

UP SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2020 / 7–8.



TARTALOMKIVÁLASZTÁS A NÉMET TÖRTÉNELEMOKTATÁSBAN ALTERNATÍV ISKOLÁK FINANSZÍROZÁSA MAGYARORSZÁGON

Társadalmi témák tanítása, ahogy tanítók látják
Tanárok együttműködése online, offline – beszélgetés
Kultúrjavak megosztása: lebutítás vagy disszemináció?

Tantervi szabályozás: előírás vs. autonómia
Napló – Fókuszban az otthonoktatás

**„A HÚROK PENGETÉSE”
(Tanterv, nyilvánosság, jövő)**

A képekről (Veszprémi Attila)

E lapszámunk minden írása érinti valamiképp a hosszú távú közoktatásügyi és pedagógiai *tervezés* problematikáját – a tantervi (vagy épp azon kívüli) szabályozók, a tartalomkiválasztás, az intézmények működésének tervezhetőségét befolyásoló támogatás, a tervek megvalósítását támogató módszerek, illetve sokszor – kódolva vagy kimondva – ezek etikájának kérdéseit. E tekintetben egy húron is pendülnek, hiszen mind azzal foglalkoznak, miként lehet vagy volna jó tervszerűen megalapozni és következetesen támogatni azt a pedagógiai erő kifejtést, amit akkor végzünk, amikor *akarunk valamit a másiktól*. Jelesül a gyerekektől azt, hogy *legyenek (nagyjából) olyanok, mint mi*. Másként fogalmazva: a társadalom jól (ön)működő, hasznos tagjai legyenek.

A lapszámunkban látható diákalkotások – rajzok, festmények, fotók – reflektálni látszanak a fölvetésre. A budapesti Móra Ferenc Általános Iskolából kaptuk őket – és mintha az *akarat* körül mozgolódnának. Mégpedig úgy, hogy nagy részük akarát nélküli létezését körvonalaz. És mintha élvezné, hogy nem akar vele semmit – csak ráismer és átél. Jó közöttük lenni. Sokat tanulok általuk.

Őket nézve gondolkozhatnánk úgy is, hogy a fent említett akarás a másiktól tulajdonképp csak strómanja egy másik, tisztább, de rejtőzködőbb akarásnak: annak, hogy *legyen végre egy társadalmunk, ahol jó élni*. Ezt így vagy úgy mindannyian akarjuk, amiért aligha kárhozzathatna minket bárki is. Titokban ez a tisztább akarás használná eszközül a fent említett másikat? Lehet, hogy így van, de azért eljátszhatunk a gondolattal, hogy a kapcsolat fordított, és inkább a tisztább akarás szenved a tervező akarás igájában.

Az ünneprontó kérdés ugyanis az, hogy ebben a sokat emlegetett *miben* vajon hol vannak a gyerekek, amikor bármit is akarunk *tőlük*? Mert ha *tőlük* akarjuk, akkor kívüle vannak. Akkor a gyerekek: *ők*. És akkor jaj *nekik* és jaj *nekünk*, mert akkor csak használja a hatalmas a hatalom nélkülit, és a hatalom nélküli betöretik a hatalmat bírónak – mindegy, hogy katonaiskolában vagy otthonoktatva, és mindegy, hogy drillnek hívjuk-e, amit teszünk, vagy szeretnek. Ha viszont a gyerekek bent vannak a *miben*, akkor hogyan lehetséges egyáltalán beszélni *róluk*? Hiszen akkor nincs „ők”, csak *mi* van. Akkor a „róluk” való beszéd merő képzelgés, a „tőlük” való akarás pedig hipnózis, csalás és persze öncsalás.

El kell dönteni, hogy magunkról beszélünk vagy társadalomról. Utóbbi talán a legszomorúbb szó a világon. Igazolni látszik a tervezést, de talán csak azért használjuk, mert nem merünk *mi* lenni. Inkább vagyunk „társadalom”, ahol mindenki lehet „ő”. És a tervek szerint ebben a közösségféleségben kéne eligazodni a gyerekeknek.

Köszönjük az érzékeny válogatást és a gyors gyűjtést *Dátán Attilának*, a Móra Iskola tanárának és intézményvezető-helyettesének. A képek mindegyike korábbi nyilvános kiállításon már bemutatott mű. Mivel nem minden esetben maradt fenn róluk pontos adat, itt csak annyit közlünk, hogy a 2003 és 2019 közötti évekből származnak. A képek lapbéli helyén túl mindazt az adatot, amit az alkotó annak idején a képen feltüntetett – lapbéli elhelyezésük speciális volta miatt – a szokásostól eltérően itt, alább gyűjtjük össze:

Címlap – Györffy Bernadett (8. o.); **25. oldal** – Furák Fanni (5. o.): *Bábel tornya*; **67. oldal** – Silbernagel Ildikó; **90. oldal** – Smelő Gréta (6. o.); **91. oldal** – fent: Frankó Nóra (7. o.): *Használhatatlan hangszer*; lent: Ferencz András (8. o.): *Zajos világ*; **92. oldal** – Horváth Regina (7. o.): *Comic strip*; **93. oldal** – Csákvári Boglárka (8. o.); **94. oldal** – fent: Ilosvay Viktória (8. o.); lent: Lázár Boglárka (6. o.); **95. oldal** – fent: Karaba Gabriella (8. o.): *Monty Roberts, az igazi suttogó*; lent: Koródy Renáta (7. o.); **96. oldal** – Az alkotó nem tüntette föl a nevét; **97. oldal** – Kertész Levente (8. o.); **98. oldal** – fent: Somlai Eszter (6. o.); lent: Székely Krisztián; **111. oldal** – Cserhalmi Barbara (8. o.); **120. oldal** – Csomor Panna (3. o.): *Élet a vízben / Van itt valaki?*; **130. oldal** – Pethe Annamária (5. o.); **142. oldal** – Szakács István (7. o.).



70. évfolyam
2020 / 7–8.

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 **HORVÁTH ZSUSANNA:** A hurok pengetése – Virtuális bevezető tantervi vitákhoz

TANULMÁNYOK

- 8 **GYERTYÁNFY ANDRÁS:** Folytonos kanonizáció – A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai a német történelemdidaktikában

- 26 **LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT – MUIITY GYÖRGY:** Az alternatív oktatás finanszírozásának változása a rendszerváltozástól napjainkig

MŰHELY

- 47 **KINYÓ LÁSZLÓ – DANCS KATINKA – HUSZKA NOÉMI:** Tanítók véleménye az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásáról

- 68 **BOTOS RÉKA – PAVESZKA DÓRA:** „Egymás szemében... – avagy egy fejlesztőpedagógus és egy magyartanár együttműködése az online és offline térben”

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 76 **MEDOVARSZKI ISTVÁN:** Lebutítás vagy disszemináció? – A kulturális javak átadását gátló tényezők a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből

KÖZELÍTÉSEK

- 99 **NAHALKA ISTVÁN:** A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája

NAPLÓ

144 VESZPRÉMI ATTILA: (Azért is) fókuszban az otthonoktatás – Beszámoló a PedLabor 2020. márciusi konferenciájáról

160 Szerkesztői jegyzet

A címlapon Győrffy Bernadett rajza látható (8. o.)

B4 Részletek Ancsel Éva szövegeiből

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** |

PODRÁCZKY 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](https://www.facebook.com/ujpedszemle)

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

CSOMBÓ BENCE

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 10 B/5 ív
ISSN 1788-2400 (online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

BOTOS RÉKA

magyar nyelv és irodalom szakos tanár | BGÉSZC
Öveges József Technikum és Szakképző Iskola

DR. DANCS KATINKA

egyetemi adjunktus |
SZTE Neveléstudományi Intézet

GYERTYÁNFY ANDÁS

történelem szakos középiskolai tanár | doktorjelölt |
PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi
Doktori Iskola | tanársegéd | PTE BTK Modernkori
Történeti Tanszék

DR. HORVÁTH ZSUZSANNA

magyar-francia szakos tanár | oktatáskutató | az OKI,
majd az OFI ny. tudományos főmunkatársa

KINYÓ LÁSZLÓ PhD

egyetemi adjunktus | SZTE Bölcsész- és
Társadalomtudományi Kar Neveléstudományi
Intézet

LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT

adjunktus | ELTE PPK Pedagógiai és Pszichológiai
Intézet | Szombathely

MEDOVARSZKI ISTVÁN

okleveles pedagógiatanár | tanító | Jankay Tibor Két
Tanítási Nyelvű Általános Iskola | Békéscsaba |
doktorjelölt | EKE Neveléstudományi Doktori Iskola

MUIITY GYÖRGY

munkatárs | Pécsi Tudományegyetem

NAHALKA ISTVÁN

ny. egyetemi docens | egyetemi óraadó | előadó |
ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola | EKE
Neveléstudományi Doktori Iskola

PAVESZKA DÓRA

logopédus tanár és hallássérültek pedagógiája
terapeuta szakos gyógypedagógus | pedagógia szakos
bölcsész-tanár | szakvizsgázott mentortanár |
gyógypedagógus/logopédus | BGÉSZC Öveges
József Technikum és Szakképző Iskola

VESZPRÉMI ATTILA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle



HORVÁTH ZSUZSANNA

A húrok pengetése

Virtuális bevezető tantervi vitákhoz

LÁTÓSZÖG

Most, az új koronavírus radikális terjedése idején mi készítheti a közoktatás néhány szereplőjét arra, hogy a tartalmi szabályozás/irányítás dokumentumaival foglalkozzon, ezekre szót vesztegesen, ezeknek jelentőséget tulajdonítson, sőt fokozva elszántságát, ezeket elemezze, kritikai buzgalmban még tanácsokat is osztogasson? Jelen sorok írója, bár ebbe fogott, és kissé komor blues-ritmusban ezt a húrt szaggatja, mondhatni, talán túl szkeptikusan tekint az érvényes dokumentumokra: a 2020-as nemzeti alaptantervre, a kerettantervekre és a mindezeket úgymond érvényesítő hierarchikus láncolatra: a tanmenetekre, a tankönyvekre, majd a szintén átírásra váró érettségi követelményekre.

A tartalmi szabályozás kiszorulni látszik a közbeszédből. Bár egykor, nem oly régen, még uralta – most mintha szerepvesztett lenne. Pedig soha nem lehet azzá. Nap mint nap döntést hoz a tudástartalmakról minden érintette, tanár és diák, ki ezt tanít, ki azt, ki ezt tanulja, ki azt. Kinek van, annak adatik, akinek nincs, annak meg nem. Van, aki úgy érzi, mindent tud, mindent *is*, míg más a biztonságát veszve hányódik.

Van-e nyilvános megosztása és munkába vétele a problémának? Az erősen költői kérdésre sallangmentes a válasz: nincs. Más a tét e kockázatos időkben, más a nyereség és így a veszteség is. Bár az információ hálózatokon jut el oda és vissza, az érintettek

csoportja mégsem hálózatosodik (még). Talán szigetszerűvé alakulnak, de miután folyamatosan történnie kell valaminek, az említett hiányt betölti az egymáshoz kapcsolódás. A Nat mintha mítsem tudna erről az egészlől. Annyira üzembiztosan fogalmazódnak meg a pedagógiai célok: így kell járni, úgy kell járni, ezt is, azt is tudni, képesnek lenni, sőt!

