőteljesen visszaesett.

3. CÉLOK, ALAPÍTÓI, ELNÖKI REMÉNYEK, A TAGOK IGÉNYEI

Balogh Mihály visszaemlékezése szerint nem indultunk nagy reményekkel: elsőként csak egy adatbázist szerettünk volna összeállítani, kik és hol dolgoznak iskolai könyvtárban. Célunk az volt, hogy „összerántsuk” a szakmát, közelítsük a különféle végzettségű, szakképzettségű tanárokat és a könyvtárosokat egymáshoz, szakmai párbeszéd alakuljon ki. A kis lépések elve alapján fokozatos volt az építkezés, inkább realisták voltunk. Az Alapszabályban megfogalmazott célok és feladatok lényegében változatlanok maradtak az elmúlt 34 év alatt, időközben inkább csak bővültek (3. ábra). A munka során csalódások és hullámvölgyek is voltak. Az irányító szervek részéről nem mindig kaptunk támogatást, nem tudtunk annyit megvalósítani, amennyit reméltünk.

3. ÁBRA

Az egyesület céljai és annak változásai

1986	1997 Alapszabály 4.§ (1)	2006, 2017 Alapszabály 4.§ (1) Alapszabály 2.3.1.
1. A tagok rendszeres tájékoztatása, szakmai érdekeik képviselete.	c) képviseli a közoktatás, a pedagógusképző felsőoktatás és a pedagógiai intézmények könyvtárostanárainak, könyvtárosainak és könyvtárainak szakmai érdekeit.	ua. + d) lehetőségei szerint képviselje a határon túli magyar iskolai könyvtárosok ügyét,
2. A tagok öntevékenységének, önképzésének és továbbképzésének segítése. (Iskolai Könyvtárosok Nyári Akadémiái)	a) gyarapítja tagjainak szakmai ismereteit, fejlesztí hivatástudatát,	ua.
3. Közreműködés az OPKM és OPI terveiben szereplő kutatásokban.	b) együttműködik, kapcsolatokat épít ki a közoktatás és a pedagógusképző felsőoktatási könyvtárügy irányító szerveivel, intézményeivel, könyvtári és pedagógiai szervezetekkel, egyesületekkel, intézményekkel,	ua.
4. Kapcsolatok kiépítése és fenntartása az MKE szekcióival és megyei szervezeteivel.		e) az egyesület közhasznú tevékenységei: tudományos tevékenység, kutatás; nevelés és oktatás, képességfejlesztés, ismeretterjesztés; kulturális tevékenység; a kulturális örökség megóvása; a hátrányos helyzetű csoportok társadalmi esélyegyenlőségének elősegítése,

FORRÁS: saját szerkesztés

A 20 éves jubileumra készülődve az akkori elnök (Bondor, 2005) feltette a kérdést, hogy „Ki tesz majd csodát?” az iskolai könyvtárakért. Válaszából arra következtethetünk, hogy a tagok, a kollégák túlságosan az egyesületre, annak vezetőire támaszkodtak. Ezért úgy döntöttek, hogy erőteljesebben kell felhívni a figyelmet arra: nem lehet mindent központilag, országos szinten megoldani, és/vagy a központi

kezdeményezések eredményességéhez kell a helyi érdekérvényesítés is, a kollégák helyi teljesítménye, helyi harcai.

De Bondor Erika nyilvánvalóan látta azt is, hogy a KTE feladata is sok, ehhez pedig szervezettebb egyesület szükséges, mely irányba meg is tette a lépéseket. Ennek megfelelően bővítették az egyesületi szolgáltatásokat: rendszeres évi két hírlevél, tagi körlevelek, szakmai kiadvá-

nyok, az Iskolai Könyvtárak Nemzetközi Napjának hazai felkarolása, a honlap újragondolása, a blog megindítása jellemezte a tevékenységet.

2011-ben Szakmári Klára már egy átalakult, új rendben vette át az elnökséget, az egyesület azonban nehéz helyzetben volt. A publikált elnökségi program bevezetőjében megfogalmazottakból egyértelműen kiderül, hogy ebben az időszakban a tagok egyre inkább már csak a KTE-től várhat-

tak és vártak segítséget, hiszen leépült az iskolai könyvtárakat támogató intézményrendszer (a pedagógiai intézeti könyvtárak megszűnőben voltak, az OPKM-nek szűkültek a lehetőségei), de egy önkéntesekkel

dolgozó civil szervezet nem tudhat egy intézményrendszert pótolni. Emellett felmerült az a dilemma is, hogy az egyesület mennyiben és hogyan támogassa tagjait és a nem tag könyvtárostánárokat. Tegyen-e különbséget? Az aktív tagok száma egyszerre adott érdekképviselői erőt, potenciális munkaerőt és plusz feladatokat. (*Szakmári és Dömsödy, 2011*)

A 2011-ben publikált elnökségi programban megfogalmazottak a mai napig érvényesek, mi több, az önkéntességéből akadó munkaszervezési problémák fokozódtak, hiszen az elnökségi tagok iskolai könyvtárakban dolgoznak, így a közoktatás problémáival a napi munka szintjén is találkozhatnak. Ilyen gondok a mostani időszakban: a kötelező óraszám növekedése, a megnövekedett iskolai adminisztráció, az ingyenes tankönyvek túlzásba vitt nyilvántartása, a tankönyvterjesztés államosítása, a tankönyvrendelés, visszaszedés és tárolás kidolgozatlansága, az állománygyarapítási források teljes elapadása, a pedagógushiányból követ-

kező gyakori helyettesítés, a pedagógus státusz jogtalan megvonása. Mindezek oda vezetnek, hogy a könyvtárostánár/iskolai könyvtáros a „jolly joker” a tantestületekben – a könyvtárpedagógiai és könyvtárszakmai munka rovására, vagyis egyre kevesebb ideje van az iskolai könyvtári munkákra, így annak szükségszerűen kisebb a hatékonysága, a látszatja. Így egyre kevésbé tudja a pedagógusok és a diákok munkáját aktívan támogatni, ennek pedig

az a következménye, hogy egyre kevésbé érzik a munkája jelentőségét, ezért helyenként felerősödnek a hangok, hogy nincs is rá szükség.

Az elmúlt években az együttműködő partnerek számának növekedése,

a nemzetközi kapcsolatok erősödése miatt több a lehetőség, így több a munka is az egyesületben. Gyakori kudarcunk, hogy időhiány miatt nem tudunk részt venni általunk is fontosnak ítélt feladatokban.

A KTE-nek eddig is célja volt a tagok önképzésének támogatása, ma már feladatunkat látjuk a kollégák, a szakma megújulásának, szemléletváltásának segítésében. Mind a könyvtárak, mind a pedagógiai szemléletek, módszerek sokat változtak. Az iskolai könyvtárak jelenlegi infrastrukturális feltételei nagyon rosszak. De ez nem állhat a szakmai megújulás útjába! Ennek érdekében programjainkon nem egyszerűen aktuális témákat veszünk napirendre, hanem a mai pedagógiai elméleteknek jobban megfelelő módszereket, szemléletformáló, cselekedtető és interaktív formákat alkalmazunk. Hisszük, hogy frontális megoldásokkal nem lehet hatékonyan segíteni a kollégákat abban, hogyan és miért alkalmazzanak a tanulókat jobban aktivizáló, a társas tanulást előtérbe helyező megoldásokat.

iskolai könyvtárakban dolgoznak, így a közoktatás problémáival a napi munka szintjén is találkozhatnak

A KTE elnökségének visszatérő belső feszültsége: Manapság konferenciadömping van. A fejlődni vágyó kollégák nem győzik kapkodni a fejüket. A gyakorlatban mégsem érezzük ennek hatását. Az évek alatt nőtt bennünk a feszültség. Előadóként elégedetlenek vagyunk. Hol magunkban, hol a pulpitusról frontálisan szidjuk a kollégákat, hogy miért csak frontális és hagyományos oktatási módszerekben, tartalmakban tudnak gondolkodni. Ez ellentmondás. Szervezőként mégis beleestünk abba a jellemző pedagógusi hibába, hogy sokat akartunk „átadni” a résztvevőknek, így okosabbnál okosabb

előadókat kértünk meg, hogy tartsanak frontális előadásokat. Sajnáljuk az időt. 2012 óta egyre tudatosabban kínozzuk magunkat azzal, hogy kevesebbet adjunk, de azt alaposabban. Nem lehet egy szakmai napon csak beszélni! Kell a szervezett interakció, a résztvevők tudásával, tapasztalataival is dolgozni kell. Ez nehéz, hiszen az idő szorít, a probléma, a feladat sok, a résztvevők száma nálunk már hosszú idő óta 120–160 fő, a párhuzamos program egy időszámban minimum hat műhelyvezetőt igényel, ehhez minimum hat helyszínt is... Ennek kell anyagi/szívességi és térbeli feltételeit megteremteni.

De nem adjuk fel! Akkor sem, ha a nagy könyvtáros vándorgyűléseken tapasztaljuk, hogy a mi szekcióinkból elszivárognak a résztvevők, amikor a bevezető előadások után csoportmunkára kerül a sor, 60–80 résztvevőből hirtelen csak 20 marad, pedig a téma nem változik... De mi hiszünk a módszertani váltás szükségességében! Az idő pedig

lassan, de minket igazol. A résztvevői visszajelzések, a szakmabeli más szervezetek rendezvényeinek hasonlóra alakulása megerősítenek minket.

Ennek megfelelően a 2012-es nagy vidéki roadshowkon – melynek során 6 városban, a lakóhelyükhöz közel, több kollégának elérhető módon tartottunk szakmai napot, vagyis továbbképzést – tudatosan terveztünk műhelymunkát a programjainkba. Nem

egyszerűen szekciókban folyó párhuzamos munkát, hanem a résztvevők aktív részvételére építő problémamegoldást, saját élményű tanulást szerveztünk. Kiadványainkban pedig nemcsak közöljük a kollégáink írásait, hanem

a résztvevők aktív részvételére építő problémamegoldást, saját élményű tanulást szerveztünk

közös alkotófolyamatban fejlesztjük tovább kiinduló anyagaikat, mielőtt nyomtatásban megjelentetnénk.

A KTE által jelenleg (is) képviselt értékek, melyek meghatározzák az elnökség döntéseit, témaválasztásait, tevékenységét: együttműködés, minőségi oktatás, tanulás, egész életen át tartó tanulás, esélyegyenlőség, az információ és a vélemény szabadsága, tájékozottság, kritikai gondolkodás.

4. LÉTSZÁM, SZERVEZETTSÉG

Az iskolai könyvtárak és az iskolai könyvtárakban dolgozók számáról sem korábbról, sem mostanról nincsenek megbízható adataink, így nehéz megmondani, hogy milyen arányban érezték azt a kollégák, hogy az egyesületre szükség van és ezt megerősítendő tagságukkal is támogatták azt.

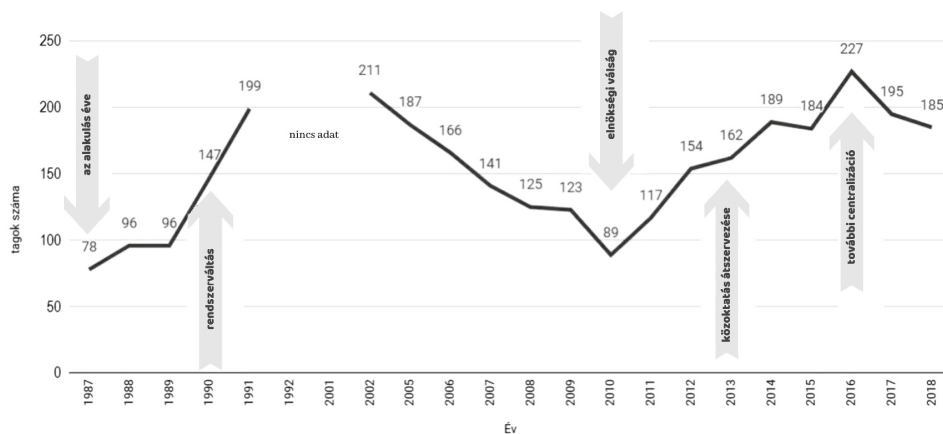
A taglétszám alakulása összefügg a hazai oktatáspolitikai jelentősebb változásaival és az egyesület szervezeti problémáival.

Az oktatás azon átalakításai, melyek az iskolai könyvtárak létét, feladatait érintették, ösztönözték a kollégákat a szakmai kapcsolatok erősítésére, az egyesületi tagságra. (4. ábra) Ilyen volt az 1989-es rendszerváltás, mely az oktatásban is jelentős változásokat hozott, majd a 2011-es köznevelési törvényvel meginduló centralizálás (a közoktatás irányításának jelentős átalakítása, az iskolai könyvtárakat kiemelten támogató megyei pedagógiai könyvtárak fenntartási

kötelezettségének megszüntetése), majd annak 2016-os újabb módosításai. Az egyesület szakmai rendezvényein és később kiadványaiban is mindig azonnal reagált az aktualitásokra, legyen szó számítógépesítésről, internetről, új tantervekről, ingyen tankönyvről, minősítésről. Az egyesület programjainak címéből is minden bizonyítással megbízható következtetéseket lehet levonni a hazai oktatási rendszer folyamatairól.

4. ÁBRA

A taglétszám alakulása



FORRÁS: saját szerkesztés

Az egyesületnek soha nem volt alkalmazottja. Az elnökség tagjai mindig munkájuk mellett, önkéntesként végezték feladataikat. Ez nagy energiabefektetést igényel, az időben előrehaladva egyre nagyobb. Sokasodott az egyéni vagy országos szintű szakmai érdekvégyesítést igénylő feladat (pl.: státuszok megszüntetése, jogszerűtlen besorolás, kedvezőtlen jogszabály-módosítási tervek, munka-

bizottságok). Az évek során egyre több programot, információt, kiadványt nyújtottunk a tagságnak és a tágabb szakmai környezetnek. Több olyan időszak is volt, melyben ezeket nem sikerült teljességben és maradéktalanul jól szervezni.

Idővel fokozatosan több területen professzionalizálódott az egyesület. Ebben jelentős előrelépés volt a 2006-os alapszabály-módosítás. Ennek értelmében

átalakult az a gyakorlat, hogy a közgyűlés által választott elnökségi tagok az alakuló ülésen osztották el egymást közt a feladatokat. 2006-tól konkrét tisztségekre lehet jelölni és választani, így minden feladatnak egyértelmű és azt tudatosan vállaló felelőse van. Ez sem jelentett viszont teljes megoldást, hiszen a nagy munkaigény miatt mindig vannak posztok, melyeken nagy a fluktuáció.

Az online lehetőségeket kihasználva igyekszünk egyes döntésekbe, anyagok kidolgozásába a tagságot is bevonni. Ennek az elmúlt években az volt a gyakorlata, hogy amennyiben a határidő engedte, a jogi egyeztetésre megkapott dokumentumokat kiküldtük tagjainknak is, hogy hozzászólhassanak. Ezzel kevesen szoktak élni. Nagyobb aktivitást érnek el online kérdőíveink, melyeket saját kezdeményezésű munkanyagainkhoz küldünk ki. 2019-ben ilyenek voltak: az oktatási statisztika

és a továbbképzés. Előbbinek nem, de utóbbinak lett eredménye, mert a Könyvtári Intézet akkreditált könyvtárpedagógiai tanfolyamot, ami eddig nagy hiány volt. Ez több munka, több idő – mint a valódi demokráciákban általában –, de hisszük, hogy megéri! Bár elnökségi tagjaink elismert, tapasztalattal rendelkező kollégák, az iskolák, iskolai könyvtárak sokfélesége miatt nem ismerhetünk minden fontos részletet. Másrészt lehetőséget akarunk adni a kollégáknak, hogy maguk is tegyenek az ügyért. Különösen a működés tervezésében-szervezésében, a jogszabályok véleményezésében, a szakmai dokumentumok kidolgozásában támaszkodunk rájuk. Igyekszünk az információs szolgáltatásban, átláthatóságban jó példával elől járni, mindezt a jó értelemben

vett civilség megtartása érdekében is. Ezt honlapunk megindulása, vagyis 2007 óta tudjuk hatékonyabban tenni, az elkészült anyagok nyilvánossá tételével.

Akinek az egyesület a legtöbbet köszönhet:

- Ugrin Gáborné az ötletgazda, az örök szervező,
- Balogh Mihály a névadó, a szemléletformáló, a történetíró,
- Bondor Erika az újjászervező, a nagyobb fokozatba kapcsoló,
- Szakmári Klára az örökös vezetőségi tag, a gondoskodó.

Az elnökségi névsorok visszamenőleg is elérhetőek a honlapon.¹ Közülük mindenképpen ki kell még emelni Celler Zsuzsannát, Kalmárné Morcsányi Rozáliát, Dán Krisztinát, Dömsödy Andrást.

több munka, több idő
– mint a valódi demokráciákban általában –, de hisszük, hogy megéri

5. TETTEK, HARCOK, SIKEREK, AMIKRE BÜSZKÉK VAGYUNK

Érdekképviseleti sikerek

- A KTE, a Bod Péter Társaság és az OPKM közösen megszervezte, hogy 2002. szeptember 20-án az **Országgyűlés Oktatási és Tudományos Bizottsága** – fennállása óta első ízben! – **kihelyezett ülést** tartott a Városmajori Gimnázium könyvtárában, ahol témaként az iskolai könyvtárügy időszerű kérdései szerepeltek.
- Sikerült elérni, hogy a 2012-es jogszabály-változásokkor a **könyvtárostánár pedagógus státuszban** maradjon, ne pe-

¹ <http://www.ktep.hu/elnokseg>

dig nevelést és oktatást segítő (NOKS) alkalmazott legyen. Ezt sokan „csak” egzisztenciális, anyagi kérdésnek tekintik, de véleményünk szerint annál több: a könyvtárpedagógia létének egyik fontos eleme. A másik ok, amiért fontos: a könyvtárostánár teljes jogú és szerepű tagja legyen a nevelőtestületnek.

- A NAT-ok és a kerettantervek alakításában, munkabizottságaiban 2012-ig részt vettünk, képviseltük a könyvtárhasználat, az információs műveltség tantárgyköziségét, tanulás támogató funkcióját.

Szakmai fejlesztés

- Ami nagy változást hozott az egyesület életében is, az az **informatika** robbanásszerű fejlődése, amit 1986-ban még nem lehetett látni. Büszkén állíthatjuk, hogy a szakma „krémje” még a korai szakaszban konferenciákkal és pályázati lehetőségek kiharcolásával megalapozta ezt a továbblépést, paradigmaváltást. Ilyenek volt a szombathelyi és a gyöngyösi szakmai napok, amikor iskolai könyvtári szoftverekkel és digitális dokumentumokkal lehetett ismerkedni a '90-es évek elején olyan helyszíneken, ahol élen jártak az adott témában.

Hiánypótló kiadványok

- Az elmúlt kb. 10 évben az iskolai könyvtári szakma számára nem adott ki elméleti kiadványt más. A gyakorlati kiadványokat tekintve is jelenleg a KTE jár az élen. Korábban az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeumnak (OPKM) és az Fővárosi Pedagógiai Intézetnek (FPI) volt vezető szerepe ezen a téren.

IFLA Iskolai könyvtári útmutató

- Az IFLA² nemzetközi kiadvány 2015-ös, 2. kiadásában való munka, amiben néhány példával a magyarországi iskolai könyvtárak pedagógiai gyakorlata is megjelent. A gyors magyar nyelvű kiadás – mely negyedikként jelent meg – a hozzá kapcsolódó kampánnyal (könyvajándéknapp, pályázat) széles körben tette ismertté Magyarországon.
- **Kis KTE könyvek** sorozat: Elméleti és módszertani továbbképzés és segédlet, szemléletformálás, a tanulás-tanítás támogatása, jó gyakorlatok megosztása, tanegységekhez-korosztályokhoz kapcsolódó feladatbankok. 2006-tól, eddig tíz kötetet

jelentettünk meg. A kötetek szerepe és hatása többszörös. Egyszerre szolgálják a publikálási lehetőséget, a gyakorlat fejlesztését, a portfóliókészítést, a pedagógus minősítést és a (könyvtáros)tanár-képzést. A könyvtárpedagógiai szemléletet és gyakorlatot ezek a kiadványok az évek során jelentősen formálták, a módszertani kultúrát emelték.

- Könyvtárpedagógiai kézikönyv kiadása (2003, 2018). Mindkettő nagyon fontos, mivel a könyvtárostánár-képzésben előszeretettel használják a felsőoktatási intézmények is.

Kollégák egész életen át tartó tanulásának támogatása, munkájának segítése

- **Rendszeres szakmai országos konferenciák** aktuális témákkal (pl.: új törvény, pedagógus előmenetel, NAT, tan-könyvterjesztés, szakmai autonómia), évente legalább kétszer, 120-180 fős rész-

a NAT-ok és a kerettantervek alakításában, munkabizottságaiban 2012-ig részt vettünk

² IFLA: The International Federation of Library Associations and Institutions. A kiadvány fontos, nemzetközi irányadó szakmai dokumentum és hivatkozási alap.

vétellel. Igyekeztünk mindig partnereket találni és fontos témákban együttműködni. Az OPKM-en túl a közelmúltban ilyen volt például a Szellemi Tulajdon Nemzeti Hivatala és a Digitális Pedagógiai Módszertani Központ.

- **Nyári Akadémiák:** Egyszerre szakmai továbbképzés és szakmai kapcsolatépítés, egy téma alapos, sokszempontú körüljárása és cselekvő tanulási helyzetek teremtése a kollégáknak. Több napos események, az alapításban is jelentős szerepet játszottak. Eddig 14 alkalommal szerveztük meg, de 2015 óta nem volt rá lehetőség anyagi okok miatt. Közülük kiemelkedő esemény volt, amikor 2009-ben a tehetséggondozás témával 4 napra beköltöztünk a Gandhi Gimnáziumba.
- **KTE emlékérmek:** Egy kitüntetés, mely kifejezetten könyvtárostánárok munkáját köszöni meg. Az állami elismerések szűk lehetősége és a „szakmai mellőzöttség” miatt Bondor Erika elnöksége alatt, az egyesületi megalakulás 20. évfordulóján alapította az elnökség. Az évek során egyre több felterjesztés érkezik, egyre ismertebb és elismertebb lesz a díj. Sajnálatos viszont, hogy 2016–2018 között *Az év ígéretes könyvtárostánára* címre nem érkezett jelölés. Szakterületünkön is megmutatkozik a pedagógusok elöregedése.

Demokratikus, átlátható működés

- **Folyamatos kapcsolattartás a tagsággal,** a szakmával: levelezőlisták, tagi körlevelek, kérdőívek, blog, honlap, Facebook. Ezekon napi szinten folyamatos eszmecsere zajlik, egymást segítik a kollégák, most pl. a digitális átállás kap-

csán³ is nagy volt az aktivitás. Fontosak a visszajelzések és a támogató szerep.

- Az elkészült jogszabályi véleményezéseket, állásfoglalásokat közzétesszük honlapunkon.
- A tagság véleményének követése, fontosabb szakmai anyagokba, döntésekbe való bevonása.
- A különféle fórumokon aktívan és hozzá-

értően megnyilvánuló kollegákat igyekszünk bevonni az elnökségi munkába, ezzel is biztosítva a különféle tisztségekre, feladatokra az utánpótlást.

- Az országhatáron kívüli

sikerek

- Határon túli magyar iskolai könyvtárosok programjainkon való részvételét többször sikerült megszervezni, így „élesztő kovászként” térségükben maguk is megszerveződtek, mintaként használják a KTE-t. Törekszünk a kapcsolattartásra, az ő szakmai támogatásukra is, de ezen a területen több a feladat, mint amit elbírnunk.
- 2007-től aktívan részt veszünk az Iskolai Könyvtárak Világnapja (később nemzetközi hónapja) hazai eseményeinek szervezésében (honlap, felhívás, pályázatok).
- Tagjai vagyunk az IASL-nek (International Association of School Librarianship) kapcsolatot tartunk az IFLA (International Federation of Library Associations and Institutions) Iskolai könyvtári szekciójával. Az elmúlt években egy IFLA és egy IAL konferencián is előadással tudtuk képviselni hazánkat.
 - » A 2017-es wrocławai IFLA konferencián (a könyvtáros szakma legnagyobb nemzetközi eseményén) elfogadták előadásunkat, mely a KTE civil szak-

térségükben maguk is megszerveződtek, mintaként használják a KTE-t

³ A koronavírus okozta járvány miatt 2020. március 16-tól elrendelt „tantermen kívüli digitális munkarend”-ről van szó. (A szerk.)

mai felelősségvállalásáról szólt.⁴ Az előadást azóta Lettországba is meghívták.

- » A 2019-es dubrovniki IASL konferencián pedig már 2 előadással is szerepeltünk.
- Mindezekkel szakmai sikereket, elismeréseket szereztünk a magyar iskolai könyvtáraknak, könyvtárostanároknak.

5.1. NAT 2020 – egy ügy, amire nem vagyunk büszkék

Mint fentebb említettük, minden korábbi Nemzeti alaptanterv (NAT) és központi kerettanterv kidolgozási folyamatában vett részt könyvtárpedagógus kolléga. (Sőt,

az 1978-as tanterv előkészítéséből sem maradtak ki

a könyvtárosok.) A kezdeményezésben és a munkálatokban közvetve vagy közvetlenül, formálisan vagy informálisan, az egyesület is részt vett.

A tantervek közül az információs műveltség, a könyvtárhasználati tudás beépítése szempontjából az 1995-ös, vagyis az első NAT az, amit a legmodernebbnek tartunk. A következő változatok ugyan tartalmilag hoztak fejlődést, de arányában, szellemiségében folyamatos a visszaesés. Olyannyira, hogy a legújabb NAT verzió már nemcsak arányában, óraszámában, de tartalmilag, strukturálisan is jelentős visszaesést jelent. Ezt az egyesület a nyilvánosságra hozott anyaggal kapcsolatban így foglalta össze (*A Könyvtárostanárok...*, 2020):

1. Információ vs. digitális tartalom? A technika áll nyerésre a tartalommal szemben, elavult könyvtárképet képvisel a tanterv.

2. Az új, jelentősen megváltozott tantárgyi/tananyagstruktúra a szakma megkérdéztetése és felkészítése nélkül készült, így nem bevezethető szeptemberig, de inkább utána sem.
3. Az alapozás nélküli elvárások az információhasználat területén ellehetetlenítik az önálló tanulásra, az információval való etikus és kritikus munkára való felkészítést.
4. Eltűntek/hiányoznak alapvető fogalmak. Pl.: szerzői jog, katalógus.
5. Nem szolgálja az olvasóvá nevelést.

1995-ben nagy fejlődés volt, hogy a korábban a magyar nyelv tantárgyhoz kötöttség kiegészült az informatikai kapcsolatokkal, közös műveltségterülettel jelent meg.

A könyvtárakban elsőként jelentek meg a számítógépek, majd az internet is, sőt a könyvtárak is megjelentek az interneten. Az információ rendszeresítésével, szolgáltatásával kapcsolatos tudás a könyvtártudományban

gyökerezik. Vagyis az informatika és a könyvtártudomány sok szálon összefonódik, miközben a könyvtárak a hagyományos forrásokat sem engedték el. Ez jól mutatja az információval, a könyvtárakkal való munka kétféle alapozási szükségletét. Hiszen egyszerre kell tudni a szavakkal és a struktúrákkal, folyamatokkal, elektronikus eszközökkel dolgozni. Ez a szakmailag megalapozott irány a gyakorlatban ütközött akadályokba is. A magyartanárokkal sok esetben könnyebb volt az együttműködés. Részben a hagyományok miatt, részben a hagyományos könyvtárkép miatt, melyek a könyvtárakat a szépirodalmi olvasmányokhoz kötik. Emellett viszont

⁴ <http://www.ktep.hu/WLIC2017>

számos iskolában az informatikatanárral is sikerült a hatékony közös munkát kialakítani. Egy másik típusú akadály, hogy a mai magyar iskolarendszer még mindig nem képes adminisztratív (sem) kezelni azt, hogy egy tantárgy tanításában több, eltérő szakos pedagógus vesz részt. Ez a két tantárgyi befogadás a 2020-as NAT-ban majdnem teljesen egygyé sorvadt. Az informatikában alig maradt valami, és a *könyvtár* szó is eltűnt. A magyarba pedig nem került át minden, korábban az informatikában lévő követelmény.

Az információ- és könyvtárhasználatra való felkészítésnek viszont, ahhoz hogy az önálló tanulást támogatni tudja, a fenti két befogadó tantárgyi alapon túl keresztantervi követelményként is érvényesülnie kell.

Vagyis a tanterv elején a közös követelmények, kulcskompetenciák között is meg kell jelenjen.

Az ebben való jelenlét is folyamatos csökkentésen, szűkítésen ment át. Gyakorlatilag a digitális tartalomra szűkítették. Ez alapvetően jellemzi a folyamatot, hogy nem képes információban, információforrásban, információs eszközben gondolkodni. Ehelyett hol kiemeli, hogy nyomtatott és digitális forrás, hol csak, és egyre jobban csak a digitális forrásra szűkít. Miközben a tanulás és munka során az információ fontos. Annak hordozója másodlagos. Kell ismerni azok használatát is, de ha csak arra fókuszálunk, akkor a tudás eszközfüggő marad, nem lesz az új technológiákra konvertálható.

Az új NAT első hírére egyesületünk várta a könyvtárpedagógus kolléga felkérését, majd több helyen kezdeményezte azt. Választ sem kaptunk még arra sem, hogy van-e

a nagy létszámú stábben kollégánk. Az eredmények egyértelműen azt mutatják, hogy nem volt. Minden nyilvánosságra került szövegváltozathoz készítettünk véleményt, szövegszerű javaslatot. Ezt több csatornán is igyekeztünk eljuttatni az érintettekhez. Ebben a minisztérium könyvtári osztálya is partner volt. Eredménye viszont nem lett.

6. SZAKMAI KAPCSOLATOK

A 34 év alatt sokféle szervezettel működünk együtt. Az összességében megállapítható, hogy kettős kötődésünk ugyan látszik a partnerek listáján, de a könyvtári hangsúly mégis erősebb köztük. Emellett tapasztalható az is, hogy a személyi

összefonódások (munkahely, más szervezeti elköteleződés) irányában gördülékenyebb az együttműködés.

Természetesen állandó a kapcsolat az MKE-vel,

melynek ma is tagjai vagyunk. Az azonos célközönség miatt ezen belül is különösen a Gyermekkönyvtáros szekcióval. Emellett kiemelendő az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM), mely az iskolai könyvtárakért is tevékenykedő intézmény és az egyesület háttérbázisát biztosította és biztosítja. A megyei pedagógiai intézeti könyvtárak is fontos bázist jelentettek, amíg még léteztek.

A könyvtári szervezetek és intézmények mellett gyakran voltak közös programjaink az olvasásért tevékenykedő szervezetekkel, kiemelten a Magyar Olvasástársasággal (HUNRA) és a magyar IBBY, HUBBY-val.⁵

Újra erősödőben vannak a nemzetközi ernyőszervezeteinkkel való kapcsolataink

a tudás eszközfüggő marad, nem lesz az új technológiákra konvertálható

⁵ A Gyermekkönyvek Nemzetközi Tanácsa (International Board on Books for Young People) és magyar tagszervezete

(IASL és IFLA Iskolai könyvtári szekció), de ezek fenntartása nyelvi, anyagi és kapacitásbeli problémák miatt nem tud igazán kiteljesedni.

A pedagógus szervezetek, intézmények közül a Magyar tanárok Egyesületével (ME), a Történelemtanárok Egyletével (TTE) és a Tankönyvesek Országos Szövetségével (TANOSZ) van jó kapcsolatunk, de a közös aktivitásunk száma kevés. Az iskolai könyvtár és a könyvtárpedagógiai tevékenység az iskolai élet

minden területéhez kapcsolódik, így jó lenne, ha más tanáregyesületekkel is lehetne kapcsolatunk, közös munkánk. Ezekre egy-egy példa van, de egyik sem gyökeresedett

meg. Ezen a területen nagy lökést adott a Civil Közoktatási Platform (CKP), melyben nemcsak pedagógus, de szülői és diák-szervezetekkel is dolgozhattunk együtt. Új kapcsolatokat, új szempontokat adott munkánkhoz a CKP és bízunk benne, hogy az iskolai könyvtárak, a könyvtárostánárok szempontjait sikerült mások gondolkodásában is elhelyezni, specifikálni.

Fontos együttműködési terület még a felsőoktatás, különösen a könyvtáros- és a tanárképzés. Velük a korai időszakban élőbb kapcsolata volt az egyesületnek.

Az együttműködők sorából természetesen nem maradhat ki az irányítás, a minisztérium sem. Ebből szükségszerűen hol egyhez, hol többhöz is kapcsolódunk. Az elmúlt évtizedek általános tapasztalata, hogy a kultúrpolitika, a „könyvtári osztály” jobban érti az iskolai könyvtárak funkcióit, gyakran kérnek, fogadnak az egyesülettől véleményeket, szakmai dokumentumokat. Az iskolai könyvtárak fenntartása viszont az oktatási szféra feladata, hiszen azt szolgálja, vagyis az igények és a források innen származnak. Mégis a velük való kapcsolat

gyengébb. Többször volt alkalom tárcaközi bizottsági ülésen megvitatni az iskolai könyvtárak ügyeit, de ilyenre 2010-ben került sor utoljára. Azóta hiába kezdeményezzük.

6.1. Civil összefogás

A közoktatásban az elmúlt években, a 2011-től történő változások, a fokozódó központosítás, pénzkivonás, tananyagnövelés, egytankönyvűség sokak szerint jelentős károkat okoz. Ez ellen 2012-től többször voltak megmozdulások, ezek közül a legjelentősebb a 2015-ös *Ta-*

nítanéki mozgalom volt, mely mögé szakmai háttérként beállt egy civil összefogás, a *Civil Közoktatási Platform* (CKP). A mozgalom oktatáspolitikai kérdéseket tematizál, így szükségszerűen politikai vonatkozásai is vannak. Így a KTE elnöksége csak a tagjai között végzett online szavazást követően csatlakozott a mozgalom szakértői hátterét adó civil szervezeteket tömörítő hivatalosan/jogilag nem formalizált platformba, melynek 59 szervezet a tagja.

Amit tettünk, a CKP tagszervezeteként tettünk: információk közvetítése tagságunknak, közös jogszabály-veleményezés, szakmai anyagok kidolgozása, részvétel tüntetéseken, oktatáspolitikai témák a KTE rendezvényeken. Célunk, hogy segítsük megérteni a könyvtárostánároknak, hogy ehhez nekik is van közük! Rajtuk is múlik, hogyan tudják ezt saját helyzetükre lefordítani, saját munkájukat ezen a szemüvegen keresztül értékelni, hogyan tudnak könyvtárostánárként a célokért tenni.

a kultúrpolitika,
a „könyvtári osztály”
jobban érti az iskolai
könyvtárak funkcióit

Ezen események érdekes és fontos egybeesése volt, hogy ekkor jelentettük meg magyarul az *IFLA Iskolai könyvtári útmutatót*, mely az iskolai könyvtár legfőbb céljaként a felelős állampolgárrá nevelést fogalmazza meg. Az Útmutatóban és a CKP-ban megfogalmazott értékek, majd a *Kockás könyv* közös elemzése (pl.: *Dömsödy*, 2018b) felerősítette azt a megközelítést, hogy az iskolai könyvtár, a könyvtárpedagógia nemcsak a könyvtárosok ügye és nem önmagáért való, hanem egy pedagógiai környezetben kell érvényesülnie, azzal összhangban, de az általános értékeket szem előtt tartva. Ennek érdekében a könyvtárostanároknak szerepet kell vállalniuk az iskola minden ügyében, és új módszereket kell találniuk a tanulókkal, pedagógusokkal, döntéshozókkal és a szülőkkel való együttműködésben.

A CKP – és benne a mi aktivitásunk – is jelentősen visszaesett, de a rövid és mozgalmas 1-2 évnek is sok hozadéka volt: új pedagógus szakmai partnerekre leltünk, és diák- és szülői szervezetekkel is kapcsolatba léptünk, ami korábban hiányzott egyesületünk életéből. Az iskolai könyvtár téma volt az oktatási vitákban, szakmai anyagokban. Erősödik

az a tudatunk, hogy a könyvtár a demokráciát szolgálja. Emellett pedagógus tudatunk, kettős kötődésünk is erősödött.

Az iskolai könyvtár elsősorban az oktatásé, ami ott zajlik, az hatással van munkánkra közvetve vagy közvetlenül. Továbbá pedagógusként felelősségünk van az iskoláért, a tanulóért általában is. Egyszerűbben mondvá: nemcsak akkor nyilvánítunk véleményt, ha az iskolai könyvtár szó szerepel egy javaslatban, hanem akkor is,

ha az iskolát általában érinti. Felvállaljuk felelősségünket az egész iskolarendszerrel kapcsolatban, legyen szó például az iskolatípusokról, az érettségi struktúrájáról, az egytankönyvű rendszer bevezetéséről, a SNI-BTMN tanulókról... Kiléptünk a komfortosabb zónából (megszokott partneri körünkből) céljaink érdekében, új felületet találtunk, ahol tehetünk az iskolai könyvtárak presztíznöveléséért, értékeinek, hasznának megmutatásáért.

7. ÖSSZEGZÉS

Mit írhatnánk összegzésül, ami majd egy későbbi visszatekintő írás kezdete lehet? Az elmúlt hivatalosan 34, de inkább 50 év legfontosabb folyamata a szakma, a könyvtárostanárság öntudatra ébredéséről, önmeghatározásáról, útkereséséről szólt. Ebben jelentős szerepe volt a civil szakmai szervezetünknek. Annak szervezeti, elnevezésbeli változásai is jól mutatják a szakaszokat. Szakmai identitásunk már megtaláltunk. Hisszük, hogy a könyvtárosság és a tanárság metszetében

egy önálló szakma van, sajátos eszközökkel és módszerekkel, de egyértelműen a nevelés, oktatás szolgálatában. Nem véletlen idézzük folyton Balogh Mihályt: Könyvtáros? Tanár?