Eddig semmi meglepő. Így működik a rendszer, ami foglya a Natnak és a Nat is foglya a rendszernek. A Nat-percepció, a Nat-befogadás máig ható problémája a műfajnak tulajdonított vezér-funkció, az egész tartalmi szabályozást egyedül végigvezérlő mivolt. Bár e szerepében – mint afféle agyaglabú kolosszus – jó, ha tudja: saját súlya alatt imbolyog, és még a kisgyerekektől is megijed. *Am jó* azt is tudni, hogy mindeközben jogi dokumentum, azaz a jog uralma alatt áll, és e szerepénél fogva *érvényesítésébe* be van kalkulálva az iskolaigazgatótól a fenntartó pecsétjéig terjedően a tantestület és minden egyes tanár erőforrása, működőképessége, szakértelme, meggyőződése, tudása, akarása – akármi is legyen annak tartalma. A Nat ebben az értelemben erőket lekötő, sőt fékező fogoly a saját maga képviselte hierarchikus műfaj-rendszerben. Monopolhelyzete még más forgatókönyvek vízióját is lefékezi. Igaz, nem is ezen töprengenek a szereplők – talán érzik is, nincs a rendszer fejleszhető állapotban. Vagy ha

igen, más módon. *Úgy találok, már senki nem szeretne* ekkora merev terhet mozgatni, húzni-vonni a több ezer oldalnyi kerettantervet, arrébb tolni, az egész megzuhanásától tartani. Talán kisebbet, rugalmasabbat lehetne elgondolni, racionálisat, kihívót, kreatívat, *életszerűbbet akarni*. Annak a tudatában, hogy sokféle módon megvalósulhat tanulás és tanítás is.

Meg kell jegyezni, hogy jelen sorok írója nagyon is jól ismeri a tantervkészítés útjait és elágazásait, lévén dolgozott is néhányban (1995, 2012). Az első Nat-ról szóló írásában¹ ezt fel is tárja, a magyar közoktatásban eddig készült, szám szerint öt alaptantervről szólva pedig ezek áttekintésére vállalkozik² – nem ismerve még az utolsó, most érvényes változatot.³ Nem hálás feladat.

A 2017-től datálódó és 2020-ban a kiadással zárult Nat-folyamat a hivatalos kommunikáció szerint⁴ úgy mond ez év februárjára „eredményesen zárult”, de hogy ez az eredmény miben áll, mit jelent, mennyit ér, mi a hatása – nem bír a nyilvánosság tudomására jutni. Mi is volna ez az eredmény? Hacsak az nem, hogy gigantikus termelés folyt közben: 12.000 oldalt írtak, szerkesztettek, tördeltek és lektoráltak szakértők, a tankönyvfelkészítésben 130 szakember vett

részt, közülük százan szerzőként. Száz tankönyvszerző együtt? Figyelő tekintetekkel övezve? Még elképzelni is tereh. De a víruskockázat övezte könyvtermelés regényes buzgalma bizonyosan áthatja a megírt szövegeket és az illusztrációkat nemkülönben.⁵

Mire fordították az erőforrások? Az biztos, hogy nem az elrendelt dokumentumok (alaptanterv, kerettantervek) hatásának vizsgálatára, legyen az előzetes becslés vagy a beavatkozások hatásainak utólagos feltárása. Persze mindez a nyilvánossággal lett volna megvitatva. De az intézmények autonómiavesztésével együtt jár a cselekvést korlátozó tényezők számának, arányának növekedése így korlátozódik, sőt lehetetlenül el az oktatáskutatás, ezzel is összefüggésben a nyilvánossággal való normális viszony. Így nem is nagyon tudjuk, mi történik magukban az iskolákban, sőt annak is legbensőbb világában, az osztályteremben, ahol zajlik, zajlott a tanítás-tanulás maga. Mi van mindazzal a felismeréssel, kritikai gondolattal, töprengéssel, sejtéssel, ami az új Nat olvastán föltolult és nyilvánosságra jutott? (Persze, ami nem jutott, azzal nincs módunkban foglalkozni.) A miskolci Herman Gimnázium 15 remek kérdése⁶ sorjázik tovább és még tovább. Elvégre kinek nincs kérdése.

¹ Horváth Zsuzsanna (1998): Háló és labirintus. *Educatio*, 7. 4. sz., 641–656.

² Horváth, Zsuzsanna (2019): *Színe és visszája: A nemzeti alaptantervet ért hatások és az alaptanterv hatásai*. *Educatio*, 28. 1.sz., 121–134. Letöltés: <http://doi.org/10.1556/2063.28.2019.1.9>

³ A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17. szám.

⁴ MTI. Letöltés: <https://kk.gov.hu/elkeszultek-a-modositott-natnak-megfelelo-uj-tankonyvek>

⁵ Például mint ötödikesek az irodalomkönyvükben rácsodálkoznak a pufók, mosolygó csecsemőre, akire a földön, a kukoricásban éppen rátalált egy népviseletes asszony. A pufók csecsemő nincs kihívve, nem is éhes, nem is sír, még az árszűnyog is elkerülte. Na, nem is olyan nagy baj talált gyerekek lenni, akinek ennyire örülnek – hiszen a kisdíák feladata nem más, mint hogy adjon szavakat a csecsemőre találó asszonynak, mit is mondhatott az őneki, a gyermeknek. (A kép a könyv „Petőfi Sándor: János vitéz” fejezetében található.)

⁶ https://hvg.hu/kultura/20200210_Tizenot_kerdest_tett_fel_a_NATrol_a_miskolci_Hermann_tantrestulete
A Herman tanárainak közleménye szerint ők azt tanítják a gyerekeknek, hogy ha nem értenek valamit, akkor bátran kérdezzenek. A módosított Nemzeti alaptanterv megjelenése után nekik is rengeteg kérdésük van. Arra kérnek mindenkit, hogy ezekre őszintén feleljen. A válaszokat ugyanis szerintük saját gyerekeik, unokáik, tanítványaik szemébe nézve kell elmondaniuk.

Íme, a tizenöt kérdés: Ha a magyar diákok tanóráinak száma és az otthoni készülés ideje több, mint a Munka Törvénykönyvében megszabott heti munkaidő, akkor a módosítás szerinti 1 órás mérséklés a diáktérhek – az ígértnek megfelelő – radikális csökkentésének nevezhető-e? / Ha azonos óraszámban több tananyag van előírva, mint eddig, akkor az tehercsökkentés-e? / Az előbbi kettőt figyelembe véve gyermekközpontú NAT-ról beszélhetünk-e? / Ha megszűnik egy

Különösen a társadalomhoz. A válaszokat szerintük saját gyerekeik, unokáik, tanítványaik szemébe nézve kell elmondaniuk. Például a kimerítően részletes választ ezekre a kérdésekre is. Megy-e az iskola elébb (és hova, mihez képest van az elébb?) a 2020 tavaszi karantén idején az online tanítás-tanulással egy időben összeszerkesztődött helyi tantervekkel, iskolai programokkal és a láncolat végén minden egyes tanár tanmenetével? Okozott-e a Natot érvényesítő folyamat konfliktust a valódi és/vagy virtuális tanári szobákban? És egyéni belső szakmai konfliktust? Meghasonlást? Lelkiismereti kérdést, morális dilemmát? Feszélyeztettséget, belső feszültséget? A társadalmi eredetű emberi szenvedés, az egyén (legyen az tanár, diák) által megélt társadalmi zavar milyen formáira lelnék ma az iskola mindennapi működésében? Értelemvesztés, az egyenlőtlenség tapasztalata, a hatalmi szó által torzított kommunikáció, az információs társadalom nivelláló hatása, az elismerés különböző formáinak hiánya?

Az olvasó felidézheti kimondott vagy még meg nem osztott reflexióit az adott órászámokban kötelezően tanítandó tartalmakról, oktatáskutatók egész hada után is áhítozhat, akik megvizsgálnák, hogyan is van kezelve más helyi tantervekben, más tanügyi kultúrákban az, ami az ő problémája, milyen arányok és eljárások rajzolódnak ki má-

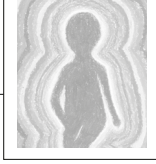
soknál, akár látva ezt a saját karanténjából kilépve, immár más karanténokban – hátha a valóság különböző mintázataira lelne. Mi mozdítaná ki, mi zökkentené ki a rendszert a szerény színvonalon úzó stagnálásból? Mi lenne, ha az egyes szereplők a szűken vett önérdékkövetés helyett két vagy többoldalú kapcsolataik kontextusában gondolnák el és értékelnék cselekedeteiket?

Most merőben szubjektíven úgy érzem, mintha a központosított tartalmi irányítás súlytalanabb lenne, mint amilyen a tényleges súlya, mintha nem is sok vizet zavarna. Elég túllenni rajta. Mintha csak a slágerből lépett volna ki mint az egyszerű kislány: 'a jövőt (nem) sejtetem, ahogy lesz, úgy lesz'.

Közben pedig az iskolában átadott, közvetített tudásjavarok minőségi közjavak – hacsak nem a legfontosabbak. Az érvénytelenségük, a hiányaik, az alkalmatlanságuk nehezen orvosolható. A sérelmükre elkövetett sorozatos visszaélés hiba. Az ember legyen elfogult. A képzés *célok*at tétélező tevékenység, a „*miért és mire képezzünk*” kérdésre adható válaszok valamilyen társadalomkép, jövőbeli életminőség elképzelése, prognosztizálása mentén születnek meg. A magam részéről osztom Fliegaufer Benedek gondolatát: Sir David Attenborough könyörögve kér minket, hogy kapjuk össze magunkat.⁷

adott iskolatípusban valamelyik tantárgy, akkor az adott szakos kolléga esetében ezt tehercsökkentésnek nevezhetjük-e? / Ha a pedagógusnak olyat kell tanítania a tantárgyak átstrukturálása miatt, amire nincs képesítése, akkor az vele szemben etikus-e, a tanítás szempontjából szakszerű-e? / Ha több lexikális, leíró tananyagot ír elő a módosított NAT, akkor az tényleg modern-e? / Ha pont a természettudományos tantárgyak szorulnak háttérbe, akkor az XXI. századi-e? / Ha néhányan, a nyilvánosságot kizárva készítik az egyik legfőbb pedagógiai szabályozó dokumentumot, akkor az konszenzuson alapulónak tekinthető-e? / Ha a diákokat nem kell kritikus gondolkodásra, véleményalkotásra nevelni, akkor az egy demokráciában elfogadható-e? / Ha a középiskolás korosztály nagyobbik részére nem is vonatkozik az új alaptanterv, akkor az nemzeti-e? / Ha olyan tartalmak kerülnek bele, melyekkel kapcsolatban nincs egyetértés, viszont alkalmas arra, hogy sokadszorra is egymásnak ugrassza a szétszabdalt társadalom különböző csoportjait (és ezzel elvonja a figyelmet a NAT valódi pedagógiai problémáiról), akkor szintén az a kérdés, hogy nemzeti-e? / Ha egy szabályozás megnyomorítja, maradék kedvüket is elveszi azoknak, akikre vonatkozik, akkor humánus-e? / Ha ez az a NAT, amit a 2016-os (!) nyílt levelünk óta ígérnek, akkor elégedettek lehetünk-e? / Ha mindez nekünk adófizetőknek milliárdos összegbe került, akkor megérte-e? / Végeztül ettől a törvénytől a magyar közoktatás színvonala jobb lesz-e?

⁷ Forrás: https://hvg.hu/élet/20201012_Sir_David_Attenborough_es_Fliegaufer_Bence_gondolatai_Csernobilban_talalkoznak - A mondat utalás David Attenborough *Egy élet a bobgónkon* című legújabb dokumentumfilmjére.



GYERTYÁNFY ANDRÁS

Folytonos kanonizáció – A tartalom kiválasztásának szempontjai és szakaszai a német történelemdidaktikában

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A történelemtanítás tartalmi szabályozóinak változásait, a tartalom mennyiségét, minőségét, valós vagy vélt politikai-ideológiai üzeneteit Magyarországon rendszerint élesen bírálja a szakmai és laikus közvélemény. Tudományos diskurzusról eközben a szerzők és a művek kis száma miatt alig beszélhetünk a témában. E tanulmány célja, hogy a hazai tudományos gondolkodást a német elméleti eredmények rendszerezett formában történő bemutatásával gazdagítsa. Az írás számba veszi a tartalom kiválasztásakor mérlegelendő kritériumokat. A velük kapcsolatos viták áttekintése alkalmat kínál a történelemtanítás sokrétű beágyazottságának, kapcsolatainak tudatosítására a társadalom kollektív emlékezetével, a pedagógiával, a politikával és a történettudománnyal. Ezt követően a tartalomkiválasztás tantervi és tanári szakaszaira vonatkozó elképzelések kerülnek terítékre. Míg a tantervkészítési gyakorlat inkább párhuzamokat kínál a hazai gyakorlattal, a tanári tartalomkiválasztás terén drámai különbség mutatkozik a német és a hazai valóság között.

Kulcsszavak: *történelemdidaktika, tantervkészítés, tanári tartalomkiválasztás, kánon, jelenelv, Németország*

BEVEZETÉS

Írásom célja, hogy áttekintést nyújtsak arról, hogyan gondolkodik a német történelemdidaktika a tanítás tartalmának kiválasztásáról. Munkám az elmúlt két évtized releváns publikációin alapul, elsősorban

a tudományág ismereteit összefoglaló kézikönyvek fejezetein, másodsorban a témába vágó tanulmányokon.¹ Előljáróban pontosítani kell, hogy a címben szereplő *tartalom* kifejezés a német és a magyar történelemdidaktikai szaknyelvben is ismeretanyagot jelent, tehát az általános didaktikai nyelvhasználattól eltérően nem foglalja magába a képességeket (kompetenciákat, gondolko-

¹ Az egyes szerzői koncepciók elemzése készülő doktori disszertációmban lesz olvasható, ebben a tanulmányban a diskurzus szintézisét kívánom nyújtani.

dást) és a tanítás-tanulás társas tényezőit.² Az ismeretanyagként értelmezett tartalom a tantervekben általában tömör címszavakban, a tanítás során (és a tankönyvekben) pedig részletesen kifejtve jelenik meg.³ A cím másik kulcsszava a *kiválasztás*, mely elhatárolandó az őt szorosan követő művelettől, az *elrendezéstől*; az egyik az ismeretanyag kijelölését, a másik a kiválasztott tartalmi elemek sorrendjének meghatározását jelenti a tantervben vagy a tanítási folyamatban. *Történelemtanításon* pedig e helyütt a vele itthon és a német nyelvterületen is gyakran integrált társadalmi vagy állampolgári ismeretek nélküli tantárgy értendő.

A történelemtanítás – miként *Ecker* (2017) összehasonlító kutatásai alapján megállapítja – még a kulturálisan sok közös jegyet felmutató Európán belül is nagyon országfüggő, mind tartalmi, mind formai, mind szervezeti kérdésekben. A történelemdidaktikák döntően nemzeti, önreferenciális tudományok. A történelemtanításról való hazai gondolkodás azonban, személyi és intézményi forrásainak szűkössége miatt, nem képzelhető el a külföldi eredmények bevonása nélkül.⁴ A német történelemdidaktika tanulmányozását egyrészt annak magas színvonala indokolja,⁵ másrészt

az, hogy a magyar történelemtanításhoz, annak narratív irányultsága miatt, közelebb állnak a német, mint az angolszász minták, melyek az utóbbi évtizedekben szintén hatottak rá.⁶ Bár a német nyelvű országok, sőt az egyes német tartományok tantervei, tankönyvei eltérnek egymástól, a történelemdidaktikai diskurzus összeköti őket.

Mi a tartalom helye, súlya a német történelemdidaktikában? Bár *Thünemann* (2016) értékelése szerint a 20. század utolsó évtizedeiben háttérbe szorult a képességekkel szemben, ma már a szakemberek mindkettőnek fontos szerepet tulajdonítanak. *Borries* (2008) találó megfogalmazásában az egyik a történelemtanulás „lexikája”, a másik annak „grammatikája”. S mint ugyanő megállapítja: bár a németországi történelemtantervek szövege jellemzően képességfejlesztő célkitűzésekkel kezdődik,

néhány kivételtől eltekintve azok döntő hányadát a tartalom felsorolása teszi ki (*Borries*, 2004; vö. *Christophe*, 2012). A tartalom kiválasztását *Mayer*, *Gautschi* és *Bernhardt*

(2012), a tudományág aktuális alapművének számító *Handbuch Praxis* vonatkozó fejezetének szerzői a történelemdidaktika egyik fő feladatának nevezik, és hasonlóan

Mi a tartalom helye, súlya a német történelemdidaktikában?

² A *képességek*, *kompetenciák*, *történelmi gondolkodás* kifejezések álláspontom szerint egymással felcserélhetőek a magyar történelemdidaktikai szaknyelvben. Tanulmányomban az első helyen említett, a magyar szaknyelvben leginkább meggyökeresedett kifejezést használom. A kérdésről bővebben lásd hamarosan megjelenő tanulmányomat a *Történelemtanítás* című folyóiratban.

³ Az előbbi a német szaknyelvben legtöbb esetben a *téma* (*Thema*), a tanítás konkrét anyagát pedig a *tananyag* (*Lerngegenstand*, *Unterrichtsstoff*) szó jelöli, míg a *tartalom* (*Inhalt*) kifejezés mindkettőt magába foglalja.

⁴ A rendszerváltás óta eltelt időszak legjelentősebb történelemdidaktikai újítása, a 2005-ben bevezetett érettségi követelményrendszer is jelentős mértékben épített külföldi mintákra, lásd *Kaposi* (2010).

⁵ Elméleti eredményeit az angolszász szakemberek is példaadónak tartják (*Seixas*, 2016). A tudományág nemzetközi szervezetét, a *Nemzetközi Történelemdidaktikai Társaságot* (*International Society for History Didactics*) 1980-ban Nyugat-Németországban alapították, székhelye azóta is Németországban van, elnökei hagyományosan németek.

⁶ A magyar történelemdidaktika hagyományosan német irányba tájékozódik, a német eredmények közvetítése az 1990-es évtized második felétől kezdve elsősorban *Fischer* né Dárdai Ágnes nevéhez fűződik. A német, az angol és a magyar történelemtanítást meghatározó elméleteket bemutattam 2018-ban megjelent írásomban (*Gyertyánfi*, 2018).

foglalmaz *Pandel* (2013) is az általa írt kézikönyvben. A német szakemberek nem tagadják, hogy a probléma jelentőségét nem utolsósorban az a – *Pandel* szerint a 19. század óta tematizált – gyakorlati nehézség adja, hogy a lehetséges tartalom mennyisége meghaladja azt, ami iskolai keretek között elsajátítható. *Gies* (2004) ehhez hozzáfűzi, hogy a helyzetet nehezíti a modern történelemtanítás egyik alapvető jellemzője, a multiperspektivitás, mivel ennek révén a tartalmi elemeket többféle módon kell bemutatni. A tartalomkiválasztás súlyát mutatja a német tudományos gondolkodásban, hogy a történelemdidaktika ismeretanyagát összefoglaló művek kevés kivétellel önálló fejezetet vagy fejezeteket szentelnek neki.

A magyar történelemdidaktikában nincsenek a történelemtanítás tartalmának kiválasztásáról szóló

versengő elméletek. Bár a hazai szerzők többször érintették a téma egyes aspektusait, átfogó igénynyel csak *Knausz Imre*

(2001, 2015) tematizálta azt.⁷ E hiány talán a rendszerváltás előtti szemléletmód öröksége is, amikor erről a témáról nem lehetett szabadon gondolkodni. A 2005-ös érettségi követelményrendszer elméleti háttére és kialakulásának története aránylag részletesen megismerhető *F. Dárdai Ágnes* és *Kaposi József* (2004, 2005) írásaiból, de az 1990-es évtized máig ható alap- és kerettanterv-készítő tevékenységének, illetve az ott alkalmazott „látens” tartalomkiválasztási elveknek az elméleti reflexiója nem lelhető fel a szakirodalomban. Mindezek tükrében érdemes megismernünk a témára vonatkozó német diskurzust, mely egy tartalmi és egy alanyi-procedurális területre osztható

fel. Az előbbi a kiválasztás kritériumainak megfontolását jelenti, tehát azt a kérdést, hogy milyen alapon döntünk valamely tartalmi elem kiválasztása vagy ki nem választása mellett. Az utóbbi pedig annak boncolgatását, hogy kiknek a feladata a tartalom kiválasztása, és mi jellemzi e tevékenységüket. Írásom további részében erről a két témáról lesz szó.

A TARTALOMKIVÁLASZTÁS KRITÉRIUMAI

Mely ismérveket tart a mai német szaktudomány megfontolandónak a történelemtanítás tartalmának kiválasztásakor? Az egyes szerzők válasza eltérően strukturáltak: van példa a kritériumok átfogó igényrel törté-

nő, historiográfiai jellegű bemutatására, a szerzői preferenciák szerinti változtatásra, több kritériumot magába foglaló modell megfogalmazására.

A vizsgált szakirodalmi corpus alapján az alábbi öt tartalomkiválasztási kritérium különíthető el, melyek közül az első három tekinthető általánosan elfogadottnak.

Alapvető elbeszélések

Az első helyen említendő szempont sajátos abban az értelemben, hogy tulajdonképpen nem alapja, hanem előfeltétele a tartalomkiválasztásnak. Az uralkodó vélemény szerint ugyanis a történelemtanítás tartalma nagyrészt eleve adott, nem pedig előállítható. *Roblfes* (2005) úgy látja, hogy a klasszikus „repertoárt” a tanítási gyakor-

kiknek a feladata
a tartalom kiválasztása

⁷ Kiemelhető még *Kojanitz László* (2003) tanulmánya a tartalmi kulcsfogalmak, sémák és a kiválasztás összefüggéséről.

latban és a tantervekben átörökített hagyomány határozza meg, tekintélye a régiségén, a megszokás normatív erején alapul. Mayer, Gautschi és Bernhardt (2012) mélyebbre tekintve rámutatnak: a kánon hátterében az áll, hogy annak tartalmi elemei „annyira jelen vannak a kollektív emlékezetben, hogy tudományos, tantárgydidaktikai, társadalmi és pszichológiai-pedagógiai szempontból is felelőtlenség volna, ha a történelemtanítás lemondana róluk” (385. o.).⁸ Az említett szerzők ezért *alapvető elbeszéléseknek* (Basisnarrative) nevezik e tartalmi elemeket. Arról természetesen nincs szó, hogy a kollektív emlékezet és a tanítási kánon tartalma megegyezne, annál is inkább, mivel a kettő között a történettudomány eredményei közvetítenek, s ez a három dinamikus kapcsolatban áll egymással (Pandell, 2013).