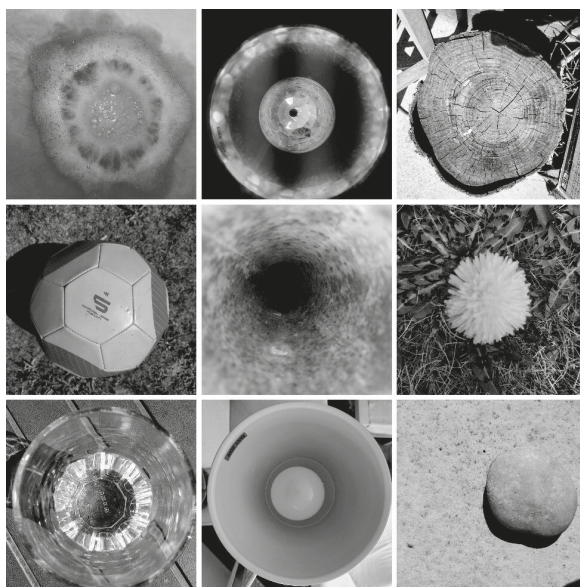
Könyvtárostanár! Hisszük, hogy a kornak megfelelő könyvtárral működő iskola jelentősen többet nyújt a diáknak, a pedagógusnak és így a társadalomnak is.

Egyesületünknek azon kell még sokat dolgoznia, hogy ennek szellemi, személyi és tárgyi feltételei is biztosítottak legyenek.

IRODALOM

- Balogh Mihály (2012): *A magyar könyvtárostánárok egyesületi élete 1986-tól 2012-ig.* (Kis KTE könyvek, 6.), Bp., KTE, 113 o.
- Bondor Erika (2005): *Gondolatok a Könyvtárostánárok Egyesületéről.* In: Könyv és Nevelés, 2. sz., 40–45. o. Letöltés: http://www.tanszertar.hu/eken/2005_02/bondor.htm (2019. 05. 06.)
- Dömsödy Andrea (2018a): *A könyvtárpedagógia elmélete és gyakorlata. Második kísérlet a téma összefoglalására.* Bp., KTE, 312 o.
- Dömsödy Andrea (2018b): Merre menjen a közoktatás könyvtára? In: *Könyv Könyvtár Könyvtáros*, 3. sz., 3–10. o., Letöltés: <http://ki2.oszk.hu/3k/2018/07/merre-menjen-a-kozoktatasi-konyvtara/> (2019. 03. 11.)
- Dömsödy Andrea és Pataki Marianna (szerk., 2019): Introduction of the Hungarian school library system. Can library pedagogy programs save us? In: Branch-Mueller, J. L. (szerk.): *Proceedings of the 48th Annual Conference of the International Association of School Librarianship and the 23rd International Forum on Research in School Librarianship Dubrovnik, Croatia.* Edmonton, Canada: University of Alberta, 2019.10.08. 13. Letöltés: <https://journals.library.ualberta.ca/slwl/index.php/iasl/article/view/7409/4306> (2020. 05. 17.); DOI: <https://doi.org/10.29173/iasl7409>
- Homor Tivadar (1997): Stratégiai lépésváltás az egyesületté válás küszöbén. In: Könyvtári Levelező/Lap, 5. sz., 15–16. o., ill. ua.: Módszertani Lapok. Könyvtárhasználat, 1. sz., 32–33. o.
- A Könyvtárostánárok Egyesületének véleménye a 2020-as Nemzeti alaptantervről és a kapcsolódó keretanyagokról.* (2020. 03. 06.) Bp., KTE, 5 o. Letöltés: https://drive.google.com/file/d/1FPPr_9-PybV5wdv3REVkzcteiwIGtto4T/view (2020.05.01.)
- Publikációk a Könyvtárostánárok Egyesületével kapcsolatban. (2018.11.27.) In: Dömsödy Andrea (szerk.): *A Könyvtárostánárok Egyesületének honlapja.* Bp., KTE, <<http://www.ktep.hu/publik>> (2019. 03. 30.)
- Szackmári Klára - Dömsödy Andrea (2011): A Könyvtárostánárok Egyesületének elnökségi programja 2011–2013. In: Dán Krisztina – Fehér Miklós (szerk.): *Korszerű könyvtár. Finanszírozás – gyarapítás – menedzsment.* Bp., Raabe, aug., Z 4.6, 6 p.
- Ugrin Gáborné (1986): A Magyar Könyvtárosok Egyesületében. Együtt az iskolák képviselői. In: *Pedagógusok Lapja*, 20. sz., 8. p.

Mezősi Nóra
(7. o.)
Mintakeresés





Szüdi János élete és kora

A tanügyigazgatás harminc esztendejének tükré¹

E. VAMOS ÁGNES ÉS TRENCSÉNYI LÁSZLÓ ÖSSZEÁLLÍTÁSA

ISKOLA – VILÁG

Szüdi János jogász, oktatáspolitikus, tanügyi vezető 1949-ben született Újpesten. Középiskolai tanulmányait a budapesti József Attila Gimnáziumban végezte. 1973-ban szerzett jogi diplomát. Dolgozott a Tűzoltóság Országos Parancsokságán, a Pénzügyminisztériumban, a Ceglédi városi Tanács VB. osztályvezetőjeként. 1985-ben lépett a sok nevet viselt, oktatásért felelős minisztérium szolgálatába, a közoktatás és szakképzés jogi szabályozásával foglalkozott, 1996 óta főosztályvezetőként, 2002-től közigazgatási államtitkárként, majd 2006 és 2009 között szak-államtitkárként. 2009 áprilisától az Oktatási és Kulturális Minisztérium államtitkára volt. Az Iskolaszolga című kiadványt alapító szerzőként és szerkesztőként jegyezte. 2010 után a Pedagógusok Szakszervezetét és az oktatásügyért dolgozó szakmai szervezetek munkáját segítette. A 2018-as országgyűlési választásokon a Demokratikus Koalíció jelöltjeként indult Cegléden. Több könyv szerzője. 2020. április 8-án elhunyt. Az alábbiakban egykori munkatársai idézik alakját.

'50-es évek. Gyerekkor. Emlékezetes majálisok az ünnepen az Írószövetség Bajza utcai székházának kertjében. Én apám és anyám „jogán” vehettem részt a felvonulás után a megérdemelt kerti ünnepségen. Történhetett bármi „odakint”, itt védettséggel volt és idill. Legalábbis gyerekként így élhettük meg. Hogy virsli volt-e vagy pogácsa? Málna vagy Bambi? Erre már nem emlékszem. Hegedüs Géza bácsi tartott szenvedélyes előadást a gyerekeknek az irodalomtörténet valamely *kiemelkedő* alkotásáról (a szovjet ifjúsági regény, a Timur és csapata lelkes ismertetése jut eszembe).¹

S érkezett a Szüdi család is. Az egyenlődenkabátok idejében is szembeszökően szegényes öltözetben. Az apa feltűnően idegesen és némi féltékenységgel lépett a tár-

saságba, kézen fogva gyerekeit. Szüleim odasúgták: a szép csillebérci versek költője, meg a „forradalom katonájáról” írt hőstörténet szerzője (ezt Horváth Ferenc szavalta mindig izesen, sok humorral – nagyon kedveltük). Majd még halkabban súgták, a gyerekek felé mutatva:

– Játsszatok szépen velük, fogadjátok be őket!

Szót fogadtunk, s játékba vontuk a vékonydongájú, csöndes, visszahúzódo Szüdi-gyerekeket.

Alig egy éve, hogy rádöbentem: hiszen az egyik fiúcska Szüdi János volt! Amikor elmeséltem neki, zavartan mosolygott.

(Trencsényi László)

¹ Az adott szövegrészek szerzőjét az egyes szakaszok végén tüntetjük föl. – *A Szerk.*

A '80-as évek elején egy időben kerültünk a művelődésügyi minisztériumba. A minisztériumi „lét” és működés mindkettőnk számára ismeretlen volt. Első közös munkánk az ÁMK-k létesítésére és működésére vonatkozó jogszabály előkészítése volt. A szakmai koncepciót kialakító munkacsoportnak János is aktív tagja volt. Párhuzamosan folyt a szakmai és kodifikációs munka, sok vitával. Szinte naponta összevesztünk, majd kibékültünk.

Ez a munkamódszer megalapozta az 1985. évi oktatási törvény szakmai és jogi megalkotásának sok vitával és konfliktusokkal kísért folyamatát. János szakértelme, hallatlan szorgalma és munkabírása révén meghatározó egyénisége lett a törvény megalkotásának. A jogszabály vezéreszméjét, az intézményi és pedagógusi autonómiát következetesen képviselte. Ebből adódóan is rengeteg harc, valószínűleg sok kudarc kísérte pályáját. Számomra etalon maradt, szakértelme, embersége. (*Spengler Katalin*)

A '80-as évek elején, pályakezdőként találkoztam először Szüdi Jánossal. Tán egy éve voltunk Cegléden feleségemmel kollégiumi nevelőtanárok. Öntudatos és határozott célokat kitűző fiatal házaspárként, egy év munka után már azt is nagyon jól tudtuk, hogy Ceglédnek legalább annyira szüksége van ránk, két matematika szakos középiskolai tanárra, mint nekünk Ceglédre. De nekünk egy év bőven elég volt a kollégiumi szolgálati szobából az épület közepén a második emeleten, gyereket szeretnünk volna vállalni, kellett egy lakás. Bementünk a hivatalba, elmondtuk, hogy szeretnénk igényelni egy lakást, mert mi itt telepedünk le. Az ügyintézővel némi vitánk volt, nem akarta érteni a dolgot. A helyzetet mentendő előjött a főnöke, egy kopaszodó, mogorva arcú emberke, és csak annyit kérdezett, hogy van már gyerekük? Nincsen, de sze-

retnének, ezért is akarunk lakást igényelni. Majd jöjjenek vissza, ha van gyerekük, mordult ránk, és már el is tűnt hátul az előadók között. Mi megszeppenve egymásra néztünk, és csak az épületből kiérve tudtunk megszólalni.

Aztán pályakezdő intézményvezető koromban találkoztam vele másodszor, úgy hét évre rá, az Iskolaszolga szerkesztőségében. Nem vele akartam találkozni, nem is tudtam, hogy ott lesz, Horn Gyurival volt találkozómnk, hozzá vittem fel a vezetőtársaimat, hogy első kézből ismerjék meg az AKG pedagógiai programját. Gyuri mutatott be bennünket, mondván, van itt még más ceglédi is, Szüdi János, talán ismeritek. Nekem itt találkozott először a név és az arc egymással, talán el is fehéredtem egy pillanatra.

A következő húsz évben, intézményvezetőként szinte minden szakmai dologban őt kerestem meg, és mindig, kivétel nélkül a segítségemre volt. Nem egyszer kértem, hogy a ceglédi iskolaigazgatókkal ülünk le, kötetlen beszélgetésen egyeztessük dolgainkat. Volt, hogy csak annyit kért: a piaci bevásárlás előtt vagy az után találkozunk. Leginkább a mi iskolánkban, vagy az utca másik oldalán a gimnáziumban jöttünk össze. Általában a piaci bevásárlása előtt. Karján fonott kosárral érkezett. Ha szombatoként személyesen találkozni akart vele valaki Cegléden, megtehetette úgy is, nem zavarva a lakását, hogy a vasútállomástól (a közelében lakott) a piacig tartó félórás sétájához csatlakozott, vagy a helyi éremgyűjtő kör rendezvényeit látogatta. 2012 után öt évig vonatoztam Ceglédről, szinte naponta találkoztunk, vagy az oda-, vagy a visszaúton. Nagyon készséges volt mindig a ceglédiekkel, ha városi, térségi rendezvényekre hívtuk, soha nem mondott nemet, mindig találtunk alkalmas időpontot. Egyszer megtörtént, hogy szerettem volna a közel két órás előadás és konzultáció után

tiszteletdíjat fizetni a rendezvényhez elnyert pályázati pénzből, persze nem fogadta el, sőt nagyon felháborodott rajta (máskor már nem is mertem ilyet tenni). Csak annyit mondott: „add egy alapítványnak” – de az arca ugyanannak a Szüdi Jánosnak az arca volt, aki annak idején, a tanácsházán elküldött bennünket. Akkor értettem meg elutasító mondatát, és tovább nőtt, már nemcsak mint szakember, hanem mint ember is a szememben. *(Tóth Géza)*

János a minisztériumból az iskolák autonómiáját védte, én meg a Közneveléspolitikai Tanácsban az önkormányzatok szempontjait képviseltem, mindketten tudtuk a szerepünket, s kedveltük egymást. Alighanem neki köszönhető, hogy a központi finanszírozás mellett az *iskola és a szintén autonóm fenntartó önkormányzat* konstrukciója működni volt képes, mert pontosan látta és lehetőségei szerint orvosolta a hirtelen decentralizált rendszer születési fogyatékoságait. A szabályozás nagymesterét vesztettük el, keresve sem lehetett hozzá fogható megingathatatlan nézetű, őszinte szakembert találni. Ő volt a stabilitás záloga. Hatalmas életmű áll mögötte. *(Sáska Géza)*

És hányszor, de hányszor kellett ezt az autonómiát védenie a politikától és – pa-

radoxonnak tűnhet – kormányzaton belül is. *(Mihály Ottó)*

Jánost 1990 óta ismertem. Egy konferencián „veszekedtünk” a kezei között formálódó Köznevelési törvény kapcsán. Sok mindent köszönhetek neki! Azzal, hogy megbízott – valamikor 1996 táján – az érettségi bizonyítványok központi nyilvántartásának megszervezésével, megmentett attól, hogy végleg eltűnjön a TOK-irodánk a süllyesztőben. Tulajdonképpen ezért tudtunk '98-tól közvetlen munkatársként együtt dolgozni. Én kaptam valamilyen jogalkotási feladatot. Hívtam Jánost, hogy ez és ez a feladat. Tajtékzott, hogy ilyen hülyeség kinek az agyában tudott megszületni. Majd másnap reggelre – mindig ő volt az első a vezetők közül – hozta a kész jogszabálytervezetet. Mind a mai napig jórészt azzal keresem a kenyerem, amit jogalkotás, jogértelmezés terén tőle tanultam. A 2002–2010 közötti időszakban is rengeteget tett azért, hogy számos közös alkotásunk – KIR, KIFIR, AJTP, OKÉV stb. – ne váljon enyészetté. Tulajdonképpen vele eltűnt a Szalay utcából a professzionális jogalkotás. Számtalanszor beszélünk szakmai kérdésekről azóta is. Mindig elmondta, hogy ugyan ő nem ért egyet a koncepcióval (pl. a szakképzési centrumok esetében), de

azért tett egy javaslatot, hogyan lehetne jogilag elfogadhatóbbá tenni. Egyedüli és pótolhatatlan az, hogy ugyan a pedagógia terén alig valamiben értettünk egyet, teljes őszinteséggel, higgadtan, a közös megoldás keresésével tudtunk mindenről beszélni. *(Környei László)*



B. Molnár Béla fotója

Rengeteget dolgoztam vele. Törvényeken, rendeleteken, NAT-on. És közben szidtunk mi mindenkit, minisztert (minisztereket), fenntartókat, a pedagógusokat, a konzervatív szülőket, csak a gyerekeket, tanulókat nem. Ez a megközelítés nem létezett. Hihetetlenül pontos volt. Dolgoztunk testületekben, nem mindég szerették. Volt, amikor kettőnket nem. Pedig sokszor egyetértett az „adminisztrátor” és a „szakértő”. Birtuk a hosszú gyűrődéseket, talán mindenkinél jobban. Egy ilyen nagyon-nagyon hosszú, a „miniszter tanácsadó testülete” értekezleten szakadt el valakinél a cérna: „majd a Szüdi kodifikálja”, és akkor „megtudjuk, mi a helyes”! (*Mihály Ottó*)

Legendásan szerény ember volt. A minisztériumi sofőrök között terjedt anekdotát többször is hallottam: Szüdi éppen közigazgatási államtitkár volt, neki kirendelt kocsival. Egyik első napon történt, hogy a sofőrje a várakozás közben a többiekkel beszélgetett, amikor arra lett figyelmes, hogy Szüdi elrohan mellette. Utána kiáltott:

– Itt vagyok, államtitkár úr!

Mire Szüdi:

– Most nem érek rá, megy a vonatom!

(*Csillag Márta*)

Szüdi János szakállamtitkárként szinte naponta szembesült azokkal a problémákkal, amelyek az Európai Unióhoz való csatlakozás után a közoktatás-fejlesztésre hárultak a napi rutinfeladatokon túl. Nem könnyen barátkozott meg az uniós tervezés sajátos nyelvezetével, a számtalan betűszóval, amelyek magyarázata külön-külön is órákat vett igénybe, miközben sürgősen elintézendő aktákkal volt tele az irodája. De nem lehetett másra hárítani ezt a munkát sem, mert döntéseket kellett hozni, azokat megvédeni, képviselni különböző

fórumokon. Látástól vakulásig dolgoztunk maroknyi csapattal. A pályázat-előkészítésnél késhegyre menő vitákban kellett megpróbálnunk érvényesíteni az iskolák, a pedagógusok szakmai érdekeit – hogy ezzel elsősorban a gyerekek, a tanulók minőségibb, mindenki által hozzáférhető oktatását szolgáljuk. Együttműködésünkben az volt a fordulópont, amikor megértette, hogy mindez – a napi harc – miért történik, hogy a különböző programok között összefüggés van, ugyanabba a célrendszerbe illeszkednek: a gyerekek számára jobb jövőt, esélyeket, az esélyegyenlőtlenség csökkentését érhetjük el általuk. Egy ilyen kiemelten fontos uniós közoktatási pályázat előkészítésekor, amikor már látni lehetett, milyen heves ellentétek feszülnek a szakma és az irányító hatóság elképzelései között, megkértem, hogy most az egyszer jöjjön el velem az egyeztetésre, mert ahhoz, hogy előbbre jussunk, szükség lesz egy olyan, megtámadhatatlan szaktekinély érvelésére is, mint ő. A megbeszélés kora reggeltől, órákon át tartott. Nem győztünk, de legalább nem engedtünk szakmai elképzeléseinkből. Embert próbáló vita volt. Fáradtan és elkeseredve gyalogoltunk vissza a Nagymező utcától a minisztériumba. Úgy éreztem (bár nem mondtam ki), már teljesen hiábavaló a rengeteg munka, a háttérben dolgozó kiváló szakemberek, fejlesztők hite, erőfeszítései, úgysem lesz ebből semmi, feladom. Akkor, valahol a Batthyány örökmécsesnél járva belém karolt, és elindult velem ellenkező irányba. A Kálmán Imre utca és a Szemere utca sarkánál megálltunk. „Nézd meg ezeket a házakat itt!” – mondta. „Valamikor több mint száz éve építették mindegyiket, nézd, milyen gyönyörűek. Akik megtervezték, megépítették őket, nyomot hagytak, ma is látjuk, csodáljuk a munkájuk eredményét.” Noha számtalanszor elmentem már erre, de mindig sietni kellett, akkor néztem fel iga-

zán először a házak homlokzatára. A csodálatos architektúra, az eresz és a kazettás berakott, festett előtető addig nem tűnt fel. A mogorva államtitkár átszellemülten magyarázta a szebbnél szebb díszítőelemeket, maradandó építészeti megoldásokat. Tudtuk eddig is, hogy érdeklődésünk a művészetek iránt közös, s ő biztos volt abban, hogy ez a látvány ki fog zökkenteni világvége-hangulatomból. Visszamentünk a minisztériumba, és mindent folytattunk, ahogy addig is, újra és újra nekifeszülve, a jobbítás mély hitével. (*Váczy Zsuzsa*)

Minden este ő ment el utójára, mert a Nyugatiból indult a vonata. Az aluljáróban élő barátainak adott egy kis pénzt. (*Vámos Ágnes*)

Egyet idéznék föl a mogorva külső mögött rejlő galamblelkéről. Egyik reggel fontoskodva behívott az irodájába, kinyitotta az egyik szekrénye ajtaját és rámutatott egy nagy halom terítőre. Legalább ötven erdélyi hímzett terítő rejtőzött a szekrényben. „Valahogy szabadítsatok meg ezektől, mert nem merek a feleségem elé kerülni velük, otthon is van ugyanennyi.” Kiderült, hogy hetente vesz az aluljáróban egyet, mert „olyan szerencsétlenek azok a szegény aszszonyok”. (*Csillag Márta*)

Minden reggel ő érkezett elsőként a Minisztériumba. Órákig tartott meggyőzni dolgokról, de a legelkötelezettebb lett, ha el tudta fogadni. Megengedte, hogy egyenesen a gépébe írjuk a jogszabály szövegét. Gyanakodott, de szeretett velünk dolgozni. Soha nem felejttem el, amikor szakmánk óriása, Mihály Ottó szaladt be hozzám, hogy „jön János, dühös”, és én elbújtam előle. (*Vámos Ágnes*)

Sokszor olvastam az írásait, de csak kétszer találkoztunk. Az első találkozás

szakmai volt: rövid ideig élt egy rendelet, amely szerint meghatározott feltételek mellett bölcsődés gyerekeket fogadhatott az óvodai csoport. Döbbsen reagáltam a hírre. Hallotta vagy olvasta? Állítólag ezt kérdezte: ki az, aki idő előtt nyilatkozik? Találkoznunk kellett és a személyes megbeszélésen már kérte a szakmai véleményt, többünktől is. Azt mondta: muszáj jól megcsinálni.

A második nem szakmai: a frissen megépült Várkert Bazárban sétáltunk, ki-ki a maga családjával. A kíváncsiság odahajtott bennünket. Összefutottunk (ismerős lehettem), és összenéztünk. Valószínűleg ugyanarra gondoltunk... (*Bakonyi Anna*)

1996-ban kerültem be a Magyar Bálint vezette Művelődési és Közoktatási Minisztériumba. Mindenki gyanakodva szemlélt – köztük Szüdi is. Joggal, hiszen „kakukktojás” voltam abban a közegben. (Ezt megelőzően egyetemen dolgoztam, a közoktatás területi egyenlőtlenségeit kutattam, közoktatási és közigazgatási tapasztalatom mindössze annyi volt, hogy 4 évnyi kerületi alpolgármesterségem alatt hozzám tartozott – többek között – a közoktatás területe is.) Feladatom az lett, hogy kitaláljam az akkor még nem létező pedagógus-továbbképzési rendszert (ami azóta lényegében kimúlt). Aztán hirtelen főosztályvezető lettem, és hetente együtt ültünk a Báthory Zoltán által vezetett vezetőségi üléseken. Megismertük egymást. Megszoktam stílusát, egyre jobban tiszteltem, kedveltem, de ő még mindig nagyon távolságtartóan kezelt engem. Történt aztán, hogy egyszer csak megállt a szobám ajtajában, és valamiért iszonyatosan elkezdett kiabálni – szerintem igazságtalanul. Engem sem kellett féltetni, felálltam székemből és visszakiabáltam. Erre teljesen lefagyott, bejött a szobába, leült a velem szemben lévő székre, és teljesen nyugodtan elmondta, mi

is a gondja. Ebben a pillanatban kezdődött el a barátságunk, ami azután soha nem szakadt meg. (*Polinszky Márta*)

Az én történetem személyes, a lelkemben mély nyomot hagyott, de nem tudom, hogy másnak jelent-e bármit... Az OKM-ben dolgoztam az ő államtitkársága idején óvodai referensként. Tiszteletre méltó igyekezettel próbált belőlem köztisztviselőt faragni... Nem fáradt bele, minden reggel újra kezdte... Egy alkalommal, a munkaidő befejezése előtt valamivel, nagyon dühösen, indulatosan érkezett az osztályunkra, hogy elmondja, van egy sürgős feladat, amit most el kell végezni... Mindenki próbálta felfogni, hogy mit, miért és miért éppen most... Én pedig összeszedtem minden bátorságomat és elmondtam neki, hogy most nem tudok itt maradni. Rám nézett, nem mondom, hogy nem ijedtem meg. Megkérdezte elfojtott hangon: hova akar menni? A templomba – hangzott a válaszom. Rám nézett, és azt mondta: menjen, a többiek maradnak és majd megoldják... menjen csak... Bizonytalanul ballagtam le a lépcsőn, azon gondolkozva, hogy talán mégse kellett volna... Latolgattam magamban a tettem várható következményeit... Amelyek persze nem voltak. Soha többé erről nem beszéltünk... De tanultam valamit a nagyvonalúságról és az elfogadásról... akkor is Húsvét volt. (*Kovács Erika*)

Nagy tudásával, hatalmas munkabíráásával, érdekes személyével együtt egykor, benne egy nagy társadalmi kísérlet is lassan elmúlik, vele férfikorunk is. Jó volt vele húsz évet együtt dolgozni, az alapszabályokban ritkán értettük egyet, a kicsikben szinte mindig. (*Sáska Géza*)

Személyes, szóval afféle „intim” dolgokról szinte soha nem esett szó. Valójában nagyon zárkózott ember volt. Fiáról is csak

azért tudtam, mert (valahol itt kezdődött a barátságunk) Ceglédről a szolnoki Varga Katába akarta „beprotezsálni”. Akkor a Varga Katalin Gimnázium kísérleti műhely volt (a lenyűgöző Páldi János igazgatóval, Bernáth Jóskaival közösen csinált programunkkal). Persze, hogy jóba’ lettünk. (*Mihály Ottó*)

A Szüdivel először úgy találkoztam, hogy ő ott sem volt. A miniszteri biztosi posztot vettem át Mohácsi Vicától, és a zabszemet is görögdinnyének láttam, mert abban a minisztériumban senkit sem ismertem. Akkor Vica elővette a pénztárcáját, amiben két fénykép volt: a kislányaé és egy nagyon mogorva emberé, akiről azt gondoltam, hogy ott a papíron keresztül azonnal leharapja a fejemet. Azt mondta: Szüdi a mestere, a tanítója, és az az ember, akire bármikor hallgathatok. Nem hittem neki.

Aztán, amikor élőben is találkoztunk, megint csak sokáig az volt az érzésem, hogy egyszer keresztbe lenyel, pedig láttam rajta, hogy alapvetően próbál kedves és hülyegyerek-kompatibilis módon elfogadó lenni velem és a munkatársaimmal is. A kapcsolatunk akkor változott meg, amikor egy hajnalba nyúló bulizás után elnéztem az órát és egy órával hamarabb rohantam be az OKM-be. Persze seholyki nem volt. Legnagyobb meglepetésemre megcsörrent a telefon és Szüdi keresett, hogy elmondja, az teljesen ki van zárva, hogy én valaha is *átvigyem* az integrációs normatívát. Szó szót követett és a végén már rendesen ordibáltunk egymással. Én raktam rá a telefont, és mondtam, hogy akkor inkább folytassuk Magyar Bálint miniszter előtt, mert ehhez én most túl türelmetlen vagyok, majd ő hatalmi szóval rendet rak közöttünk. Nem került rá sor, mert fél óra múlva visszahívott, és elmondta, hogy nem azért ellenkezett ő, mert a roma vagy 3H-s gyerekeknek ne akarna

ő jót, hanem csak azért, mert az, amit mi sokan, nehezen és hosszú idő alatt kitá-
láltunk, az úgy szar, ahogy van. És ugyan
menjek már fel hozzá, majd elmondja az ő
verzióját, amit az elmúlt 20 percben talált
ki. Felmentem, elmonda, jobb volt. Fájóan
jobb... Onnantól kezdve tiszteltük egymást,
és kezdtem hasonlóan érezni, mint elődöm.

Amikor olvastam a hírt, hogy elment,
azt írtam, hogy egy világitótornyunk ment
el. Pedig ez pontatlan megfogalmazás, mert
nem „egy”, hanem az „egyetlen” a helyes
kifejezés. Ráadásul nem a „miénk” volt,
mert egyrészt inkább mi voltunk azok,
akik kibújtunk az ő köpenyegéből, hiszen
ezer- vagy méginkább tízezerszám vannak
olyanok – köztük én is –, akik kizárólag
azért jutottak feljebb, mert Szüdi évtizede-
ken keresztül jól és hatékonyan ültette át
mindenféle politikus sokszor kódösen meg-
fogalmazott vágyát jogi szövegbe, másrészt
ő volt az, aki mindig a nagy egészet nézte,
s ő ott család és család, illetve gyerek és
gyerek között sohasem tett semmiféle kü-
lönbséget. Ha nem lenne az körülöttünk,
ami van, akkor is nagyon-nagyon nagy úrt
hagyott volna maga után. *(Daróczi Gábor)*

Szüdi Jánossal 2004-ben ismerkedtünk
meg viharos körülmények között. János
közigazgatási államtitkár volt, én az OKÉV
főigazgató-helyetteseként dolgoztam. Egy
államtitkári előterjesztést készítettünk,
amelyben munkatársaimmal azt javasoltuk,
hogy az önkormányzati és nem önkor-
mányzati iskolafenntartók tevékenységét
– különösen az állami források felhasz-
nálását – hatékonyabban monitorozza,
ellenőrizze az állam. (Ez volt az az időszak,
amikor belvárosi ügyvédi irodák „tartot-
tak fön” iskolákat, vették föl az állami
normatívát anélkül, hogy valóban elláttak
volna közoktatási feladatot.) Hosszasan
ordított velem az értekezleten, hogy nem
ismerem az önkormányzati szabályozást,

a kétharmados törvényeket, nem ellenőriz-
hetők az önkormányzati fenntartók stb.
Az értekezlet után főnökömmel sétáltunk
vissza a Báthori utcába, ő komolyan
aggódott az állásomért, én mérhetetlenül
dühös voltam. Mire visszaértem, János már
üzent: forduljak vissza, mert vár. Megkínált
kávával, majd megkérdezte, hogy miért ezt
javasoltam, milyen tapasztalataim vannak,
hogyan is képezem a dolgot. Éreztem,
hogy őszintén érdeklí a dolog, keresi
a megoldást. Ebből a közös gondolkodásból
született a hatósági ellenőrzés szabályozása
és gyakorlata, mely máig érvényben van.

2006 és 2010 között közeli munkatársa
voltam a minisztériumban. Ritkán fordult
elő, hogy mosolyogva fogadott volna
minket a szokásos reggeli postabontáson.
Általában rosszkedvű volt, haragudott
„a lányokra,” akik nem azt csinálták,
amit mondott, a másik minisztériumra,
amely nem érti, hogy ez nem így van
a közoktatásban, haragudott mindenkire,
akivel reggel valamilyen írásos formában
találkozott. Ahogy elkezdtek az ügyeket
kibogozni, szignálni, lassan megnyugodott
és mosolygósra fordult a kedve. Kivéve,
ha valaki vette magának a bátorságot
és javaslatot tett a közoktatási törvény
módosítására. (Lehetett ez egy módosító
a parlamentből, vagy egy társmisztériumi
javaslat. stb.) Ilyenkor kétségbeesett. Meg-
próbálta elmagyarázni a javaslattévőnek,
hogy ez már benne van a törvényben, vagy
levezethető belőle. Nem szerette, ha készen
szállították neki a megoldásokat, a problé-
mák érdekelték.

A jogalkotás, jogmagyarázat volt
az élete. Útmutatásaival intézményvezetők,
tanügyi szakemberek, intézményfenntar-
tók százainak munkáját segítette. Őrizte
a szakmailag független pedagógus, a gyer-
mekjogok, az autonóm, kooperáló iskola
eszményét. Tetteivel és munkájával mindig
az elesettek, a rászorulókat érdekeit szolgálta.

Mindig korán érkezett a Szalay utcába, az első hajnali vonattal utazott Ceglédre. A kupéban is dolgozott. Mire a többiek beértek a minisztériumba, ő már javában diktálta a cikkeit vagy valamelyik könyvét. Most is előttem van, ahogy a régi kazettás magnóra diktál, lassan artikulálva, szagotlan és közben lapozgatja a jegyzeteit. Munkatársam, mesterem, barátom volt.

2010-ben nekem adta a minisztériumban régóta nevelt óriási hibiszkuszát, hogy vigyázzak rá, gondolom, mert nála nem fér el. Megbeszéltük, hogy csak kölcsönbe viszem el, hiszen lesz még egyszer nagy irodája... Lassan kinövi a szobánkat. A család úgy hívja: „szüdivirág”. Már soha nem adhatom vissza. (*Csillag Márta*)

Karcolt kép (h)karcos emberről.

A rézkarc szigorú műfaj, olyan, mint Szüdi volt, az államtitkár mégis másképp karcolódott a lemezre. A szigorú vonások és gesztusok mögött hiteles ember volt, akivel ha megharcoltál és megértett, képes volt sajátjaként vinni tovább az ügyet. Két fontos dolog volt, amiben segített: Az egyik a Comenius Program folytatása. A másik ügy az intézmények fejlesztési normatívája, ami kizárta volna, hogy az intézményeknek ne alapfeladatuk legyen saját maguk folyamatos fejlesztése. Ez elvázott. Behívatott. S azt mondta, sajnálja. Akik ismerték, tudják, ez szakmai kérdésekben ritkán fogalmazódott meg szájából. Ennél a mondatnál lett teljes róla a kép. (*Orosz Lajos*)

Kedves és szeretetreméltó ember volt. 2012 tavaszán interjút készítettünk vele Neumann Eszterrel a *Beszélő* folyóiratba. Kristálytisza jogi nyelven magyarázta, ami jogi terminusokban elmondható, és értetlenül fogadta azokat a kérdéseket, amelyek nem jogi természetű problémákat érintettek. Kulcsfontosságú volt számára a tanszabadság, az iskolák szervezeti,

szakmai autonómiája, a 18 éves korig tartó tankötelezettség, az önkormányzati iskola-fenntartás, illetve a szabad önkormányzatiság és hangsúlyosan a gyerek mindenek felett álló érdeke. Úgy vélte: ezeknek az elveknek a következetes érvényesítése révén kezelni lehet a magyarországi közoktatás kirívó szelektivitásával összefüggő problémákat. Ebben nyilván nem volt igaza. Lesújtóan nyilatkozott a 2008-ban kiadott Zöld könyvről – ebben sem volt igaza, de abban igen, hogy munkaerő-gazdálkodási érdekcsoportokat, kamarákat a közoktatás közelébe sem szabad engedni és mindennél fontosabb a középiskolai és felsőoktatási expanzió folytatása. Keserű volt. Az volt az érzésem, hogy nem mondja ki, de úgy véli, nem fogja túlélni, amit a „köznevelési” rezsím jelent. (*Zolnay János*)

Csináljunk rossz iskolát! - utolsó könyvéről szervezett Nagy Péter Tibor a Wesley Főiskolán vitát. Lukács Péterrel voltunk opponensek. Nehéz dolgunk volt. Csaknem minden sorával egyetértettünk az egyre erőteljesebb indulattal, növekvő keserűséggel írt jegyzeteknek. Péter azt emelte ki: pontos krónikája lesz ez a tanügyre nézvést „szörnyű időknek”, ha túl leszünk rajta.

Én felidéztem a bennem kialakult Szüdi-képet. Úgy ismertem meg mint fegyelmezett hivatalnokot. „Adjatok egy tartalmat, kodifikálom” – ezt a belső parancsot éreztem eleinte. Aztán a minisztériumból, olykor a szó szoros értelmében is, kihaltak a meghatározó, sokat tudó oktatáspolitikusok. S János ott maradt magában – legalábbis így láttam. S mint a nomád népek legendáiban, magára öltötte a halott király köpenyét, s képviselte immár nem szakjogászi, hanem államférfíui felelősséggel a nagy elődök örökségét. Hogy valami kritikát is mondjak a könyvről, azt hoztam szóba, hogy Szüdi János mégsem tudja megtagadni jogászi mi-

voltát. A jogszabályokat olvasva megképezi magának e szövegekből a valóságot, s ezt a „második világot” elemzi aztán való világ gyanánt. Mely való világ korántsem jobb, mint annak jogi tükörképe, de mégiscsak valamivel szellősebb, szétszakadozottabb, mint a szabályok koherens világa. Azzal váltunk el: majd meglátjuk, kinek van igaza... (Trencsényi László)

Leikes fiatal rendszerváltóként találkoztam először Jánossal, még valamikor '88–90-ben. Pokorni Zoltánnal (s néha Beke Katával) mint a PDSZ harcos ügyvivői folytattuk – nekünk akkor kíméletlennek tűnő – harcunkat a ‚gonosz’ képviselőivel és a végén általában Szüdinél kötöttünk ki, aki végtelen türelemmel és szokásos rosszkedvével magyarázta nekünk, hogy miért nem lehet megvalósítani, amit követelünk. Sokáig így maradt meg bennem János képe: ő volt az a köztisztviselő, aki láthatóan, érzékelhetően mindent tud, amit tudni lehet saját területéről, a közoktatásról, de egyben ő maga a kerékkötő is, megakadályozója az iskolarendszer átfogó reformjának, a Hivatal képviselője mindenek felett. Csodálatra méltó volt már akkor is, ahogy azért szót tudott érteni a legkülönbözőbb értékrendű világmegváltókkal az oktatás területén. Szolgált, bár érzékelhetően nem nagy lelkesedéssel, az MDF közoktatási kormányzatát. Már akkor egyértelmű volt mindannyiunk számára, hogy Szüdi az a minisztériumi partnerünk, akinek „csak” egy szempontja van, mindenféle politikai játszma felett: az iskola, a gyerekek, tanárok érdekei.