Az alapvető elbeszélések legfontosabb funkciója az egyének, a társadalmi csoportok és a politikai rendszerek kulturális öntertelmezésének megalapozása.⁹ Az „elejétől” a „végéig”, az ókori Kelettől vagy az antikvitástól napjainkig „lefedik” a történelmet, ezáltal felelve meg annak a társadalmi igénynek, hogy áttekinthető tudást nyújtsanak és jelentést, értelmet kölcsönözzenek a történelem egészének (Mayer, Gautschi és Bernhardt, 2012). Az „egészre” irányuló társadalmi igényt illusztrálja a Sauer (2008) által vezetett kérdőíves felmérés, melyben 93 alsó-szászországi gimnáziumi történelemtanár vett részt. A megkérdezettek átlagosan 104 évszámnak a tanulók általi ismeretét tartották szükségesnek, melyek

nagyjából egyenlően oszlottak meg a nagy történelmi korszakok között. A kollektív emlékezet tartalmai részben a nemzeti, részben az európai kultúra alapvető elbeszélései, de abban, hogy ezek közül milyen arányban válogatnak a tantervek, nagy különbségek vannak az egyes szövetségi tartományok között (Brauch, 2015). Mindkét említett hagyományt egyre erősebben kérdőjelezi meg a kultúra globalizálódása és individualizálódása, valamint az a tény, hogy a 6–18 éves németországi tanulók 27%-a

lehetséges és szükséges-e
ebben a helyzetben
ragaszkodni a
hagyományos, nemzeti-
európai tartalomhoz

bevándorló, aki maga, vagy akinek a szülei külföldön születtek (2009-es adat, Mayer, Gautschi és Bernhardt, 2012, 403. o.). Vajon számukra, kérdezi Pandell (2013), mit jelent a „mi őseinkről” és a „mi történelmünkről” szóló hagyományos beszédmód? A kulturális diverzitás kihívása szerteágazó, az inklúzió kérdéskörét továbbgondoló diskurzust indított meg a német nyelvű országokban.¹⁰ Ami a problémának a tartalomkiválasztással való kapcsolatát illeti, itt a kérdés az, vajon lehetséges és szükséges-e ebben a helyzetben ragaszkodni a hagyományos, nemzeti-európai tartalomhoz?

A történelemdidaktikusok válaszai eltérőek. Rohlfes (2005) például úgy fogalmaz, hogy „vannak letagadhatatlan fenntartások, gondolkodásbeli akadályok, félelmek, amelyek az interkulturalitás elfogadásának határt szabnak. Mindenekelőtt a gyerekeknek és a fiataloknak szilárd identitásra és szilárd, kétségbe nem vont hovatartozásra van szükségük, mely nem áldozható fel az előbbieik érdekében” (402. o.). Úgy véli,

⁸ Az oldalszámmal megjelölt idézetek e tanulmány szerzőjének fordításai.

⁹ A hagyományos kánon funkcióit az általam elemzett német műveknél is gazdagabban fejti ki a hazai szakirodalomban Knausz (2015, 2017, 2018).

¹⁰ Ennek legfrissebb összefoglalása a Barsch, Degner, Kübberger és Lücke által szerkesztett kézikönyv (2020).

nemcsak a gyerekektől, hanem a legtöbb felnőttől sem várható el, hogy képes legyen egyszerre több kultúrához tartozni, ezért a társadalomnak szüksége van a biztos önmeghatározás minimumára, valamiféle „irányadó német kultúrára (Leitkultur)”. Hasonlóan vélekedik *Gies* (2004). *Gautschi, Bernhardt és Mayer* (2012) szerint viszont a mai német fiatalok identitása eleve transzkulturális jellegű, és globális szempontok szerint meghatározott, bár vannak helyi, regionális és nemzeti elemei is. Nem utasítják el kifejezetten, de tartózkodóak azzal a társadalmi igényrel szemben, mely szerint a történelemtanítás feladata a nemzeti identitás közvetítése, vagy pedig, a bevándorlók gyermekeinek vonatkozásában, a befogadó ország történelmének megismertetése. Úgy tűnik, a tanárok többsége a hagyományos kánon megőrzését preferálja, vagy legalábbis az évtized elején ezt volt a véleménye. Erre abból a vitából lehet következtetni, mely 2012-ben zajlott a *Németországi Történelemtanárok Egyesülete* folyóiratában. Az egyesület akkori elnöke a tartalmi kánon feladása mellett foglalt állást, érvelése szerint az individualizált, mobil, változékony, globalizált, nyitott társadalomban, és főleg az akkor 17 millió, különböző kulturális háttérrel rendelkező bevándorló miatt ilyen kánon már nem határozható meg Németországban (*Lautzas*, 2012). Felvetésére az egyesület nem kevesebb, mint hat tartományi vezetője és magas rangú tisztségviselője válaszolt a folyóiratban, akik kivétel nélkül az ellenkező álláspontra helyezkedtek, és úgy vélték: minél vegyesebb a lakosság, annál inkább szükség van a hagyományos kánonra, mivel ez közös nevező, amely lehetővé teszi a társadalmi kommunikációt (például:

nélkülözhetetlen az egyének és közösségek identitásképződési folyamatában

Walter, 2012). A vita mai állását szemlélteti a történelemdidaktika legújabb kézikönyve szerkesztőinek vitája *Jörn Rüsen* neves történelemdidaktikussal. *Rüsen* 2017-ben megjelent véleménycikében úgy vélte, hogy – a német szövetségi kormány integrációs főmegbízottjának tagadó álláspontjával szemben – a nyelven túl is léteznek közös német kulturális

sajátosságok. Ezeknek része a humanizmus és az emberi méltóság tisztelete, s mivel ez utóbbiak a békés együttélés biztosítékai a plurális társadalomban, szükséges, hogy a bevándorlók is magukénak ismerjék el őket. *Barsch, Degner, Kühberger és Lücke* (2020), a *Diverzitás a történelemtanításban – Inkluzív történelemdidaktika* című kötet szerkesztői szerint viszont leszögezik, hogy az inkluzív történelemdidaktika hívei, mely politikai állásfoglalás is az egyetlen identitást előírni akaró nézetekkel szemben és a társadalom sokszínűsége mellett. *Rüsen* véleménye szerintük ezzel ellentétes, és a jobboldali populista pártokéhoz áll közel.

Az elvi vitákon túl a történelemdidaktika keresi, hogyan válaszolhatna a gyakorlatban a hagyományos tartalmat érő kihívásokra. *Pandel* (2013) szerint a „nosztrocentrikus”, azaz a saját közösséget a középpontba helyező történelemtanítás nélkülözhetetlen az egyének és közösségek identitásképződési folyamatában, de a nemzetet nem etnikai, hanem állampolgári alapon kell értelmezni, és a történelemtanításban nem csak a többségi nemzet, hanem más kultúrájú csoportok történelmét és kultúráját is meg kell jeleníteni. *Meyer-Hamme* (2012) megkülönbözteti az emlékezet két fajtáját: az eltérő és a közös emlékeket (divided memories, shared memories). Úgy véli, az integrációt szolgálhatja a közös emlé-

kekből táplálkozó, közös mi-tudat mellett az is, ha a tanulók a történelem többféle értelmezéséhez kapcsolódóan megtanulják elviselni az eltérő emlékekből fakadó ellentmondásokat és feszültségeket. A migráció témájának újszerű megközelítéseit *Pandel* (2013) nem tartja sikeresnek. Az *idegenek megértése* kultúrantropológiai koncepcióját például parttalanak tartja, mivel szerinte a tanulók számára a történelemtanításban bárki és bármi idegen lehet. Szkeptikus az *interkulturális tartalmi elemek* tanításának koncepciójával szemben is, mely az általános pedagógiából származik. Vajon – kérdezi – a görögök és perzsák találkozásának története, vagy a multikulturális birodalmak (például az Oszmán vagy a Habsburg) tanulmányozása valóban növeli a megértés lehetőségét a német és a bevándorló tanulók között? A *holokauszt* tanításának instrumentalizálása a migráns tanulók nevelésében pedig – tehát hogy azonosítsák saját sorsukat az egykori üldözöttekével – szerinte nem integráló, hanem akár kiközösítő hatású lehet. A kultúrák keveredésére adott válaszként értelmezhető az is, ha a történelemtanítás igyekszik segíteni a tanulókat abban, hogy identitásuk globális vetülete is fejlődjön. Erre azonban más okból is szükség van, mutat rá *Gies* (2004). A 20. század óta egyértelműen vannak államok fölötti, az egész Föld lakosságát érintő közügyek, tehát az értük viselt felelősség is globális kell, hogy legyen. A globális látószög tudatosítását kultúrafüggetlen történelmi források és történelmi feldolgozások szolgálnák, csakhogy ilyenből kevés van. Sőt, mint *Rohlfes* (2005) kifejti, a történelem perspektivikus jellege miatt elvileg sem létezhet olyan „hely”, ahonnan a történelem egyforma távolsággal szemlélhető. Úgy véli, inkább a saját örökségből kiindulva

lehet hidat verni más kultúrák felé, például a középkori német város kapcsán elemezni az antik római, a muzulmán vagy a kínai város sajátosságait; mivel azonban a tanároktól nem várható el, hogy ezeket részletesen ismerjék, a történelemtanításnak meg kell elégednie távoli párhuzamok és különbségek felvillantásával. Ezek révén a tanulóknak legalább az tudatosodhat, hogy saját, nemzet- és Európa-centrikus látószögük relatív.

Az uralkodó vélemény tehát az, hogy a történelemtanítás tartalma jelentős részben eleve adott. Ez azonban nem jelenti azt, hogy változatlan is, vagy annak kellene

inkább a saját örökségből kiindulva lehet hidat verni más kultúrák felé

lennie. Minden generációnak újra kell gondolnia, és meg kell indokolnia, hogy melyek az „elhagyhatatlan” tartalmi elemek. *Pandel* (2013) úgy látja: helyesebb, ha nem ká-

nonról, hanem állandó kanonizációs folyamatról beszélünk. Az *alapvető elbeszélések* elnevezés azt is jelenti, hogy nem minden elbeszélés egyformán fontos, és nem kell minden, a kollektív emlékezetben jelen lévő tartalomnak megjelennie a történelemtanításban. A 2010-ben elfogadott hesseni tanterv például ilyen, mennyiségileg restriktív értelemben használja a kifejezést (*Adamski*, 2012). *Mayer, Gautschi és Bernhardt* (2012) listája, mely a német történelem alapvető elbeszéléseit sorolja fel, meglepő módon mindössze háromelemű (nemzetiszocializmus, holokauszt, a kettészakított Németország), az egyetemes történelemből pedig másfél tucatnyi témát tartalmaz az ókortól napjainkig. A tartalomkiválasztás mindenesetre a kánon redukciójaként is értelmezhető (*Gies*, 2004), ebben pedig fontos szerepet játszanak az írásmomtól további részében bemutatott tartalomkiválasztási kritériumok.

A jelenel való kapcsolat

A történelemtanítás tartalmának a jelenből kiinduló kiválasztása legalább a 19. századra nyúlik vissza. II. Vilmos német császár például igyekezett elérni, hogy birodalmában a történelmet regresszív módon, mint saját uralmának előzményét tanítsák. E törekvését azonban még saját tartományában, Poroszországban sem sikerült keresztülvinnie (*Fürnrohr*, 2007). A kiválasztási elv az 1970-es évtizedben került újra előtérbe. Propagálói ekkor olyan történelemdidaktikusok voltak, akik a neomarxista társadalom átalakítási programjuk szempontjából jelentőséggel bíró tartalmi elemeket kívánták volna a történelemtanítás tartalmává tenni. Ez a törekvés persze heves vitát váltott ki, melyben a polgári-konzervatív történészek és történelemdidaktikusok a hagyományos tartalmi kánon megtartása mellett érveltek (*Demantowsky*, 2016). Az új megközelítés hívei közé tartozott *Bergmann* (2000), aki szemérvetette bírálóinak, hogy míg ő és a hozzá hasonló gondolkodók nyíltan megfogalmazzák, milyen szempontok szerint választanák ki a történelemtanítás tartalmát, ellenfeleik a történettudomány eddigi eredményeit és a tanítás kánonját tüntetik fel egyetlen és objektív történelemnek, ezzel pedig burkoltan a fennálló társadalmi-politikai berendezkedést és az abba való indoktrinálást védik.¹¹ A jelenből való kiindulás mint lehetséges tartalomkiválasztási kritérium mégis polgárjogot nyert a német történelemdidaktikában. A történelemdidaktikusok lényegében elfogadták Bergmann és kollégái

a megismerés nem
független
a megismerő alanytól

érvelését, vagyis azt az ismertelméleti igazságot, hogy a megismerés nem független a megismerő alanytól, aki mindig a saját jelenéből kiindulva teszi fel kérdéseit. Következésképpen a tartalomkiválasztás – ahogyan a történettudományi kutatás is – szükségszerűen jelenelvű (*Gautschi, Mayer és Bernhardt*, 2012). Tény persze, hogy szubjektív is, emiatt azonban, mutat rá másokkal együtt *Borries* (2008), elvárható a kiválasztást végzővel szemben, hogy nyílt kártyákkal játsszon: fogalmazza meg transzparens módon, mely elemeket tart fontosnak a múltból, és meggyőző módon indokolja meg, hogy miért. Ez teszi a kiválasztást alkotó, konstruktív tevékenységgé.¹²

A jelenelvnek idővel többféle értelmezése alakult ki a német történelemdidaktikában, melyek két fő csoportba sorolhatóak.

Az egyik abból indul ki, hogyan jelenik meg a múlt a tanulók konkrét „életvilágában”, például az adott település történelmi vonatkozású utca- neveiben, az épületekben,

eseményekben, vagy akár a tanulók által ismert fogalmakban, szófordulatokban, szólásokban (*Buck*, 2012). A második értelmezés a tanuló szubjektuma helyett a jelen objektív társadalmi problémáiból indul ki. A kérdés itt fordított irányú: milyen, a jelen és a belátható jövő kihívásaival összefüggő elemek mutatkoznak a történelemben? E kihívások közül egyesek régóta aktuálisak, ilyen például a társadalmi egyenlőség-egyenlőtlenség, mások csak újabban váltak azzá, mint például a környezeti válság (*Henke-Bockschatz, Mayer és Oswald*, 2005). A szakemberek többsége

¹¹ Az ideológiai ellentét *Bernhardt* (2018) véleménye szerint a mai, kompetencia versus tartalom vitában folytatódik.

¹² A tartalomkiválasztás redukciós, strukturáló és konstrukciós megközelítéseit a magyar szakirodalomban *F. Dárdai* (2007) ismertette.

úgy véli: bár a jelenbéli sorskérdésekre adható válaszok gyakran ideológiafüggőek, maguk a kérdések objektíven kijelölhetőek a társadalomtudományi és a közéleti viták elemzése alapján. Emellett érvelnek Mayer, Gautschi és Bernhardt (2012) is, bár közben az így kiválasztott tartalmat a helyi és globális identitást erősítő, „felvilágosító” és „racionális” ellensúlynak tekintik a (nemzeti-európai) alapvető elbeszélésekkel szemben. A jelenlnek létezik egy harmadik, a másodikhoz közel álló értelmezése is, mely azt vizsgálja, hogyan jelennek meg a történelemben az emberi élet örök, egzisztenciális kérdései, mint például az emberi kapcsolatok vagy az egyén és a közösség viszonya.¹³ A jelenl valamennyi itt felsorolt értelmezése jelentheti pusztán a jelen előzményeinek, a vele ok-okozati kapcsolatban álló tényezőknek a kiválasztását. Ez azonban önkényességre vezet, figyelmeztet Gies (2004); ebben a megközelítésben a történelem mintegy „kőbányaként” szolgál, melyből mindenki azt az követ emeli ki, amelyik neki tetszik. Másrészt, folytatja, a történelmet a jelen viszonyok igazolására redukálja, egyfajta „történelmi jelenismeretre”, ami „a történelemtanítás antropológiai öncsonkítása” (136–137.o.). Pedig a múlt, idézi Bernhardt (2018) a neves történész Nipperdeyt, „nem nyárfák övezte sétány, mely hozzánk vezet, hanem tönkrement és megszakadt dolgainak tömegével együtt önálló valami. Ez szabja meg karakterét, és ez kelti fel az elfogulatlan érdeklődést abban, aki szemügyre veszi” (133.o.). A történelemdidaktikusok szerint ezért helyesebb a jelenl másik felfogása, mely szerint a válogatás nemcsak a jelen

a történelmet a jelen viszonyok igazolására redukálja

okaira terjed ki, hanem annak múltbéli alternatíváira, a múlt „másságának” bemutatóására is.¹⁴ Vagy éppenséggel – Bernhardt (2018) legújabb értelmezésében – a kontingencia érzékeltetésére, tehát annak megmutatására, hogy a jövő a múltban élő ember számára is bizonytalan volt, és a bizonytalanságon neki is úrrá kellett lennie. Annak megvizsgálására, hogy egyes alternatívák miért nem valósultak meg, és hogy a remények és a félelmek hogyan tüntek el később a jövő horizontjáról.

Ha csak a múlt előzményeire koncentrálnunk, az jellemzően az utóbbi évszázadokra korlátozza a kiválasztást. Bizonyára ezzel is összefügg, hogy a mai német tantervekben – bár nagy eltérésekkel – folyamatosan zsongorodik a modernitás előtti korokra szánt tanítási idő (Brauch, 2015). E tendenciát bírálta nemrég a Németországi Történészek Egyesülete és a Németországi Történelemtanárok Egyesülete, elsősorban arra hivatkozva, hogy a képességek (kompetenciák) jobban fejleszthetőek, ha az iskolákban többféle történelmi korszakot tanítanak (*Gemeinsame Erklärung*, 2016). Valóban problematikusnak tűnik, ha a történelemtanítás tartalma eltávolodik a történettudománytól, vagy annak egyes részterületeitől. Erre vonatkozik a következő kiválasztási kritérium.

A történettudomány megközelítésmódjai

E kritérium talán a legősibb valamennyi közül, és azt az evidenciát fogalmazza meg, hogy a tanítás tartalma az adott tantárgy

¹³ A jelenlnek ezt az értelmezését a hazai szakirodalomban F. Dárdai (2007) ismertette.

¹⁴ Hasonló gondolatokat fejt ki a hazai szakirodalomban Knauz (2015).

referenciatudományából származik. E régi elvnek van azonban egy egészen új, sajátosan történelemdidaktikai jelentése is. Kezdve az előbbivel: a történettudomány nem csak konkrét kutatási eredményei, de általános jellemzői révén is – mint például Európa-központú térszemlélete vagy korszakolása – meghatározza

a tartalomkiválasztást. Ezért véli úgy *Gies* (2004), hogy tulajdonképpen nem is a tanterv, hanem a történettudomány a történelemtanítás tartalmát kiválasztó első instancia. A tanítás tartalma érthető módon kisebb-nagyobb késéssel követi az új tudományos eredményeket. A legutóbbi, nagyobb léptékű „utolérési” folyamat a 20. század végén játszódott le a német nyelvű országokban (is), amikor a történelemtanítás, átvéve a század során kialakult új történettudományi megközelítések egy részét, feladta egyoldalú politikatörténet-közpon-túságát.¹⁵ E folyamatot azonban meglepő módon eltérően ítélik meg a történelemdidaktikusok. A skála egyik végén *Bergmann* (2000)

áll, aki a politikai nevelést tartja a történelemtanítás céljának, ezért úgy gondolja, a többi terület tanítása csak akkor hasznos, ha politikai tartalom társul hozzá. Ami csak „más-ságánál”, egzotikumánál fogva érdekes, csak akkor kiválasztandó, ha előbbieket tanulására motiválja a tanulókat. *Gies* (2004) szintén úgy véli: a megelőző fél évszázad békés fejlődése, a kulturális és gazdasági virágzás túlságosan is elaltatta a politika iránti érdeklődést és méltatlanul háttérbe szorította a politikatörténetet. Velük ellen-tétben *Pandel* (2013), aki a tág értelemben vett kultúra értelmezésében látja a történelemtanítás hivatását, azon a véleményen

a tanítás még
mindig túlságosan
a politikatörténetre
koncentrál

van, hogy a tanítás még mindig túlságosan a politikatörténetre koncentrál. A legújabb történettudományi tendenciák kapcsán tanulságos *Rohlfes* (2005) megjegyzése, aki szerint nem szabad a tanításon olyan újdonságokat számon kérni, amelyek még a történettudományban sem gyökeresedtek meg eléggé. Ezzel a történelemtanítás, melyet eleve sokféle szubjektív tényező befolyásol, elveszítené legobjektívabb vonatkozását: szaktudományos megalapozottságát. Példaként a genderszempon-tot és a környezettörténetet említi.

A történettudomány megközelítésmódjából kiinduló tartalomkiválasztás új, sajátos jelentésben jelenik meg *Mayer, Gautschi és Bernhardt* (2012) modelljében. Itt arról a kíváncsúságról van szó, hogy a történelemtanítás tartalma szándékosan jelenítse meg a történettudomány megközelítésmódjainak lehető legnagyobb sokszínűségét. Ennek célja az volna, hogy a tanulóknak tudatosuljon, hogy a történelem, illetve annak korszakai összetetten, mindezekből

a megközelítésmódokból szemlélhetőek. Tehát nem pusztán az új történettudományi megközelítéseknek a tanításba való „befogadásáról” van szó, hanem sokféleségük kifejezett didaktikai

értékként való tételezéséről. E sokféleség – a multiperspektivitás sajátos eseteként – a történelem összetettebb, ezért élethűbb szemlélését eredményezi a diákok történeti tudatában, és ezáltal hozzájárul a múlt, illetve egyes történelmi korszakok kiegyensúlyozottabb megítéléséhez. Az alább következő negyedik és ötödik kiválasztási kritérium az eddigieknél kisebb jelentőségű, ám nem kevésbé tanulságos náluk.

¹⁵ Magyarországon a 2005-ös új érettségi követelményrendszer jelentett e tekintetben áttörést.

A képességfejlesztés

A magyarországi történelemdidaktikában képességeknek nevezett fogalomkör a német szaktudomány a 20. század utolsó évtizedeiben a kvalifikációk, ma pedig a kompetenciák fogalmával jelölte, illetve jelöli.¹⁶ A képességfejlesztés a második világháború után, a kognitív pszichológia fejlődésével került a pedagógia homlokterébe, háttérbe szorítva a tartalom jelentőségét.

Ekkor merült fel a gondolat, hogy a tanítás tartalmát (ha egyáltalán lényegesnek tekintjük) úgy kell kiválasztani, hogy az a képességek fejlesztését szolgálja. Ez a megközelítés határozta meg az 1960-as és '70-es évtizedben elterjedt, általános didaktikai curriculumelméletet, mely azt várta volna el a tartalomtól, hogy az legyen jelentős egyrészt a tantárgy referenciatudománya, másrészt pedig az életben való használhatóság szempontjából. Ez utóbbiak esetében először azt kívánta volna meghatározni, hogy mely élethelyzetekre kell felkészíteni a diákokat, ebből vezette volna le az elsajátítandó képességeket, végül ez utóbbiakból a tanítás tartalmát (Gies, 2004). Általános megítélés szerint azonban egyik tantárgy esetében sem sikerült meggyőző módon levezetni a célokból a képességeket, majd a képességekből a tartalmat. A történelemtanítás esetében, véli *Rohlfes*, ez azért sem sikerülhetett, mert annak „haszna” nem valamely mérhető (politikai cselekvő-) képesség kialakulásában mutatkozik meg, hanem „közvetett, alig észrevehető hatásokban az emberi tudatra” (2005, 109. o.). Abban sem volt egyetértés, hogy melyek a jelentős témák

egyik tantárgy esetében sem sikerült meggyőző módon levezetni a célokból a képességeket, majd a képességekből a tartalmat

a történettudományon belül (sem a tudományban magában, még kevésbé politikai-ideológiai tekintetben). *Rohlfes* summázata szerint „a '70-es években a 'legfőbb tanulási célokkal' kapcsolatban szerzett, nem mindig pozitív tapasztalatoknak óvnia kellene bennünket attól, hogy túl sokat várjunk a kulcs-

képességek előtérbe helyezésétől. [...] Valójában elég szerény, amit nyújthatnak: perspektívákat, amelyekkel összeegyeztethetőnek kell lennie annak, ami a tanításban történik – nem többet és nem kevesebbet” (Uo., 395. o.). E sorai

a kompetenciaalapúság kritikájaként is olvashatóak.