'94-től már közvetlen munkakapcsolatban gyakran találtuk egymást az éjszakába nyúló viták különböző oldalainál. Nagyon sokszor nem értettünk egyet, máshonnan, másként láttuk azt a világot, melynek mindketten – akkor még sokakkal együtt – a jobbításán ügyködtünk. Tőle, általa tanultam meg, hogy nem értelmetlen

kötőzködés a hivatal, a közszolga lassítása, akadékoskodásnak tűnő megfontoltsága. Benne találtam meg az első igazi baloldali oktatáspolitikust, akinek az elesettek, a kiszolgáltatottak sorsának megváltoztatása mindennél fontosabb kérdés volt. Az erős államba gyakran szerelmes ‚szoci’ politikusok helyett rá kellett figyelniünk, ha kormányzati szereplőként kerestük a liberális iskola korlátait.

Nem voltunk barátok, de a hosszú közös munka során én is, mint sokan mások, tisztelője, híve lettem annak a végtelen és elkötelezett munkának, amit János gyerekek százezreiért végzett a nap minden percében, fáradhatatlanul, megkörnýezhetetlenül. Csodáltam puritánságát, azt, ahogy hiányzott belőle minden politikai nagyravágyás, ahogy nem törődött egyébként létező hatalmával.

Sokat vitatkoztunk közös bukásunkon is 2010 után, ő sokkal pesszimistábban látta már 2010–, 2011-ben is hogy merre megy a világ. Én nem szerettem (most sem bírom) a fasisztázást, de ha ebben nem is, a pesszimizmusában sajnos igaza volt szinte mindenben. A járvány kitörése előtt néhány nappal talákoztunk utoljára (előtte többször is gondolkoztunk egy új iskola létrehozásán). Magyar Bálint lemondott az Eötvös Társaság elnökségéről, és azért jöttünk össze mi, bölények néhányan, hogy új elnököt válasszunk. János rosszkedvű volt, de így ismertük, nem nagyon csodálkoztunk. Nem volt más, mint máskor. És persze vállalta a szintén szokásos nyomulásunk eredményeként a felkérést: legyen ő az elnök. Most már hiába. (Horn Gábor)

Friss az emlék, hogy alig több, mint egy hónapja, márciusban felkért opponensként talákoztam vele legújabb könyvének vitáján. Akkor már vírusos idők jártak, s mielőtt a terembe beléptem, még azt gondoltam, hogy mindenkitől a lehető

legnagyobb távolságot fogom tartani. Úgy is tettem, de amikor Jánoshoz közeledtem, nem állhattam meg, hogy meg ne szorítsam a kezét.

A rendszerváltás körül ismertem meg, és aztán az évtizedek során egyre jobban megkedveltem, tisztelni is megtanultam. Kezdetben kevesebb dologban értettem egyet vele, de aztán már egyre több mindenben, mára pedig majd' mindenben. Tanszékvezetőként meghívtam, tartson nálunk kurzust. Oktáspolitikai-kutatóként gyakran kikértem a véleményét. Magánemberként pedig örömmel beszélgettem vele, és rendkívül nagy élvezettel olvastam a könyveit. Ezt mondtam el a könyvvitán is, de ezt mondtam el már akkor is, amikor 2013-ban megjelent könyvét (*Mert véteksek közt cinkos, aki néma*) én mutathattam be a nyilvánosságnak. Nem volt néma, nem volt cinkos. Szenvedélyesen igazságszerető demokrata volt és remek ember. (*Lukács Péter*)

Barátom volt. Tíz éves zalai elvonulásum során egyike volt a keveseknek, akivel személyes kapcsolatot tartottam. Volt, hogy itt aludt és akkor két napon keresztül elemeztünk, gyötörtük egymást, mint a régi szép időkben. Utoljára április 3-án hívott. Olyan volt, mint máskor. Talán halkabb és szomorúbb. Hamar belelendültünk, az elemzésből elég gyorsan reménytelenség felé hajló dühöngés lett. (*Mihály Ottó*)

Én nem ismertem, soha nem beszélgettem vele, talán egyszer voltam vele közös tárgyaláson már 2010 után. Azt hiszem, '89-ben láttam először: egy üdülőben nyaraltunk, azt az arcot nem lehet mással összetéveszteni. Trencsényi azt írta: „kérlelhetetlen, engesztelhetetlen”, Majtényi László: „erényes ember”. És én, aki nem ismertem, csak messziről figyeltem, pontosan ezt gondoltam róla. Ritka embertípus. (*Knausz Imre*)



JAKAB GYÖRGY

Az iskolai állampolgári nevelés – a különböző pedagógiai kultúrákban és az ifjúságszociológiai kutatásokban¹

BEVEZETÉS

Az elmúlt évek közéleti vitáinak eldurvulása egyre inkább sürgetővé teszi az iskolai állampolgári nevelés újragondolását. A 2020-ban nyilvánosságra hozott NAT a történelemtől leválasztott önálló állampolgári ismeretek tantárgyban, azaz a korábbinál markánsabb keretben képzelet el, hogy a diák „*gyakorolja azokat az eljárásokat, készségeket, amelyek a társadalmi részvételéhez, mindennapi boldogulásához szükségesek.*” Ehhez azonban mindenképpen érdemes végiggondolni azokat a társadalmi-történelmi és pedagógiai folyamatokat,

amelyek az elmúlt évtizedekben jellemezték ezt a területet. Mindenekelőtt azt a kérdést, hogy milyen ellentmondás húzódik meg annak hátterében, hogy a közvetlen állampolgári nevelés iskolai tárgyai és közösségi formái a hangsúlyosan deklarált oktatáspolitikai szándékok ellenére nem tudtak szervesen integrálódni a magyar iskolarendszerbe. Hogyan jöhetett létre az az ellentmondásos helyzet, hogy bár ez az iskolai terület – a politikai kurzusváltásoktól függetlenül – látványos és kiemelt helyet kapott a korábbi oktatáspolitikai dokumentumok célrendszerében,² valamint iskolai és iskolán kívüli fejlesztésekben és kampányokban, a tényleges iskolai gyakorlatban és a diákok életében lényegében nincs jelen?

¹ A cikk az előző számunkban megjelent, médiaoktatást elemző íráshoz kapcsolódik (Jakab, 2019). Mindkét szöveg a szerző Bevezetés a demokratikus állampolgári nevelés integrációs problémáinak diszkurzív vizsgálatába című PhD-értekezése alapján készült.

² Néhány példa a különböző időszakokban kiadott Nemzeti alaptantervek preambulumaiból:

1995: „A NAT követelményeit a **demokrácia** [kiemelés az eredetiben – A szerk.] értékei hatják át. Egyrészt mert a demokrácia értékrendjére olyan demokratikus magatartásra kíván felkészíteni, amelyben az egyén és a köz érdekei egyaránt megfelelő szerephez jutnak.” (130/1995. (X. 26.). Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról.)
2003: „A NAT szellemiségét a Magyar Alkotmány, a közoktatási törvény, valamint az emberi jogokról, a gyermeki jogokról, a nemzeti és etnikai kisebbségek jogairól, a nők és férfiak esélyegyenlőségéről szóló nemzetközi és magyar dekrétumok határozzák meg. Ennek az értékrendnek a súlypontjai a demokrácia, a humanizmus, az egyéniség tisztelete és fejlődése, az alapvető közösségek (család, haza, Európa, a világ) együttműködésének kibontakoztatása, a nemek esélyegyenlősége, a szolidaritás és a tolerancia.” 243/2003. (XII. 17.). Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.)

2012: „A demokratikus jogállam, a jog uralmára épülő közélet működésének alapja az állampolgári részvétel, amely erősíti a nemzeti öntudatot és kohéziót, összhangot teremt az egyéni célok és a közjó között. Ezt a cselekvő állampolgári magatartást a törvénytiszelet, az együttélés szabályainak betartása, az emberi méltóság és az emberi jogok tisztelete, az erőszakmentesség, a méltányosság jellemzi. Az iskola megteremti annak lehetőségét, hogy a tanulók megismerjék a főbb állampolgári jogokat és kötelezettségeket, és ennek keretében biztosítja a bonvédelmi nevelést. A részvétel a közügyekben megkívánja a kreatív, önálló kritikai gondolkodás, az elemzőképesség és a vitakultúra fejlesztését. A felelősség, az önálló cselekvés, a megbízhatóság, a kölcsönös elfogadás elsajátítását hatékonyan támogatják a tanulók tevékeny részvételére építő tanítás- és tanulásszervezési eljárások.” (110/2012. (VI.4.) Kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.)

A most következő írás ennek az ellentmondásnak az értelmezéséhez próbál néhány támpontot nyújtani, két oldalról – történeti távlatban, illetve szociológiai kutatások alapján – megközelítve a témát.

AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS JELENTÉSE

Az iskolai állampolgári nevelés a 18–19. században kialakuló tömegoktatás pedagógiai programjának egyik alapvető területe, amelynek kimondott célja és feladata az, hogy megalapozza a társadalmi integrációt és a (nemzet)állam iránti elkötelezettséget: erősítse a nemzeti identitást és állampolgári lojalitást, közös értékeket valló, köteleességtudó, „jó (állam)polgárokat” neveljen (*Putnam, 1993; Nie, Junn, Stehlik és Barry, 1996*). Tágabb értelmezése magába foglalja az iskola szociális térének (rejtett tantervének) komplex interakciós viszonyait, tantárgyi struktúráját és mozgalmi világát (diákönkormányzat, ifjúsági mozgalmak, iskolai ünnepek), szűkebb értelemben pedig a közvetlenül erre irányuló tantárgyakat, amelyek közül mindenütt a történelemé volt az elsőbbség (*Szebenyi, 1994; Kaposi, 2016*). A választó- jog kiterjesztésével párhuzamosan jelentek

meg a demokratikus állampolgári nevelés különböző felfogásai³ és jelenlévő tantárgyi formái, amelyek direkt módon vállalták magukra az állampolgári létezés szükséges aktuális ismeretek (az államszervezet és a társadalom működési rendje, a jogok és kötelezettségek tudása) és készségek közvetítését.⁴

Az iskolai állampolgári nevelés területe a tradicionális tantárgyi területekhez képest jóval közvetlenebb módon kapcsolódik a gazdasági, társadalmi és politikai struktúrához és gyakorlathoz, jóval érzékenyebben és gyorsabban reagál annak minden rezdülésére, változására. Egyrészt azért, mert a mindenkori állami oktatáspolitikai közvetlen társadalomformáló eszköznek tekintett és közvetlen módon, „föülről” igyekszik befolyásolni mind rejtett, mind pedig formális tanterve, tananyaga tekintetében. Ennek egyik lehetséges iránya az iskola legitimációs és szelekciós funkciójának szolgálata, amely abban nyilvánul meg, hogy ezek a tananyagok többnyire úgy mutatják be a diákoknak az adott társadalmi viszonyok működését, mint ami a „lehető világok legjobbika” (*Brezsnyánszky, 2000*). Ez a funkció jól tetten érhető, ha megnézzük az elmúlt évszázad hivatalos történelmi, társadalomtudományi és társadalomismereti tanterveit és tankönyveit. A másik lehetséges oktatáspolitikai

³ A demokratikus állampolgárság alapja a politikai részvétel, az, hogy az állampolgár folyamatosan figyelemmel kíséri a politikai folyamatokat, illetve részt vesz azok alakításában. Ennek minősége azokon az egyéni ismereteken és készségeken alapul, amelyekkel az állampolgárok hatékonyan képesek az érdekeiket képviselni és a közügyek alakulását befolyásolni. A demokratikus állampolgárságnak többféle értelmezése van: 1. A liberális értelmezés arra fókuszál, hogy az állampolgár eszközöket (tudást és készségeket) kapjon a kezébe arra, hogy képviselhesse magát és felügyelhesse a demokrácia intézményeit. Ez a felfogás nem teszi kötelezővé, de hangsúlyosan ajánlja a választáson való részvételt. 2. A republikánista felfogás már elvárja az aktív részvételt, a közéletben való szerepvállalást. Ennek a felfogásnak az értékei a szolidaritás, felelősségtudat, közéleti érdeklődés. 3. A demokratikus állampolgárság kritikai felfogása az állampolgárok közötti társadalmi integráció erősítése érdekében egyrészt az egyenlőségre való törekvést, másrészt a fennálló rend igazságosabbá tételét tekinti alapvető feladatának (*Mátrai, 1990*).

⁴ Az azonos tőről származó elnevezések jól mutatják, hogy hasonló jellegű oktatáspolitikai folyamatok játszódtak le Európában, illetve azt is, hogy ezek a tantárgyak szervesen érintkeznek a társadalomtudományokkal. Az állampolgári nevelés fogalma: angolul: *civic education, civics*; franciául *éducation civique*; németül: *politische Bildung*; spanyolul: *educación cívica*; olaszul *educazione civica*. A társadalomismeret: angolul: *social studies*; franciául *sciences sociales*; németül: *Social Kunde*; spanyolul: *estudios sociales*; olaszul: *scienze sociali*.

megközelítés a nagy társadalmi változások, oktatáspolitikai „nekibuzdulások” idején jelenik meg. Ekkor többnyire radikális kritika fogalmazódik meg a korábbi állapotokkal szemben, illetve a nagy változások legitimációs eszközévé válik a jövő ígérete, így az új nemzedék és annak állampolgári oktatása és nevelése.⁵

A kölcsönös viszony másik oldalát a pedagógiai szempontok határozzák meg. Mit és hogyan tanítson az iskola annak érdekében, hogy a fiatalok eredményesen illeszkedjenek majd be egy eljövendő társadalmi viszonyrendszerbe, „boldog és jó” állampolgárok legyenek? Itt tehát a tananyag közvetlen tárgya az adott és a jövőben várható társadalmi struktúra nemcsak az ismeretek, sokkal inkább a szocializációs szükségletek vonatkozásában. Az egyik lehetséges irány az elkülönülés, az „inkubátorszemlélet”, amely azt képviseli, hogy az iskola maradjon védett világ a fiatalok számára: erősödjön meg kiforratlan személyiségük, sajátítsák el az alapvető együttélési normákat és szerezzenek minél több pozitív ismeretet a társadalom működéséről, valamint állampolgári jogaikról és kötelességeikről.

A másik irány alapjaiban kérdőjelezi meg az ilyen jellegű védettség létjogosultságát. Azzal érvel, hogy a diákok gyermekkoruktól kezdve folyamatos interakcióban vannak a társadalommal, komoly tapasztalatokat, személyes örömeiket és bánatokat halmoznak fel gyermekkoruktól fogva, amelyeket nem szabad figyelmen kívül hagyni állampolgári nevelésük és

oktatásuk során. Ebben az értelemben a felelősségeles állampolgári lét és tudat nem egy jövőbeli állapotnak tekinthető, amelyre legfeljebb elméletben készülnek fel a fiatalok. Nem várható el, hogy a diákok több mint tízéves passzív diákélet után hirtelen, tizennyolc éves korukban aktív és felelős állampolgárként viselkednek majd. Az iskolai állampolgári nevelésnek és oktatásnak eszerint épp az lenne a feladata, hogy nyisson

a társadalmi praxis felé: ismeretátadással és készségfejlesztéssel segítsen feldolgozni a diákok társadalmi tapasztalatait, konkrét tevékenységekre, projektekre épülő feladatsorok révén pedig fejlessze a diákok problémamegoldó és konfliktuskezelő készségét.

ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS A KÜLÖNBÖZŐ PEDAGÓGIAI KULTÚRÁKBAN

Az állampolgári nevelés általános jellemzői a tömegiskolai modellben

A tömegiskolai szemlélet és iskolaszervezési mód két alapvető szempontból ab ovo meghatározta az állampolgári szocializáció kereteit és lehetőségeit is. Egyrészt az elméleti és gyakorlati tudás, tudásátadás terén. A korabeli közfelfogás a mainál érzékenyebb volt a szellemi és az anyagi világ,

⁵ Érdekes párhuzamot, analógiát figyelhetünk meg ebből a szempontból az 1940-es évek végén programot hirdető magyarországi szocialista oktatáspolitikusok és az EU-s integrációs programokat is meghatározó angol oktatáspolitikusok 2000-es évekbeli „jelkesültsége” között. Mindkét csoport úgy tekint az állampolgári oktatásra és nevelésre, mint az igazságos és élhető társadalmi viszonyok megteremtésének egyik legfőbb eszközére, mint ami a fiatalokon keresztül majd megváltoztatja a világot (*Mérei*, 1948; *Kerr*, 2008).

az elmélet és a gyakorlat, a magas kultúra és a tömegkultúra különbségére, és sok tekintetben hierarchikus módon szembe is állította ezeket. Az állami oktatáspolitikai által tudományosan is alátámasztott oktatási kánonok kidolgozásakor ezek a szembeállítások fontos szerepet játszottak. Az elméleti és gyakorlati tudás hierarchikus megkülönböztetése látványosan megmutatkozott a felekezeti és állami iskolák tantervében, de a hierarchikus iskolaszervezet kialakításában is szerepet játszott. Részen abban, hogy az elemi iskola után látványosan elvált egymástól a kifejezetten elméleti tudást nyújtó gimnázium, valamint a társadalmi gyakorlathoz jóval közelebb álló tudást adó reáliskola, polgári iskola és tanonciskola (*Horánszky*, 1999). A társadalmi szelekció iskolai alapját az adta, hogy a felsőfokú tanulmányokra kizárólagos jogosítványt (érettségít) adó klasszikus gimnázium – amely az adott korosztályok nem egészen tíz százalékát tömörítette – tananyaga az úgynevezett antik műveltségre (ókori latin és görög, memórierek) épült. A korabeli – sok tekintetben

a tevékenységre és tapasztalatra épülő tanulás szerepének háttérbe szorulása

kapitalizmusellenes – elit ezzel a látszólag haszontalan, de a többség számára időben és pénzben megfizethetetlen tudással biztosította, hogy gyerekei a továbbtanulás révén a társadalmi elithez tartozzanak. A gimnáziumokban és a felsőoktatásban megszerzett antik műveltség tehát az elit legitimációs eszközévé vált, amellyel elkülöníthette magát a társadalom alsóbb, műveletlenebb részétől. Ez a társadalmi elkülönülés ma már csak nyomokban található meg – gondoljunk csak az ügyvédek

és az orvosok latin zsargonjára –, de az értelmiség, az intelligencia fogalma nálunk és a környező országokban többnyire még mindig a latinos (humán) műveltségre vonat-

kozik, ami komoly adaptációs problémákat vet fel a magyar pedagógiai nyelvben.⁶

Az elméleti és gyakorlati tudás hierarchikus elkülönülésének és szembeállításának másik – témánk szempontjából is fontos – következménye a tevékenységre és tapasztalatra épülő tanulás szerepének háttérbe szorulása. A tradicionális (például a törzsi vagy a paraszti) társadalmakban a tudás, illetve a tanítás mindig konkrét

⁶ Az *intelligencia*, illetve az *intelligens* fogalmak úgy kerültek az adaptációs problémák „sűrűjébe”, hogy a Műszaki Könyvkiadó 2011-ben meg kívánta jelentetni *Barbara MacGilchrist*, *Kate Myers* és *Jane Reed Intelligent School* című nagyszerű könyvét, amely az iskolafejlesztés egyik alapműve Angliában. A könyv címe látszólag könnyen fordítható, de az előzetes felmérésekből és beszélgetésekből egyértelműen kiderült, hogy *Intelligens iskola* címen a könyv nem jelenhet meg magyarul, mert az olvasók nem igazán értenék – így nem is vásárolnák meg. A megkérdezettek túlnyomó többsége ugyanis arra asszociált a cím alapján, hogy az értelmes, művelt, okos iskola, aminek így ebben a formában nem sok értelme lenne, hiszen az iskolarendszer eleve azt állítja magáról, hogy értelmes, okos, művelt stb. Így tehát ebben a formában visszAADHATATLAN lett volna a könyv szellemisége, amely az iskoláról mint a környezetére nyitott, azzal szoros kölcsönhatásban működő, önfejlesztő, folyamatosan átalakuló tanuló szervezetről beszél roppant gyakorlatias problémák mentén. Így végül a kötet *A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet* címmel jelent meg.

Ezeknek a fogalmaknak az esetében jól tetten érhető a hazai és az angolszász pedagógiai kultúra és terminológia különbsége, illetve a kultúrák folyamatos kiegyenlítődése, nemzetközivé válása. A 20. század közepéig a középkelet-európai népek szótáraiban az *intelligens* és *intelligencia* kifejezések szinte kizárólag a kiművelt – az iskolai alaptudást magas szinten elsajátított –, „szellemi embert”, az értelmiségit (sőt az oroszban a diplomás embert) jelentették. Az angolszász kultúrában viszont a 20. század elejétől kezdett elterjedni a fogalom bővebb, majd módosult értelmezése, amely már a képességekre és készségekre vonatkoztatta ezt a fogalmat. *Howard Gardner* többszörös intelligencia elmélete már Magyarországon is elterjedt, többek között *Robert Fisher* (1999; 2000) munkái révén.

tevékenységre épülő tapasztalati tudás-szerzés volt, amelyet az ifjak közvetlenül a szüleik mellett folytattak. Már a gyerekek játéka is a felnőttek világát utánozták – a babák, falovacskák, fakardok, kis szerszámok és egyebek többnyire a szüleik mesterségének címeri voltak. A felnövekvő nemzedékek szüleik, rokonaik mellett, a gyakorlatban sajátították el mindazt, amire a későbbiekben szükségük volt. A felnőttek persze vigyáztak arra, hogy fokozatosan terheljék az ifjakat. A nemes ifjából először apród, majd fegyverhordozó lett, s csak hosszas vizsgák után mehettek önállóan is csatába; a parasztfiúk először csak látatlankodtak apjuk körül a földeken, majd bojtárkodhattak, később már önállóan libát őrizhettek, s csak jó sokára bízták rájuk a nyájak, kondák önálló őrzését; a „Mester” keze alatt dolgozó iparos-gyerekek először tanoncok, majd segédek lehettek. A tömegoktatás – a szakképzést kivéve – lényegében szakított a tevékenységen keresztül történő tapasztalati tanulással. Onnantól a fiatalok többnyire olyan elvont tudást kaptak, amelynek használhatóságáról csak életük következő szakaszában győződhetek meg, ez pedig jelentősen befolyásolta iskolai motivációjukat is.⁷ Érdeemes ebből a szempontból is végiggondolni az elmúlt bő évszázad állampolgári oktatását és nevelését Magyarországon. Bár sokféle színű politikai kurzusok váltották egymást, abban szinte kivétel nélkül megegyeztek, hogy a fiatalok állampolgári szocializációját nem tevékenységekre építve, tapasztalati úton,

hanem elméletek, ismeretek átadása révén gondolták megvalósítani. Különböző alkotmánytani, később politikológiai ismereteket kellett magukba szívniuk, miközben igyekeztek őket távol tartani a tényleges társadalmi viszonyoktól, a közélettől és a valóságos közösségi felelősségvállalástól. Azt hirdették, hogy nagykorúságukig tökéletesen elegendő, ha politikailag passzívak a fiatalok, aztán

majd tizennyolc éves koruk után – egyszerűen – aktív állampolgárokká válnak (Szabó, 2000; Csákó, 2017).

Az állampolgári nevelés jellemzői a személyre szabott oktatás pedagógiai modelljében

Az elmúlt évszázad egyre gyorsabban változó világában a személyes és közösségi identitások stabilitása egyre inkább elbizonytalanodott. Szüleinktől örökölt, illetve társadalmi státuszainkból adódó rögzített szerepeink ugyanis ma már nem jelentenek biztos fogódzót az állandóan változó világban. *Török Balázs* (2016) írja: „...az egyénnek saját magának kell kimunkálnia és fenntartania társadalmi profilját, pozícióját. Az individualizáció fogalma éppen arra utal, hogy az egyén folyamatos önkonstrukcióra kényszerül annak érdekében, hogy aktív szereplője lehessen a társadalomnak” (18. o.). Ebből következően ma már a személyes identitás egyedisége és állandósága helyett inkább annak interaktív jellegét és töredezettségét emelik ki,

⁷ A klasszikus gimnáziumok sokáig még a természettudományos kísérletek befogadásától is idegenkedtek, a praktikus, közvetlenül használható ismeretek átadása pedig ebből a szempontból lényegében a tömegkultúrának tett engedelményként jelent meg. A tanulás, különösen a továbbtanulás sok esetben éppen a kétkézi munkától való menekülés színönimájává vált a tömegiskola korai korszakaiban, a tevékenységre, munkára építő tanulást később is legfeljebb csak a különböző reformpedagógiai, illetve szocialista pedagógiai irányzatok szorgalmazták.

amelynek fő jellemzői a reflexivitás, a fragmentáltság és a differenciáltság. Szemléletes kifejezéssel élve, napjaink tényleges személyes és közösségi identitásai amolyan „patchwork” identitások. *Christopher Lasch* (1996) arra hívta fel a figyelmet, hogy az egyéni és közösségi kulturális identitás egyre inkább a másoktól való különbözésben nyilvánul meg. Ebben a helyzetben már nyilvánvalóan nem lehet csupán egyféle, központilag előre meghatározott értékekkel, gondolkodási és viselkedési móddal, illetve rögzített „konzervtudas-sal” felvértezett „érett embertípust” (mint „iskolai végterméket”) nevelni a társadalom integrált volta érdekében. Az állampolgári nevelés alapvető feladata egy állandóan változó világra történő felkészítés: egyrészt az egyéni életutak kialakulásának támogatása, másrészt pedig a társadalmi együttéléshez szükséges közösségi identitás és értékrend megalapozása és erősítése. Mindez azt is jelenti, hogy a társadalmi normák és alapvető ismeretek közvetítése mellett külső és belső aktivitásra (hatékony interakciók és reflexiók) és jövőbeli társadalmi cselekvésre kell felkészíteni a fiatalabb (és idősebb) nemzedéket (*Knausz*, 2003).

A 20. század utolsó harmadában radikális paradigmaváltás kezdődött a nemzetközi és a hazai pedagógiai gondolkodásban, amely sok tekintetben ártértelemzte az is-

kolarendszer fejlesztési céljait, tartalmait, módszereit és követelményeit (*Jakab*, 2019). Középpontjába a kompetencia fogalma került, amellyel a paradigma követői aktív módon igyekeztek a korábbi, pusztán ismeretjellegű iskolai tudást kibővíteni. A kompetencia fogalma az elsajátított ismeretek mellett azok értő alkalmazásának, használatának készségét⁸ is tartalmazza (*Falus és Jakab*, 2006).

A közvetlen iskolai állampolgári nevelés ebben a paradigmában az úgynevezett szociális és állampolgári kompetencia fogalmában íródik le. A szociális és állampolgári kompetencia az aktív és felelős állampolgár szerepéből indul ki, illetve erre a szerepre

alapvető feladata egy
állandóan változó világra
történő felkészítés

kívánja felkészíteni a diákokat. A fiatalok társadalmi szerepvállalását ez a felfogás nem valamiféle jövőbeli állapotnak tekinti, hanem a jogok és kötelezettségek folyamatos viszonyrendszerének, amellyel gyermekkoruktól kezdve nap mint nap találkozhatnak. Ebből következően a diákok már iskolai szinten is szisztematikusan foglalkoznak a társadalmi együttélés alapvető kérdéseivel, hiszen a demokratikus beidegződések, a szemlélet és a különböző készségek kizárólag hosszú távon sajátíthatók el. Ebben az értelemben az iskola is egy sajátos szociális (gyakorló)tér, ahol a diákok nemcsak elméleti képzést kapnak, hanem a saját közösségi szintjükön (iskolai közélet, diákönkormányzat, a kü-

⁸ A fejlesztendő készségek természetesen roppant sokfélék lehetnek, itt most csak a legáltalánosabb típusokból következzen néhány példa:

- Kommunikáció (vitakészség, véleményalkotás és kifejezés, szövegalkotás stb.);
- Gondolkodási-döntéshozási készségek (fogalomalkotás, értelmezés és alkalmazás, logikus és kritikai gondolkodás, különböző szempontok összegyűjtése és mérlegelése stb.);
- Tanulási-információfeldolgozási készségek (szövegértés, táblázatok, grafikonok, képek értelmezése, önálló kutatómunka, új ismeretek szerzése és a meglévővel való szintetizálása, egymás tanítása stb.);
- Együttélési-együttműködési (szociális) készségek (empátia, tolerancia, szolidaritás, a feladatok egymás közötti megosztása, együttes elvégzése, kooperáció, konfliktuskezelés stb.).

lönböző társadalmi szervezetekben végzett önkéntes munka) a gyakorlatban folyamatosan tevékenykedhetnek, edzhetik magukat. Az állampolgári nevelés tárgyai tehát az egész életre szóló tanulás részei (Halász, 2005). A tanítás alapvető célja az, hogy kifejlessze a diákokban a készséget és a hajlandóságot, hogy életük további részében tudatosan, aktívan, felelősen és kritikusan foglalkozzanak társadalmi kérdésekkel. Igazi értéküket nem az mutatja, hogy a diákok mit ismernek az iskolában, hanem az, hogy hogyan viselkednek majd a későbbiekben, amikor ismeretlen helyzetbe kerülnek (Kaposi, 2012; Stk, 2013; Radó, 2017).

A digitális állampolgárság

Online identitás

Az identitáskonstrukciók történetében új fejezetet nyitott az internet megjelenése, különösen a hálózati kultúrák, például a web 2.0., illetve a közösségi média elterjedése. Tószegi Zsuzsa (2013. 43) írja: „A digitális világ alapjaiban változtatta meg az identitáshoz fűződő viszonyunkat.

Nem is olyan régen az identitás elválaszthatatlan volt a veleszületett, testi mivoltukban meghatározott tulajdonságoktól. Mostanában meg azt látjuk, egyre többen alakítanak ki a maguk számára virtuális személyiséget, „avatárt”, amellyel az online világban szerepelnek. Miután nincs közvetlen kontroll, a férfi

nőnek, az idős fiatalnak állíthatja be önmagát, kedve szerint cserélgetve a kiválasztott szerepeket. Emberek tömegei közülnek magukról álnév alatt hamis adatokat a társkereső oldalakon, vagy ’nicknevek’ mögé bújva nyilvánítanak véleményyt a fórumokon.” Ugyanakkor viszont azt is látnunk kell, hogy ezek az „avatárok”, illetve virtuális térben megjelenő identitásaink nem pusztán „hazugságok”. Egy idő után akár az adott személy komplex identitásrendszerének részévé is válhatnak.⁹

A digitális állampolgárság fogalma

Bár az már korábban sem volt ismeretlen, hogy tényleges fizikai identitásunk mellett létezik egy adathordozókon (anyakönyv, igazolványok) rögzített identitásunk, de napjainkban, a digitális térben egyre inkább megsokszorozódik az emberek (virtuális) személyisége, mivel személyiség-le nyomatainkat egyre többféle formában ott hagyjuk az interneten. Az elmúlt évtizedben nyert polgárjogot a „digitális állampolgárság” fogalma, amely a digitális világban tevékenykedő személyek identitáskonstrukcióit és aktivitását írja le (Ollé és mtsai, 2013).

A digitális állampolgárság fogalma azért is szerencsés, mert szervesen összekapcsolható az iskolai állampolgári nevelés korábbi formáival. Nyilvánvaló ugyanis, hogy

a digitális világban is szükségünk van olyan szabályok bevezetésére, amelyet a társadalom tagjai közösen alakítanak ki

a digitális térben egyre inkább megsokszorozódik az emberek (virtuális) személyisége

⁹ Az online identitás kétféle fő típusát ismerjük: A *digitális identitás* nem más, mint egy rólunk szóló információhalmaz, amely a digitális térben való megjelenésünket, illetve társadalmi azonosításunkat szolgálja az e-kereskedelemtől az elektronikus kormányzat ügyfélkapuján át, a vonalkódos nyilvántartásokig. Ezek a rendszerek többségükben valós adatokat kezelnek, rögzítik az emberek meghatározott jellemzőit, tárolják a hozzájuk kapcsolódó adatokat. A *virtuális identitás* a számítógépekkel generált virtuális térben megjelenő sajátos – valós vagy kitalált – identitás. Két nagy csoportja ismeretes: a valós világot leképező, illetve a képzeleten alapuló *fantasy* világa.

és tartanak be. Ahogyan állampolgárként is számos normát és szabályt, jogot és kötelességet kell szem előtt tartanunk, úgy a digitális társadalomban – amely a valós társadalom egy szeletének leképeződése – is szükségünk van ilyen alapok megfogalmazására. Napjainkban a digitális állampolgárságról való gondolkodás legismertebb általános keretét az ISTE¹⁰ által kidolgozott kompetencia-rendszer adja, amely tanároknak szóló ajánlásokkal is rendelkezik.¹¹

MIT MUTATNAK AZ ÁLLAMPOLGÁRI NEVELÉS SZOCIOLÓGIAI VIZSGÁLATAI?

IEA – állampolgári tudás- és részvételvizsgálatok

Közvetlenül az ezredforduló előtt Magyarország is bekapcsolódott az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) nevű nemzetközi szervezet összehasonlító kutatásába, amely 28 országban vizsgálta középiskolai tanulók állampolgári műveltségét (*Mátrai,*

1999). A kérdőíves tesztek több ezer magyar diák tudására kérdeztek rá a demokrácia, nemzeti identitás és a társadalmi kohézió vonatkozásában.¹²

Az attitűdkérdésekben pedig a politikai intézményekben vetett bizalom mértékét és

a különböző társadalmi csoportokhoz való viszonyulás sajátosságait vizsgálták. Komolyan foglalkoztak a társadalmi aktivitás és részvétel témájával is. Külön kérdéscso-

magot használtak a pedagógusok, illetve az iskolavezetők számára, amelyekben a társadalomismeret tanítási módszertanára, valamint az iskolavezetők attitűdjére kérdeztek rá.

A kutatás mindenekelőtt arra mutatott rá, hogy a magyar diákok politikai világlépe az ezredfordulón nem különbözött számottevően a nagyobb demokratikus hagyományokkal rendelkező európai országok diákjainak világlképétől, sőt, lényegében hasonló ismeretekkel és kognitív mintázatokkal rendelkeztek a demokratikus társadalmi és politikai rendszerek működésének alapelveiről és szabályairól. Ezt a lényegében kedvező képet azonban jelentősen árnyalja az a tény, hogy a magyar diákokat a nemzeti identitás problémáinak elhallgatása, másrészt pedig kifejezetten a konfliktuskerülés jellemezte. Ráadásul

28 országban vizsgálta középiskolai tanulók állampolgári műveltségét

¹⁰ International Society for Technology in Education – www.iste.org

¹¹ Az ISTE *digitális állampolgárság* kompetenciarendszere az alább felsorolt kilenc területet foglalja magában: digitális hozzáférés, digitális műveltség, digitális kommunikáció, digitális kötelezettség és felelősség, digitális etikett, digitális biztonság, digitális kereskedelem, digitális jog, digitális egészség és közérzet (www.iste.org/standards).

¹² Milyen kognitív tudással rendelkeznek a 14 éves diákok a demokráciával és a demokratikus értékrenddel kapcsolatban? Mit tudnak a felnövő generációk a demokratikus intézményrendszerekről és a demokratikus magatartásformákról? Milyen állampolgári jogokra és kötelességekre készítik fel a tanulókat az adott országban? Különböznek-e a lányok és a fiúk állampolgárságról alkotott elképzelései és politikai szerepértelmezései? Hogyan jelenik meg a nemzeti identitás a különböző társadalmakban? Mit tanulnak a fiatalok a társadalmi kohézióról és a társadalmi sokszínűségről? Melyek azok a várakozások, gondolatok, amelyeket a demokratikus társadalmak fogalmának meg a politikai tudás, politikai készségek és attitűdök tekintetében a fiatalokkal szemben? Hogyan hat egy ország gazdasági helyzete a társadalomismeret, a demokratikus intézményrendszer oktatási körülményeire, illetve ennek minőségére?

a magyar diákok az állampolgári aktivitást és attitűdöket vizsgáló kategóriák többségében – például az iskolai közéletben való részvételben, a társadalommal kapcsolatos kormányzati felelősség kérdésében, a bevándorlók felé irányuló attitűdökben, a nők politikai és gazdasági jogainak támogatásában, a vitát elősegítő tanórai környezet megítélésében – szignifikánsan alacsonyabb értékeket értek el, mint a többi ország diákjai (*Torney-Purta, Hahn és Amadeo, 2001*). Az pedig kifejezetten szomorúnak tűnik, hogy a korabeli tanári vizsgálatban a magyarországi pedagógusok önbizalma jóval alacsonyabb volt, mint a más országban tanító tanároké: a magyar pedagógusok értettek legkevésbé egyet azzal az állítással, hogy *„Egyetértés tapasztalható a társadalomban arról, hogy mit kellene tanítani ezen a területen.”* Sajnálatos módon az IEA kutatások újabb szakaszában – ICCS¹³ – Magyarország már nem vett részt, így az állampolgári kompetenciák vizsgálatára vonatkozóan ebből a forrásból nem rendelkezünk további összehasonlító adatokkal.

Iskola és társadalom kutatássorozat¹⁴

Szerencsére *Csákó Mihály* és kutatócsoportja 2005-ben, 2008-ban, majd pedig 2017-ben ugyanazzal a kérdőívvel több ezres reprezentatív mintán lényegében folytatta az IEA-kutatásokat. Négy különböző városi helyszínen 9. és 11. évfolyamos gimna-

zistákat, szakközépiskolákat (az első két vizsgálat felvételének időpontjában szakközépiskola) és szakközépiskolásokot (az első két vizsgálat felvételének időpontjában szakiskola) kérdeztek politikai ismereteikről, értékeikről és érzelmeikről. Ezeknek a vizsgálatoknak az eredményei nemcsak azért izgalmasak számunkra, mert nagyobb idődimenzióban mutatták meg a rendszerváltás utáni időszakban szocializálódó

fiatalok politikai kultúrájának főbb jellemzőit – indirekt módon pedig rávilágítottak az iskolai állampolgári nevelés hatékonyságának szintjére is –, hanem azért is, mert a több mint ötven országra kiterjedő nemzetközi vizsgálat megismétlésével bizonyos mértékben nemzetközileg is értelmezhetővé vált a magyar fiatalok politikai kultúrája. A kutatócsoport tagjai ugyanakkor komoly társadalmi felelősséget is megfogalmaztak: *„Magyarország demokratikus rendjének minősége a következő fél évszázadban azokon a fiatalokon fog múlni, akiknek politikai szocializációjába felvételsorozatunk bepillantást enged.”*¹⁵

Paradoxonok – a kutatások tükrében

Hogyan készüljenek fel a diákok a közéletre, ha az iskolából kitiltják a politikai életet?