A negatív tapasztalatok hatására a mai német történelemdidaktika – tantervi szinten – nem tartja lehetségesnek a tartalom kiválasztását a fejlesztendő kompetenciákra tekintettel. Úgy vélik, a célokat, a képességeket és a tartalmat egymástól függetlenül kell megfogalmazni a tantervekben, és e kategóriákat a tanárnak kell később, a tanítás tervezése során összekapcsolnia *Mayer, Gautschi és Bernhardt* (2012). tartalomkiválasztási modelljének hangsúlyos eleme, hogy amikor a tanár a tanítás részletes tartalmát meghatározza, figyelembe kell vennie a diákjai meglévő tudását, képességeit, szükségleteit. A képességfejlesztés tehát a tartalomkiválasztás tanári szakaszának kritériuma.

Példaszerű témák

Az utolsó bemutatandó kritérium az előbbivel nagyjából egyidős, és azzal tartalmi összefüggéseket mutat. Az 1950-es években

¹⁶ A kompetenciamodellek igen sokfélék és sokszínűek. Lásd erről *Pandel* írását (2016), valamint 2017-ben megjelent saját írásomat (*Gyertyánfy*, 2017).

jelentkezett a gondolat, hogy sok téma felületes elsajátítása helyett a diákok szaktudományi szempontból tipikus (modellértékű, paradigmatis, klasszikus, elemi, alapvető, kategoriális) témákat dolgozzanak fel mélyebben, ami majd képessé teszi őket további témák önálló feldolgozására. A törekvés viszonylag sikeres volt néhány természettudományos tárgy esetében, a történelem kapcsán azonban elvi kifogások merültek fel. Rá ugyanis, írja *Gies* (2004), nem törvényszerűségek, hanem az egyediség jellemző, egyedi témák pedig nem helyettesítenek más egyedi témákat, például Caligula Napóleont, Sztálin Hitlert stb. Ez leegyszerűsítésekhez vezetne, téves analógiákat sugallana. Egy adott téma azonban, teszi hozzá, bemutatható valamely konkrét példa segítségével (A polisz világa – Athén), vagy exponálható valamely konkrét, szemléletes képből kiindulva (Caesar a Rubiconnál).

Abból a tényből, hogy a történelem tanulása minél nagyobb számú egyedi jelenség megismerését teszi szükségessé, a tanulásra fordítható idő viszont korlátozott, a történelemtanítás jól ismert és nehezen feloldható dilemmája fakad. *Gies* (2004) két szemléletes képet idéz fel erre a vonatkozóan. Az egyik a sivatag metaforája, amely úgy szól, hogy a történelemtanítás, ha csak epizodikus részletekből áll, olyan, mint egy oázisokkal teli táj útjelzők nélkül, ha viszont teljességre és folyamatosságra törekszik, akkor egy útjelzőkkel teli, ám oázisok nélküli tájra hasonlít. A másik, a folyó metaforája szerint a tanítás során szigeteket kell kiemelni a történelmi emlékezés áramából, hogy diákjainkkal alaposan bejárhassuk és megszemlélhessük őket, a szigeteket ugyanakkor össze is kell kötnünk lépőkövek, cölöpök segítségével. A tartalom példaszzerű témákra való

egy oázisokkal teli táj
útjelzők nélkül

redukcióját e nehézségek miatt a mai történelemdidaktika ritkán sorolja a kiválasztás szempontjai közé, bár így tesz például *Conrad* (2014) a történelemdidaktika ismeretanyagát összefoglaló kisszótár megfelelő

szócikkében. A gyakorlat viszont azt mutatja, hogy a németországi tantervek, főként a 10–14 éves korosztály esetében, egyre „lyukasabbak”, egyre

inkább csak példaszzerű témák maradnak bennük (*Sauer*, 2008).

A történelemdidaktikusok általában tisztában vannak a felsorolt kritériumok gyakorlati alkalmazásának korlátaival. Mérlegelni javasolják őket minden egyes tartalmi elemmel kapcsolatban, hogy a kiválasztásról szóló döntés megalapozottabb legyen, de nem gondolják, hogy mindegyik tartalmi elem mindegyik kiválasztási kritérium szempontjából egyformán releváns lehet. Attól pedig óvnak, hogy valamely tartalmi elemet automatikusan kizárjunk a tantervből azért, mert egyik vagy másik kritériumnak nem felel meg: „nem szabad alábecsülni az irreleváns relevanciáját”, amely kiszámíthatatlan, az előbbiekkal ellentétes megfontolás. Új kérdésfeltevések vagy az aktuális politikai helyzet hirtelen olyan történelmi tárgyakra irányíthatják a figyelmet, amelyek eddig egyáltalán nem, vagy csak antikvárius szemmel tűntek érdekesnek” (*Petersent* idézi *Gies*, 2004, 123.o.). A kritériumok áttekintése után most térjünk rá arra, kik és hogyan alkalmazzák őket a gyakorlatban.

A TARTALOMKIVÁLASZTÁS SZAKASZAI: A TANTERVKÉSZÍTÉS ÉS A TANÍTÁS TERVEZÉSE

A német történelemdidaktika álláspontja szerint a tartalomkiválasztás első szakasza

tantervi (illetve tankönyvi) szinten, második szakasza pedig a tanár tervezőmunkája során valósul meg.

A tantervi kiválasztás és a tankönyvek szerepe

A szakemberek a tanterveket alapvetően a hagyományon alapuló és nehezen változtatható adottságnak tekintik. Szorgalmaznak, hogy készítésük során kerüljön sor a tudományban elfogadott kiválasztási kritériumok gondos megfontolására, de úgy látják: a tantervkészítő bizottságokban ez nem feltétlenül történik meg. E bizottságok működését *Hug* (2001) és *Pandel* (2013) – nem kevés iróniával – a következőképpen jellemzik:

- Minisztériumi tisztviselők vezetésével, személyes ismeretség vagy politikai lojalitás révén kiválasztott tanárok, igazgatók és tisztviselők részvételével működnek, bár előfordul, hogy bevonnak történelemdidaktikust, történészt, a gazdaság, a politika, média képviselőit, sőt akár diákokat is.
- A témák többnyire a bizottsági tagok javaslatára, „bemondás alapján” kerülnek a tantervbe, az ötletek forrása elsősorban a történettudomány változásait követő tanári közvélemény.
- Az elkészült tervezet véleményezői hosszú listákat készítenek arról, hogy mi hiányzik a tantervből. A szélesebb közvéleményt nem maga a tartalmi változás, hanem annak politikai olvasatai érdeklik: „iránytűje az egyéni világnézet, amelyet mindenáron érvényesíteni kíván, és amellyel szemben tartalmi kérdések alig nyomnak valamit a latban” (*Rohlfes*, 2005, 122. o.)

- Apró változtatásokat követően az eredeti javaslat hatályba lép.

Pandel (2013) értékelése szerint a tantervek gyakorlatot szabályozó szerepe gyenge Németországban, a tanárok – a tanárjelöltek kivételével – nem tulajdonítanak nekik fontos szerepet. Úgy véli, az oktatási hatóságok emiatt is igyekeznek kimeneti standardok kidolgozásával és ezek bizonyos évfolyamokon történő tesztelésével erősíteni befolyásukat. A szabályozókhöz való viszony tekintetében kivételt képez a gimnázium, ahol a központi érettségi követelményeket komolyan veszik, és kivételek voltak a volt NDK-ban szocializálódott tanárok, akik az ezredfordulón is szolgai módon igyekeztek követni a tantervek tartalmi előírásait annak ellenére is, hogy azok viszonylag gyorsan változtak (*Demantowsky*, 2004). A tantervek hatása közvetetten a tankönyvek révén érvényesül, mivel ezek a tantervek alapján készülnek, és állami jóváhagyást igényelnek. *Pandel* (2013) szerint azonban ez a hatás is gyengének mondható. Az empirikus kutatási eredmények e téren kisszámúak és ellentmondásosak. Egy, az évezred elején készült, nem reprezentatív németországi kutatás szerint a tanárok a tanítás tervezésekor elsősorban a történettudományi szakirodalomból és forrásgyűjteményekből indultak

kerüljön sor a tudományban elfogadott kiválasztási kritériumok gondos megfontolására

ki, a „receptszerű” tananyagok használatát pedig elutasították (*Borries és Meyer-Hamme*, 2004). Egy későbbi, reprezentatív kutatás azt vizsgálta, hogy Ausztriában milyen érettségi témákat tűztek

ki a tanárok a központi érettségi 2015-ben történt bevezetését megelőzően. Az eredmény azt mutatta, hogy a témaválasztás döntően a tankönyvek tartalmához igazodott (*Mittnik*, 2014). Ezzel együtt kije-

lenthető, hogy a tanári tartalomkiválasztás jóval nagyobb szerepet játszik a német nyelvű országok történelemtanításában, mint a magyarországiában.

A tanári kiválasztás

Német felfogás szerint a tantervkészítők a tartalomkiválasztás első lépését valósítják meg a tartalom tömör, címszószerű megfogalmazásával, a befejező lépést, a tartalom részletes meghatározását, a tanár végzi el a tanítás tervezésekor. Ez a lépés szükséges, ha a tanár „a történelemtanítás minőségéért való felelősséget nem akarja a tantervre vagy / és a tankönyvekre hárítani” (Adamski, 2012, 224. o.). Tananyagának csak az nevezhető, jelenti ki kategorikusan Pandel (2013), ami tanári tervezés eredménye. E felfogásból következően a német történelemdidaktikusok egybehangozva elutasítják a tartalmat részletesen meghatározó „zárt” tanterveket. Úgy vélik, részletes tartalmi döntéseket helytelen kívülről erőltetni tanulási helyzetekre, célszerűbb azt a konkrét pedagógiai helyzetben definiálni. Rohlfes (2005) értékelése szerint a németországi tantervek erre lehetőséget adnak, elsősorban a 14–18 éves tanulók tantervei „nyitottak”, azaz kevés bennük a kötelező tartalmi előírás. Mayer, Gautschi és Bernhardt (2012) felfogásában a tartalom kiválasztása kapcsolatteremtés a tanuló és a tárgy között, ezért a kiválasztási folyamat csak a konkrét tanulók – koruk, életkörülményeik, élettapasztalatuk, érettségük, előzetes ismereteik, világnézeti-ideológiai jellemzőik – ismeretében vihető véghez. A „történelem univerzuma” és „a tanuló egyén” egyforma súlyt kell, hogy képvisel-

jenek a kiválasztás során. A tantervvel való „kritikus és felelős” bánásmód elsajátítása mindezek folytán a történelemdidaktikai képzés fontos feladata Németországban (Brauch, 2015).

A tanári tartalom meghatározás szükségességét Wolfgang Klafki (1927–2016) marburgi professzor, a háború utáni német pedagógia nagy hatású személyisége fogalmazta meg 1958-tól kezdődően. Klafki a bölcsező (vagy más néven szellemtudományi) pedagógia képviselője volt, és a tanítás tartalmát is fontosnak tartotta, ellentétben az akkor egyre népszerűbb kognitív pszichológiai megközelítéssel. Elmélete *didaktikai*

elemzés (előkészítés, feldolgozás) néven vált ismertté, és máig meghatározza a témára vonatkozó általános és tantárgydidaktikai gondolkodást. Felfogásában a tartalom didaktikai elemzése a tanítás tervezésének első lépése, és annak megvizsgálását jelenti, hogy az adott tantervi tartalom milyen jelentőséggel bír a műveltség egésze szempontjából, illetve mit jelent vagy mit jelenthet potenciálisan az adott tanuló-csoport tapasztalatai, ismeretei, képességei szempontjából (Conrad és Ott, 2004). A tartalom történelemdidaktikai elemzése, tehát a Klafki-féle didaktikai elemzés tantárgyspecifikus változata Rohlfes (2005), Conrad és Ott (2012), illetve Pandel (2013) alapján az alábbi lépésekben foglalható össze:

1. Kiindulópont a tantervi téma, melyre vonatkozóan
 - » meg kell ismerni a történettudományi eredményeket,
 - » mérlegelni kell a tudományosan elfogadott tartalomkiválasztási kritériumokat,

elsősorban a 14–18 éves tanulók tantervei „nyitottak”, azaz kevés bennük a kötelező tartalmi előírás

- » tudatosítani kell a multiperspektív és kontroverz szempontokat, azaz voltak-e egymástól jellegzetesen különböző (társadalmi, vallási, etnikai, politikai, ideológiai, a szituációból fakadó stb.) nézőpontú részesei az eseménynek, jelenségnek, illetve vannak-e jellegzetesen különböző értelmezései a történettudományban,
- » ismerni kell a vele kapcsolatba hozható tantervi célokat.

2. Mindezekre tekintettel kell megfogalmazni az adott tartalom tanításának célját (vagy másképpen a tartalomra vonatkozó didaktikai szándékokat). A célban tükröződnie kell a konkrét tartalomnak, de túl kell mutatnia azon. Például:

- » téma: az augsburgi vallásbéke (1555),
- » tantervi célok, fejlesztendő képességek: az emberi jogok tiszteletére nevelés; az állandóság és változás fogalmának megismerése;
- » a tanítási óra célja: „A tanulók ismerjék meg az augsburgi vallásbéke felekezeti politikai rendelkezéseit mint a vallási tolerancia megvalósításának első lépését.” (Rohlfes, 2005, 259. o.)

Ebben a példában tehát a konkrét tartalom egy történelmi esemény. Ebből kiindulva a tanítás egy, a jelenben elfogadott, de konfliktusoktól terhelt értékre, illetve a folyamatosság és a változás fogalmára irányul. Rohlfes szerint azonban a tanulási cél helyes megfogalmazását a német tanárjelöltek is nagyon nehezen sajátítják el: „az óravázlatokban [...] vagy olyan magasröptű általánosságokra ragadtatják magukat, hogy az általuk megadott tanulási célokkal

a világon minden kapcsolatba hozható, csak éppen a konkrét dolgok nem, vagy pedig pusztán tartalmi elemeket adnak meg tanulási célként, lemondva ezzel minden, a transzfer lehetővé tételére irányuló szándékról” (Uo., 259. o.). A transzfer azt jelenti, hogy a diákok

olyan tudásra tegyenek szert, amelyet más témáknál, illetve tanulási helyzetekben alkalmazni tudnak. A konkrét esemény, jelenség önmagában nem ilyen, szemben a belőle leszűrt tanulságokkal. A didaktikai szándékok gyakran hosszú távúak, és több téma tanítása által valósíthatóak meg.

3. A tanulási cél tükrében válik lehetővé a tartalom pontosítása, narratív nyelven megfogalmazva annak a konkrét elbeszélésnek a megfogalmazása, amelyet el kívánunk mondani. A tantervi téma „fogalmilag sűrített elbeszélés” (Pandel, 2013, 112. o.), például a „reformáció” vagy a „holokauszt” címszavak a reformáció, illetve a holokauszt történetét jelölik. Azonban minden téma többféleképpen beszélhető el. A téma ugyanaz, a cél, és ennek következtében a részletes tartalom azonban különböző, mivel a téma más és más részleteit emeljük ki. A tartalom pontosítása egyrészt egyszerűsítés, a téma lehetséges aspektusainak csökkentése, ezáltal a tartalom átláthatóvá tétele a tanulók számára. Másrészt sűrítés, a didaktikai szándékok szempontjából lényeges elemek hangsúlyosabbá tétele, bővebb kifejtése, a téma „fókuszálása”.¹⁷

A didaktikai elemzés eredménye a *tananyag*, mely különböző terjedelmű lehet, a rövid órarészlettől a több órás leckéig vagy projektig. A tanári tervezés további

¹⁷ A „fókusz” fogalmát hasonló értelemben használja a magyar szakirodalomban Knauz (2015).

lépései (például a médiu-
mok és a tanítási módsze-
rek kiválasztása) tovább
formálják a tananyagot,
ám e lépések nem lehet-
nek ellentétesek a tanítás
megfogalmazott céljával,
hanem alapvetően azt kell
szolgáltatniuk. Miként *Pandel* (2013) meg-
fogalmazza: „a cél- és tartalmi döntések
az elsődlegesek, és nem a módszer. Csak
a tartalom felől lehet a módszerre rákérdez-
ni, és nem fordítva” (251. o.).

ÖSSZEGZÉS

A tartalomkiválasztásról szóló német diskur-
zus számunkra legfontosabb tanulságai alig-
hanem a tanár általi kiválasztásra vonatzo-
nak. Ez a – német felfogás szerint alapvető
fontosságú – folyamat a hazai pedagógiai
gyakorlatból csaknem teljesen hiányzik.
A tanulóközpontú pedagógiai szemléletmód
általános normává válása közepette meglepő,
hogy Magyarországon nem alakult ki annak
módszere, hogyan lehet a történelemtanítás
tartalmát a tanulók adottságaihoz, szükség-
leteihez, motiválásához igazítani. Az okok
elemzésére itt nincs mód,¹⁸ de az leszögezhe-
tő, hogy sürgető feladatnak tűnik a tanári
kiválasztás kultúrájának meghonosítása, ami
elsősorban a történelemtanárok képzése ré-
vén valósulhat meg, és olyan tantervek elfo-
gadása révén, amelyek lehetővé teszik, sőt
bátorítják a tanári tartalomkiválasztást.
Észszerűnek tűnik a feltételezés, hogy a ta-
nári tartalomkiválasztás gyakorlatának elter-
jedése pozitív hatással lenne a tartalom túl-
zsúfoltságára is. Itthon és a német
nyelvetterületen is állandó törekvés, hogy
a tantervi reformok csökkentsék a tanítás

A tantervekben a tartalmat
és a nevelési, illetve
képeségfejlesztési célokat
egymástól függetlenül kell
megfogalmazni

tartalmát, ám a német tör-
ténelemdidaktika arra fi-
gyelmeztet, hogy ezt
az igyekezetet korlátok kö-
zé szorítja a társadalom el-
várása, mely a kollektív
emlékezetben élő témák
megőrzésére, így a tartal-

lom nagyfokú változatlanságára irányul.
A tanári tartalomkiválasztásban viszont
a hagyomány megszürése alighanem köny-
nyebben megvalósítható, mivel az nem or-
szágosan, hanem a tanulócsoporthoz
történik, indokolható a konkrét helyzetből
fakadó pedagógiai hatékonysággal, és nem is
feltétlenül témák elhagyását, hanem csupán
azok eltérő részletességű tárgyalását jelenti.

Egy további fontos tanulság a tartalom
súlyára vonatkozik a történelemtanításban.
A hazai történelemdidaktikában komoly
hagyománya van a képeségfejlesztésnek, il-
letve a forrásközpontúságnak, amely követ-
kezményként megengedi, hogy a tartalmat
tetszőlegesnek tekintsük, vagy kiválasztását
a képeségfejlesztésnek próbáljuk meg
alárendelni. A német történelemdidaktika
arra hív minket, hogy a tartalmat és a ké-
peségeket egyenrangúnak tekintsük. Ha
ezt elfogadjuk, akkor tudatosítanunk kell,
hogy a jó történelemtanítás nem merülhet
ki tartalomfüggetlen tevékenységekben.
A német gyakorlatot követve a tanítási órák
célteátelezéseinek (az óravázlatok megfelelő
rovatainak) a tartalomból kell kiindulnia,
és nem pusztán valamely képeség fej-
lesztéséből. A tantervekben a tartalmat és
a nevelési, illetve képeségfejlesztési célokat
egymástól függetlenül kell megfogalmazni,
összekapcsolásukra a tartalom didaktikai
elemzése folyamán kerülhet sor. Végül
tanulságosak a hagyományos nemzeti-
európai kánonnal kapcsolatos német
vitában elhangzó pro és kontra érvek. Bár

¹⁸ A kérdéstről lásd *Knausz* írását (2015).

Magyarországon a bevándorló családból származó diákok aránya nem jelentős, az individualizálódás és a globalizáció itt is egyre inkább megkérdőjelezi a kollektív emlékezetből táplálkozó, a történeti kultúrában tetten érhető és a tantervi hagyományban kanonizált elbeszélések relevanciáját a fiatalok nevelésében. Erre a hazai történelemtanításnak is válaszokat kell találnia.¹⁹ Figyelemre méltó az a német javaslat is, hogy az eltérő kultúrájú diákok elbeszélései is jelenjenek meg a történelemtanítás tartalmában, a hagyományos nemzeti-európai elbeszélések mellett. Noha

e gondolat régóta megfogalmazódott a hazai történelemdidaktikában is, úgy tűnik, hogy a tanítási gyakorlatban sem a cigányság, sem a szomszéd népek történelme nem vált hangsúlyosabbá. Befejezésül, visszatérve *Ecker* (2017) tanulmányom elején hivatkozott megállapításához, érdemes emlékeznünk arra, hogy a német diskurzus tanulságai a történelemtanítás eltérő hagyományai és társadalmi környezete miatt nem feltétlenül érvényesek Magyarországon. Tanulmányomban nem recepteket kívántam tehát adni, hanem továbbfűzésre érdemes, olykor vitára ingerlő gondolatokat.