1990-ben törvény tiltotta ki a munkahelyekről a politikai szervezeteket, a direkt módon való politikálást. Érthető vágya volt ez a rendszerváltás után az emberek-

¹³ IEA (2007): International Civic and Citizenship Education Study: Assessment Framework. IEA, Amsterdam.

¹⁴ Az Iskola és társadalom 2005, Iskola és társadalom 2008 és az Iskola és társadalom 2017 című kutatások eredményeiről tudósít *Csákó (2005)*; *Csákó (2009, szerk.)*; *Veszprémi (2017)*

¹⁵ *Nárai Márta, Sik Domonkos és Csákó Mihály* szavait – amelyek a kutatás eredményeit bemutató konferencián hangzottak el –, *Veszprémi Attila (2017)* interpretációjában közlöm.

nek. A régi „párttitkári” rendszertől való megszabadulás mellett fontosnak tartották a munkahelyek depolitizálását, az inkább csak konfliktusokat eredményező viták elkerülését. Érthető kívánság volt az is, hogy a gyermekeiket mentesíteni szerették volna a korábban „keményen” vagy „puhán” átpolitizált világtól, a politikai ellenőrzéstől és befolyásolástól. Igen ám, de immár harminc évvel a rendszerváltás után rá kell jönnünk, hogy „a fürdővízzel sikerült a gyereket is kiönteni”, hiszen így lényegében megszűnt a fiatalok hatékony iskolai politikai nevelése: az oktatás készségi szinten nem készíti fel a következő generációkat a valóságos politikai viszonyok közötti eligazodásra. A paradox helyzetet jól jellemzi *Csákó Mihály* (2009) példája. Az ELTE Társadalomtudományi Karának docenseként felhívta egy fővárosi iskola

igazgatóját és az engedélyt kérte, hogy az egyik hetedik osztályukban a hallgatói kérdőíves felmérést végezhessenek szakmai (kutatói) gyakorlatuk keretében. Ami-

kor az igazgató meghallotta, hogy a kérdőíveken olyan kérdések is szerepelnek, mint „*Mennyire érdekel a politika?*”, „*Kivel szoktál politikáról beszélgetni?*”, „*Szerinted mit jelent az, hogy demokrácia?*”, „*Miben különbözik a demokrácia a diktatúrától?*”, „*A te életedben hogyan jelenik meg a demokrácia?*”, gyanakvóból élesen elutasító hangra váltva közölte, hogy ezek a témák pedig nem az iskolába valók. Egy másik alkalommal a szülők szerveztek a vizsgálatok ellen tiltakozó akciót, hasonló indokkal.¹⁶

A politikai szféra iskolai jelenléte természetesen nem azt a célt szolgálja, hogy egyik vagy másik párt politikai prog-

ramja bemutatkozzon és érvényesüljön, hiszen ez a korábbi tekintélyelvű rendszer gyakorlatához való visszalépést jelentene. Sokkal fontosabb lenne a politika alapvető közegének iskolai szintű megjelentetése: az eltérő nézetek folytonos vitájának természetessége, különböző konfliktuskezelő módok és érvelési technikák megismerése és gyakorlása, az érdekérvényesítés egyéni és közösségi formáinak kipróbálása, a demokratikus értékek, a társadalmi együttélési szabályok és az egyéni autonómia artikulált képviselése az iskola „rejtett tantervében”.

Szorosan ehhez a paradoxonhoz tartozik egy másik rendszerváltás utáni ellentmondássorozat. Nevezetesen az, hogy miközben a közvetlen politikai kérdések és szerepvállalások sok tekintetben „gyanússá váltak” és kirekesztődtek a magyar iskolákból, addig az Európai

Unió elvárásait közvetítő hivatalos oktatáspolitikai kormányzat – a „demokráciára nevelés programjai” alapján – formálisan a politikai viták, politikai akciók

és politikai projektek megszervezését szorgalmazta. Miközben az iskolák, illetve a tanárok fokozottan igyekeztek kivonni intézményüket a közvetlen társadalmi és politikai hatások alól, az oktatáspolitikai ajánlások kifejezetten a civil szervezetekkel, illetve a helyi társadalom különböző intézményeivel való szorosabb kapcsolódást javasolták. Vagyis a tanárok többsége egyfelől – a szűk tantervi előírásokon túl – óvakodott a tanórákon közvetlen politikai vitákba bocsátkozni, másfelől viszont a továbbképzéseken azt hallgatták a demokráciára nevelés pedagógiai szakembereitől, hogy a beszélgetések, viták,

az érdekérvényesítés
egyéni és közösségi
formáinak kipróbálása

¹⁶ Hasonló meglátásokkal élt Fenyő D. György a 2017/9-10. lapszámunkban megjelent írásában: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-pedagogiai-szemle/homo-politicus-homo-pedagogicus> (*A Szerk.*)

a tevékenységre építő tanulási formák, interaktív módszerek, projektek révén lehet igazán bevonni a diákokat ennek a területnek a tanulásába.

Hogyan készüljenek fel a diákok a politikai életre, ha csak formálisan működik a DÖK?

A második, szorosan az előzőhöz kapcsolódó paradoxon a diákok részvételi politizálása – szervezett formájában a diákönkormányzatok (DÖK) – felszínességből és ürességből fakad. Ezek a jelenlegi formájukban nem mutatkoznak alkalmasak arra, hogy a ténylegesen demokratikus politikai viszonyokat megjelenítsék a diákok számára. Az alapvető kérdés és probléma nem az, hogy a kötelezettségek rovására miért nem kapnak több jogot, több beleszólási lehetőséget az iskola életébe a diákok, hanem az, hogy a diákönkormányzat egy „cinikus összekacsintással” működtetett látzatvilág,¹⁷ amelyet nagy előszeretettel a „demokrácia gyakorlóiskolájának” nevezünk.

A diákokkal és tanárokkal folytatott vizsgálatok egyértelműen azt mutatják, hogy a szereplők valójában nem látják át, hogy mi a DÖK értelme, jelentősége és tétje a közös együttműködési felületek kialakításában: a házirend kidolgozásában, a fegyelmi tanácsban való diákképviselésben, a munkarend optimalizálásában, a szabadidős programok kialakításában. Viszonylag már ritka a nyílt erőszakos tanári beavatkozás a DÖK tevékenységébe, ugyanakkor a diákok tényleges érdekérvényesítése nem hatékony ezen az intézményen keresztül.

Mindez ellentmondásos helyzetet, sajátos látzatdemokráciát teremt, ahogy Csákó Mihály kutatásában (*Veszprémi*, 2017) is látjuk. A partneri keretek nem töltődnek fel tényleges tartalommal. Mintha a tanárok úgy gondolnák, hogy valamiért ez a „szavazósdí” hozzátartozik a demokrácia „játékához”, a diákok pedig, mivel úgy látják, hogy nagyon kevés beleszólásuk van az iskola egészének működésébe, sok esetben egyéni kijáráásokra használják fel a diákönkormányzat intézményét.

Tehát az igazi probléma nem az, hogy ezen a téren autoriterek volnának az iskolák, illetve a tanárok, hanem az, hogy a DÖK – a mai magyar iskolák rejtett tanterve alapján – valójában nem a demokratikus politikai kultúra mintázata keretében működik. Ráadásul sem a pedagógusok, sem pedig a diákok nem látják át

tevékenységük inkonzisztenciáját – és szocializációs tétjét. Jelesül azt, hogy a diákokban a „külső intézménynek” tekintett iskolában alakulnak ki azok a közügyekre vonatkozó erkölcsi értékek,

gondolkodási és cselekvési minták, amelyek életük során meghatározzák majd politikai kultúrájukat és viselkedésmódjukat. A fő kérdés tehát, hogy milyen perspektíváink vannak a demokráciáról; arról, hogy évtizedek múlva milyen politikai viszonyok között szeretnénk élni, hogy milyen lesz majd az állampolgárok intézményekhez és egymáshoz való viszonya. *Kalocsai és Kaposi* (2019) kutatása szerint az iskola felelősségteljes és tudatos résztvevői közösségi magatartás helyett inkább (köz)politikai érdektelenség és individuális érdekér-

a DÖK valójában nem a demokratikus politikai kultúra mintázata keretében működik

¹⁷ Nem véletlen, hogy az Aktív Fiatalkor Magyarországon Kutatócsoport vizsgálata a következő címen jelent meg: *A magyar délibáb. Gyorsjelentés a pécsi középiskolások politikához és demokráciához való viszonyáról.* (Kovács és Szabó, 2014)

vényesítő magatartásra nevel. A diákok a tényleges iskolai gyakorlatban közvetlen politikai lehetőségeiket és szerepeiket úgy élik meg, hogy nem érzik illetékesnek magukat: az oktatáskutatók olyan problémakörökről kérdezik őket, amelyek – ez derül ki – ténylegesen nem képezik az életük részét.

KÖVETKEZMÉNYEK

1. Az iskolában tanult – többnyire fogalmi általánosságokat, „végeredményeket” tartalmazó – tananyagot a diákok nem tudják lefordítani a saját életviszonyaikra, életvilágukra, nem tudják azonosítani azokat valóságos szituációkkal. Érzelmileg legfeljebb a történelem tantárgy leegyszerűsített múltbeli hőseivel tudnak azonosulni. Tovább nehezíti a helyzetet a „kettős nevelés” problémája (Szabó és Örkény, 1998), amely arra utal, hogy az iskolai nevelés értékrendje társadalmi kérdések megítélésében lényegesen eltér a diákok tényleges társadalmi tapasztalataitól. Az iskolai politikai szocializáció (állampolgári nevelés) legsúlyosabb deficitje azonban az, hogy a tanulók az iskola szociális terében

szerintük most (és majd felnőtt korukban) sincs tényleges lehetőségük a politikai folyamatok befolyásolására

nem élik meg és nem gyakorolják az *Almond* és *Verba* (1963) által megfogalmazott demokratikus politikai kultúrát, így nem épül ki bennük a demokratikus értékek természetes elfogadása, illetve a demokratikus magatartásformák gyakorlásához szükséges készségek rendszere.¹⁸

2. Az ismétlődő felmérésekből egy egyre erősödő és egyre ellentmondásosabb gondolkodási mechanizmus képe bontakozik ki a demokratikus politikai rendszerrel kapcsolatban. A tanulók túlnyomó többsége továbbra is pozitívan, elfogadóan viszonyul a demokratikus értékekhez, illetve a polgári társadalom fogalmához. Ugyanakkor egyre nagyobb elégedetlenséggel és

rosszallással nyilatkoznak a piacgazdaságról, a demokratikus politikai intézményekről, a hatalmi szervezetekről, a politikai pártokról, a parlamentről és a politikusokról is. Mindez valószínűleg nemcsak az elmúlt évtizedek negatív társadalmi és gazdasági hatásaival függ össze, hanem azzal is, hogy szerintük most (és majd felnőtt korukban) sincs tényleges lehetőségük a politikai folyamatok befolyásolására: a politika az általuk többnyire negatívan értékelt politikusok elkülönült

¹⁸ Jól jellemzi a helyzetet a TÁRKI 2010-ben, nagyobb mintán készült felmérésének összefoglalója: „*Tapasztalataink szerint a magyar iskolarendszer a pusztán információátadás, a normatív, előre meghatározott kérdésekben és válaszokban gondolkodó szemlélet mentén szerveződik. Így sem tudásanyagában, sem módszereiben nincs felkészülve arra, hogy fontos társadalmi kérdések megtárgyalásának, vélemények ütköztetésének adjon teret. Az oktatásból hiányzik a vitakultúrára nevelés, amely a tudatos és aktív állampolgári részvétel alapja. Az állampolgári nevelés nem szerepel külön tárgyként az iskolai óravandekben, hanem legfeljebb modulként. Ez önmagában nem lenne probléma, hiszen az aktív és felelős állampolgárrá nevelés az egész iskolát átható (ún. 'wholeschool') misszió, amit nem lehet heti egy órában megvalósítani. Sokkal inkább arra kellene törekedni, hogy az iskolát demokratikus életterré tegyünk, ahol a diákok érdemben gyakorolhatják azokat a jogait és felelősségeiket, melyekkel szélesebb közösségekben élhetnek. A diákönkormányzat, illetve a diákok (iskolapolgárok) bevonása az iskolai tervezési feladatokba és döntéshozatalba hatékonyan tudná ezt elősegíteni. Az iskolákban mindennél nagyobb szükség lenne olyan tanárookra, akik példaképként szolgálhatnak a demokratikus, aktív állampolgári szerep megformálásához. Ezzel ellentétben az figyelhető meg, hogy a tanárképzésbe kerülő középiskolások maguk sem rendelkeznek az állampolgári neveléshez szükséges kompetenciákkal.*” (Alattvalók..., 2010)

világa maradt. Ezt nevezte korábban *Gazsó Ferenc* (1995) „az állampolgár magányá”-nak. A demokratikus értékek és a tényleges demokratikus viszonyok így módon történő elszakadása egymástól, illetve sok tekintetben szembekerülésük egymással nem sok jóval biztat a demokratikus állampolgári nevelés vonatkozásában. A folyamat erősödése ugyanis azzal fenyeget, hogy – bizonyos mértékben az előző politikai rendszer kiüresedett terminológiájához hasonlóan – nagyon könnyen üres szófordulattá válik a demokrácia említése.

3. Az *Iskola és társadalom* felmérés (*Csáki, szerk., 2009*) legmeglepőbb eredménye szorosan kap-

csolódik az előbb mondottakhoz. Az erősödni látszó tendencia az, hogy a diákok egy-egy kérdés kapcsán – különösen, ha azok másmilyen formában térnek vissza a kérdőívben –, egymásnak homlokegyenest ellentmondó, inkonzisztens, sok esetben zavarodott válaszokat adnak. Egyszerre igaznak gondolják, hogy a törvények betartása fontos és nem fontos; hogy a vitákat közös megegyezéssel kell rendezni, és hogy egy erős vezető döntsön a politikai viták kérdésében; hogy a politikai részvétel fontos az ország előbbre jutása szempontjából, miközben azt is vélelmezik, hogy a politika csak arra való, hogy a politikusok gazdagodjanak. Mindez persze bizonyos mértékben összefügghet a kérdezés módjával és sajátos megfelelési kényszerekkel is, de mindenképpen jól mutatja gondolkodásuk bizonytalanságát egy-egy társadalmi kérdésben. Mindez sajnos összhangban van más kutatásokkal is (*Szabó és Örkény, 1998*), amelyek egybehangzóan azt állítják, hogy a magyar fiatalok

gondolkodása meglehetősen töredékes és nem tudatos ezen a téren.

Ez a bizonytalanság több szempontból is veszélyes a következő nemzedékek számára. A rendszerváltás nyomán kitágult a politikai erőter, sokféle érdekcsoport értékei és érkei artikulálódtak, a politikai élet valóságos arénává vált, ahol a viták és nézeteltérések szakadatlan harca zajlik. Ebben a helyzetben az iskola feladata épp az lenne, hogy felkészítse a következő gene-

az ezredfordulóra
a politikai rendszer iránti
bizalom a tanulók esetében
is jelentős mértékben
csökkent

rációkat arra, hogy tudatosan és felelősségteljesen tudjanak majd a többpárti demokráciában élni és érvényesülni. A politikai közeg kirekesztése az iskolából viszont azt eredményezi, hogy a demokratikus viszonyok

tényleges megélésének hiánya miatt nemcsak a demokratikus értékrend képviselése és érvényesítése vált bizonytalanná, hanem a tanórákon elsajátított tudásrendszer is, amely így nem nyugszik biztos tapasztalati és érzelmi alapokon. Mindez védtelenné, manipulálhatóvá és kiszolgáltatottá teszi a fiatalokat az egyre zajosabbá és intoleránsabbá váló politika világában.

4. Az eddig sorolt tapasztalatok és következtetések szorosan összefüggnek a fiataloknak a demokratikus politikai viszonyok iránti bizalmának és vonzalmának hullámszerű mozgásával és folyamatos erodálásával az elmúlt évtizedekben. Közvetlenül a rendszerváltás után érthetően és jól mérhetően elfogadottak voltak a demokratikus értékek, a változtatás és a részvétel lehetősége népszerűvé, vonzóvá tette a politikai szférát a fiatalok körében is. Az ezredfordulóra azonban a politikai rendszer iránti bizalom a tanulók esetében is jelentős mértékben csökkent. Mivel a politika megint a „mások” ügyévé vált, a diákok közéleti érdeklődése és aktivi-

tása egyre inkább a megelőző korszak passzív viszonyait idézte. A kétezres évek második felétől azonban látványos változást mutattak ki a felmérések: ismét emelkedni kezdett a fiatalok körében a politikai érdeklődés. Mindez nyilvánvalóan összefüggött egyes társadalmi rétegek leszakadásával, a társadalmi konfliktusok növekedésével és a korabeli kormánypárti politikusok iránti növekvő elégedetlenséggel. A felmérések és saját tapasztalataim is azt erősítik meg, hogy ehhez az erősödő politikai aktivitáshoz a demokráciára nevelés jószándékú iskolai programjainak vajmi kevés köze volt, ami jól mutatja az akkori pedagógiai törekvések hatékonyságát is. A kutatások inkább azt erősítették meg, hogy – különösen 2010 után – a diákok politikai kultúrájában is megerősödtek az antidemokratikus elemek: a meggyőzés helyett a korábbiaknál jóval elfogadottabbá vált az erő alkalmazása, a törvényeket hatalmi szóval érvényesítő etatizmus, a kisebbségek figyelmen kívül hagyása, a kölcsönösség elvetése.

Ennek – a legutóbbi felmérés szerint – sokféle következménye lett. A diákok jóval nagyobb hányada sorolta magát az „elszenvedők” kategóriájába, és jóval kevesebben tekintettek magukra ténylegesen „cselekvőként”, mint korábban. Felerősödtek az anómikus (a szabályok zavaros volta miatt elbizonytalanodott) lelkiállapotra jellemző szélsőséges tünetek: bizalomhiány, visszahúzódság, cinizmus, konformizmus és lázadás. Az értékválasztás során pedig jellemzően az állampolgári *passzivitáshoz* kapcsolható elemek kaptak magas értékelést, olyanok, amelyek együtt valamiféle biztonságot nyújthatnak. Egyetlen olyan elemet értékelnek a fiatalok magasra, amely egyéni felelősségre és aktivitásra utal – ez a *szólásszabadság*.

5. A kutatások során még egy nem igazán örövendetes tendencia rajzolódott ki. Neve-

zetesen az, hogy a rendszerváltás óta a diákok politikai véleményének formálásában egyre nagyobb mértékben csökken a pedagógusok, így sok tekintetben az iskola szerepe. Mindez nyilvánvalóan abból következik, hogy a tanárok – a korábban mondottak értelmében – csak ritkán és esetlegesen nyilvánítanak véleményt közvetlen politikai kérdésekben, és az ilyen jellegű tananyagok nem alkalmasak arra, hogy a diákok aktuális kérdéseire válaszokat adjanak. A felmérésekből az is kiderül, hogy a fiatalok politikai orientálásában a szülők szerepe is csökkent bizonyos mértékben. Akár aggodalomra is okot adhat az a kutatási eredmény, amely szerint úgrásszerűen megnövekedett a politikai véleményformálók között a családhoz és iskolához nem kapcsolódó „valaki más” szerepe.

KONKLÚZIÓ

A magyar fiatalok politikai szocializációjának vizsgálatai már hosszú ideje egybevágó, meglehetősen borús képet mutatnak. *Csákó Mihály* (2004) és *Szabó Ildikó* (2000; 2009) a következő jellemzőkkel ragadta meg kutatási tapasztalataikat:

- *Alattvalói politikai kultúra*. Erre a magartásformára a politikai passzivitás, a nyilvánosság és a politikai intézmények kerülése a jellemző. Az aktív politikai részvétel a „kiválasztottak”, a politikusok privilégiuma.
- *Könnyen átalakítható (konvertálható) politikai identitás és magatartás*. A gyakori politikai fordulatok miatt az itt élő családokba és egyénekbe mélyen beleivódott, hogy a túlélés, vagy csak egyszerűen az érvényesülés érdekében képesek legyenek újraépíteni politikai meggyőződésüket és állampolgári identitásukat.

- *Az állambatalomhoz (politikához) való aszimmetrikus viszony.* A térség megkésett modernizációja során a politikai hatalom és a társadalom tagjainak viszonya hierarchikussá, aszimmetrikussá vált. Az állampolgárok vissza-visszatérő tapasztalata az, hogy ők vannak a politikáért, nem pedig őket szolgálja a politika; hogy a jog- és tulajdonbiztonság alárendelődik a mindenkori politikai akaratnak.
- *Az ellentmondásos (kettős) politikai szocializáció.* Több egymást követő nemzedék tapasztalhatta, hogy a politikai hatalom által „hivatalosan” – például az iskolai szocializáció révén – elvárt gondolkodási és viselkedési minták sok tekintetben eltérnek, vagy kifejezetten szemben állnak a családban tapasztalt normákkal és eszmékkel. Azt is kénytelenek voltak megtanulni, hogyan lehet egyéni túlélési utakat („különbéke”, „kiskapu”), sajátos érdekérvényesítési mechanizmusokat kiépíteni, s ezzel oldani a keletkezett kognitív disszonanciát.
- *Atomizált politikai szocializáció.* A mindenkori hivatalos (intézményes) politikai

szocializáció igyekezett ideologikusan átíratott szervezetekbe terelni az ifjúságot, ami egyrészt azt jelentette, hogy alternatívák hiányában a fiatalok nem váltak képessé az önálló politikai választásra, másrészt azt, hogy tényleges politikai fórumok hiányában az emberek ténylegesen csak egyéni politikai életstratégiákban gondolkoztak.

a fiatalok nem váltak képessé az önálló politikai választásra

Egyik előadása címében *Csákó Mihály* (2007) fölteszi a költői kérdést: „Milyen állampolgárokat nevel a mai magyarországi iskola?” Summázata

így hangzik: „Mielőtt felszisszennének mindazok a pedagógusok és civil szervezeti aktivisták, akik folyamatosan küzdenek azokért a célokért, amelyeket én is számon kérek, leszögezem, hogy tudok tevékenységükről, és azt sem hiszem, hogy nincsenek változások, csak azt állítom, hogy rendszerszerű demokráciára nevelés nem folyik az új demokratikus Magyarországon, hívei csak lassan szaporodnak, és a változások is nagyon lassúak.” Ez a tendencia az azóta eltelt több mint tíz évben sem változott.

IRODALOM

- Alattvalók vagy polgárok lesznek? A fiatalok aktív állampolgársági készségei Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. Kutatási jelentés. TÁRKI, 2010. Letöltés: http://www.tarki-tudok.hu/file/alattvalok_vagy_polgarok_lesznek_kutatasi_osszefoglalo_2010 (2017. 11. 25.)
- Almond, G. és Verba, S. (1963): *The Civic Culture. Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. Brown and Company, Boston, Littler.
- Breznyánszky László (2000): *A politizáló polgár felkészítésének pedagógiai műhelyei. Acta Pedagogica Debrecina XCIX*. Debreceni Egyetem BTK Neveléstudományi Tanszék, Civitas Egyesület.
- Csákó Mihály (2004): Ifjúság és politika. A politikai szocializáció kutatásáról. *Educatio*, 13. 4. sz., 535–550.
- Csákó Mihály (2005): *Iskola és politikai szocializáció*. Politika és iskola. Az Eötvös Károly Intézet konferenciája. Letöltés: <https://slideplayer.hu/slide/2251123/> (2020. 04. 03.)

- Csákó Mihály (2007): Tizenévesek demokráciaképéről (Kivonat). Politológus Vándorgyűlés, Pécs, 2007. június 22.
- Csákó Mihály (2009): *Rendszerváltás és politikai szocializáció*. Letöltés: [https://sites.google.com/site/mcsako/muvek/konferencia-eloadasok/csm_2009_Rendszerváltás és politikai szocializáció.doc](https://sites.google.com/site/mcsako/muvek/konferencia-eloadasok/csm_2009_Rendszervaltas_és_politikai_szocializacio.doc) (2020. 02. 03.)
- Csákó Mihály (2017): A magyar politikaiszocializáció-kutatás történetének vázlata. *Magyar Tudomány*, **178**. 9. sz., 1065–1071.
- Falus Katalin és Jakab György (2006): Aktív állampolgárságra nevelés. In: Demeter Kinga (szerk.): *A Kompetencia*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Fisher, R. (1999): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki, Budapest.
- Fisher, R. (2000): *Hogyan tanítsuk gyermekeinket tanulni?* Műszaki, Budapest.
- Gaszó Ferenc (1995): Nemzedéki orientációk instabil társadalmi környezetben. In: Gaszó Ferenc és Stumpf István (szerk., 1995): *Vesztesek – Ifjúság az ezredfordulón*. Ezredforduló Alapítvány, Budapest.
- Halász Gábor (2005): Demokráciára és aktív állampolgárságra nevelés a 21. században. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 7–8. sz., 65–70.
- Horánszky Nándor (1999): *Erkölcsei rend és szakmaiság a tantervekben*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Jakab György (2019): „Iskola a határon” – A digitális médiumok elterjedésének oktatási vonatkozásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **69**. 11–12. sz., 5–16.
- Kalocsai Janka – Kaposi József (2019): Tanítjuk vagy tanuljuk a demokráciát? Egy felmérés és tanulságai. *Új Pedagógiai Szemle*, **69**. 11–12. sz., 17–32.
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**. 1–2–3. sz., 5–22.
- Kaposi József (2016): Állampolgárságra, demokráciára nevelés. *Történelemtanítás: online didaktikai folyóirat*. Letöltés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2016/02/kaposi-jozsef-allampolgarsagra-demokraciara-neveles-06-03-02> (2020. 01. 16.)
- Kerr, D. (2008): Hatást gyakorolni a világra. *Új Pedagógiai Szemle*, **58**. 11–12. sz., 92–105.
- Knausz Imre: (2003): A társadalomismeret oktatása Európában és Magyarországon. In: Sipos János (szerk.): *Szegedi Nyári Egyetem Évkönyve*. Szeged.
- Kovács Tamás és Szabó Andrea (szerk., 2014): A magyar délibáb. Gyorsjelentés a pécsi középiskolások politikához és demokráciához való viszonyáról. Letöltés: http://www.aktivfialatok.hu/public/files/documents/gyorsjelentés_delibab.pdf (2017. 12. 08.)
- Lasch, C. (1996): *Az önimádat társadalma*. Európa kiadó, Budapest.
- MacGilchrist, B, Myers, K. és Reed, J. (2011): *A sikeres iskola. Az intelligensen működő szervezet*. Műszaki, Budapest.
- Mátrai Zsuzsa (1990): *Az amerikai társadalomtudományi nevelés története*. Akadémiai, Budapest.
- Mérei Ferenc (1948): Demokrácia az iskolában. [Az írás csak 1985-ben jelent meg.] *Neveléstudomány és iskolakutatás*, **4**. 3. sz., 7–90.
- Nie, N., Junn, J. és Stehlik-Barry, K. (1996): *Education and democratic citizenship in America*. University of Chicago Press.
- Ollé János, Lévai Dóra, Domanikos Katalin, Szabó Orsi, Papp-Danka Adrienn, ... és Dobó István (2013): *Digitális állampolgárság az információs társadalomban*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Putnam, R. (1993): *Making Democracy Work: Civil Traditions in Modern Italy*. Princeton University Press.
- Radó Péter (2017): *Az iskola jövője*. Noran Libro, Budapest.
- Sik Domanikos (2013): *Demokratikus kultúra és modernizáció. Állampolgári szocializáció húsz évvel a rendszerváltás után*. L'Harmattan, Budapest.
- Szabó Ildikó és Örkény Antal (1998): *Tizenévesek állampolgári kultúrája*. Minoritás Alapítvány, Budapest.
- Szabó Ildikó (2000): *A pártállam gyermekei. Tanulmányok a magyar politikai szocializációról*. Hatodik Síp Alapítvány, Új Mandátum, Budapest.
- Szabó Ildikó (2009): *Nemzet és szocializáció. A politika szerepe az identitások alakulásában Magyarországon 1867–2006*. L'Harmattan, Budapest.
- Szebenyi Péter (1994): Az állampolgári ismeretek tanítása Magyarországon. *Budapesti Nevelő*, **30**. 2. sz.

- Torney-Purta, J. Hahn, C és Amadeo, J. (2001): Principles of subject-specific instruction in education citizenship.
In: Brophy, J. (szerk.): *Subject-specific instructional methods and activities*. JAI Press, Greenwich.
- Töszegi Zsuzsa (2013): A Web 2.0. és az online identitás. *Könyv és nevelés*, **15.** 1. sz., 8–14.
- Török Balázs (2016): *Az iskolai szocializáció*. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet, Budapest.
- Veszprémi Attila (2017): Középsiskolás diákok politikai szocializációja. *Új Pedagógiai Szemle*, **67.** 9–10. sz., 133–144.



Domonyi Zsófia (7. o.): *Mi jár a fejedben?*

FODOR ÉVA

A fenntarthatóság értelmezése és elvi keretei¹

1. BEVEZETÉS

A *fenntarthatóság* és *fenntartható fejlődés* kifejezések a 20. század végén jelentek meg a tudományos életben, majd a 21. század elején a köztudatban is gyorsan terjedni kezdtek. Hogy a fenntartható fejlődésnek fordított angol kifejezés – a *sustainable development* – mit is jelöl, azt először a *Közös jövőnk* jelentésben (1987) fejtették ki a szerzők, noha már jóval ez előtt is történetek utalások egy hosszú távon is fenntartható életvitel megvalósításának igényére. Az ENSZ Környezet és Fejlődés Világbi-zottsága (World Commission on Environment and Development – WCED) vagy más néven Brundland Bizottság által kiadott jelentés óta a tudományos élet egyik fő napirendi pontja a fenntarthatóság kérdésköre, melyet számos tudományterület képviselője vizsgál, illetve keresi a lehetséges megoldásokat a fenntarthatóság gyakorlati megvalósítására.

Annak jelentősége, hogy a *fenntarthatóságot* ma a *fejlődés* legfőbb attribútumaként tartjuk számon, abban rejlik, hogy – mint azt az elmúlt évtizedek tudományos eredményei igazolják – az emberiség jelenlegi életmódja nem tartható fenn hosszú távon. Amennyiben nem sikerül változtatni a megszokott szemléletmódon, gondolkodáson és az ezekre épülő cselekedeteken, úgy az emberiség történelme meglehetősen hamar zsákutcába juthat.

E tanulmány a fenntarthatóság fogalmának értelmezésére, illetve elvi kereteinek meghatározására vállalkozik, ennek érdekében releváns nemzetközi és hazai szakirodalmakra támaszkodik. A fenntarthatóság definícióinak vizsgálatát három alapvető forrásra alapozza. Ezek: a *World Commission on Environmental Development*, 1987 (azaz a „Közös jövőnk” jelentés); a növekedés határaitól szóló irodalom (*Meadows, Meadows, Randers* és *Behrens III* (1972), *Meadows, Meadows* és *Randers* (1992), *Meadows, Randers* és *Meadows* (2004)); illetve a *World Conference of Scientific Academies* (2000) „Átmenet a fenntarthatóság felé” című nyilatkozata. A három értelmezést külföldi és hazai szakemberek elképzeléseivel, illetve időről időre saját reflexióimmal egészítem ki, majd pedig az elhangzottakat elemezve és összesítve a 3. fejezetben megkísérlem 11 rövid tételben felállítani a fenntarthatóság elvi kereteit, szándékom szerint ezzel újra-értelmezve a fogalmat magát is.

Az itt hivatkozott művek különféle tudományterületek képviselőitől származnak, így fontos fogalmakat helyenként egymástól eltérő értelmezésben használnak. Ez indokoltá teszi, hogy e fogalmakra jelen tanulmányban egységes értelmezést alkalmazunk, az alábbiak szerint:

A *bioszféra* kifejezésen a legnagyobb földi, szupraindividuális organizációs szint és ökológiai rendszer értendő, amely magában foglalja a föld valamennyi élőlényközösségét.

¹ A szerző e dolgozata bevezetőül és alapvetésül szolgál egy másik, leendő tanulmányzöveghez, amelyben a fenntarthatóság pedagógiájának értelmezéséről kíván szólni.

Az ökoszisztéma a bioszférán belül értelmezett rendszer, mely a biológiai szerveződés alacsonyabb szintű megjelenéseinek összességét jelöli.

A környezet fogalmát tekintve a WCED (1987) és a Meadows és mtsai (1972) által megfogalmazott értelmezés irányadó, mely szerint *környezeten* a természet, a társadalom és a gazdaság hármas egysége értendő.

A természet, illetve természeti környezet alatt a Föld élő és élettelen rendszereinek (litoszféra, bioszféra, geoszféra, hidroszféra és atmoszféra) azon részei értendők, amelyek – ha nem is teljes mértékben, de – jelentős emberi beavatkozás nélkül léteznek.

Végül: a fejlődés tekintetében minden esetben egy konstruktív irányú, és sokkal inkább minőségi, mintsem mennyiségi változásról beszélhetünk.

2. A FENNTARTHATÓSÁG DEFINÍCIÓI

2.1. Az 1987-es „Közös jövőnk” jelentés

Ahogy már láhattuk, az 1987-ben publikált *Our Common Future* című jelentés használta először a *sustainable development* fogalmat. A jelentés részletesen vizsgálja a globális problémákat és ezek kialakulásának okait, majd a bolygó akkori állapotára vonatkozóan keres lehetséges megoldásokat annak érdekében, hogy a jövő generációinak helyzete és esélyei ne romoljanak az akkoriéhoz képest. Ami a definíció magyar nyelvű fordításait illeti, a 'sustainable' szó kezdetben (Persányi, 1988) nem a *fenntartható*, hanem a *harmonikus* kifejezés használatával történt.

Mindez azonban lényegét tekintve nem változtat az értelmezésen.

A „Közös jövőnk” jelentésben a definíciót a következőképp fogalmazták meg: „A harmonikus fejlődés a fejlődés olyan formája, amely a jelen igényeinek kielégítése mellett nem fosztja meg a jövő generációit saját szükségleteik kielégítésének lehetőségétől.” (Persányi, 1988, 68. o.). E megfogalmazás értelmében a fenntartható fejlődés egy olyan célt jelöl, amely szerint a jövő gene-

szerecsésebbnek tartom a fenntartható fejlődés helyett a fenntarthatóság szó használatát

rációnak legalább annyi – ha nem több – eséllyel és lehetőséggel kell rendelkeznie, mint a mainak, annak érdekében, hogy szükségleteit kielégíthesse. Ez minden bizonnyal egy méltányos elképzelés, ám

ilyen értelemben nem feltétlenül tűnhet indokoltnak a *fejlődés* szó használata. Amennyiben ugyanis a jövő generációi pontosan annyi lehetőséggel és erőforrással rendelkeznek majd, mint amennyivel mi rendelkezünk jelenleg, az az adott állapot stagnálását jelentené, nem pedig egy kedvező irányú változást, amelyet a fejlődés feltételez. Ebből adódóan szerecsésebbnek tartom a fenntartható fejlődés helyett a *fenntarthatóság* szó használatát.

Véleményem szerint van még egy oka annak, amiért érdemes a *fenntarthatóság* kifejezést használni a *fenntartható fejlődés* helyett. Ez pedig az, hogy bizonyos értelemben a stagnálás nem feltétlenül jelenti a fejlődés hiányát. Értelmezésemben ugyanis a *fenntarthatóság egy olyan állapot elérését célozza meg, amely – egy meghatározott küszöb átlépésével és ebből adódóan egy adott állapot elérésével, illetve fenntartásával – nem teszi feltétlenül szükségessé a további fejlődést.* Vagyis amennyiben sikerülne egy olyan életformát kialakítani az emberiségnek, amely elméleti síkon – és amennyiben semmilyen váratlan vagy jelentős változás

nem következne be a jelenlegiekhez képest a bioszféra működési mechanizmusaiban – a végtelenségig fenntartható volna, illetve az a rendszer egészének egy számára méltó, minőségi létezését biztosítana, úgy az indokoltá tehetné a *további fejlődésről való lemondást*. Másként fogalmazva: *amennyiben a fenntarthatóság megvalósul, úgy a fejlődés mindenképpen lehetséges, ám nem feltétlenül szükséges feltétele lesz az életnek*. Mindez persze szigorúan elméleti síkon értve. A gyakorlatban nagy valószínűséggel jelennek majd meg olyan új körülmények és kihívások, amelyekhez alkalmazkodva szükség lesz konceptuális váltásokra, méghozzá olyanokra, amelyek csakis a fejlődésnek köszönhetően valósulhatnak meg.

A jelentésben közzétett definíció kimondja, hogy a fenntartható fejlődés két kulcsfontosságú alapfogalma a *szükségletek* és a *korlátozások* eszméje (Persányi, 1988, 68. o.). Megjelenik itt a felismerés: a szükségletek kielégítéséhez korlátok is tartoznak, vagyis a mindenkori szükségletek mibenlétének átgondolása elengedhetetlen. Fontos tehát különbséget tenni a valós szükségletek és a között a kényelmi szint között, amely nem feltétlenül indokolt az emberek részéről, és adott esetben a bioszféra egészének rovására mehet.

A „Közös jövőnk” jelentés szerint:

A fejlődés magába foglalja a gazdaság és a társadalom progresszív megváltoztatását. Ezért a gazdasági és társadalmi haladást a harmonikus fejlesztés jegyében kell megvalósítani minden fejlődő és fejlett, piacorientált vagy központi irányítás alatt álló országban. Az értelmezések ugyan eltérőek lesznek, de bizonyos általános vo-

násaik is vannak, és a harmonikus fejlődés alapelveiből eredő közös megegyezésből kell kiindulni és abból, hogy a megvalósítás lehetősége tag keretek között változik. (Persányi, szerk., 1988, 68. o.)

E rész mondanivalója abból a szempontból jelentős, hogy a definíció megalkotói felismerik a bolygó egyes részeire és régióira jellemző különbségek fontosságát, elfogadják és támogatják azt a lehetőséget, hogy az országok a fenntarthatóság elérésének érdekében különféle megközelítéseket és megoldásokat találjanak. Mindenképpen fontos ez, hiszen nincsenek általános

receptek, megoldások és pontosan kijelölt utak a bolygó egésze számára. Sokkal inkább arról van szó, hogy a különböző problémákra különböző megoldásokkal, nemzeti és nemzetközi összefogással, s mindenképp *a helyzetre való* adekvát reagálással érdemes és szükséges válaszolni.

„A fejlesztés legfőképp az emberi szükségletek és törekvések kielégítésére irányul.” (Persányi, 1988, 69. o.). E kijelentés értelmében antropocentrikus megközelítést tükröz. Noha a jelentés hosszasan elemzi a bioszféra egészének helyzetét, illetve hangsúlyozza az ember és természet harmonikus viszonyának fontosságát,

kiindulópontnak mégis az embert tekinti. A megfogalmazás arra enged következtetni, hogy a bioszféra és ember viszonyát tekintve az ember szükségletei az elsődlegesek, a természet igényei csak az után következnek.

Ennek a gondolatmenetnek megfelelően feltehetjük a kérdést: az ember és a természet közül nevezhető-e valamelyik domináns félnek a másikhoz való *alkalmazkodás* tekintetében? Az embernek kellene a termé-

adott esetben a bioszféra egészének rovására mehet

nevezhető-e valamelyik domináns félnek a másikhoz való alkalmazkodás tekintetében

szethez alkalmazkodnia, vagy a természetnek az emberhez? Ha abból indulunk ki, hogy az ember a bioszféra egy parányi része – jöllehet, hatása egyre nagyobb mértékű az őt is magában foglaló rendszerre – akkor valószínűleg inkább az embernek volna érdemes a természethez alkalmazkodnia. Annyi azonban biztos, hogy semmiképpen sem szabad lebecsülnie a bioszféra komplex egységét. A bioszféra ugyanis – az ember által alkotott rendszerekkel ellentétben – egy olyan szabályozó mechanizmus, amely nem engedi a rendszer egésze számára a tartós és nagymértékű egyensúlyvesztést.

A „Közös jövőnk” jelentés meghatároz bizonyos általános követelményeket a fenntartható fejlődés eléréséhez:

A legszélesebb értelemben a harmonikus fejlődés stratégiája azt célozza meg, hogy az emberi lények közötti harmónia, valamint az emberiség és a természet közötti harmónia megvalósuljon. (...) A harmonikus fejlődés eléréséhez szükséges:

olyan politikai rendszer, amely hatékony állampolgári részvételt biztosít a döntéshozatalban,

olyan gazdasági rendszer, amely képes többletet és a technikai ismereteket létrehozni egy önmagára támaszkodó és fenntartható bázison,

olyan társadalmi rendszer, amely megoldást nyújt a diszharmonikus fejlődésből eredő feszültségekre,

olyan termelési rendszer, amely tisztelőben tartja a fejlődés ökológiai alapjainak megőrzését,

olyan technikai rendszer, amely folytonosan új megoldásokat kutat,

olyan nemzetközi rendszer, amely elősegíti a kereskedelem és a pénzügyek megfelelő formáit,

olyan kormányzati rendszer, amely rugalmas, és rendelkezik az önkorrekció képességével. (*Persányi*, 1988, 69. o.).

A definíció e tétele mutatja a rendszer összetettségét; illetve azt, hogy a fenntarthatóság megvalósulásához a sok részterület összehangolt működésére van szükség.

2.2. A növekedés határai – Meadows és szerzőtársainak művei

A *Dennis Meadows* és szerzőtársai által 1972-ben publikált *The Limits to Growth* már foglalkozott a fenntarthatóság kérdéssel, azonban a kulcsgondolat megnevezésére nem a *sustainability* (fenntarthatóság) szót használta, hanem az *equilibrium* (egyensúly) kifejezést. Mondanivalójának lényege azonban megegyezik a fenntarthatóság fogalmát használó értelmezésekével. Az ugyancsak Meadows és munkatársai által 1992-ben publikált *Beyond the limits* és a 2004-ben megjelent *Limits to Growth: the 30-Year Update* című könyvekben már a *fenntartható* (*sustainable*) kifejezést használva fejtik ki a szerzők elképzeléseiket. A fenntarthatóságot elsősorban a társadalom kontextusában tárgyalják; főként arról beszélnek, hogy milyen feltételek szükségesek egy fenntarthatónak mondható társadalom megvalósításához.

A szerzők a globális problémák elemzésén túl bemutatják egy általuk létrehozott világmodell szimulációinak eredményeit. Teszik mindezt annak érdekében, hogy jelezzék: nagy valószínűség szerint – a modell egyszerűsítéseit figyelembe véve – milyen következmények várhatók abban az esetben, ha az emberiség nem változtat jelenlegi fogyasztási igényein és szokásain.

Minden eddig jelzett mű felhívja a figyelmet arra, hogy *a növekedés helyett a fejlődés jelenti a fenntartható utat*. Mindemellett nem értenek egyet a „nulla növekedés” közismert tézisével – vagyis nem gondolják azt, hogy a fenntarthatósághoz vezető utat

a technikai haladás mellőzése jelenti. „A fenntarthatóság nem 'zéró növekedés' jelent. (...) Egy fenntartható társadalmat a minőségi fejlődés érdekelné, nem a fizikai expanzió. Az anyagi növekedést úgy használná, mint egy alaposan végiggondolt eszközt, nem pedig mint egy egész életre szóló küldetést. És növekedésellenes sem lenne, hanem különbséget tenné a különböző típusú növekedés és a növekedés céljai között.” (Meadows, Randers és Meadows, 2005, 254. o.).²

Mint már említettem, Meadows és szerzőtársai a fenntarthatóságot elsősorban a társadalom kontextusában értelmezik: „ (...) Fenntartható az a társadalom, mely generációkon keresztül fennmarad, működőképes, elég messzelátó, rugalmas és bölcs ahhoz, hogy fizikai vagy szociális eltartórendszerét ne tegye tönkre” (Meadows és mtsai, 2005, 253. o.).

Ez világos megfogalmazás, de véleményem szerint némileg többre van szükség annál, mint hogy az ember „nem teszi tönkre” a környezetét. A szociális eltartórendszert ugyanis egy optimális működési szinten kell tartani ahhoz, hogy a fennmaradás az egyes ökoszisztémák számára ne csak a szó szoros értelemben vett túlélést jelentse, hanem sokkal inkább egy minőségi létezés lehetőségét.

Érdekes és fontos meglátása a szerzőknek, hogy a mértékletesség nem valamiféle szigorú, állami irányítás alatt álló kritériumot takar. A fenntarthatóság megvalósítása érdekében szükség van szabályokra, amelyek célja az, hogy szabadságjogokat biztosítsanak (Meadows és mtsai, 2005, 256. o.). A szabadságjogok gyakorlása természetesen

– mind egyéni, mind társadalmi szinten – egyúttal bizonyos korlátozásokat is magában foglal. Alapvető elv, hogy egy személy addig gyakorolhatja szabadságát, ameddig azzal más személyt vagy személyeket nem korlátoz saját szabadságának gyakorlásában. Ez az elv a fenntarthatóság vonatkozásában kitégítendő a társadalom és bioszféra kontextusára, vagyis a bioszférába való beavatkozás addig a mértékig megengedhető, ameddig az komoly és visszafordíthatatlan károkat

nem okoz. Érdekes, hogy az emberi történelem sajátosságaiból adódóan milyen előfeltételezéseink és asszociációink vannak egy-egy szó kapcsán. Anynyi biztos azonban, hogy a *fenntarthatóság* semmi

esetre sem egy szigorú és unalmas, a végletekig szabályozott, kínzó megszorításokkal teli életmódot jelent. Sokkal inkább annak a szabadságát, hogy lehetőségünk van és jogunkban áll választani azzal kapcsolatban, hogy miként akarunk élni, és hogy utódainknak milyen körülményeket hagyunk örökölni. *A fenntarthatóság ilyen értelmezésben véleményem szerint annak a szabadsága, hogy az emberiség a bioszféra egésze számára kedvezőbb életfeltételeket biztosít azzal, hogy tudatosan bizonyos kockázatok elkerülését választja, és ezeknek megfelelően cselekszik. Más megfogalmazásban úgy is mondhatnám, hogy a fenntarthatóság az emberiség azon tudatos döntéseinek és az ezeket megvalósító cselekedeteinek összessége, melyekkel bizonyos rizikók elkerülését választja egy, a jelenleginél kedvezőbb jövő megvalósítása érdekében a bioszféra egésze számára.*

Mindezek tükrében érdemes lenne tehát szakítani azzal a téves elképzeléssel, mely szerint a korlátok mindenképpen

bizonyos rizikók elkerülését választja egy, a jelenleginél kedvezőbb jövő megvalósítása érdekében

² A Meadows és munkatársaitól származó idézeteknél 2005-ös évszámmal a Meadows és mtsai (2004) magyar fordítására hivatkozunk.

valamiféle visszalépést eredményeznek az életszínvonal vonatkozásában, illetve súlyos és kellemetlen áldozatokkal járnak. Sokkal inkább arról van szó, hogy a korlátok irányítanak minket afelé, hogy átgondoljuk az igényeinket és lehetőségeinket, majd, amennyiben szükséges, ezeket összhangba hozva képesek legyünk a jelenlegi életmódunkat egy számunkra kedvező irányban megváltoztatni.

Amikor a fentiek értelmében szükséges döntésekről és cselekvésekről és cselekvésekről gondolkodunk, megérkezünk a biodiverzitás kérdéséhez. A sokféleség a bioszférában láthatóan létező, gyakran megmutatózó, tehát azzal nagyon összhangban álló jelenség. „Semmi okunk sincs azt feltételezni, hogy egy fenntartható társadalomnak egyformának, egységesnek kellene lennie. Mind a természetben, mind az emberi társadalomban a sokféleség egyrészt oka, másrészt eredője a fenntarthatóságnak.” (Meadows és mtsai, 2005, 257. o.).

Fontos továbbá annak tisztázása, hogy szükségleteken és igényeken nem kizárólag gazdasági és anyagi vonatkozású dolgokat érthetünk. Meadows és szerzőtársai szerint a különféle emberi és szellemi igények ugyanolyan fontosak – ha nem fontosabbak –, mint az állandó gazdasági fejlődés és az anyagiak halmozása. A szerzők e kérdésben a következőképp foglalnak állást: az a társadalom, amely meg tudja engedni magának, hogy ne csak az anyagi, hanem az emberi jellegű igényeket is elismerje, sokkal alacsonyabb anyag- és energiaátalakító képességgel is beéri, mindemellett sokkal magasabb fokú

elégedettséget tud biztosítani állampolgárai számára (Meadows és mtsai, 260. o.).

A jelenleg világszerte jellemző gondolkodásmód egyelőre nem ezt a szellemiséget tükrözi. Ahhoz, hogy a Meadowsék által javasolt értékrend elterjedjen és megvalósulhasson, egy konceptuális váltásra volna szükség. Ehhez vihet közelebb a szerzők azon gondolatata, amely így hangzik: „A fenntartható társadalom felé való átmenetben segíthet az – mondtuk

1992-ben –, »ha egyszerűen gyakrabban használunk bizonyos szavakat, őszintén és szabadkozás nélkül a világ információs csatornáin«. De mi magunk is szabadkoztunk miattuk, tudván, hogy a legtöbb

ember hogyan fogadja őket. Néhányan közülünk kicsit kényelmetlenül érezzük magunkat, hogy ilyen 'puha' eszközökre hagyatkozunk, [...] mert nem tudjuk, hogyan idézzük meg ezeket magunkban vagy másokban” (Meadows és mtsai, 2005, 268. o.). Ezek az eszközök a szerzők szerint a jövőképzés, a hálózatépítés, az igazmondás, a tanulás és a szeretet.

Tudományos berkekben – ahogy a szerzők is beszélnek erről – valóban kissé furán hangozhatnak e kifejezések, azonban ha körülnézünk, a fenntarthatóság megvalósításának legsúlyosabb akadályának az látszik, hogy bár tudományosan alátámasztott a bioszféra fennmaradását veszélyeztető tényezők megléte, ezt valahogy mégsem hisszük el, nem vesszük elég komolyan. *Pontosan ez szól megfelelő érvként azon nézet mellett, hogy kizárólag a tudomány nem képes tényekkel és észérvekkel nagy horderejű változások véghezvitelére.*

kizárólag a tudomány nem képes tényekkel és észérvekkel nagy horderejű változások véghezvitelére

2.3. Átmenet a fenntarthatóság felé: A Világ Tudományos Akadémiáinak Nyilatkozata, 2000

A Világ Tudományos Akadémiáinak megfogalmazásában „A fenntarthatóság az emberiség jelen szükségleteinek kielégítése, a környezet és természeti erőforrások jövő generációk számára történő megőrzésével egyidejűleg”. (Gyulai, 2012, 6. o.). E definíció kellő hangsúlyt fektet a bioszférára és annak fenntartására, azonban véleményem szerint *érdemes lenne a bioszférával kapcsolatban annak erőforrás mivolta helyett az emberrel való kapcsolatára koncentrálni*. Ugyanis ha nem így teszünk, megfosztjuk magunkat más jellegű, ám szintén valódi értékektől. A bioszféra ugyanis nemcsak a túlélésünket segíti, hanem számos egyéb módon is hozzájárul jól-létünkhöz. A művészetek kimeríthetetlen inspirálójaként, szabadidőnk eltöltésére alkalmas helyszíneként, élményeink jelentős részének megszerzésében közreműködő ágensként, illetve önmagában vett értéként is van létjogosultsága.

2.4. A definíciók kiegészítése

A fent idézett definíciók kiegészítéseként érdemes megjegyezni, hogy „A fenntartható fejlődés megvalósítása nagyon is konfliktusos folyamat. Sokak megítélése szerint a világ nemhogy közeledne, de távolodik a fenntarthatóságtól.” (Szlávik, 2013, 11. o.). Ezzel az állítással egyetértek, három okból is.

Az első ok, hogy a *fenntarthatóság* a köztudatban nem feltétlenül az eredeti értelmezésének megfelelően terjedt el. Hajlamosak lehetünk azt gondolni: bármi

fenntartható, addig, ameddig nem okoz olyan mértékű károkat és problémákat, amelyek következtében a rendszer képtelen tovább működni, vagyis ameddig a működésében olyan mértékű zavar nem lép fel, aminek következtében kénytelen leállni. A realitás sokkal inkább az, hogy a rendszer igen sokáig működhet a komoly problémák és rendellenességek ellenére is – csak épp a rá jellemző optimális szinttől elmaradva. Ez az állapot viszont nem nevezhető fenntarthatónak.

A második ok, hogy szükséges volna terjednie és tudatosodnia annak a szemléletnek, mely szerint a fenntarthatóság ma már inkább társadalomtudományi, mintsem természettudományi kérdés. A fenntarthatóság ugyanis nem környezeti és nem is gazdasági, hanem társadalmi értelemben vett fogalom, hiszen azokat a problémákat, melyek a bioszféra fennmaradását veszélyeztetik, az ember generálta. A probléma alaptermészetét tekintve tehát annak társadalomtudományi volta a domináns – így a megoldás is ilyen megközelítést kíván.

A megoldáshoz valóban szükség van a gazdaságra és a technikára, de ezek inkább eszközöknek tekinthetők; a probléma megoldásához a kulcs ezen eszközök felelősségteljes, belátó használata.

A harmadik ok, hogy – mint azt a „Közös jövőnk” jelentésről szólva már kifejtettem – nem biztos, hogy ebben a kontextusban érdemes *fejlődésről* beszélni, illetve ezt a kifejezést használni, hiszen a *fejlődés* valamilyen konstruktív irányban történő elmozdulást feltételez. A jövő generációinak a maival egyenlő mértékű lehetőségek és életkörülmények biztosítása pedig definítíven nem fejlődést, hanem sokkal inkább stagnálást jelentene.

a rendszer igen sokáig működhet a komoly problémák és rendellenességek ellenére is

Szlávik János *Fenntartható gazdálkodás* című könyvében (2013) jelzi, hogy az ökológiai, társadalmi és gazdasági hármasság a fenntarthatóság három dimenziójaként értelmezhető. Fontosnak tartja e három dimenzió harmóniáját, valamint kiegészíti ezeket egy negyedik dimenzióval: *az idővel*. Az idő abban játszik ugyanis kulcsszerepet, hogy az egymást követő emberi generációk közötti harmónia megvalósulhasson (18. o.). A szerző ezzel kapcsolatban megjegyzi továbbá, hogy „(...) a negyedik feltételben, az időtényezőben megjelenik egy olyan követelmény, mely az utóbbi időben különösen korlátosnak kezd mutatkozni és ez az ökoszisztéma semlegesítő-nyelő kapacitása.” (Szlávik, 2013, 22. o.). Erre a megállapításra alapozva elmondhatjuk, hogy az ember része a bioszférának; az emberek jelentik a társadalmat, amiben élünk; illetve magát a gazdaságot is az ember hívta életre, és részben a természeti erőforrásoknak köszönhetően tudja azt működtetni. Az idő valóban rendkívül fontos tényező, kiváltképp azért, mert – akár a szerző által említett semlegesítő kapacitást veszszük figyelembe, akár a jövő generációinak erőforrásait és lehetőségeit – mindenképpen új kontextusba helyezi a fenntarthatóság értelmezését. A bioszféra, a társadalom és a gazdaság egységeit úgymond kronologikus fontossági sorrendben tekintve a bioszféra az elsődleges dimenzió, hiszen az ember az evolúció során abban alakította ki sajátos szerepét és befolyását. A következő a társadalom dimenziója lehet, hiszen az emberiség történelme során a bolygó eddig ismert élőlényeihez képest sajátos szerveződési formát és életvitelt alakított ki – s eközben fennmaradásában és növekedésében fontos szerepet hárított a harmadik dimenzióra, a gazdaságra. A bioszféra, a társadalom és a gazdaság egymással szoros összefüggésben,

sajátos feltételek közt értelmezhetők, s ebből adódóan nem szabad kizárólag lineáris működést tulajdonítani nekik (lásd például a népességszám exponenciális, illetve szuperexponenciális növekedését). Az idő viszont, lineáris volta miatt, inkább a fenti három dimenziót magában foglaló, afféle „nulladik” dimenzióként értelmezhető.

Az idő kiemelt jelentősége abban rejlik, hogy a nagy és működésükben összetett rendszerek (mint az emberi társadalom vagy a bioszféra) esetében minden rendszerszintű változás megjelenésében megfigyelhető egy úgynevezett tehetetlenségi késés. Ez lényegében azt jelenti, hogy egy, a rendszer

kiegészíti ezeket egy negyedik dimenzióval: az idővel

egészét érintő változás megtörténte után mindenképpen számolni kell néhány évnyi, évtizednyi, vagy bizonyos esetekben ennél is hosszabb idővel, ameddig a rendszer képes alkalmazkodni az adott változáshoz. Ilyen például, amikor egy oktatási reform kerül bevezetésre: nyilvánvalóan azonnal elkezdődnek bizonyos változások, ám a kívánt eredmények elérése csakis egy hosszabb folyamat eredménye lehet. A bioszféra esetében, annak sérülékenységét és működési mechanizmusait tekintve, egy visszafordítható kárból való felépülés szintén hosszú időt vehet igénybe. Ezért kiemelten fontos, hogy megértsük: minden olyan döntés, amely nem a hosszú távú megoldásokat tartja szem előtt, a jövő generációit évektől és évtizedektől, ebből adódóan pedig fontos lehetőségektől fosztja meg.

Gyulai Iván A fenntartható fejlődés című könyvében (2012) így fogalmaz: „A fenntarthatóság nem a fennmaradást, hanem a megfelelőséget jelenti. Milyen társadalom, milyen környezeti kultúrával felel meg annak a követelménynek, hogy ne veszélyeztessük a jövő nemzedékek szükségleteinek a kielégíthetőségét? A jelenlegi

helyzetet tekintve aligha gondolnánk, hogy ehhez még további növekedésre lenne szükség, inkább a termelés és fogyasztás visszafogása indokolható.” (4. o.). Valóban, az optimális fejlődést a visszafogottság és az ember igényeinek csökkentése jellemzőnek inkább. Már csak azért is, mert hiába fejlődik a gazdaság és a technika, ameddig nem változik a jelenleg érvényben lévő szemléletmód, addig az új technológiák és a gazdasági növekedés *még nagyobb igényeket és elvárásokat fognak eredményezni*. Ez esetben pedig olyan – bármilyen bizarrul is hangzik –, mintha az emberiség *egy ördögi körben kergetné a délibábot*: első ránézésre úgy tűnhet, hogy elérhető és egyre közelebb van a kitűzött cél

(vagyis: nem délibáb), közben azonban a „megoldások” újra ugyanolyan messze lökik azt tőlünk, mint ahol a kezdőpontban volt. Tehát valójában csak a körülmények változnak, az emberek és a cél közt lévő távolság változatlan marad.

Szintén Gyulai Iván véleménye szerint:

Amit föltétlenül meg kell értenünk, az a következő: [...] csökkentésre van szükség, nem növelésre, lassításra és nem gyorsításra, valamint nem előre menekülésre, hanem irányváltásra. A fenntartható fejlődés, ha komolyan gondoljuk, a társadalmi fejlődés kulturális irányváltása! Az irányváltáshoz szándék kell, a szándék megszületéséhez belátás. Annak a belátása, hogy a jelenlegi anyagi értékrend tarthatatlan, a változtatáshoz új értékrendre és erkölcsre van szükség. (Gyulai, 2012, 13. o.).

Vagyis gazdasági növekedés és technikai fejlődés ide vagy oda, ameddig a szemléletmód nem változik, addig a fejlődés nem valósulhat meg. Növekedni viszont

nemcsak hogy felesleges, hanem veszélyes is józan belátás és ésszerűség híján.

Sajátos paradoxon, hogy a történelemben sohasem a szó eredeti értelmében fenntartható társadalmak (azok, melyek a megújulás mértékében használják erőforrásaikat) maradtak fenn vagy uralkodtak, hanem éppen azok, amelyek fenntarthatatlan módon nyúltak erőforrásaikhoz. [...] Amennyiben úgy gondoljuk, hogy ez az emberiség alaptermészete és a világ rendje, akkor valljuk be, egy utópia foglyai vagyunk akkor, amikor fenntartható fejlődésről beszélünk. (Gyulai, 2013, 802. o.).

mintha az emberiség egy ördögi körben kergetné a délibábot

Ebben az értelemben sajnos rossz gyakorlat maradt meg normatívaként az emberiség emlékezetében és kollektív megküzdési stratégiáiban.

A fenntarthatóság megvalósításának érdekében fontos, hogy megértsük: hosszú távban érdemes gondolkodnunk, ugyanis

[...] az anyagi javak előállítását olyan rövid távú érdek, amely háttérbe szorítja a társadalom jövőbeni célkitűzéseit. Ezért az egyéni jólét választása megelőzi az emberi faj fennmaradásának szükségét, az egyéni és a csoportérdek a társadalmi érdekekkel, a rövid távú célok a hosszú távú célokkal ütköznek.” (Gyulai, 2013, 803. o.).

Ezért lenne fontos, hogy az emberiség felnőjön a feladathoz, és megtanuljon a saját életének időtartamán túlmutató, annál jóval hosszabb időegységekben gondolkodni, illetve ezek figyelembevételével tudatosan tervezni. Bár ez számunkra valószínűleg kevésbé szimpatikus és talán nehezen értelmezhető gondolat, evolúciós

szempontból az emberiség eddigi létének teljes időtartama nem több egy szempillantásnál.

A fenntarthatóság tehát az emberiség folytonos megújulását, a jövőért érzett felelősség cselekvésekben tetet őrő tudatos érvényesítését, a változó környezethez való alkalmazkodását jelenti, a természeti erőforrások mennyiségi és minőségi megőrzése érdekében. A fejlődés pedig ebben az alkalmazkodásban bekövetkező javulást jelenti. (Bartus, 2013, 19.).

Az alkalmazkodás, illetve az erre való képesség tehát rendkívül fontos; nemcsak az életben maradás, hanem a *fejlődés* értelmezése tekintetében is.

A felelősség felvállalása egyszerre jelenti a hosszú távra tervezést az ezzel járó takarékoskodással, jelenbeli áldozathozattal, és azt, hogy a döntéshozó él a lehetőségeivel: bátran, innovatívan és a jövőben bízva. [...] A fenntarthatóságot biztosító felelősségi és döntési rendszernek a szubszidiaritás elvén kell alapulnia. Ez az elv azt mondja ki, hogy a felelősséget és a döntési lehetőséget akkor indokolt az egyes személyektől távolabb, magasabb intézményi szintre telepíteni, ha az alacsonyabb szint nem képes ellátni a feladatait. (Bartus, 2013, 27. o.).

Érdeemes belegondolni: ha sikerül a fent említetteket a gyakorlatban betartani, az nagyban *megkönnyíti* a társadalom életét és működését.

Az ember és környezete közötti harmónia fontos kritériuma a fenntartható fejlődésnek. *Hajnal Klára* megfogalmazásában „a fenntartható fejlődés megva-

lósításának feltétele egy olyan szabályozó és ellenőrző tevékenység, amelynek célja a bolygó természeti erőforrásai és az emberi rendszer igényei közötti dinamikus egyensúly, tartós harmónia biztosítása.” (Hajnal, 2006, 87. o.).

„Herman Daly szerint »a fenntartható fejlődés a folytonos szociális jólét elérése, anélkül, hogy az ökológiai eltartóképességet meghaladó módon növekednénk.«” (Gyulai, 2016, 2. o.). Mivel az ember jól-létét a környezete nagymértékben befolyásolja, így a bioszférában okozott károk vissza-

hatnak az okozóra, vagyis minden egyes okozott kár az okozó életminőségének romlását eredményezi. A következmények megfontolásakor viszont az emberiséget mint egészet kell tekintenünk,

hiszen a különféle szennyezőanyagok, illetve a beszűkülő és minőségében romló élettér nemcsak azokra van hatással, akik okozták a problémákat, hanem a bolygó minden lakójára.

3. A FENNTARTHATÓSÁG ELVI KERETEI

A fenntarthatóság elvi kereteinek meghatározása nem egyszerű feladat, hiszen számos olyan feltétel van, amely elősegítheti a fenntarthatóság megvalósulását. Ezért a következőkben a vélhetően elengedhetetlen feltételekre fókuszálok. Fontosnak tartom, hogy az így „kiválogatott” kritériumok – ha fennállnak – lehetőleg ne csak a pillanatnyi helyzetre jelentsenek megoldást, hanem hosszú távon is helyállónak bizonyuljanak. A lista korántsem teljes, természetesen bővíthető. Továbbá fontosnak érzem megjegyezni, hogy az alább kifejtett

elképzelések nem tekintendők kőbe vésett igazságoknak, reményeim szerint inkább a fenntarthatóságról folytatott diskurzusok alapjául szolgálhatnak majd.

A fenntarthatóság főbb elvei tehát:

A fenntarthatóság inkább társadalom-, mintsem természettudományi kérdés.

A fenntarthatóság megvalósulásához a szükségletek és igények átgondolása, illetve azok újraértelmezése szükséges.

A fenntarthatóság megvalósítása érdekében a bioszféra erőforrás volta helyett az ember és bioszféra kapcsolatát érdemes a középpontba helyezni.

A fenntarthatósághoz vezető utat nem a növekedés, hanem a fejlődés jelenti.

A fenntarthatóság megvalósításának érdekében bizonyos, lehetőleg önként vállalt korlátozások szükségesek.

A fenntarthatóság megvalósításának érdekében az emberiségnek változtatnia kell a jelenlegi értékrendjén és szemléletmódján.

Az alkalmazkodás képessége elengedhetetlen a fenntarthatóság megvalósulásához.

A fenntarthatóság egy dinamikus egyensúlyi állapotként értelmezendő.

A sokféleség a fenntarthatóság fontos komponense.

A fenntarthatóság konfliktusos folyamat.

A felsorolt elvek kiegészítendőek egy, a fenntarthatóság megvalósítását tekintve rendkívül fontos tétellel:

A fenntarthatóság megvalósításában elengedhetetlen szerepe van a pedagógiának.

ma, amely a legtöbb tudományterület igényét egyszerre képes kielégíteni. A bolygónkon tapasztalható változások üteme és mértéke egyre nő, így, amennyiben sikerülne egységes, általános megfogalmazást alkotni, akkor is valószínű, hogy az nem sokáig állná meg a helyét, hiszen a változásokhoz alkalmazkodva értelemszerűen magának a definíciónak is változnia

kellene, az aktuálisan felmerülő új igényekre és problémákra válaszolva.

A fenntarthatóság értelmezésének kvintesszenciája mégis az alábbi mondat lehet: *„Az üzenet világos, úgy kell ma élnünk, hogy*

holnap is élhessünk” (Gyulai, 2016, 7.)

A fenntarthatóság ugyanis egy konfliktusokkal és ellentmondásokkal teli, megvalósítását tekintve bonyolult és összetett terület. Az alapproblémából adódóan sokkal inkább társadalom-, mint természettudományos kérdés, így megvalósításának érdekében mindenképpen fontos az ember igényeinek és szükségleteinek újraértelmezése, valamint értékrendjének és szemléletmódjának megváltoztatása: a nem anyagi, illetve gazdasági értelemben vett értékek fontosságát is szükséges elismerni. Ennek érdekében bizonyos – lehetőleg önként vállalt – korlátozások alkalmazása szükséges, azonban fontos felismerni a tény, hogy ezek a korlátozások egyúttal számos lehetőséget is rejtjenek magukban, nem csak a jelen, hanem a jövő generációi számára is.

Az emberiség szükségleteinek és igényeinek kielégítése ugyanis a jövő generáció érdekeinek figyelembevételével történik, így a ma generációjának szabadsága abban mutatkozik meg, hogy szabadon hozza meg döntéseit, ám mindezeket a jövő nemzedékek érdekeinek figyelembevételével teszi, ebből adódóan nem fosztja meg azokat az őket megillető lehetőségektől.

sokkal inkább
társadalom-, mint
természettudományos
kérdés

4. KÖVETKEZTETÉSEK

Végezetül elmondható, hogy valószínűleg soha nem sikerül a fenntarthatósággal kapcsolatban egy olyan definíciót megfogal-

A fenntarthatóság megvalósításához szükség van a természet, társadalom és gazdaság harmonikus egységben történő működésére, illetve a bolygó eltartóképeségének és az ebből adódó korlátoknak a figyelembevételére. A hosszú távlatokban történő gondolkodás, illetve a regionális, nemzeti és nemzetközi összefogás elengedhetetlen feltétele a sikernek. A fenntarthatóság megvalósítása mindenkor az adott körülményekhez és feltételekhez való alkalmazkodást is jelenti, ezért fontos felismerni, hogy bizonyos általános elvek figyelembevétele mellett nem léteznek mindenki számára megfelelő megoldások.

A fent leírtak megvalósulása nagyban függ attól, hogy az emberek képesek lesznek-e saját maguk, illetve a bioszféra jövője érdekében konceptuális váltásokra. Ezek jelentősége abban rejlik, hogy egy adott problémára gyakran az adott kontextusból kilépve, a helyzetet egy teljesen más szemléletmóddal megközelítve lehet megoldást találni.

A fenntarthatóság mindezek tekintetében tehát mindenképpen egy rugalmas fogalmi rendszerként értelmezhető, amely az egyes diszciplínák képviselőinek együttműködését kívánja meg. Az egyes tudományterületek közül pedig kitüntetett jelentősége van a pedagógiának.

Amennyiben a célunk az, hogy a fenntarthatóság főbb elvei a gyakorlatban is megvalósuljanak, úgy elengedhetetlen ezek megosztása a felnövekvő generációval. Az elvekre épülő célok gyakorlati megvalósítása ugyanis minden esetben olyan magatartást feltételez, amely tudatosan és következetesen egymásra

épülő cselekedetek összessége, valamint e cselekedetek hosszú távú fenntartására irányul. Ezt a magatartást pedig nemcsak a gyerekeknek, hanem a felnőtteknek is követniük kell. A bolygónkon végbemenő változások gyors üteme nagy kihívást állít az emberiség elé, soha nem látott mértékben szükséges erőnket

a kihívást jelentő feladatok hosszú távú megoldására koncentrálni. Ez pedig aligha képzelhető el a nevelés és oktatás nélkül.

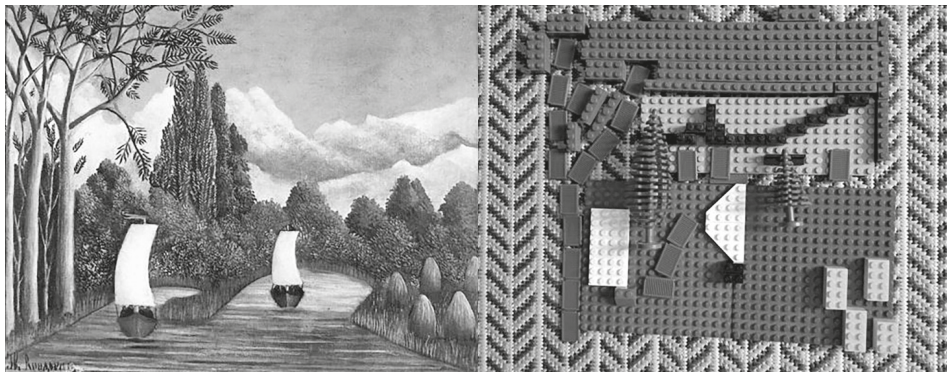
A felnövekvő generáció felkészítése egyik kulcseleme a fenntarthatóság megvalósításának. Mindez viszont a pedagógia újraértelmezését teszi szükségessé. A fenntarthatóság pedagógiája olyan kihívásokra keres választ, amelyek egyrészt komplex és transzdiszciplináris megközelítést kívánnak, másrészt pedig ezekre a kihívásokra nincsenek olyan megoldások, amelyek minden körülmények között megfelelők és alkalmazhatók volnának. A megoldásra váró problémák összetettségéből adódóan rendkívül fontos az összefüggések felismerése, valamint az ezekre történő gyors és célzott reagálás.

A fenntarthatóság pedagógiájának legfontosabb célja tehát az, hogy segítse a felnövekvő generációt annak a gondolkodásmódnak a kialakításában, amelyben a kihívást jelentő feladatok megoldását tekintve nincsenek megkérdőjelezhetetlen kiindulópontok és megoldási módok, hanem ezek helyett az egyes problémák komplex természetéből kiinduló és azokra hosszú távon is megoldást kínáló, a bioszféra működésével harmonikus megoldások.

mindez viszont
a pedagógia
újraértelmezését teszi
szükségessé

IRODALOM

- Bartus Gábor (2013, szerk.): *Nemzeti Fenntartható Fejlődési Keretstratégia*. Nemzeti Fenntartható Fejlődési Tanács, Budapest. ISBN: 978 963 08 7737. 4.
- Gyulai Iván (2013): Fenntartható fejlődés és fenntartható növekedés. *Statistikai Szemle*, **91**. 8-9. sz. 797–822.
- Gyulai Iván (2012): *A fenntartható fejlődés*. Ökológiai Intézet a Fenntartható Fejlődésért Alapítvány, Miskolc.
- Hajnal Klára (2006): *A fenntartható fejlődés elméleti kérdései és alkalmazása a településfejlesztésben*. Pécsi Tudományegyetem, Természettudományi Kar, Földtudományok Doktori Iskola, Pécs.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L. és Randers, J. (1992): *Beyond the limits*. Chelsea Green Publishing Company. Post Mills, Vermont. ISBN 0 930031 55 5.
- Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. és Behrens III, W. W. (1972): *The Limits to Growth*. Universe Books, New York. ISBN: 0 87663 165 0.
- Magyarul:** Meadows, D. H., Meadows, D. L., Randers, J. és Behrens III, W. W. (é.n.): A növekedés határai [kiadói adatok nem ismertek].
- Meadows, D. H., Randers, J és Meadows, D. L. (2004): *Limits to Growth: the 30-Year Update*. White Rivers Junction, Vermont, Chelsea Green Publishing Company. ISBN 1 931498 512.
- Magyarul:** Meadows, D. H., Randers, J és Meadows, D. L. (2005): A növekedés határai harminc év múltán. Kossuth, Budapest. ISBN 963 0947080.
- World Commission on Environment and Development (1987): *Our Common Future*. Oxford University Press, Oxford. Magyarul: Persányi Miklós, szerk. (1988): *Közös jövőnk*. Mezőgazdasági Kiadó, Budapest. ISBN: 963 232 660 1.
- Szlávik János (2013): *Fenntartható gazdálkodás*. Wolters Kluwer Complex Kiadó, Budapest. ISBN: 978 963 295 345 8.
- World Conference of Scientific Academies (2000): *A világ tudományos akadémiáinak nyilatkozata – Ármenet a fenntarthatóság felé*. Tokió, Japán, 2000. május 15-18. Eredeti mű: The Declaration of World's Scientific Academies (2000): *Transition to Sustainability in the 21st Century*. Tokyo, Japan, 15-18 May 2000.
- World Commission on Environmental Development (1987): *Our Common Future*. Oxford University Press, Oxford – New York. ISBN: 019282080X.



Rejtő Barnabás (7. o.): *Parafrázisok*



NAGY ÁDÁM

Jedik, varázslók és zombik mint diskurzusképző konstruktivisták

A popkultúra bevonási lehetőségei
a tanulási folyamatba¹

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

BEVEZETÉS

Elcsévelt igazság, hogy a ma ifjúsági generációi kommunikációs és információszerzési stratégiáikat tekintve különböznek a megelőző korok fiataljaitól; előbbieik tanulásuk során érzékelhetően más tartalmakra, közegekre, eszközökre és formákra fogékonyak, mint utóbbiak. A tanulástudomány ugyanakkor kevés fogódzót ad ahhoz, hogy pedagógusként adekvát módszereket találjunk, amelyekkel a mai gyerekek, fiatalok, tanulók megszólíthatóak, érdeklődésük felkelthető.

Az alábbiakban arra a kérdésre igyekszünk választ keresni: illeszthető-e a popkultúra pedagógiai alkalmazása a kurrens tanuláselméletekhez, azaz van-e hiteles elvi alapja annak a gyakorlatnak, amely sikerfilmeket hív segítségül a tanulási folyamat eredményesebbé tétele érdekében? Amellett érvelünk, hogy a kasszasikerek (blockbusterek), populáris alkotások, middle grade, young adult filmek, képzelt világok – tematikájukat tekintve legyenek ezek sci-fik, fantasyk, horrorok – nem pusztán szórakoztató fikciók, hanem hasz-

nos közegei, kontextusai lehetnek a tanulási folyamatoknak, így pedig hozzájárulhatnak egy tanulásra valóban alkalmas komplex környezet kialakításához. Konkrétan pedig azt igyekszünk bizonyítani, hogy egyfelől a kasszasikerek sem mindig leegyszerűsítő, csak egyféle értelmezésre lehetőséget adó munkák, másfelől, hogy felhasználásuk jogossága konstruktivista pedagógiai elvi alapokon is igazolható.

1. IFJÚKOROK VÁLTOZÁSA

Korábban, a 18-20. században a felnőttkorba való átmenet előre meghatározott és egymást követő fejlődési szakaszai voltak jellemzőek. Ezt *átmeneti* vagy *korlátozott ifjúsági életszakasznak*, illetve *normalizált életútnak* hívja a szakirodalom, és elsősorban a felnőttiségre való felkészülést, a szakma megszerzését (majd ezt követően a korai munkába állást, házasságkötést, gyerekvállalást) jelentette. Az ifjúkor itt tehát nem több a felnőttiségre való felkészülés időszakánál. A 21. században azonban az *iskolainak* vagy *meghosszabbodottnak* nevezett ifjúkor leírására a normalizált életút

¹ Az írást vitaindítónak szánom.

modelljénél alkalmasabb az ún. *választásos életúté*, amely a korábbi, normalizált életút elemeiből egyeseket kihagy, másokat újrais-métel vagy párhuzamosan működtet (Zinnecker, 2006). A mai fiatalság – szemben a korábbival – már nem elsősorban a felnőttiségre való felkészülésként éli meg ifjúkorát, hanem önálló, nagy mértékben autonóm életszakaszként. Ma a fiatalok maguk választják ki cselekvési mintáikat, értékeiket – így pedig sajátos kulturális elemeik (nyelvük, szokásaik, kommunikációs felületeik stb.) alakulnak ki, amelyek egyre inkább eltérnek a felnőttekétől (Zinnecker, 2006). A közösségi normákat, a helyes és helytelen viselkedés szabályait már nem annyira a szomszédok, a tanító vagy a tágabban vett család mutatja fel és kényszeríti ki a tanuló fiatalból, manapság – a kortárs-csoport hatásai mellett – sokkal erősebbek a televízióból, mozifilmekből, sorozatokból, online játékközösségekből és a közösségi médiából érkező impulzusok.

2. MIRŐL IS BESZÉLÜNK? – BLOCKBUSTER-KISOKOS²

Korábban már igyekeztünk igazolni, hogy a közoktatásban tucatnyi történelmi, irodalmi, etikai tantárgyi elem tartalma állítható párhuzamba egy-egy sikerfilmbeli példával, illetve hogy a pedagógusképzésben egyes folyamatok, szerepek, pedagógiai-társadalmi konstrukciók sokkal tisztábban látszanak a fikció letisztult laboratóriumában, mint a hétköznapiok sosem modelltisztaságú való-

ma a fiatalok maguk választják ki cselekvési mintáikat

ságában (Nagy és Eperjesi, 2018; Nagy és Torbó, 2019; Nagy, 2018; Nagy és Svitek, 2018; Nagy és Orosz, 2019). Más fénytörésben vizsgálhatjuk a szegregáció kérdését egy X-men intézmény fiktív világában, a különböző pedagógusi szerepfelfogások sajátosságait a Roxfort közegében, vagy a bullying példáját Stephen King világában, mint saját mindennapi környezetünkben, a hús-vér valóságban. Emellett a fantáziavilágbeli elemzések esetében nem szükséges tekintettel lenni való világbeli vélt vagy valós érdekekre, partikuláris szempontokra.

A blockbusterek csoportosítása korosztály és tematika szerint³

A blockbusterek sokféleképp klasszifikálhatók. A mi szempontunkból először is az általuk megcélzott korosztály, illetve tematika szerint. A bevett felosztás egyébként meglehetősen pontosan követi az életkor jellemző társadalomtudományi-pszichológiai szakaszolását:

A 8–13 éves kor közöttieknek elsősorban az ún. middle grade (MG) alkotások szólnak. Ezekben a főhős pozitív szereplő, a művekre nem jellemző a káromkodás, sem a szexualitás és az erőszakos tartalmak artikulálása, viszont a családi és kortárs-csoport-i viszonyokat kiterjedten ábrázolják, miközben viszonylag kevés önreflexióval lehet találkozunk bennük (Stimipro, 2017). Ilyen alkotás például J. K. Rowling debütáló regénye, *a Harry Potter és a bölcsek köve*.

A 13–18 éves kor közötti életszakaszban lévőket célozzák a young adult (YA)

² Köszönet Torbó Annamáriának a klasszifikáló leírásban nyújtott segítségéért.

³ A csoportosítás alapja elsősorban irodalmi ihletettségű, de megítélésünk szerint jól alkalmazható a mozgóképes világban is.

munkák, amelyek jellemzője a komplexebb, többszemponútú kérdésfeltevés, illetve az erkölcsi dilemmák ábrázolása, és amelyek központi témája az énkeresés, az identitással kapcsolatos problémák (Vilana, 2015). A YA művek szereplői is főképp idősebb kamaszok, a főhősök pedig súlyos veszteségekkel járó megpróbáltatásaik során végül felnőtté válnak. Ez utóbbi a *coming-of-age* folyamat. (Torbó, 2016). A történet, a mondanivaló megjelenhet a disztópikus sci-fi (*Az éhezők viadala*), a fantasy (a *Harry Potter* későbbi kötetei, *Percy Jackson és az olimposziak* vagy a soft horrornak is tekintett *az Alkonyat*), vagy akár a horror (*Az*) kulisszái között is.⁴

A 18 éves kor körül kezdődő fiatal felnőttkori (posztadoleszcens) életszakaszban a „felnőtt, de mégsem az”-korosztálynak a new adult (NA) művek szólnak.⁵ Ezek elsősorban a felsőoktatási intézménybe járókat célozzák meg. Tulajdonképpen felnőtt problémaköröket (karrier, az otthon elhagyása, drog és alkohol) tárgyaló, cselekménydús, nem mindig happy enddel végződő művek ezek, ahol már a szexualitás jóval kendőzetlenebb formában is megjelenhet. Az eddigi legsikeresebb new adult műnek kétségteljesen *A szürke ötven árnyalata* tekinthető.⁶

A „gyermek- és ifjúsági irodalom” múlt századi és a MG/YA/NA jelenlegi univerzumának motivációs bázisa nagyjából azonos: a cselekvő közösségi hős többnyire

fiatal, különc, sokszor a történet elején kirekesztett, furcsa figura. A cselekedetek legtöbbször a felnőttvilág, illetve annak fontosságai ellen irányulnak, miközben az ifjak felnőtt dolgokat hajtanak végre, mert ők is valóságos társadalomalakítók akarnak lenni. Csakhogy míg a felnőtt társadalmat gyerek szemmel vizsgáló fiatalok kalandja a korábbi gyermek- és ifjúsági irodalomnak nevezett szcénában jobbára egy tábor, egy hajóút, egy verseny, egy titkos helyiség, egy barátón való segítség stb. (Trencsényi, 1975), addig a MG/YA/NA térben (legyen ez akár irodalom, akár mozgókép) ez a kaland leginkább a világ megmentése. S míg a gyermek- és ifjúsági regények katarzisa szinte kivétel nélkül pozitív végkifejlethez kapcsolódik, az MG/YA/NA történeteknél ez koránt sincs így.⁷

A blockbusterek csoportosítása valóság-hűség és fikciós jelleg szerint

A blockbustereket osztályozhatjuk a „valóság alapú történetek vs. fantáziavilágok” tengely mentén is. Míg a valóság alapú történetek tulajdonképpen a mi mai világunkban játszódhatnak vagy akár ott is játszódhatnak, a fantasztikumban feszültség jön létre az olvasó által „odakint” megtapasztalt világ és az annak szabályaival nem magyarázható,

⁴ *Az éhezők viadala* (*The Hunger Games*) Suzanne Collins azonos című disztópikus regényének filmadaptációja.

A történetben egy a mi sötétebb jövőképeink egyikére hasonlító ország népe tucatnyi körzetre osztva szolgálja ki a központi Capitolium fényűzését, évente két-két „játékost” is küldve egy valóságshowként működő, ám halálig menő viadalra. A vérfarkasok és vámpírok küzdelmének teret adó *Alkonyatnak* (*Twilight*) is könyves alapja van, szerzője Stephenie Meyer. *Az Az* (*It*) ugyancsak könyves alapokon nyugszik (Stephen King a szerzője), és Derrybe kalauzol el minket, ahol egyfelől természetfeletti lényeknek, másfelől saját kortársaink terrorjának leszünk kitéve. A két Percy Jackson-film pedig görög mitológiai történeteket helyez mai amerikai környezetbe.

⁵ Bár már a *young adult* is szó szerint „fiatal felnőtt”-et jelent, az elnevezés megtevesztő voltát érdemes észben tartani. A fiatal felnőtteket nem elsősorban a YA, hanem a NA művek célozzák.

⁶ A realista vonalon elsősorban a romantikus drámát (pl.: *Csillagainkban a hiba*) vagy dramedyt (a dráma és a vígjáték egyvelege) érdemes megemlíteni (pl.: *Kszi, Simon*). Nem elhanyagolható az sem, hogy az egyes zsánerek sokszor keverednek egymással, ezáltal is könnyebben megszólítva a célközönséget: ezt példázza az említett *Kszi, Simon* is, de többek között *az Alkonyat* is egyszerre dark fantasy és romantikus dráma.

⁷ Az érvelés alapul veszi Nagy és Torbó 2019-es munkáját.

műbeli események között. Amennyiben az esemény a műben ténylegesen megtörténik (vagyis az a történet szerint nem csak képzelődés eredménye), de a műbeli valóságot a valódi világban ismeretlen törvények szabályozzák, beszélhetünk *fantasztikumról* (Todorov, 2002). A fantasztikum három fő iránya a *sci-fi*, a *horror* és a *fantasy*. Mindhárom irány jellemzője, hogy a történeten belüli események a különös (szokatlan, de magyarázható) és a csodás (természetes magyarázatot kizáró) kerek-

teik között mennek végbe (Galuska és Feleky, 2018). Amennyiben a tudományos elemek (jellemzően a valóságban is létező technikai környezet

továbbgondolása) a történet szerves részét képezik, *sci-firől*, azaz tudományos-fantasztikus alkotásról beszélünk (Rinyu, 2002). „A tudományos-fantasztikum [...] ma még nem létező vagy föl nem ismert problémákkal foglalkozik, s azokra racionális megoldást kínál, vagy fordítva, létező, fölismert problémákkal foglalkozik, s azokra nem létező, de racionális megoldást kínál” (S. Sárdi, én.). *Sci-finek* tekinthető Asimov *Robotok – Birodalom – Alapítvány* univerzuma, a *Lost in space* sorozat vagy a *Star Trek* világ.⁸

Amennyiben valamely nem tudományos, racionálisan nem magyarázható,

jellemzően mágikus elem köré szerveződik a történet, *fantasyként* tartjuk számon. Ilyen a *Harry Potter*-széria, a *Bosszúállók*-történetek, illetve jobbra a *Star Wars* franchise.⁹

A horror esetében nem szükségszerű – bár sokszor jellemző – a fantasztikum jelenléte. A horror szélsőségesen erős félelmet (rémületet, rettegést), undort (iszonyatot, borzalmat, utálatot), felháborodást keltő, visszatetsző, visszataszító eseményvezetésű rémtörténet. Ide sorolható Stephen King

történeteinek nagy többsége (pl.: *Az, Doctor Sleep*), de az utóbbi időkben tucatnyi egyéb horrorral is találkozhatunk (*Tűnj el!* vagy a *Rémálom az Elm utcában* széria).¹⁰

Persze a határok szükségszerűen mozognak, bizonyos filmeket keletkezésükkor *horronak* tekintettünk (*A légy, Alien, Madarak*),¹¹ de ma már ezek nem feltétlenül a zsáner szerves részei.

3. TÖBBFÉLE ÉRTELMEZÉSI LEHETŐSÉG A POPKULTÚRÁBAN¹²

Egy az olvasási öröm és a kanonikus irodalomtanítási hagyományok konfliktusával kapcsolatos vitában újra és újra előkerül

⁸ A 40 regényt, 382 novellát, illetve 208 egyéb könyvet író Isaac Asimovnál az emberiség népesítette be a galaxis sokezer fényév messzeségben található részeit, és ebben a 25 000 éves folyamatban kapnak helyet a *Robotok*-időszak történetei, a *Birodalom*-korszak elbeszélései és az *Alapítvány*-sorozat. A tizenhárom filmből, illetve öt befejezett és két futó előszereplős sorozat összesen mintegy 750 epizódjából álló *Star Trek*-univerzum is az emberiség űrbeli terjeszkedésének bemutatása, az *Elveszve az űrben* (*Lost in Space*) pedig az űrben elveszett Robinson család hányattatásainak képi megfogalmazása.

⁹ A *Vasembertel* kezdetét vevő *Bosszúállók*-világ mozifilmekből és sorozatokból álló építménye jelenleg 64 elemből áll, amelyben bizonyos Végtelen Kövek után folyik a hajsza. A *Harry Potter*-univerzum a 10. filmjénél tart, a *Star Wars* pedig a 11-nél (nem számolva a később dekanonizált elemeket). Előbbi esetében az aranyvérpártiak és a sárvérűvédők (származássemlegesek), utóbbiban a Jedik és a Sith-ek világformáló harcainak lehetünk tanúi.

¹⁰ A *Tűnj el!*-ben (*Get out*) egy szerelmi kapcsolat mögött meghúzó árulás, a *Rémálom az Elm utcában* (*Nightmare on Elm street*) filmjeiben a valósággá váló álomelemek adják a történet apropóját.

¹¹ A *légy* (*The Fly*) a teleportációs probléma megszállott tudósának tragédiája, a *Nyolcadik utas a halál* (*Alien*) az egyedül maradó hős és a fenyegető idegen kamaradarabja, a *Madarak* (*The birds*) Alfred Hitchcock klasszikusa.

¹² Az érvelés alapul veszi Nagy és Eperjesi 2018-as munkáját.

a korábban *lektúr-* vagy *ponyvairodalomként* jellemzett, ma pedig – a korszerűség jegyében szélesebb merítéssel¹³ – *szórakoztató* vagy *populáris kultúrának* nevezhető korpusz megjelenése a közoktatásban (Arató, 2016; Fenyő, 2017; Lovász, 2017; Mészáros, 2017).

Bár a vita elsősorban a kötelező irodalmak megválogatásának problémaköréből indul ki, megítélésünk szerint a fent jelzett konfliktus a mozgóképek befogadásának kérdését is implikálja – így a vita szélesebb tanulási kontextusban folytatható. A pedagógiai célkitűzés: visszaadni az olvasás – tágabban a befogadás – élményét (Gombos és mtsai, 2015; Gombos, 2015). Ahhoz szeretnénk most érveket szolgáltatni, hogy ennek érdekében nem csak a populáris kultúra szelídebb terepeivel, de akár a gyakran a trashkultúrához sorolt horrorral is érdemes néhanapján szövetkezni, ugyanis ez is előkészíthet – egyes esetekben – differenciáltabb, „magasabb szintű” kulturális befogadást.¹⁴

Az irodalmi művek értékességének egyik fő mércéje a többolvasatóság, a különböző értelmezési lehetőségek tárházának gazdagsága – függetlenül attól, hogy maga a mű milyen környezetben játszódik.¹⁵ Az említett vitában egyfelől elhangzanak ezzel a gondolattal rokon érvek a klasszikus kultúra védelmében (Mészáros, 2017): a popkulturális alkotások beemelésével az esztétikai teljesítmény válik áldoztává a kevésbé összetett, lektúrszerű, didaktikus felépítésű művek miatt, azaz a populáris kultúra illetően iskolába vonása,

az azonosulás elvárása miatt leegyszerűsödő alkotások sokszor már csak pedagógiai, és nem irodalmi igényeket elégítenek ki – magyarán egysíkúvá válik az új csendes generáció (Székely, 2014) „domesztikált lázadása” (Lovász, 2015, 258). Így a tradicionális kultúra által produkált alkotásoknak – bár néhol már megkopottak – még mindig nem akad méltó versenytársuk.

Másfelől sokak szerint megdőlni látszik a tömegkultúra és a magaskultúra közötti értékkülönbség-érv, hiszen egyfelől az ismertség mértéke nem lehet egyben az értéktelenség mértéke, másfelől a populáris művek nem mindig csak egyféle befogadói magatartást tűrnek meg, s vannak klasszikusok is zártabb értelmezési lehetőséggel. A popkultúra alkotásai nem feltétlenül csak passzív befogadót képeznek, sokszor lehetőséget teremtenek a nézőpontváltásra, így az empátiára, a gondolkodásra, a vélemények ütköztetésére. A mai blockbusterek hősei jellemzően nem egydimenziósak.

Katniss Everdeen,
Az éhezők viadala főhőse,
miközben megmenti
országát, Panemet, két
férfi között örlődik, az őt
megvédeni képes Gale és
a családi béke öröjeként
jobban elképzelhető Peeta

a populáris művek nem
mindig csak egyféle
befogadói magatartást
tűrnek meg

között (vö.: Garcia Lorca: *Vérnász*). Más felvetés: térhet-e jó útra az utolsó pillanatban Anakin Skywalker, van-e megbocsátás, feloldozás a bűnök alól (vö.: *Ivan Iljics halála*, *Az úrhatnám polgár* Jourdain ura, vagy Baradlay Richárd és Palvitz Ottó utolsó csörtéje). A Halálcsillag lerombolásakor igazolja-e a szabadság iránti vágy ártatlan-

¹³ Szándékaink szerint tágítani igyekszünk a horizontot és az egész munkában nem (csak) olvasmányokról, hanem általában médiaelemekről beszélünk.

¹⁴ Itt azért hangsúlyozzuk, hogy mindez idősebb korban, megfelelő körülményekkel lehetséges, és alapvetően egyes részeket bevonásáról van szó.

¹⁵ Egyes szerzők az aluldetermináltság elvét, a többféle értelmezési lehetőséget kötik a magaskultúrához való tartozáshoz (Arató, 2016).

nok halálát (vö.: *Macbeth*)? Vasembernek a *Végjátékban* döntenie kell: a család vagy a világ, benne sokmilliárd ember megmentése fontosabb a számára (vö.: *Hamlet*), az *X-men* Magnetója esetében az a kérdés, hogy egy megkínzott, családját veszített ember meddig mehet el az embertelenségben (vö.: *A vihar* Calibanja), *A Harry Potter* Perselus Pitonja lehetne akár Molière mizantrópja, a *Star Trek: Voyager* sorozat Kathryn Janeway-je egyfajta Odüsszeusz, s a példák hosszú oldalakon keresztül sorolhatóak

még. De nem csak általános etikai és pedagógiai kérdések, hanem szaktárgyi kapcsolatok is létesíthetők. Természet- és társadalomföldrajzi hozadéka lehet, ha felidézhetőek a Hoth bolygó jégcsipkéi, a Tatooine homokja, a Coruscant gazdasága, vagy épp a Jedi-tanács viselt dolgai (*Star Wars*), és a fizikatananyag kontextusa szélesedik, ha a relativitáselméletről, a hosszkontrakcióról és az idődilatacióról eshet szó a *Kapcsolat* kapcsán. De egy testnevelésórán is kergethetnek minket a *Walking Dead* zombijai.

A magaskultúra éltetőjeként sokszor emlegetett 19. században sem az akkor elfogadott klasszikusok generálták az olvasási vágyat – mondják –, hanem a korabeli populáris kultúra: a nyomtatott lapokban megjelenő napi sorozat(!), a tárcaregény, amelyről vagy nem vett tudomást az akadémikus irodalomtudomány, vagy ha igen, akkor démonizálta azt (*Pásztor-Csörgei és Pompor*, 2017). Sőt Voltaire-t az akkori klasszicista kánon nem sorolta valódi irodalomnak. Jókai nem kevés kalandregényt írt, ezek pedig

a kor közízlésének feleltek meg, és nem mindig az emberi lét alapvető kérdéseit feszegették. Shakespeare is mondható kora populáris írójának (*Arató*, 2016).

Levonhatjuk tehát a tanulságot: nem attól lesz valami populáris vagy magaskulturális alkotás, hogy leegyszerűsítő világgéppel él, avagy komplex valóságértelmezést kínál. Az aluldetermináltság és az egyvolvasatúság jellemezheti mind popkulturálisnak mondott, mind

a magaskulturához sorolt műveket.¹⁶ Ha ezzel megbékélünk, akkor kultúránk popkulturális elemeit nem kell feltétlenül alacsonyabb rendűnek tekintenünk.

Ez persze még nem ad választ arra, hogy

miért érdemes a pedagógiai gyakorlatban a popkultúrával foglalkozni – hiszen mindazon értelmezési sokszínűség, amely itt megtalálható, megtalálható a tradicionális kulturális kánonban is.

A válasz nem is itt keresendő. Megítélésünk szerint a popkultúra pedagógiai alkalmasságát *dikszurusképző ereje* sugallja nagy magabiztossággal.

4. JEDI- ÉS DISKURZUSKÉPZŐ-ERŐ

A konstruktivizmus – bár tanuláseméletként sok évtizedes múlttal rendelkezik – ténylegesen csak az ezredfordulót megelőzően kapott nagyobb figyelmet (*Philips*, 2000). Az íráskészségektől (*Karmiloff-Smith*, 1992), a nyelvtanuláson át (*Philpo*, 2016), a természettudományokig

¹⁶ Nem témánk, de a popkulturális elemek vélhetőleg inkább az idő próbáját kiállva emelkedhetnek magaskulturális pozícióba (vö.: az előző bekezdésben írottakkal), ami nem azt jelenti, hogy egy mű csak popkulturálisként kezdheti pályafutását, de ha így történik, akkor vagy kihullik az idő rostáján vagy magaskulturális pozíciót foglal el.

(Karmiloff-Smith, 1992; Nahalka, 2002) számos területen próbálták konstruktivista kiindulópontból értelmezni a tanulási eredményeket, illetve vizsgálták magát a paradigmát is az adott területeken. A tanuláseméletként, illetve tágabban tudásmodellként is értelmezett konstruktivizmus (Philips, 2000; Richardson, 2003) leszámol a behaviorista inger-válasz-megerősítés logikával. A konstruktivista pedagógia – bizonyos, bár korántsem teljes idegtudományi háttérrel alátámasztva – úgy tartja, a tudás teljes egészében a tudatunkban jön létre, ott konstruálódik, vagyis a környezetnek nem tükröképe, hanem egyedi leképzése, konstruktuma (Varela és mtsai, 1991; Nahalka, 2002). Ennek megfelelően a konstruktivista tanuláseméletet más elvek keretezik, mint a behaviorista megközelítésű információközlő pedagógiát, amely szerint „amit megtanítok az meg van tanítva”. Előbbi szemléletben a tanulás inkább adaptív magatartásváltozás, amelyhez az egyik legfontosabb összetevő a megelőző kognitív sémák száma, összekötése, jellege, szervezettsége (Knausz, 2001). Az új sémák akkor épülnek be, ha régi sémákhoz kapcsolódhatnak (Nahalka, 1997). Magyarán: az adott területhez tartozó előzetes tudattartalom mennyisége és minősége alapvetően befolyásolja a frissen megszerzhető tudás beépülési lehetőségeit, interiorizációjának és főképp transzformációjának (és más helyzetbéli előhívhatóságának) kilátásait. Tehát a tanulási folyamatban egyfelől lényeges maga az információtartalom, de ugyanilyen lényeges a közvetítés módja és a már létező

a varázsvilágban ismert legveszélyesebb sárkány, a magyar mennydörgő

tudati megismerő rendszer. Ugyan a konstruktivizmus is számos kritikát kapott¹⁷, de ezek kevésbé érintik számunkra most lényeges állítását: az előzetes tudati sémákhoz kötöttséget.

Ha igazolni akarjuk az előzetes tudattartalom jelentőségét, pedagógiai vonatkozásait a tanulás és a blockbusterek kapcsolatában, azt kell megvizsgáljunk, mekkora is az utóbbiakhoz köthető *diskurzusképző erő*. Azaz: hány fiatalnak van valamilyen kapcsolata a blockbusterekhez, hányuknak van előzetes ismeretük (és miféle) ezen történetekről, illetve ezzel szemben a klasszikus művekről.

Érdemes tehát megvizsgálni, milyen elterjedtséggel számolhatunk a populáris kultúra jellegzetes munkái kapcsán, és milyenekkel a magaskulturálisnak mondott (iskolai relevanciájú) művek esetében. Természetesen az adataink hézagosak, hiszen azok részben üzleti titkok (egyes könyvek esetében), részben mérhetőségük ütközik akadályokba (nincs valamennyi torrentoldalról adatunk, lásd: később). Mégis, iránymutatóak lehetnek még ezek a csonka információk is.

A példálózáshoz választottunk egy olyan blockbustert, amelyben magyar szereplő is van. (Ez utóbbi ugyanis egy független, a nemzetközi elterjedtséghez nyilván nem köthető attribútum.) Ilyen a *Harry Potter és a tűz serlege*, amelyben a varázsvilágban ismert legveszélyesebb sárkány, a magyar mennydörgő (Hungarian Horntail) is színre repül. A 2000-es angol és vele egyazon évben megjelenő magyar regényt öt évvel később követte a film. Utóbbi már a 40 mil-

¹⁷ Jellemzően a tanulási környezet, a korlátozott megértési potenciál és memóriakapacitás, a kevés előzetes ismeret esetei kapcsán (Kirschner és mtsai, 2006), illetve a konstruktivista tanulási módszerek tekintetében (Mayer, 2004). Sőt a konstruktivizmus képviselői is megosztottak abban, hogy a megismerés eredménye értelmezhető-e objektív tudásként (Glaserfeld, 1995).

lió dolláros nyitónap után, a nyitóhéttvégén 103 millió dollárt hozott csak az USA-ban, ezzel megdöntve a nem nyári szezonban bemutatott filmek első héttvégi rekordját. Horntailünk 20 héti mennydörgött az Egyesült Államok mozivásznain. A film világszerzte összesen 892 millió dolláros bevétellel zárt, s ezzel 2005 egyik legsikeresebb mozgóképes alkotása lett (forrás: BoxOfficeMojo.com).¹⁸ A DVD-ből a megjelenés napján ötmillió, az első héten kilencmillió kelt el az USA-ban (további másfél millió az Egyesült Királyságban), így ez a lemez lett minden idők leggyorsabban fogyó DVD-je (*Guinness*, 2007). Magyarországon a filmet majdnem 200 000-en látták a nyitóhéttvégén (*Bujdosó*, 2011). Az eladott összes Harry Potter-kötetek száma bőven 500 millió felett van. *A Harry Potter és a tűz serlegét* 330 000-en filmverzióban, 20 000-en könyvként és 6000-en hangoskönyvként töltötték le (az egyik legnagyobb magyar torrentoldal adatai). Az Animus Kiadó évi rendszerességgel nyomja újra a *Harry Potter* szériát és a sorozat fogyási trendje ismét emelkedőben (!) van.

Magyarországon 2018-ban a második legnézettebb film a *Bosszúállók: Végtelen háború* volt, több mint 572 ezer nézővel (a legnézettebb, a *Mamma Mia 2* ezer fővel nagyobb nézőszámot produkált). A negyedik a *Jurassic World 2*, a hatodik a *Deadpool 2*, a nyolcadik a *Venom*, a tizedik pedig a Harry Potter-univerzumhoz tartozó új széria második filmje, a *Legendás állatok: Grindelwald bűntettei*, még ez is 300 000 fölötti nézőszámmal. Mind fantáziavilágok, sőt ide számolható a kilencedik, a *Grincs*, és az ötödik, a *Hotel*

Transsylvania 3 is (mindkettő animációs film), azaz a tíz 2018-as legnézettebb filmből hét volt fantáziavilágbeli popkult-alkotás – három pedig érdekes módon zenés: *Valami Amerika 3*, *Bohém rapszódia*, *Mamma Mia 2 (Media)*, (2019).

Természetesen a nézőszámot tovább növeli a torrentoldalakra történő letöltés. *A Bosszúállók: Végtelen háború* 300 000-es letöltésszámot ért el, a fentebb emlegetett filmek közül a *Star Wars 6 – A jedi visszatér* letöltésszáma 315 000.

Ehhez képest *A köszívű ember fia* filmet 20 000-en, a hangoskönyvet 10 000-en, a könyvet 3700-an töltötték le. *A Pál utcai fiúk* 1969-es, klasz-

szikusként emlegetett verzióját 50 000-en, a könyvet 8000-en, a hangoskönyvet 4500-an; a *Légy jó mindhalálig* filmet 13 000-en, a hangoskönyvet 7000-en, a könyvet 5500-an mentették le. (az egyik legnagyobb magyar torrentoldal adatai).

Vegyünk két nagyon hasonló tematikájú és problémafelvetésű – a szabályok nélküli kortárscsoport önműködésének jelenségét feldolgozó – alkotást: *A Legyek Ura* és *Az Útvesztő* című filmeket. Mindkettő adaptáció, az első William Golding 1954-es azonos című könyve, a második James Dashner 2009-es ugyancsak azonos című regénye alapján készült.

Csak a letöltésszámokat vesszük alapul, hiszen *A Legyek Ura* film 1990-es, míg *Az Útvesztő* csak 2014-ben ment a mozikban. Míg *A Legyek Ura* filmet 18 000-en, a könyvet 10 000-en, a hangoskönyvet 1300-an töltötték le, addig *Az Útvesztő* 1. részét (2014) 400 000-en, a könyvet pedig 2700-an (az egyik legnagyobb magyar torrentoldal adatai).

A Bosszúállók: Végtelen háború 300 000-es letöltésszámot ért el

¹⁸ Az USA-ban csak más fantáziafilmek – A Sith-ek bosszúja és a *Narnia krónikái: Az oroszlán, a boszorkány és a ruhásszekrény* – versengtek vele.

Könyvek tekintetében mivel az *Egri csillagoknak*, a *Légy jó mindhalálignak*, illetve *A kőszívű ember fiainak* is lejárt a szerzői jogi törvény szerinti 70 éves moratóriuma, így ezen munkákat bármely kiadó kiadhatja, ezért fogyási adatok nem igazán képezhetőek. Esetükben a Magyar Elektronikus Könyvtár adatszolgáltatása adhat támpontot; 2020 első két hónapjában *Egri Csillagokat* a Magyar Elektronikus Könyvtárból 11 000-en könyvben (ebből 133-an rovársírasos verzióban), 3000-en hangskönyvben töltötték le. A *Légy jó mindhalálignak* nem egész 8000-en könyvben és 700-an hangskönyvben. *A kőszívű ember fiait* 5500-an könyvben (ebből 29-en rovársírasos verzióban) és 1500-an hangskönyvben mentették el (a MEK adatszolgáltatása).¹⁹

Bár nem feltétlen helytálló állítás, hogy a letöltők és olvasók csak diákok lennének, a kutatások szerint biztosan nem alulreprezentáltak a technológia használatában (Tóth, 2018). Fenti adatok alapján sejthető, hogy a mai blockbusterek ismertsége, így diskurzusképző ereje jóval nagyobb a mai diákok körében, mint amilyen erős a diákok 20. századi értelmezés szerinti gyermek- és ifjúsági irodalommal való kapcsolata. Mindez persze nem teszi elvárhatóvá a klasszikusan ifjúságinak mondott munkák (de legalábbis azok nem avított, ma is érthető szóhasználatú és fogalomszerkezetű, történetvezetésű művei) dekanonizálását, de azt mindenképp jelzi, hogy az ezeknél jóval népszerűbbnek látszó művek is bevonhatók a tanulási folyamatba.

4. ÖSSZEZÉS

A 3. fejezet elején említett vitában felmerült, hogy az iskolai olvasmányok egyik célja – a társadalom által bemutatni kívánt önkép és ethosz ábrázolásán túl – némiképp a világról és magunkról szóló kérdések feltevése (Fenyő, 2017). Jelen esetben nem az olvasóvá nevelés vitáját kívántuk folytatni – a mi állí-

tásunk az, hogy ezek a kérdések feltehetőek más, nem kanonizált közegekben is. Ez egyfelől azt is jelenti, hogy olyan irodalmakat és mozgóképeket érdemes ebbe a körbe válogatni, amelyek a mai fiata-

lokat a számukra adekvát kérdésekkel képesek megszólítani (s értelemszerűen nem avult szóhasználatuk sem), másfelől azt, hogy ezen kérdésfeltevések sokféle válasza, értelmezési lehetőségre adjanak módot, harmadrészt pedig, hogy az ezen munkákat a lehető legtöbben ismerjék, így azok legyenek képesek a diskurzusképzésre. *Ha két adott munka értelmezési lehetőségei kellően sokrétűek, akkor azok közül érdemesebb alapul venni a tanulási folyamathoz azokat, amelyek a fiatalokat láthatóan nagy számban megszólítják vagy megszólították.* Miután a blockbusterek, fantáziavilágok ismertsége a gyerekek-fiatalok körében jóval nagyobb, mint egyes magaskulturálisnak tekintett műveké, azok diskurzusképző ereje is nagyobb. Bevonásukkal pedig nemcsak új perspektívák lehetőségei nyílnak meg előttünk a tanulás és tanítás iskolai terepein, hanem egy szélesebb értelemben vett kultúra-fogyasztó és -értelmező tanulásról való szakmai vita lehetősége is.

ezen munkákat a lehető legtöbben ismerjék, így azok legyenek képesek a diskurzusképzésre

¹⁹ A Magyar Elektronikus Könyvtár vonatkozó letöltésadatai itt kereshetők: https://mek.oszk.hu/html/vgi/kereses/kereses.phtml?tip=stat_rcum

IRODALOM

- Arató László (2016): Védőbeszéd a ponyvairodalom mellett. *Könyv és nevelés*, **18.** 2. sz., 23–34.
- Bujdosó Bori (2011): Harry Potter a leggyengébb formáját hozta Magyarországon. Letöltés: <https://www.origo.hu/filmklub/20110718-magyar-boxoffice-harry-potter-es-a-halal-ereklyei-masodik-resz.html> (2020. 03. 10.)
- Fenyő D. György (2017): *A kötelező olvasmányok problémaköre*. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd, a gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Fialat Írók Szövetsége, Budapest.
- Galuska László Pál és Feleky Mirkó (2018): Elmék (h)arcai – Tanulás és műveltség a Star Wars és a Trónok harca világában, In: Nagy Ádám (szerk.): *Nevelj jedi! – A képzelet pedagógiája* Budapest, Athenaeum Kiadó.
- von Glasersfeld, Ernst (1995): *Radical Constructivism. A Way of Knowing and Learning*. The Palmer Press, London & Washington D. C.
- Glenday, C. (2007, szerk.): *The Guinness World Records*, Bantam (reprint edition).
- Gombos Péter, Hevérné Kanyó Andrea és Kiss Gábor (2015): A netgeneráció olvasási attitűdje. *Új Pedagógiai Szemle*, **65.** 1–2. sz., 52–66. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/a-netgeneracio-olvasasi-attitudje> (2018. 06. 11.)
- Gombos Péter (2015): Még egyszer a digitális bennszülöttek olvasási szokásairól. *Új Pedagógiai Szemle*, **65.** 7–8 sz., 97–101. Letöltés: <http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/meg-egyszer-a-digitalis-bennszulottek-olvasasi-szokasairol> (2018. 06. 11.)
- Karmiloff-Smith, A. (1992): *Beyond Modularity: A Developmental Perspective on Cognitive Science*. MIT Press, Cambridge.
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Clark, R. E. (2006): Why minimal guidance during instruction does not work: an analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, **41.** 2. sz., 75–86. Letöltés: https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1
- Knausz Imre (2001): *A tanítás mestersége*. Kézirat.
- Lovász Andrea (2015): Ember a gépből, avagy galaktikus útikalauz megfáradt gyerekkönyvolvasóknak
- Mayer, R. E. (2004). Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning, *American Psychologist*, **59.** 1. sz., 14–19. Letöltés: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.59.1.14>
- Media1 (2019): Ezek voltak a legnépszerűbb magyar mozifilmek. Letöltés: <https://media1.hu/2019/03/11/mozi-film-statisztika-2018> (2019. 06. 27.)
- Mészáros Márton (2017): Young adultként olvasni – a Holtverseny példája. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd, a gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Fialat Írók Szövetsége, Budapest
- Nagy Ádám és Eperjesi Gergely (2018): Álmodhatnak-e a diákok elektronikus Pál utcai fiúkkal? Néhány példa a popkult iskolai relevanciájára. *Eruditio – Educatio*, **13.** 4. sz., 76–86.
- Nagy Ádám (2018): Hosszú és eredményes életet! – A Kobayashi Maru-próba tanulságai a Star Trek-univerzumban. In: Nagy Ádám (szerk.): *Nevelj jedi! – A képzelet pedagógiája*. Budapest, Athenaeum, 109–146.
- Nagy Ádám és Orosz László (2019): Féreglyukon innen és túl – Hová vezetnek a Kapcsolat járatai?, In: Filippov Gábor; Nagy Ádám; Tóth Csaba (szerk.): *Párhuzamos univerzumok – Képzelet és tudomány*. Budapest, Athenaeum.
- Nagy Ádám és Svitek Szilárd (2018): Mindenki ott az X – Mutánsok és tehetség gondozás. In: Nagy Ádám (szerk.): *Nevelj jedi! – A képzelet pedagógiája*. Budapest, Athenaeum, 147–183.
- Nagy Ádám és Torbó Annamária (2019): A tinédzserkor útvesztője – Kortárs csoport a young adult-filmekben. In: Filippov Gábor, Nagy Ádám és Tóth Csaba (szerk.): *Párhuzamos univerzumok – képzelet és tudomány*. Budapest, Athenaeum., 299–341.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigm a láthatáron. I. rész: *Iskolakultúra*, **7.** 2. sz., 21–33. II. rész: *Iskolakultúra*, **7.** 3. sz., 22–40. III. rész: *Iskolakultúra*, **7.** 4. sz., 3–20.

- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Pásztor-Csörgei Andrea – Pompor Zoltán (2015): Az olvasóvá nevelés hazai és nemzetközi jó gyakorlatai. In: Hansági Ágnes, Hermann Zoltán, Mészáros Márton, Szekeres Nikoletta (szerk.): *Mesebeszéd, a gyerek- és ifjúsági irodalom kézikönyve*. Fiatal Írók Szövetsége, Budapest.
- Philips, D. C. (2000): *Constructivism in education*. University of Chicago Press.
- Philpo, J. (2016): Constructivism: Its Implications for Language Teaching and Second-Language Acquisition. *Papers in Education and Development*, 33–34. sz., 1389-1399.
- Richardson, V. (2003): Constructivist pedagogy. Letöltés: <https://doi.org/10.1046/j.1467-9620.2003.00303.x>, illetve <http://www.users.miamioh.edu/shorec/685/readingpdf/constructivist%20pedagogy.pdf> (2020. 02. 28.)
- Rinyu Zsolt (2002): A tudományos fantasztikus irodalom helyzete Magyarországon. *Könyv és Nevelés*, 4. 4. sz. Letöltés: <http://epa.oszk.hu/01200/01245/00016/Rinyu.html> (2020. 02. 28.)
- S. Sárdi Margit: *A tudományos-fantasztikus irodalomról*. Kézirat
- Stimipro (2017): *Young adult műfajok*. Letöltés: <https://prologus.wordpress.com/2017/10/06/young-adult-mufajok> (2018. 05. 28.)
- Székely Levente (2014): Az új csendes generáció. In: Nagy Ádám – Székely Levente (szerk.): *Másodkézből – Magyar Ifjúság 2012*. ISZT Alapítvány – Kutatópont, Budapest.
- Todorov, T.: *Bevezetés a fantasztikus irodalomba*. Napvilág, Budapest.
- Torbó Annamária (2016): A young adult fikció és rajongói. *ME.dok: Média–Történet–Kommunikáció*, 11. 2. sz., 95–106.
- Tóht Péter (2018): Fogyasztás: kultúra, média, IKT, online lét, számítógépes játék. In: Nagy Ádám (szerk.): *Margón kívül – magyar ifjúságkutatás 2016*. Excenter, Budapest.
- Trencsényi László (1975): Kell a tigris. *Könyv és Nevelés*, 17. 6. sz.
- Varela, F. J., Thompson, E. és Rosch, E. (1991): *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*. MIT Press, Cambridge.
- Vilana Réka (2015): *Zsánerek és korcsoportok*. Letöltés: <http://igynevelaregenyedet.blogspot.hu/2015/11/zsanerek-es-korcsoportok.html> (2018. 05. 28.)
- Zinnecker, J. (2006): A fiatalok a társadalmi osztályok terében. Új gondolatok egy régi témához. In: Gábor Kálmán – Jancsák Csaba (szerk.): *Ifjúságszociológia*. Belvedere Meridionale, Szeged.



Somogyi Zalán

(3. o.)

Mérges sütik – a bezártság miatt elárult sütemények a cukrászdában



CZUMPF BRIGITTA

IKT-látkép Indiáról – oktatás, infrastruktúra, szabályozók

KÖZELÍTÉSEK

BEVEZETÉS

A digitalizáció ma már áthatja életünket. Az okoseszközök egyre inkább meghatározzák a napjainkat a világon szinte mindenütt. Indiában is az emberek többsége, mondhatni, okostelefonnal a kezében él; a közösségi hálókön lógnak, információkat gyűjtenek vagy játszanak. Éppen ugyanúgy, mint Magyarországon vagy bárhol máshol a világon.

A kontinensnyi ország központi kormánya kiemelt helyen kezeli az IKT oktatását, és az oktatási folyamatok támogatásába bevonja a gazdasági élet egyéb szereplőit is. Egyre nagyobb számban jelennek meg a digitális oktatási eszközök és okostantermek az országban nemcsak a városi, hanem a vidéki környezetben is, mert a szegénység és elmaradottság leküzdése egyik legfontosabb oktatási programjának az iskolák technikai és digitális fejlesztését tartják.

E beszámolóban rátekintünk arra, hogyan alakul az IKT jelenléte az indiai oktatás rendszerében, milyen céllal és szervezetben tanulják és tanítják azt, s röviden vázoljuk egy helyi vidéki környezetben lévő iskola, a Sandipani Muni Leányiskola (*Sandipani Muni School*) példáját.

NÉHÁNY ALAPVETŐ ADAT

India Dél-Ázsiában fekszik az Arab-tenger és a Bengáli-öböl között. A világ hetedik legnagyobb területű országa (3.287.263 km²), a 2020-as adatok szerint lakossága 1.37 milliárd fő, 43,82%-uk 25 év alatti.¹ Több mint 460 millió internethasználóval India a világ második legnagyobb online piaca Kína után. A kutatások szerint 2021-re ez a szám el fogja érni a 700 milliót. Emellett a nemek arányában erős eltolódás látható: 2015-ben

az internethasználók 79%-a férfi volt.

A mobilinternetet 2016-ban a lakosság 24,3%-a, vagyis 323 millió ember használta, háromnegyedüket a városban élők tették ki. Becslések szerint a mobilinternetezők száma 2021-re eléri majd az 524,5 milliót. A közösségi médiát (Facebook, WhatsApp, Google+, Skype stb.) használók száma 2016-ban 216,5 millió volt, és ez a szám is várhatóan tovább fog növekedni. Mindemellett az indiai internethasználók körében egyre népszerűbb az online vásárlás, ezek 49%-a mobiltelefonról történik, és összegük 2016-ban elérte a 16 milliárd dollárt (*Statista Research Department, 2020. 03. 31*).

India mint fejlődő ország egyik komoly feladata jó ideje az, hogy felkészítse

¹ <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/in.html>

társadalmát a globalizáció, az információs és a kommunikációs forradalom kihívásaira. Úgy tűnik, hogy a törvényhozók is, az oktatási szakemberek és az átlagpolgárok is általában egyetértenek abban, hogy a társadalmat versenyképesé kell tenni a folyamatosan fejlődő világ gazdaságában, amelynek már minden ágazatában, köztük az oktatásban is jelen vannak az információs és kommunikációs technológiák. Ma már elengedhetetlen az IKT tanítása és tanulása – egészen fiatal kortól –, amit az is megerősíteni látszik az országban, hogy az eddigi tapasztalatok és eredmények szerint nagyon hatékonyá válhat általa a tanulás (*Meenakshi*, 2013).

INFORMÁCIÓS ÉS KOMMUNIKÁCIÓS TECHNOLÓGIA INDIÁBAN

A számítógép-tudomány (*Computer Science; CS*) mára már olyan diszciplínákból áll – csak néhányat említve –, mint az információtudomány (*information science*), információs rendszerek (*information systems*), menedzsmentinformációs rendszerek (*management information systems*), számítógépmérnöki ismeretek (*computer*

engineering), informatika (*informatics*), adattudomány/analitika (*data science/ analytics*). A számítógéphasználat különböző területeivel kapcsolatos diploma megszerzése az egyik legnépszerűbb képzési célkitűzés a világon. A fiatalok számára álmunkahelynek számítanak a Facebook, a Google, az Apple, a Microsoft, az Amazon és más információtechnológiai cégek.

India több műszaki egyeteme a világ legjobb 500 egyeteme között szerepel, ezekben az intézményekben az informatikusképzés nagyon magas színvonalú.² Ez is az egyik ok, amiért nagy számban található indiai informatikusok például a kaliforniai Szilícium-völgyben vagy az USA más államaiban, illetve a Közel-Kelet és Európa nagy vállalatainál. Az IKT is komoly iparrággá nőtte ki magát az országban, hiszen az export tizenhat év alatt több, mint a tízszeresére nőtt, 2016-ban elérte a 108,46 milliárd dollárt.³ India neveli ki a világon dolgozó azon természettudós, technológus, mérnök, matematikus (*science, technology, engineering, mathematics: STEM*) szakembereknek több mint egyötödét, akik ma az információs és kommunikációs technológiai területeken dolgoznak (*1. táblázat*).

1. TÁBLÁZAT

2016-ban a STEM területeken végzetek eloszlása országonként (%)

Kína	India	USA	Oroszország	Irán	Indonézia	Japán	Egyéb országok
37,3	20,7	4,5	4,5	2,8	1,6	1,5	27

FORRÁS: Saját szerkesztés a *World Economic Forum (2016)* alapján

² <https://www.mastersportal.com/ranking-country/108/india.html>

³ India - ICT service exports: <https://www.indexmundi.com/facts/india/ict-service-exports> letöltés 2019.03.30.

India kormánya az utóbbi húsz évben nagy erőfeszítéseket tett az IKT fejlesztésére. A 2010 és 2020 közötti időszakot „az innováció évtizedének” (*Decade of Innovations*) nevezte el. A küldetés szerves részét képezi a digitális oktatás folyamatos bevezetése a közoktatásba is. A 2009 augusztusában elfogadott *Ingyenes és Kötelező Oktatás a Gyermekek Számára* törvény (*Right of Children to Free and Compulsory Education Act*) alapján 6-tól 14 éves korig minden gyermeknek alanyi jogon jár és kötelező az oktatás. A felnövekvő generáció tehát akár már egészen kicsi korban megismerkedhet az iskolában az IKT-val.

Indiában az informatika tanításánál az IKT-n belül fontos szerepet tölt be a számítógép-tudomány és az információs technológia (*Information Technology; IT*). Annak ellenére, hogy ezek különálló tantárgyakként jelennek meg a felsőoktatásban, kapcsolatban állnak és összefüggenek egymással. A számítógép-tudomány főképpen a számítógépek tervezéséve, funkciójával, programozással és matematikai algoritmusokkal foglalkozik. Az információtechnológia főleg a szoftverek, applikációk készítésére, fejlesztésére, fenntartására és teljes adatbázisrendszerek monitorizálására fókuszál. Az információs és kommunikációs technológiák (vagyis az IKT) feladatai pedig tematikusan – az IT összes kihívása mellett – a kommunikáció tágas területeire is kiterjednek. Ide tartozik a hálózatépítés (*networking*), a telekommunikáció, a különböző internetes kommunikációs eszközök (email-rendszerek, *Skype*, egyszóval a különböző üzenetküldő és -fogadó applikációk).

Az információtechnológiai szakma gyakorlásához Indiában nincs szükség a magasabb rangon álló számítógép-tudományos diplomára. Az IT-szakemberek általában

üzleti környezetben dolgoznak, ahol a munkájuk többnyire a belső hálózatok és a számítógépes rendszerek installálása, esetleg programozása, illetve a biztonságtechnika – míg a számítógép-tudományos szakemberek szélesebb területeken, az üzleti környezettől a videojáték-készítő cégeken keresztül egészen az egyetemi oktatásig tudják tudásukat kamatoztatni.

A számítógép-tudományos alapdiploma megszerzéséhez komoly matematikai és számítástudományi teóriákba ássák bele magukat a diákok, de ennek ellenére többnyire mégis szoftverfejlesztőként vagy webprogramozóként helyezkednek el. Ha pedig további tanulmányokat folytatnak a mesterszakokon, akkor lehetőségük lesz részt venni kutatásokban, vagy olyan specifikus munkafolyamatokban, mint pl. a mesterséges intelligencia programozása. Az alapszakon a végzős diákok általában két-három programnyelvet (pl. *HTML*, *CSS*, *JavaScript*, *MySQL*, *PHP*) ismernek csak, ami elegendő lehet a legtöbb vállalatnak, de egy professzionális szoftverfejlesztő céghez már több nyelvet kell ismerni (pl. *C++*, *Python*, *Java*). A különböző szerverszoftvereket, mint a *Linux*, *Apache*, *OpenSSL*, *Windows*, *Oracle*, *MySQL*, *Microsoft SQL* az IT-szakembereknek is jól kell ismerniük.⁴ Igaz, hogy az *IT* és a *CS* diplomákkal más-más típusú munkákat lehet megszerezni, de mégis megtalálható a kapcsolat és az összefonódás a két szakma között.

Számítógép-ellátottság a közoktatásban

2015–2016-ban India minden államában és szövetséges területein végeztek felméréseket az iskolák számítógépes felszereltségé-

⁴ <https://www.shiksha.com/computer-courses-it-software-chp>; <https://ashoka.edu.in/page/computer-science-10>

ről, ahol a mitatószám arra vonatkozik, amikor egy iskolának van legalább egy tanteremre való számítógépe a tanórák megtartására. A felmérés eredményei azt mutatták, hogy az iskolák között nagyok az eltérések a vidék-város viszonylatban, (2. táblázat). Röviden: a nagyvárosok iskoláiban több számítógép van, mint vidéken. Az ellátottság az egész országban évről évre

folyamatosan nő, de valószínűleg még hosszú időnek kell eltelnie ahhoz, hogy minden iskola digitalizált legyen. A kormány külön programot is bevezetett, amelynek keretében alapítványokat, vállalatokat és magánszemélyeket kér fel, hogy járuljanak hozzá számítógépekkel a digitális oktatás fejlesztéséhez.

2. TÁBLÁZAT

A számítógéppel ellátott iskolák aránya az indiai közoktatásban (2015–2016; %)

	Vidéki iskolák	Nagyvárosi iskolák
1-5 oszt. alsó tagozatos iskola (<i>primary</i>)	8,13	30,78
1-8.oszt. alsó és felső tagozatos iskola (<i>primary with upper primary</i>)	40,09	64,62
1-10. oszt. ált. isk. alsó és felső tagozat és középiskola alsó tagozat (<i>primary with upper primary, and secondary</i>)	59,61	84,38
1-12 oszt. alsó és felső tagozatos ált. isk. és középiskola (<i>primary with upper primary and secondary with higher secondary</i>)	71,64	89,51
6-8.oszt. felső tagozatos ált. isk. (<i>upper primary</i>)	18,12	40,04
6-10 oszt. iskola (<i>upper primary and secondary</i>)	64,89	80,40
6-12 oszt. ált. isk. felső tagozat és középiskola (<i>upper primary and secondary with higher secondary</i>)	79,78	88,78
Iskolák összesen	41,02	55,70

FORRÁS: Saját szerkesztés a *National University of Educational Planning and Administration (2016)* alapján

Az IKT tanterve a közoktatásban

Annak ellenére, hogy az informatika oktatása még nem kötelező az általános és középiskolákban, sok intézmény veszi be a helyi tantervébe. Az *NCERT*⁵ 2013-ban

azon indiai oktatók számára, akik a tárgyat szeretnék tanítani, összeállított egy három éves oktatói segédanyagot, amivel a tárgyat oktatni tudják, segítve ezzel a számottevő tanárihiány leküzdését, valamint kiadott az *IKT* tantárgyhoz egy hároméves időszakot átölelő curriculumot és

⁵ *NCERT a National Council of Educational Research and Training*, a Neveléstudományi Kutatások és Oktatás Nemzeti Tanácsa 1961-ben alakult azzal a céllal, hogy megtervezzék, segítse, fejlessze a nemzeti oktatást. úgy, hogy figyelembe veszi az ország kulturális, nyelvi, vallási sokszínűségét.

syllabust a 12-18 évesek számára. A vonatkozó tanulmányok elvégzése után külön oklevelet kapnak a diákok. A tantárgy felépítése hasonlít a magyar informatika órák tantárgy felépítéséhez. A tervezet heti három órát és évi 30 hetet ír elő. A curriculum hat fejlesztési célt tűzött ki (NCERT, 2013):

- A digitális írástudás kifejlesztése, ami hozzásegíti a tanulót, hogy az IKT-ismeretek birtokában megfelelően el tudjon igazodni a digitalizált világban.
- A különböző eszközökhöz és applikációkhoz való hozzáférés elősegítése a tanulás és a készségek elsajátításának céljából.

- Egyes hardverek és szoftverek önálló alkalmazásának elsajátítása, a problémák felismerése és kijavítása.
- Az IKT-eszközök gondos és biztonságos használatának megtanulása.
- Különböző digitális termékek elkészítése a megfelelő eszközökkel, applikációkkal, majd mentésük, elhelyezésük és irányításuk.
- Az IKT jogi és etikai szabályainak megismerése

Az alábbi táblázatokban a három év részletes heti tervezetei láthatók (3. táblázat).

3. TÁBLÁZAT

A közoktatásbeli IKT-képzés hároméves tervezete, heti bontással

1. év	
Hét	Heti programtervezet
1-3	Programozás 1. (Logo, technógrafika vagy Scratch)
4-5	Grafikák 1. (digitális művészeti és rajzeszközök, mint a Flowpaint, MyPaint)
6-7	Internet és az IKT környezet 1. (hardver és szoftver, böngészés)
8-11	Adatok megjelenítése és feldolgozása 1. (spreadsheets)
12-13	Audiovizuális kommunikáció 1.
14-17	Programozás 2. (gyakorlat programozói környezetben)
18-21	Grafikák 2. (digitális művészeti és rajzeszközök)
22-25	Adatok feldolgozása 2. (szöveg és képek)
26-27	Adatok feldolgozása 3. (rendezés, felosztás, output)
28-29	Audiovizuális kommunikáció 2.
30	Portfóliókészítés, -bemutató és -értékelése

2. év	
Hét	Heti programtervezet
1-3	Programozás 3. (gyakorlat programozói környezetben)
4-5	Szoftverek alkalmazása, használata 1. (térképek és a Föld)
6-7	Internet és az IKT környezet 2. (világháló és e-mail)
8-10	Adatok megjelenítése és feldolgozása 4. (táblázatok)
11-12	Audiovizuális kommunikáció 3.
13-14	Programozás 4. (gyakorlat programozói környezetben)
15-16	Szoftverek alkalmazása, használata 2. (Geogebra)
17-20	Grafikák és animációk 3.
21-24	Adatok feldolgozása 5. (szöveg és képek)
25-26	Adatok feldolgozása 6. (rendezés, felosztás, output)
27-29	Audiovizuális kommunikáció 4.
30	Portfóliókészítés, -bemutató és -értékelése

3. év	
Hét	Heti programtervezet
1-2	Szoftverek alkalmazása, használata 3.
3-4	Szoftverek alkalmazása, használata 4.
5-6	Szoftverek alkalmazása, használata 5.
7-8	Szoftverek alkalmazása, használata 6.
9-10	Szoftverek alkalmazása, használata 7.
11-12	Internet és az IKT környezet 3.
13-16	Projekt 1. (források, eszközök a világhálón)
17-20	Projekt 2. (programozás)
21-24	Projekt 3. (audiovizuális kommunikáció / grafikák és animációk)
25-28	Projekt 4. (hálózat és alkalmazások fejlesztése)
29	Internet és az IKT-környezet 4.
30	Portfóliókészítés, bemutató és értékelése

FORRÁS: saját szerkesztés a *Curricula for ICT in Education, 2013* alapján

A SMART SCHOOL INDIA PROGRAM

Indiában több elektronikai cég kap megbízást arra, hogy az általuk használt legmodernebb információs technológiákat bevezesse az iskolákban, átalakítva ezáltal a hagyományos iskolákat úgynevezett okos (smart) iskolákká (1. kép). Ez az első gyakorlati lépés a jövő *hightech* oktatási profiljának és gyakorlatának megteremtéséhez. Az egyik ilyen nagyvállalat a Smart School Education,⁶ amelynek a termékeit, berendezéseit már 8000 iskola és több mint 1.000.000 diák használja. A digitális oktatási infrastruktúra a következő elemekből épül fel:

- Az 1–12. osztály teljes digitalizált tananyaga (2D-ben és 3D-ben is), mely online és offline is használható.
- IKT-felszerelés (interaktív tábla, tablet vagy laptop minden gyermeknek, szoftverek, eszközök).



Kétféle „Smart” osztályterem fotója egy techcég reklámanyagából
(<http://www.bluehomzsolutions.com/commercial-solutions-robini-smart-class-room.html>)

- A *studynlearn.com* online tanulási felület 1–12. osztályig (itt videók, feladatok, animációk találhatóak).
- Digitalizált könyvtár, mely több mint 50.000 e-learning modult tartalmaz.
- Gyakorlófeladatok, megoldókulcsok és értékelési pontozás.

A SZANDIPANI MUNI LÁNYISKOLA (SANDIPANI MUNI SCHOOL) PÉLDÁJA

Az indiai Szandipani Muni Leányiskola egy civil szervezet, a *Food For Life Vrindavan* fenntartása és irányítása alatt működik Vrindavanban, egy észak-indiai kisvárosban. Az intézmény, ahová 1550 lány jár, több, mint egy iskola, hiszen a mélyszegénységből emeli ki a kislányokat azáltal, hogy ingyenes oktatást, napi többszöri étkezést, ruhát biztosít számukra, továbbá a kötelező tanterven felül változatos képzéseket szervez nekik – és családtagjaik-



⁶ <http://smartschoolonline.co.in/>

nak is. Az iskola munkalehetőséget kínál a leányok szüleinek több területen, mint például az iskola kertészete, menzája, tehenészete (Czumpf, 2019). Mindhárom iskola épületében található egy-egy számítógépterem, ahol a gyerekek gyakorolhatnak, és így már az általános iskolában lehetőségük van megismerkedni a számítógéppel és az internettel. Ami lényeges: sokan közülük a 9. osztályban az IKT-t választják egyik szaktárgyuknak. Ehhez tankönyvük a *Central Board of Secondary Education* (2014). 10. osztály végén osztályozó vizsgát vagy a 12. osztály végén érettségi vizsgát

tesznek a tárgyból attól függően, hogy hol tanulnak majd tovább. Vannak, akik mélyebben beleássák magukat a különböző programnyelvekbe is. Ehhez tankönyvük a *Central Board of Secondary Education* (é.n.). A már végzett és felnőtt lányok többsége jól tudja kezelni az IKT-eszközöket, sőt, sokuk IT szakirányban tanul tovább felsőfokú technikumokban, főiskolákon vagy egyetemeken. Az iskola vezetése tervezi, hogy a közeljövőben minden tantermet felszerelnek interaktív táblákkal és digitális eszközökkel, aminek a használatához külön tanfolyamot is szerveznek a tanároknak.



Szandipani Muni Leányiskola, informatika óra
(http://www.fflvindavan.org/downloads/Archive/newsletters/FFLV_Newsletter_2014.pdf)

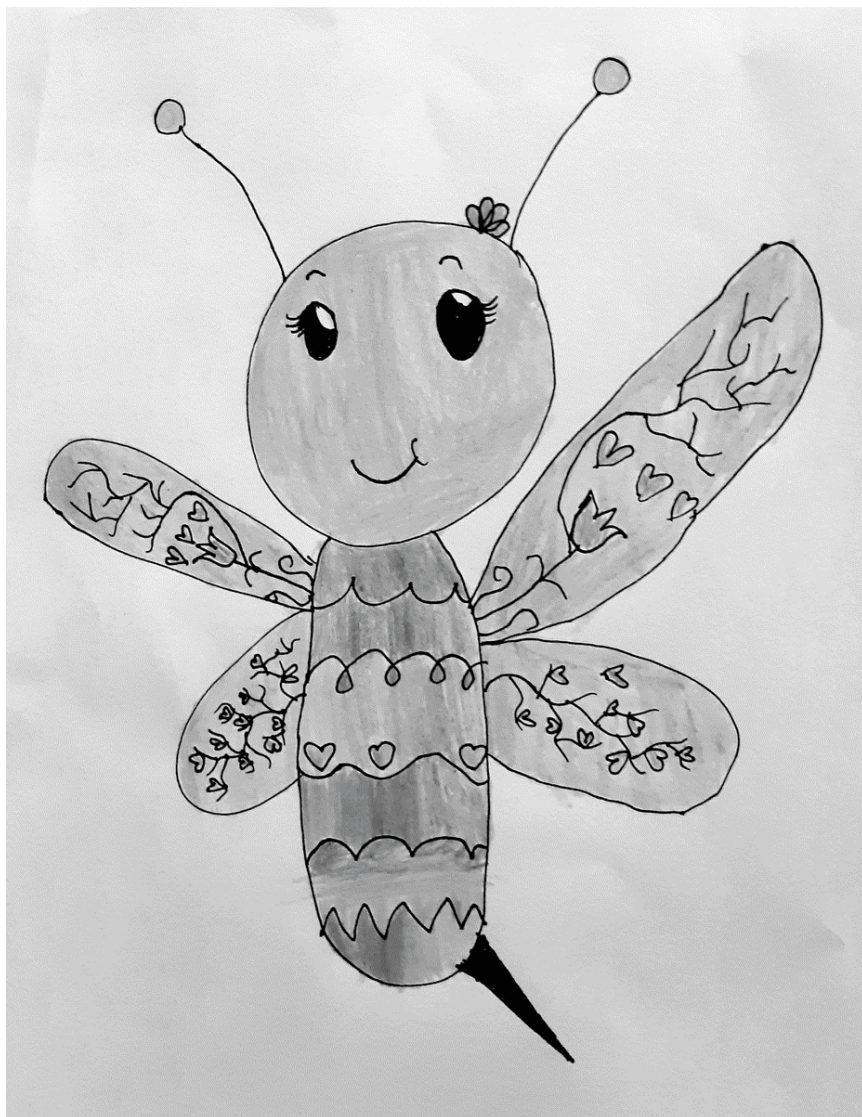
IRODALOM

- NCERT [National Council of Educational Research and Training] (2013): Curricula for ICT in Education. Letöltés: http://www.ncert.nic.in/announcements/notices/pdf_files/ict%20curriculum.pdf (2019. 01. 29.)
- Czumpf Brigitta (2019): Maradj leány! Az iskola szerepe a leányok életében egy indiai falusi környezetben. Pécsi Tudományegyetem, Neveléstudományi Intézet.
- Central Board of Secondary Education (2014): Information and Computer Technology – Claxx IX [IKT-tankönyv 9. osztályosoknak]. Letöltés: [http://cbse.nic.in/ePub/webcbse/webcbse/Information%20_%20Communication%20Technology%20\(Class%20IX\)/index.html](http://cbse.nic.in/ePub/webcbse/webcbse/Information%20_%20Communication%20Technology%20(Class%20IX)/index.html) (2019. 03. 30.)
- Central Board of Secondary Education (é.n.): Computer Science – Class XI [Számítástudomány-tankönyv 11. osztályosoknak]. Letöltés: http://cbseacademic.nic.in/web_material/doc/cs/1_Computer-Science-Python-Book-Class-XI.pdf (2019. 01. 29.)
- IndexMundi (é.n.): India – ICT service exports. Letöltés: <https://www.indexmundi.com/facts/india/ict-service-exports> (2019. 03. 30.)
- World Economic Forum (2016): Human Capital Report. Letöltés: http://www3.weforum.org/docs/HCR2016_Main_Report.pdf (2019. 03. 28.)

National University of Educational Planning and Administration (2016): Letöltés: http://udise.in/Downloads/Publications/Documents/Rural_India_2015-16.pdf és http://udise.in/Downloads/Publications/Documents/Urban_India_2015-16.pdf (2019. 02. 01)

Meenakshi, K. (?) (2013): Importance of ICT in Education. Journal of Research & Method in Education, 1. 4. sz. Letöltés: <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-1%20Issue-4/B0140308.pdf> (2019. 03. 30.)

Statista Research Department (2020. 03. 31): Internet usage in India - Statistics & Facts. Letöltés: <https://www.statista.com/topics/2157/internet-usage-in-india/> (2020. 04. 10.)



Árkos Emília (2. o.)

Méhek és az ökoszisztéma – díszített méh



GABRIELE WEISS – JÖRG ZIRFAS (HRSG.): HANDBUCH BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPHILOSOPHIE, SPRINGER VS, WIESBADEN, 2020.

Sárkány Péter: A nevelésfilozófia új kézikönyve¹

A Springer gondozásában megjelent egy új nevelésfilozófiai kézikönyv. Az időzítés mindenképp meglepő, mert nemrég a kiadó a nevelésfilozófia kétkötetes, közel ezer oldalas angol nyelvű nemzetközi kézikönyvet tette közzé.² Először arra gondoltam, hogy az újonnan megjelenő kézikönyv azokra a sajátos német szempontokra helyezi a hangsúlyt, amelyek a nemzetközi kötetből kimaradtak. Ez a várakozás csak részben teljesült, mert a legnagyobb meglepetésemre a szerkesztők az eddig ismert nevelésfilozófiai kézikönyvekhez képest egy teljesen más koncepció szerint állították össze ezt a 696 oldalból álló kötetet. Meglátásom szerint ennek a szerkesztési elvnek tudománytörténeti és tudományelméleti jelentősége van, hiszen a kötet nem az alapvető nevelésfilozófiai fogalmak meghatározásáról vagy ezek történeti összefüggéseiről számol be. A kiemelkedő nevelés- és művelődésfilozófusok koncepcióit és a különféle irányzatok ismertetését sem találjuk meg benne. A kézikönyv logikája tehát nem az abc betűit vagy a szerzők és irányzatok történeti sorrendjét követi, hanem a filozófia területei alkotják a rendsze-

zés szempontját. Arra vállalkozik, hogy a nevelésfilozófiát a filozófiai diszciplínák összefüggésében láttassa. Ennek megfelelően tíz fejezetet tartalmaz: antropológia, esztétika, ismeretelmélet, etika, kultúrafilozófia, metafizika, politikafilozófia, társadalomfilozófia, technikafilozófia és tudományelmélet.

Az egyes fejezetekben a német neveléstudomány meghatározó szerzői fontos és aktuális fogalmakról közölnek tanulmányokat.

Az antropológia fejezet a test, lélek, szellem, cselekvés és a szubjektivitás dimenzióit bontja ki.

Az esztétika az aiszthészis, játék, művészet, szépség és fenségesség fogalmaira koncentrálnak. Az ismeretelmélet fejezetben a ta-

paszlatatról, a tudásról, az érvényességről, a konstruktivizmusról és a kritikáról olvashatunk. Az etika fejezet a felelősség, érték, igazságosság, utilitarizmus, együttérzés, autonómia és paternalizmus terminusait elemzi. A kultúrafilozófiának szentelt részben a történelem, nyelv, dolog, fogyasztás, kulturális differencia és a globalizáció jelenségei kerülnek terítékre. Az ezt követő metafizika fejezet olyan alapvető fogalmakat elemel, mint a világ, eszme, kontingencia,

logikája nem a szerzők és irányzatok történeti sorrendjét követi

¹ A recenzió megírását az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” című projekt támogatta.

² Paul Smeyers (szerk.): *International Handbook of Philosophy of Education*. Springer, 2018.

transzcendencia és a szentség. Politikafilozófia címszó alatt a demokrácia, kapitalizmus, marxizmus, kommunitarizmus, participáció, szerződés és az emberi jogok szerepelnek.

A társadalomfilozófia címet viselő fejezet a hatalom, gazdaság, elismerés, inklúzió és az utópia témáit ismerteti, a technikafilozófiát pedig az intézmény, média, gép és életművészet aktuális kérdései képviselik. Végül az utolsó, tudományelméletnek szentelt fejezetben a fenomenológiáról, hermenutikáról, történelmi materializmusról, történeti episztemológiáról, pragmatizmusról, rendszerelméletéről és a posztstrukturalizmusról szóló tanulmányok találhatók.

Ha csak a felsorolt címeket olvassuk, azt is gondolhatnánk, hogy egy filozófiai munkával van dolgunk. A filozófiai nézőpontot azonban a szerkesztők tudatosan választották, azzal a céllal, hogy a kézikönyvben a filozófia és a pedagógia viszonyára kérdezzenek rá. Egyfelől arra, hogy a filozófia milyen ismereteket kínál a pedagógiának, másfelől pedig a pedagógia filozófiai relevanciáját firtatva. A kézikönyv tanulmányaiban az első megközelítés a domináns, tehát neveléstudomány elismert szerzői szövegekben elsősorban az adott filozófiai téma pedagógiai jelentőségére kérdeznak rá.

A szerkesztők több pontban foglalják össze a kézikönyv szakmai törekvését. Ezek közül mindenekelőtt a kortárs német nevelés- és művelődésfilozófia aspektusainak a bemutatását tartják fontosnak. A történeti és szisztematikus vizsgálódások a pedagógiai elmélet és gyakorlat vonatkozásában kerülnek kidolgozásra. A szerkesztők azt is hangsúlyozzák, hogy a kézikönyv a pedagógiát egyaránt elméleti reflexiótudománynak és cselekvésorientált gyakorlati tudománynak tekinti. Tehát a kutatásmetodikai sokszínűség és a pedagógiai intézmények/munkaterületek

sokszínűsége egyaránt érvényesül. Ezek mellett a szerkesztők szerint a kézikönyv nem kíván egyértelmű válaszokat és kész megoldásokat kínálni, hanem a pedagógia értelmezési, tájékozódási és cselekvési lehetőségeinek filozófiai áttekintéséről van szó.

A tanulmánykötetként értelmezhető kézikönyvet átlapozva szembeötlő a filozófia és pedagógia szoros kapcsolata, amelyről manapság hajlamosak vagyunk megfeledkezni, hiszen a legtöbb kortárs elemzés a pedagógiát a pszichológia vagy a szociológia kontextusában látatja. Itt ugyanis egy olyan szoros összefonódásról van szó, amelyet egyaránt nehezen kezel a modern tudományterületi és módszertani

elvekben tájékozódó neveléstudomány és filozófiatudomány. S talán pont ezért izgalmas ez a vállalkozás! A kézikönyv tartalma és szerkesztési elvei a definíciók kényszerét nagyrészt mellőzve hozzák közel a nevelés- és művelődésfilozófia témáit. A nevelésfilozófia ebben a kötetben nem a letűnt korok pedagógiai gondolkodását, egy kötelező normatív (pl. marxista) filo-

szembeötlő
a filozófia és pedagógia
szoros kapcsolata

zófia érvényesítését vagy a neveléstudomány nyelvi-logikai elemzését jelenti, hanem a mai pedagógiai elmélet és gyakorlat számára fontos témák és problémák elemzését.

Ezekhez nem közelíthetünk kizárólag az empirikus módszertan eszközeivel. A nevelésfilozófia témáit és fogalmainak értelem-összefüggését folyamatosan értelmezni szükséges. Ezért az új német kézikönyv szemléletét és koncepcióját, valamint a mögötte szervesen működő Német Pedagógiai Társaság (DGfP) Művelődés- és Nevelésfilozófiai Bizottságának tevékenységrendszerét kifejezetten példaértékűnek tartom a rendszerváltoztatás óta eltűnőben lévő magyar nevelésfilozófiai diskurzus felélénkítésében.

DONÁTH PÉTER: PEDAGÓGUSOK AZ 1918–1919. ÉVI POLITIKAI FORGÓSZÉLBE. TREZOR KIADÓ, BUDAPEST, 2020.

Dráviczki Sándor: Magyarországi tanítóképzés az 1918–1919. évi forradalmak idején

Az idén jelent meg Donáth Péter legújabb kötete, *Pedagógusok az 1918–1919. évi politikai forgószélben (Tanítóképzők a forradalmak, az idegen megszállás és az ellenforradalmi számonkérés idején)* címmel. A könyv az Eötvös Loránd Tudományegyetem Tanító- és Óvóképző Karának 150. évfordulójára készült.

Nagy érdeklődéssel vettem a kezembe a könyvet, mely Donáth Péternek immár a hatodik, a Trezor kiadónál megjelent munkája, ezúttal is izgalmas, olvasmányos tartalommal és igényes, tetszetős kivitelben. A szerző dokumentatív módon, elbeszélő módszerrel dolgozza fel a témát, lehetőséget adva ezzel az olvasónak a mélyebb elemzésre, szélesebb kitekintésre.

A kötet szerzteágazó kutatómunkára épül, széleskörű adatbázisra támaszkodik. A tanulmány elkészítéséhez a szerző több, mint 800 forrást használt fel, a hivatkozások száma

közelít az 1800-hoz. A számoknál maradva: 46 levéltár, gyűjtemény iratanyagát vonta be a kutatómunkába, ami páratlan teljesítmény. A forrásanyagokat szisztematikusan válogatta és rendezte egymás mellé, sarkallva az olvasót arra, hogy önálló véleményt formáljon, saját maga fogalmazhasson meg eddig fel nem tárt összefüggéseket.

A szerző többek között a következő kérdésekre keresi a választ:

- Hogyan vélekedtek a tanítóképzős tanárok a képzés helyzetéről és milyen reformokat javasoltak a jelzett időszakban?
- Milyen kihívások érték a képzésben részt vevő személyeket, szervezeteket?
- Hogy lehetséges, hogy a Tanácsköztársaság idején a Közoktatási Népbiztosság tanügyi osztályát egy korábbi királyi tanácsos vezethette?
- Milyen drámai helyzetekkel szembesültek a világháborút követő idegen megszállás idején az ország területén működő magyar és más nyelvű tanítóképzők?
- Hogyan alakult a forradalmakban, illetve azok bukását követően a diákok, tanárok sorsa?

A tanulmány öt fejezetre oszlik.

Az első fejezet a *Viták a magyarországi tanítóképzés korszerűsítéséről, felsőfokúvá tételéről az 1868. évi népiskolai törvény fél évszázados*

évfordulója körül (1916–1918) címet viseli. Ebben a fejezetben a szerző már megjelent tanulmányok felhasználásával és azok kibővítésével, átdolgozásával próbál részletesebb képet feltárni a tanítóképző tanároknak és tanítóknak a korszakot jellemző, az akadémiai, felsőfokú tanítóképzésért folytatott harcáról, küzdelméről. A fejezet *Viták, tervek az „őszirózsás forradalom”* időszakában című részében az olvasó egy szerzteágazó, minden elképzelést, törekvést felvonultató összefoglalásban ismerheti meg a kor a ta-

46 levéltár, gyűjtemény iratanyagát vonta be a kutatómunkába, ami páratlan teljesítmény

nítóképzők korszerűsítésével kapcsolatos valamennyi elképzelését.

A második fejezet *A tanítóképzés ügye országos szinten a Magyarországi Tanácsköztársaság idején*, mint a cím is jelzi,

a tanítóképzés helyzetét, reformjait tárja fel országos szinten a jelzett időpontban. Először vizs-
zatekintést kapunk az is-
kolák vallásos, világnézeti
nevelésével kapcsolatos
intézkedésekről, majd

a korszak rendelkezéseit, vitáit, elvárásait ismerhetjük meg. Nagyító alá kerülnek a Közoktatásügyi Minisztérium, a Közoktatásügyi Népbiztosság, a tanítóképző intézeti tanárok, illetve diákok szervezetei, valamint a gyermektanulmányozók törekvései. A munka értékét csak emeli, hogy eddig ismeretlen, publikálatlan levéltári források felhasználásával tárja mindezt az olvasó elé. Ebben a fejezetben tárja fel, gazdag forrásanyagra támaszkodva, a korábbi királyi tanácsosként a népbiztosság tanárképző ügyosztályának vezetőjévé vált Farkas Sándornak és munkatársainak a Tanácsköztársaság alatt folytatott tevékenységét.

A harmadik fejezet címe *A tanító(nő) képzők helyzetének változása 1918 ősztől 1920 tavaszáig*. A fejezet első részében a tartósan idegen impérium – csehszlovák, szerb, román megszállás – alá került tanítóképzők sorsát vizsgálja a szerző. Bemutatja a magyar kormányok elvárásait a megszállás alá került területek pedagógusaival szemben, illetve a csehszlovák, román, szerb megszállás alá kerülő képzők helyzetét. A fejezet második részében a trianoni országterület tanítóképzőinek sorsát taglalja. A fejezetben a tanítóképző intézetek tevékenységét leginkább meghatározó körülményekről, a felvetődő problémákról és azok megoldásáról, kezeléséről olvasha-

tunk; ahogy a szerző írja, ezekről szeretne „*problémafeltáró*” *vázlatot adni.*

A negyedik fejezet a *Képzős diákok a forradalmak és a forradalmakat követő vizsgálatok idején* címet kapta. Ebben

a részben a képzők diákjainak a két forradalomhoz való viszonya kerül elemzésre. A szerző vizsgálja a diákok kívánságait a képzést illetően, a diákszervezetek tevékenységét, a prepások

forradalmak alatti tevékenységét, illetve ennek következményeit, a jelentkező új eszmék hatását a tanítóképzésre. Donáth Péter ebben a részben igyekszik felhívni a figyelmet a témában rejlő, még kiaknázatlan lehetőségekre és arra inspirálni a témával foglalkozókat, hogy még további kutatásokat végezzenek e tárgy körében.

Az ötödik fejezet – *Képzős tanárok és tanítók az 1918–1919. évi forradalmak és a forradalmakat követő vizsgálatok idején* – a könyv legterjedelmesebb része, több mint 300 oldal. A szerző négy blokkban mutatja be a korszak politikai csatározása idején a tanító(nő)képzők tanárainak tevékenységét. Az első részben – *Alkalmazkodók – és akik csak vonakodva vagy úgysem „értették meg az idők szavát”* – az egyházi pedagógusok próbálkozásait tárja elénk. A második blokkban az aktív politikai szerepvállalóknak, a harmadikban pedig az állami képzők igazgatóinak és tanárainak a forradalomban és annak bukása utáni szerepét elemzi. A fejezet utolsó részében további kiegészítő információt kapunk a szerzőtől, hogy önálló véleményformálásra legyenek képesek, sarkalljuk magunkat. (Két fejele-
mi ügy körülményeit tárja az olvasó elé.)

Donáth Péter munkája tárgyyszerű és alapos. Bőséges adatokkal támasztja alá a felvetett kérdéseire a választ, rávilágít minden olyan összefüggésre, melyek

elengedhetetlenül szükségesek a következtetések levonására. Az olvasó egy gazdag forrásanyagra támaszkodó, értékes, kimagaslóan lelkiismeretes, hosszantartó kutatómunkára támaszkodó könyvet tarthat a kezében. Ezért tudom ajánlani a hazai

neveléstörténettel, iskolatörténettel foglalkozó, tanítóképzésben részt vevő tanárok, hallgatók számára, illetve mindazoknak, akik szívesen lapozgatnak, olvasnak egy dokumentatív jellegű, elbeszélő módszerrel készült monográfiát.



Fixek Sebestyén (2. o.)

Egy napom otthon

**SZÜTS ZOLTÁN: ONLINE. AZ INTERNETES
KOMMUNIKÁCIÓ TÖRTÉNETE, ELMÉLETE ÉS JELENSÉGEI.
WOLTERS KLUWER, BUDAPEST, 2018.**

Karagits Kira – Dr. Zelena András: Kockul, belinkel, „drive-ban szerkeszt”

Mi fán terem a „kockul”, miért chatbot választ telefonközpontos kisasszony helyett, s miféle bot is az a chatbot?

O. Nagy Gábor szólás- és közmondásmagyarázó kötetének címét nem véletlenül parafráztuk, hiszen a *Mi fán terem* című kötet ugyanúgy fellelhető volt minden iskolai könyvtárban, mint amilyen nélkülözhetetlen szakirodalommá

lesz Szüts Zoltán *Online* című kötete. De pontosítanunk is kell, hiszen a helyes igeidőválasztás már úgy hangzik: szakirodalommá lett.

A nemzetközi tudományos közbeszéd gyakorta tárgyalja az a pedagógusok osztálytermi tapasztalatával is alátámasztható megállapítást, miszerint a web2.0 térhódításával az online életben a mai iskolás generáció már digitális bennszülöttként viselkedik, s nem újdonság az sem, hogy a kéz finommotorikájának fejlődésével párhuzamosan tetten érhető a tabletek, okostelefonok vagy smart TV-k készségi szintű használata már a 3–4 éveseknél is. Amíg az X generáció még csak bepillantást nyert ebbe a világba, addig a Z generáció tagjai már a mediatisált környezetben szocializálódtak. Ahogy pedig, eltérően a lineáris csatornától, az újmédia lehetőséget ad a felhasználónak az egymás közötti visszacsatolásra és válaszreakciókra,

úgy mosódik el a határ a személyes és a nyilvános kommunikáció, valamint a tömeg- és interperszonális kommunikáció között – erről beszél Denis McQuail 2003-ban publikált szakkutatásában.¹ Ezt fűzi tovább Aczél Petra média világot szemlélő kötetében,² amikor is új médiahasználati szabályrendszer jelenlétéről ír, s rögzíti: az internetezőknél új kompetenciák elsajátítására van szükségük,

hiszen egyszerre kell művelniük a befogadás és értelmezés kognitív folyamatát. „Elengedhetlenül válik a technológiai, informatikai nyelv

nem a mindentudó
szerepében tesz ex katedra
kijelentéseket

ismerete és az új kommunikációs kultúra jeleiben és protokolljában való jártasság.”

Szücs Zoltán tehát a nemzetközi és a hazai szakkutatások legaktuálisabb kivonataként írta meg *Online* c. kötetét, együttesen reflektálva a tudomány téziseire és a közoktatásban dolgozó pedagógusok tapasztalataira. A szerző önmaga és olvasói számára is kijelöli az utat: az összefüggések feltárása és azok magyarázata a feladata. A Szüts-kötet legnagyobb értékét véleményünk szerint az adja, hogy a szerző nem a mindentudó szerepében tesz ex katedra kijelentéseket az online tevékenységekről és a web2.0 világról, hiszen ő maga szögezi le több szöveghelyen, hogy a digitális világ folyamatosan változó és fejlődő egész.

¹ Denis McQuail: Mass communication theory

² Aczél Petra (szerk.): Műveljük a médiát. Wolters Kluwer, Budapest, 2015. 143. o.

Eszerint pedig már a kötet megjelenésének pillanatában tetten érhetőek új jelenségek, új technikai keretrendszerek és az azok nyomán megnyíló lehetőségghalmaz, ami a kötetből értelemszerűen kimaradt. Azaz a Gadameri „későn érkezők” mindentudásában lehetünk csak 'uptodate'-ek.

E kötetismertetés elsőszerezője kommunikáció- és médiatudomány szakos egyetemi hallgató; a következőképpen összegzi olvasmányélményét: „Számomra jelentős segítség lett volna e kötet, ha már gimnáziumi éveim alatt megszerezhettem volna. Az *Online* nemcsak összefoglalja az aktuális média trendeket, bemutatja az aktuális médiakutatókat, hanem akár a szóbeli érettségi tételek felkészüléséhez is forrásként szolgálhatott volna, s könnyű eligazodást jelentett volna az akkor számomra nagyon kusza, sokszor félelmetesen gyors digitális világban. Az online világ és a média ilyesfajta komplex összefoglalását gimnáziumi médiatanárom

sajnos akkor még nem tarthatta kezében, pedig már jómagam is látom, mekkora segítség lett volna egy összegző, tudományos igényű szakkönyv mindannyiunknak.”

Fentiek jól jellemzik azt a kötetbe zárt sokszínűséget, amivel kinyílnak a világ a web 2.0 felé, valamint számos eddig megválaszolatlan kérdésre választ kaphat az olvasó. A médiatudományt művelő akadémiai kutatógárda mellett a szakma gyakorlati művelői is dicsérik a jó arányérzékkel egymáshoz illesztett fejezeteket, hiszen a Szűts-kötetben szóba kerül a hipertextualitás, a multimedialitás, az interaktivitás, a virtuális és augmentált valóság, sőt a blogforradalom vagy az e-learning is.

Tisztelt média- és magyartanárok, közép- és emelt szinten érettségiző gimnazisták, vizsgára készülő egyetemi hallgatók! Ha az online kommunikáció, a média, web2.0 mély és értő bemutatására vágytok, ez a kötet a Tiétek.

nagyon kusza, sokszor
félelmetesen gyors digitális
világban



Budai Bálint (1. o.): Saját kéz körberajzolása – ujjakra állatfigurák készítése
(Rajz a kéz köré azokról a dolgokról, amelyekhez szükségünk van a kezünkre – környezetismeret órával kooperációban)

„Ha kipusztulnak a méhek, az emberiség csak négy évvel éli túl” (Albert Einstein)

Ugye te sem akarsz ilyen környezetben élni???

Akkor ne bánts a méheket!!! Vigyázz rájuk!!!

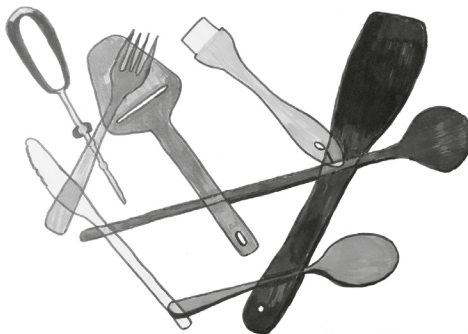
Ha segíteni akarsz, itasd őket! De a cukros vizes felejtsd el!

Ez pedig eszedbe se jusson!!!!

Esery Tobenna (7. o.)
Méhek és az ökoszisztéma



Élő Regina (5. o.)
Metszetek – a lakásban található eszközök segítségével



Magyar Bálint (2. o.)
és Magyar Dávid
Vírusűző szuperhős – szörnyecske

BOGNÁRNÉ KOCSIS, JUDIT: Religious topics in the Hungarian pedagogical researches' abstracts between 2010 and 2019

This paper focuses on religious issue in the Hungarian pedagogical researches. The examination analyses the conference proceedings of National Conference on Education between 2010 and 2019. The study of the brief summarizes of researches materialized with qualitative content analysis, specifically with Grounded Theory. The in-depth analysis of the abstracts are tagged with codes. The results

of the research can be grouped into three categories of abstracts: influence and power of religion that have effects on human life, educational history's context of religion and the topic of religious pedagogy. The paper makes an effort to facilitate the systematization of research trends concerning religious education, as a continuation of the author's preceding international surveys.

Keywords: *qualitative content analysis, Grounded Theory, religion*

DRINGÓ-HORVÁTH, IDA – MENYHEI, ZSÓFIA: Changes in coursebook publishing: Exploring the digital components of foreign language coursebook packages

Coursebook packages are central elements of foreign language education in Hungary and possibly affect teachers' and students' use of digital resources to a considerable extent. Therefore, the study reported on here explores English as a Foreign Language (EFL) and German as a Foreign Language (DaF) coursebook packages recommended in the state-approved textbook register for 4- as well as 4-6-year secondary education in terms of their printed and digital components. The foreign language publications under scrutiny were chosen from the textbook register since in Hungary the processes of schoolbook provision are regulated by government decree (16/2013. (II.28.) EMMI decree 27. § (6)). The data collection methods included a structured interview in written form conducted with

area managers of foreign language coursebook publishing companies, as well as the analysis of publisher websites. The research focuses on changes in coursebook publishing and investigates how digital learning environments have reshaped and extended the traditional boundaries of coursebook packages. The findings reveal that all publications included in the study are supplemented with several kinds of digital elements. In a number of cases, both the digital and printed version of materials are available, and the rate of coursebook packages with a traditional component (e.g. Teacher's book) found exclusively in digital form is relatively high. In addition, paid-access publisher materials on secondary storage devices are often accompanied or replaced by freely-accessible online

materials. Non-Hungarian coursebook packages comprise a greater number of digital elements than their Hungarian counterparts, which is especially true for the methodologically more advanced components. Although EFL coursebooks are generally considered innovatory compared with the publications related to other modern foreign languages (Allen, 2015, p.

250), no marked difference was found between EFL and DaF coursebook packages on the whole. Based on the participants' responses it can be concluded that most publishing companies are planning complete digitization, whereas their more immediate plans include the development of interactive activities and digital versions of the Student's book.

Keywords: *digital material, coursebook/coursebook package, foreign language teaching*



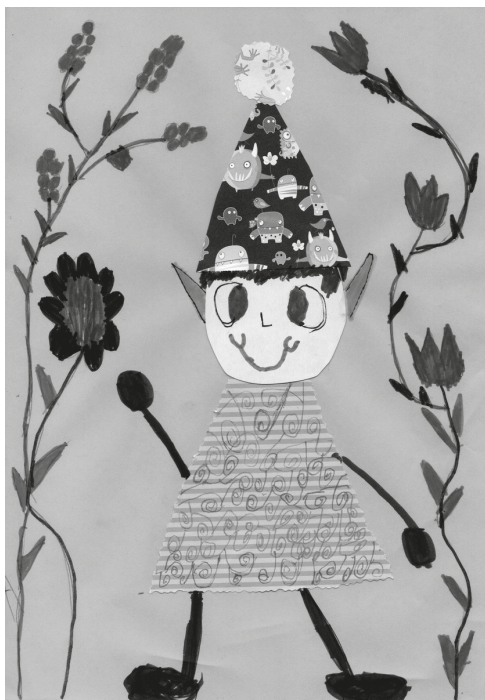
Pintér Réka (8. o.)
*Kreatív batikolás, régi pólók
újrahasznosítása – technikaóra*



Kovács Bori (1. o.)
Virágoskert – lenyomatok



Fixek Sebestyén (2. o.)
*Húsvét – maszkot viselő
húsvéti figurák*

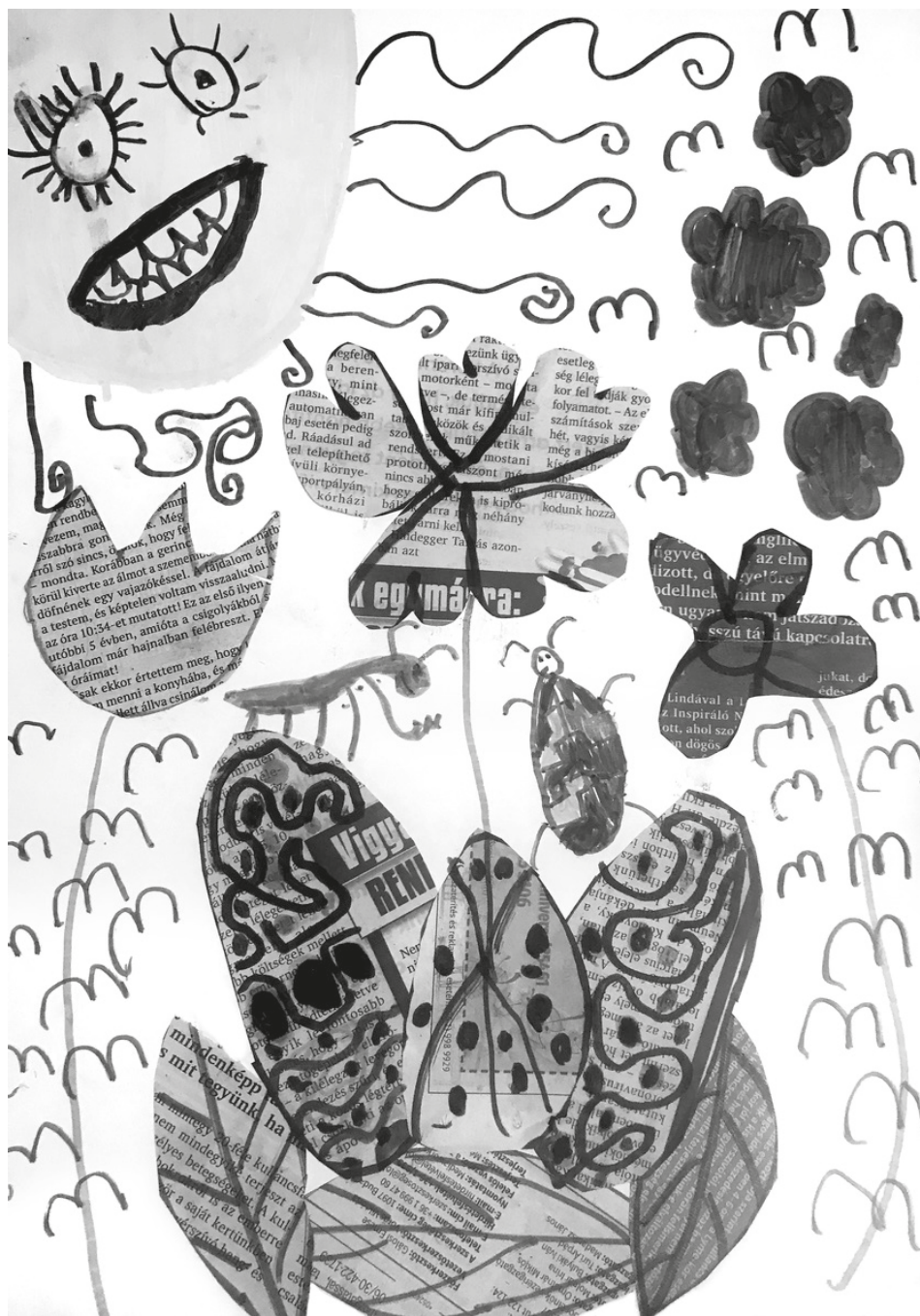


Simon Olivér (2. o.)
Tavaszi manó

Németh Léna (4. o.):
Környezetvédelmi plakát



Berecz – Erdei Vince (2. o.)
Viruszó szuperhős – szörnyecske

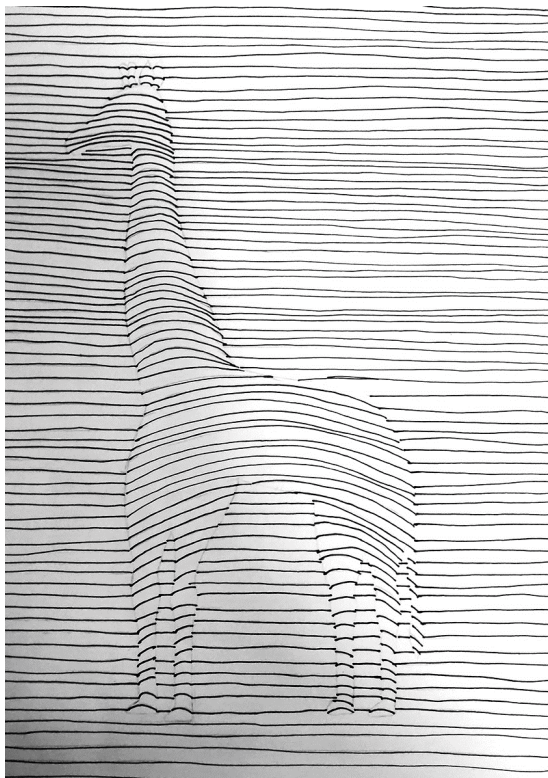


Szusza Mihály (2.o.)

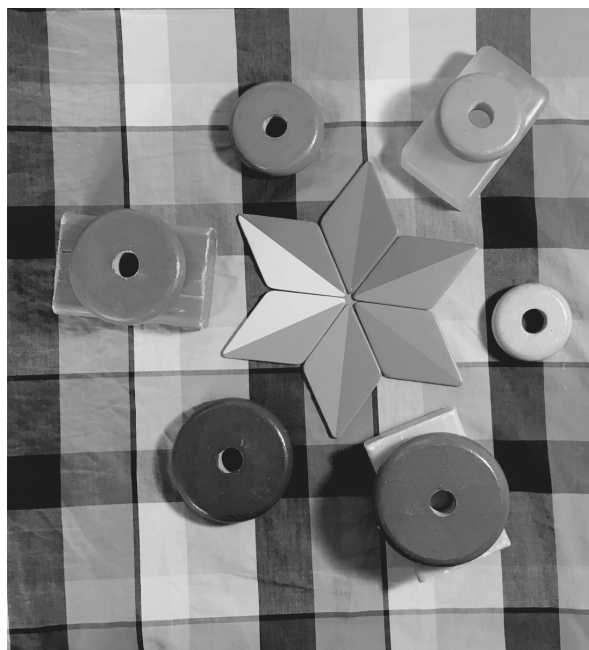
Húsvéti kép újságpapír felhasználásával



Kovács Bori (1. o.): Méhek és az ökoszisztéma – „Ablakban virágzó növények mellé kis edénybe tegyünk vizet, hogy a méhek tudjanak inni (de ne cukrosat)” (virágcserep az írás során tanult vonalelemekkel díszítve, környezetismeret-órával kooperációban)

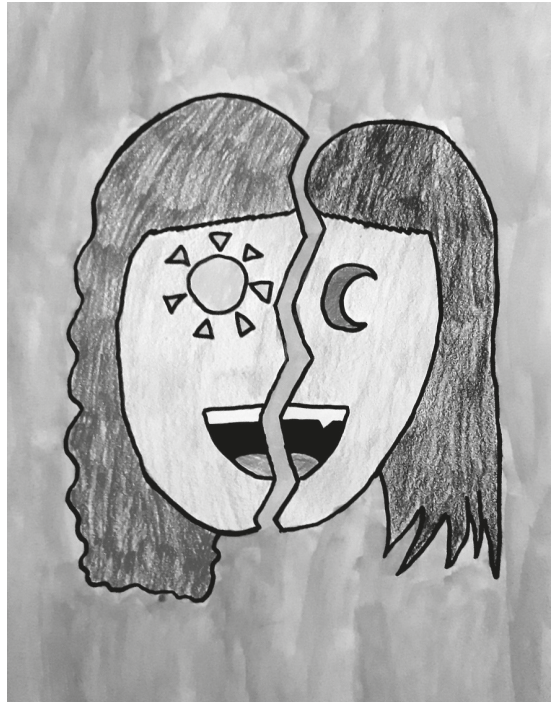


Takács Eszter (6. o.)
*Trükkös állatrajz
a Föld napja alkalmából*



Borka Barnabás (6. o.)
*Geometriai minták keresése
lakáson belül, azok
lefotózása egy felületen*

Simon Edit (6. o.)
Hogy érzem magam bezárva?



Megyeri Martin (4. o.): *Parafrázisok*





Takács Eszter (6.o.)

Illusztráció 2 szóhoz: földgömb, ember



Szalay Sára (7. o.)
Árnyékok



Szalay Sára (7. o.)
Árnyékok



Németh Nóra (7. o.)
Parafrázisok

SZERKESZTŐI JEGYZET

A hazai közoktatás egyik tipikus jellemzője a sokszor kiáltó ellentétek, a fény és árnyék, a pozitív és negatív jelenségek egymás mellett élése, éles kontrasztja. Gondoljunk csak arra, hogy miközben számos értékes helyi innováció zajlik, és sok-sok kiváló pedagógus tevékenykedik az ország különböző iskoláiban, az országunk pedagógiai összeteljesítménye nem eredményezi a versenyképességi mutató érdemi javulását. Vagy arra, hogy az elmúlt 15 évben komoly európai uniós források jelentek meg a hazai oktatás világában, de ezek felhasználásával nem jött létre a mindenki számára hozzáférhető minőségi és méltányos oktatási rendszer. Kis túlzással egymás tőzsomszéd-ságában vannak jelen a világ élvonalához sorolható iskola- és tanuló közösségek és a 21. század elvárásainak megfelelő technikai, technológiai felszereltségű épületek, illetve az olyan intézmények, ahol a tárgyi feltételek 19. századiak, és a szociokulturális környezet nem a társadalmi tőke újratermelődését, hanem a társadalmi leszakadást tudja csak garantálni. Mindez pedig nagyon távol esik az oktatási rendszerek alapvető, a társadalmi kohéziót is elváró célkitűzésétől.

A 2020-as év első lapszámának legtöbb írása hazai oktatási viszonyokból adódó ellentmondásokra hívja fel a figyelmet, a jobbítani akarók szükségszerű elfogódottságával és elszántságával.

A Látószög rovatban Pénzes Dávid interjújában Halász Gábor felidézi az 1985-ös Oktatási törvény létrejöttének ellentmondásos körülményeit, azokat az időket, amikor a politika azt üzentte a strukturális átalakítást szorgalmazó kutatóknak, hogy „nagy szerkezeti reformra ne gondoljatok” és „ne számoljatok azzal, hogy van pénz”. De

„keressétek azokat a mozgástereket, amelyeket akkor lehet találni, hogyha se szerkezeti reform, se pénz nincsen – mert azt meg nem lehet csinálni, hogy semmi nem történik. Valaminek kell történnie.” A beszélgetés rávilágít arra is, hogy a centralizált oktatási rendszerekben óhatatlanul kisebb és szűkebb körű a pedagógusok feletti kontroll, mint azokban a rendszerekben, amelyekben széleskörű intézményi önállóság, autonomia van, hiszen ott az egyén folyamatosan ki van téve az egész közösség kontrolljának.

A Tanulmányok rovat valláspedagógiával foglalkozó írásából (Bognárné Kocsis Judit) a következő, sajátos kontraszt tükröződik: „*hazánkban is a vallásosság hatásának vizsgálata áll leginkább a fókuszban. Kevesebb szó esik az alkalmazott nevelési módszerek hatékonyságáról, különféle oktatásszervezési módok eredményességéről, új metódusok alkalmazhatóságának kérdéseiről*”. Pedig a mind szélesebb körben megvalósuló vallásoktatás hosszú távú eredményességét egy új típusú módszertani kultúra diszkurzivitása szolgálhatná leghatékonyabban.

A nyelvkönyvpiac átalakulást elemző tanulmány szerint (Dringó-Horváth Ida és Menyhei Zsófia) a kiadók „*a digitális taneszközök viszonylag széles kínálatát nyújtva próbálnak lépést tartani a kiadói anyagoktól független, ingyenesen elérhető digitális tartalmakkal*”. A könyvkiadók portfóliója ezért átalakulóban van: „*míg korábban 'csupán' készen vásárolt tudástartal-mak egyirányú közvetítésével foglalkoztak manapság egyre inkább az egyes termékekhez kapcsolódó digitális tartalomszolgáltatás egészíti ki tevékenységüket*.” Csak kétirányú kommunikációs folyamat tud a változó felhasználói igényeknek megfelelni.

A Könyvtárostanárok Egyesületének 33 éve folyó műhelymunkáját történetbe foglaló írás (*Dömsödy Andrea és Szakmári Klára*) egyik általános megállapítása, hogy az információval, a könyvtárakkal való munka kétféle alapozási szükségletet igényel, „egyszerre kell tudni a szavakkal és a struktúrákkal, folyamatokkal, elektronikus eszközökkel dolgozni”. A kontraszt pedig: ezt a kettős célkitűzést a korábbi tartalmi szabályozók valamilyen szinten érvényesítették, de a 2020-as NAT-ból jószérűvel ez teljességgel kikerült. Mindez azt vetíti előre, hogy az értelmes „tanulás alapját jelentő információfeldolgozási tudás eszköz-függő marad, nem lesz az új technológiákra konvertálható,” ez pedig a tanulási képesség romlásával járhat.

Jakab György írásában amellet érvel, hogy a „digitális állampolgárság” fogalma szervesen integrálható az iskolai állampolgári nevelés korábbi tapasztalatairól való gondolkodásba. A digitális világban is szükség van olyan szabályokra, amelyet a társadalom tagjai közösen alakítanak ki és tartanak be. Ugyanakkor, ahogyan az állampolgári nevelés tekintetében egyre kevésbé lehet „csupán egyféle, központilag előre meghatározott értékekkel, gondolkodási és viselkedési móddal, illetve rögzített „konzervtudással” felvértezett ’érett embertípust’ (mint „iskolai végterméket”) nevelni”, ez feltehetően hatványozott erővel igaz lehet az állandóan új kihívásokkal szembesülő digitális állampolgárság esetében is.

Fodor Éva fenntarthatóság-tanulmánya szerint a felnövekvő generációk nevelésekor fontos tudatosítani, hogy a fenntarthatóság kérdéseire releváns tartalommal csak az egyes problémák komplex jellegére reflektáló, hosszú távon is megoldást kínáló válaszok adhatók – és azok is csak a teljes bioszféra működésével harmóniában.

Az írás nem a fenntarthatóság pedagógiájával, de ennek érdekében az amögött lévő „dinamikus” tudás lehetőségével foglalkozik. „A fenntarthatóság pedagógiája olyan kihívásokra keres választ, amelyek egyrészt komplex és transzdiszciplináris megközelítést kívánnak, másrészt pedig ezekre a kihívásokra nincsenek olyan megoldások, amelyek minden körülmények között megfelelőek és alkalmazhatók volnának.”

Nagy Ádám kissé provokatív írásában arra keresi a választ, hogy illeszthető-e „a popkultúra pedagógiai alkalmazása a kurrens tanulásemlételemekhez, azaz van-e hiteles elvi alapja annak a gyakorlatnak, amely populáris alkotásokat, kasszasikereket (blockbuster) hív segítségül a tanulási folyamat eredményesebbé tétele érdekében”. Azért is jogos a felvetés, mert a kasszasikerek diskurzusképző ereje jóval nagyobb a mai diákok körében, mint amilyen erős a diákok 20. századi értelmezése szerinti gyermek- és ifjúsági irodalommal való kapcsolata. Mindez a szerző szerint az irodalmi kánon jobb átgondolhatósága mellett a konstruktivista pedagógia gyakorlati alkalmazási lehetőségeinek bővülését eredményezheti.

Az India és az IKT kapcsolatával foglalkozó írás arról tudósít, hogy a kontinensnyi ország sok millió szegény lakosa „okostelefonnal a kezében él; a közösségi hálókön lógnak, információkat gyűjtenek vagy játszanak.” Az ország központi kormánya pedig „a szegénység és elmaradottság leküzdése egyik legfontosabb oktatási programjának az iskolák technikai és digitális fejlesztését tartják. Egyre nagyobb számban jelennek meg a digitális oktatási eszközök és okostantermek az országban nemcsak a városi, hanem a vidéki környezetben is. A rövid írás épphogy ráközelít India világára a jelzett szempontból, mégis informatív lehet sokunknak.

Lapszámunkban megemlékezünk a közelmúltban elhunyt Szüdi Jánosról, akinek negyedszázados közoktatás-irányítói tevékenysége minden kétséget kizáróan elismerésre méltó. Elkötelezetten és harcosan küzdött az esélyegyenlőség erősítése, a társadalmi kirekesztettség felszámolása, a tanulói jogbiztonság szükségességének elismertetése érdekében, továbbá nevéhez köthető a jogi gondolkodásmód következetes kialakítása és alkalmazása az oktatásirányításban. Szószólója volt az intézmények mind szélesebb szakmai önállóságának, a minden korlától mentes tanzabadságnak és az állami akarat korlátozásának. Tíz évvel ezelőtt megjelent könyvének egyik recenzensként értetlenkedve fogadtam az állami monopóliumtól, túlhatalomtól (diktatúrától) való, általam alaptalannak ítélt félelmeit. Szeméretettem, hogy az általa preferált „szabadversenyre” és „szabadságelvre” épülő oktatáspolitikája a negyedszázad alatt a jobb szellemi-anyagi-tárgyi pozícióban lévő elitek, és kivételezett helyzetben lévő intézmények monopolhelyzetének fenntartásával járt, így az iskolák közötti „távolságok” fölerősödését, a tudáshoz való hozzáférés különbségének nagyfokú differenciálódását eredményezte. Azóta gyökeresen átalakult a közoktatási/köznevelési rendszer szabályozása, az iskolák fenntartása, finanszírozása, belső világuk, a pedagógusok státusza, sőt a szakmai döntéshozatal és nyelvezet is radikálisan megváltozott, és ennek tükrében az akkori recenzens kritikai megjegyzései is más fénytörésbe kerültek.

Kaposi József



Péter Flóra (2. o.)

Testvéreikkel együtt készül a lecke

A *Tanulmányok* rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk.

A publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <http://upszonline.hu>

Bármikor beszélgetünk a gyerekekkel a kényszerű iskolabezárás kezdete óta, arra a kérdésre, hogy mi hiányzik leginkább, amióta otthon kell maradniuk, a leggyakrabban, legigazibban, legátéltabb válaszuk mindig az: a többiek. Az osztálytársak, a barátaim, a többi diák, a barátnőim, a haverok, a lelki társak, a többi ember.

Igen, az iskola mindenekelőtt és elsősorban közeg, társas hely, együtt-lét. Ha tetszik, a köz-vetlenség és a személyesség világa. Persze, lehet jó képzésről, hatékony tudásátadásról, sikeres felkészítésről, kiváló oktatásról beszélni, és mindegyik fontos is, de a személyesség közege nélkül mind halott dolog. Ha egy gyerek – és itt nemcsak a hatévesekről, hanem a tizenhat és tizen-nyolc évesekről is beszélünk – csak megfelelően jó színvonalú oktatást kap, akkor az is könnyen elveszti az értelmét vagy a súlyát. Arra a közegre van szüksége minden gyereknek, amiben a tudás-elemek, a képesség-részek mind-mind átítatódnak az együttlét érdekesebb, vonzó, vibráló, kiszámíthatatlan, érzelmileg átfűtött jelenlétével.

[...]

Minden fontos élményhez, értékes gondolathoz, emberi-erkölcsi felismeréshez a másik ember által és más emberek közegében jutunk el. A másik ember az a kapu, amin keresztül a megismerés és megértés felé eljutunk. Az iskola a hétköznapokban automatikusan – persze melyik iskola jobban, melyik rosszabbul – működteti ezt a kaput, működteti a társas együttlétnek azt az intenzív formáját, amit iskolának nevezünk. És mindezt önkéntelenül teszi, pusztán azért, hogy napi hat-nyolc órában együtt van ötszáz vagy ezer ember, gyerek és felnőtt, és mindent, amit csinálnak, együtt kell hogy megcsinálják. Vagyis az iskola automatikusan, per definitionem a közvetlenség és a személyesség közege.

*Fenyő D. György: Pedagógiai jegyzetek a karanténból.
Személyesség és közvetlenség.
<https://osztalyfonok.hu/cikk.php?id=2176>*