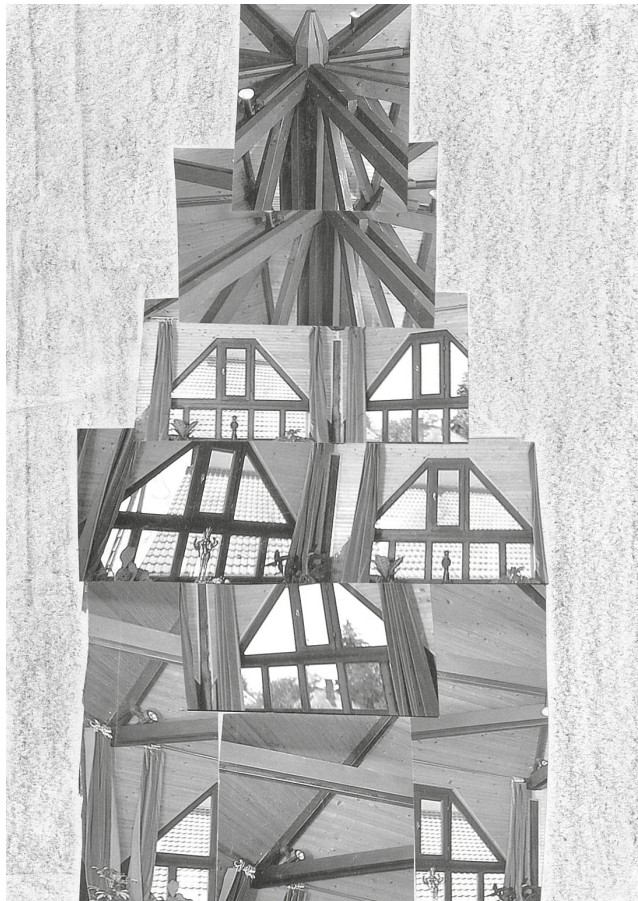
IRODALOM

- Adamski, P. (2012): Die didaktische Analyse. In: Barricelli, M. és Lücke, M. (szerk.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 2. kötet, 224–237.
- Barsch, S., Degner, B., Kühberger, Ch. és Lücke, M. (2020): Einleitung. Diversität im Geschichtsunterricht – Zugänge zu einer inklusiven Geschichtsdidaktik. In: Uök. (szerk.): *Handbuch Diversität im Geschichtsunterricht. Inklusive Geschichtsdidaktik*. Wochenschau, Frankfurt/M. 9–24.
- Bergmann, K. (2000): *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. 2. kiadás. Wochenschau, Schwalbach/Ts.
- Bernhardt, M. (2018): Historia magistra vitae? Zum Gegenwarts- und Zukunftsbezug des Geschichtsunterrichts. In: Sandkühler, Th., Bühl-Gramer, Ch., John, A., Schwabe, A. és Bernhardt, M. (szerk.): *Geschichtsunterricht im 21. Jahrhundert: eine geschichtsdidaktische Standortbestimmung*. Böhlau, Wien. 67–73. (Beihefte zur Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 17.)
- Borries, B. von (2004): Wissenschaftsorientierung. Geschichtslernen in der „Wissensgesellschaft“. In: Mayer, U., Pandel, H.-J. és Schneider, G. (szerk.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 30–48.
- Borries, B. von (2008): *Historisch denken lernen - Welterschließung statt Epochenüberblick. Geschichte als Unterrichtsfach und Bildungsaufgabe*. Budrich, Opladen.
- Borries, B. von és Meyer-Hamme, J. (2004): Lehrervorstellungen und Lehrerberzeugungen zu Richtlinien und Lehrplänen des Faches Geschichte. In: Handro, S. és Schönemann, B. (szerk.): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. LIT, Münster. 235–249.
- Brauch, N. (2015): *Geschichtsdidaktik*. De Gruyter, Berlin–Boston.
- Buck, Th. M. (2012): Lebenswelt- und Gegenwartsbezug. In: Barricelli, M. és Lücke, M. (szerk.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 1. kötet, 289–301.
- Christophe, B. (2012): Geschichtsunterricht zwischen Kanonisierung und Kompetenzorientierung: einige Überlegungen zu Deutschland und Litauen. In: Erdsiek-Rave, U. (szerk.): *Bildungskanon heute*. Friedrich-Ebert-Stiftung, Berlin. 143–148.
- Conrad, F. (2014): Didaktische Analyse. In: Mayer, U. (szerk.): *Wörterbuch Geschichtsdidaktik*. 3. kiadás. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 46–47.

¹⁹ Lásd erről is *Knausz* írását (2018).

- Conrad, F. – Ott, E. (2004): Didaktische Analyse. In: Mayer, U., Pandel, H-J. és Schneider, G. (szerk.): *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 561–576.
- Demantowsky, M. (2016): Jenseits des Kompetenzkonsenses. In: Handro, S. és Schönemann, B. (szerk.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. LIT Verlag, Berlin. 21–35.
- Demantowsky, M. (2004): Lehrpläne und ihre Zielgruppe – eine Skizze am Beispiel der ostdeutschen Länder. In: Handro, S. és Schönemann, B. (szerk.): *Geschichtsdidaktische Lehrplanforschung. Methoden – Analysen – Perspektiven*. LIT, Münster. 217–234.
- Ecker, A. (2017): Geschichtsunterricht als Geschichtskultur. *Historische Sozialkunde*. **47**. 1. sz., 61–68.
- F. Dárdai Ágnes (2007): A problémaorientált történelemtanítás koncepciója. *Új Pedagógiai Szemle*. **57**. 11. sz., 49–59.
- F. Dárdai Ágnes és Kaposi József (2004): Az új történelemérettségiről, avagy a megőrzés és megújítás egyensúlyának kísérlete. *Új Pedagógiai Szemle*. **54**. 11. sz., 3–12.
- F. Dárdai Ágnes és Kaposi József (2005): A történelem-érettségi vizsgafejlesztésének áttekintése (1995–2003). *Mester és Tanítvány*. **2**. 8. sz., 82–95.
- Fürnrohr, W. (2007): Von der engen Schulmethodik zur globalen wissenschaftlichen Geschichtsdidaktik. In: Hasberg, W. (szerk.): *Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag*. Lit, Berlin. 167–192.
- Gautschi, P., Bernhardt, M. és Mayer, U. (2012): Guter Geschichtsunterricht – Prinzipien. In: Barricelli, M. és Lücke, M. (szerk.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 1. kötet, 326–348.
- Gemeinsame Erklärung des VHD und des VGD zum Schulfach Geschichte (2016). Letöltés: <https://www.historikerverband.de/verband/stellungnahmen/gemeinsame-erklarung-des-vhd-und-des-vgd-zum-schulfach-geschichte.html> (2020. 08. 19.)
- Gies, H. (2004): *Geschichtsunterricht: ein Handbuch zur Unterrichtsplanung*. UTB – Böhlau, Stuttgart–Köln.
- Gyertyánfy András (2017): Kompetenciák a történelemtanításban – kritikai megközelítésben. *Történelemtanítás*. **8**. 1. sz.
- Gyertyánfy András (2018): Az elbeszéléstől a forrásokig, a forrásoktól az elbeszélésig. A történelemtanítás súlypontjának változásai. *Történelemtanítás*. **9**. 1–2. sz.
- Henke-Bockschatz, G., Mayer, U. és Oswald, V. (2005): Historische Bildung als Dimension eines Kerncurriculums moderner Allgemeinbildung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. **56**. 12. sz., 703–710.
- Hug, W. (2001): Geschichte für die Zukunft. In: Pandel, H-J. és Schneider, G. (szerk.): *Wie weiter? Zur Zukunft des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts. 156–164.
- Kaposi József (2010): Az új történelemvizsga fejlesztésének hazai és nemzetközi kutatási kontextusa. *Történelemtanítás*. **1**. 1. sz.
- Knausz Imre (2001): A tananyag újragondolása. In: Uő. (szerk.): *Az évszámokon innen és túl... Megújuló történelemtanítás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 43–50.
- Knausz Imre (2015): *A múlt kútjának tükré. A történelemtanítás céljairól*. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Knausz Imre (2017): Műveltségkép az ezredforduló után. *Magyar Tudomány*. **178**. 11. sz., 1376–1386.
- Knausz Imre (2018): *Műveltség és demokrácia*. Kísérletek a pedagógia bírálatára 2010–2018. Demokratikus Ifjúságért Alapítvány, Budapest.
- Kojanitz László (2003): Új történelmi programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 6. sz., 66–71.
- Lautzas, P. (2012): Wider einen Kanon in Geschichte. *Geschichte für heute*. **5**. 3. sz., 59–60.
- Mayer, U., Gautschi, P., és Bernhardt, M. (2012): Themenbestimmung im Geschichtsunterricht der Sekundarstufen. In: Barricelli, M. és Lücke, M. (szerk.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach/Ts., 1. kötet, 378–404.
- Meyer-Hamme, J. (2012): Historische Identitäten in einer kulturell heterogenen Gesellschaft. In: Barricelli, M. és Lücke, M. (szerk.): *Handbuch Praxis des Geschichtsunterrichts*. Wochenschau, Schwalbach, 1. kötet, 89–97.
- Mittnik, P. (2014): Zentrale Themen des Geschichtsunterrichts in Österreich. *Historische Sozialkunde*. **44**. 4. sz., 26–36.
- Pandel, H-J. (2013): *Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis*. Wochenschau, Schwalbach/Ts.

- Pandel, H.-J. (2016): Kompetenzen – ein Rückblick nach zwölf Jahren. *Geschichte für heute*. 9. 3. sz., 20–34.
- Rohlfes, J. (2005): *Geschichte und ihre Didaktik*. 3. überarbeitete Auflage. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- Rüsen, J. (2017. 09. 21.): Deutsche Kultur – gähnende Leere oder wirksame Orientierung? Ein Meinungsbeitrag. *L.I.S.A. Wissenschaftsportal Gerda Henkel Stiftung*. Letöltés: https://lisa.gerda-henkel-stiftung.de/joernruesen_deutschekultur (2020. 08. 19.)
- Sauer, M. (2008): Geschichtszahlen – was sollen Schülerinnen und Schüler verbindlich lernen? Ergebnisse einer Lehrerbefragung. *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*. 59. 11. sz., 612–630.
- Seixas, P. (2016): Translation and Its Discontents: Key Concepts in English and German History Education. *Journal of Curriculum Studies*. 48. 4. sz., 427–439.
- Thünemann, H. (2016): Probleme und Perspektiven der Geschichtsdidaktischen Kompetenzdebatte. In: Handro, S. és Schönemann, B. (szerk.): *Aus der Geschichte lernen? Weiße Flecken der Kompetenzdebatte*. LIT Verlag, Berlin. 37–51.
- Walter, U. (2012): Für einen Kanon als Rückgrat von Geschichtsunterricht – eine Antwort auf Peter Lautzas. *Geschichte für heute*. 5. 3. sz., 60–62.



LANGERNÉ BUCHWALD JUDIT – MUIITY GYÖRGY

Az alternatív oktatás finanszírozásának változása a rendszerváltozástól napjainkig

ÖSSZEFOGLALÁS

A rendszerváltozás után a magyar közoktatás az akkori kormány decentralizációs oktatáspolitikájának köszönhetően a liberalizálódás és a pluralizálódás útján indult el, amely az addigi teljes mértékben egységes, az állam által fenntartott iskolarendszer átalakulásához vezetett, és hazánkban is megjelentek az alternatívák, pedagógiai és fenntartói értelemben egyaránt. Az oktatás ilyen irányú változása természetesen szükségessé tette a különböző alternatívák működésének jogi szabályozását is, amely nemcsak a tartalmi irányítást érintette, hanem az iskolák működésének finanszírozási elveit is. Az alternatív oktatás finanszírozásával kapcsolatban eddig két vizsgálat eredménye alapján kaphattunk helyzetképet: a 2000-es évek elejére (Polónyi, 2004) valamint napjainkra (Langerné Buchwald, 2019b) vonatkozóan. Jelen tanulmány célja, hogy a rendszerváltozástól napjainkig terjedő időszak vonatkozásában az oktatási törvények, rendeletek és a költségvetési törvények vizsgálatával átfogó képet rajzolva folyamatában mutassa be az alternatív iskolák és oktatási formák finanszírozásának változását és az ennek hatására kialakult finanszírozási modellek alakulását, illetve bepillantást nyújtson az alternatív iskolák és oktatási formák által a működésükhöz igényelt szülői hozzájárulás mértékének változásába is.

Kulcsszavak: *közoktatás, köznevelés, alternatív oktatás, finanszírozás*

BEVEZETÉS

A rendszerváltozás után a magyar közoktatás az akkori kormány decentralizációs oktatáspolitikájának köszönhetően a liberalizálódás és a pluralizálódás útján indult el, amely az addigi teljes mértékben egységes, az állam által fenntartott iskolarendszer átalakulásához vezetett. Magyarországon is megjelentek az alternatívák, azaz az oktatás fő áramától kisebb-nagyobb mértékben, de eltérő isko-

lák: a különböző alternatív pedagógiai program szerint működő, illetve a más országok vagy nemzetközi szervezetek által fenntartott oktatási-nevelési intézmények. A változások az *iskolafenntartást* is érintették. Az azelőtt is állami iskolák ún. *közösségi tulajdonlása* – vagyis amikor az állami szervezethez vagy államhoz köthető helyhatóság az intézmény fenntartója – fennmaradt, de a központi kormány helyett az önkormányzatok jogkörébe került az általános és közép-fokú intézmények fenntartása és az azzal összefüggő minden tulajdonosi felelősség,

úgy mint a pedagógiai programok jóváhagyása, az iskola költségvetésének megállapítása, az intézményvezetők kinevezése és az elszámoltatás joga (Ercse és Radó, 2019). Az oktatási rendszer demokratikus reformjának eredményeként azonban az iskolafenntartás joga nemcsak az államhatóságot illette meg az önkormányzatokon keresztül, hanem lehetőség nyílt az egyházak és a magán-szféra számára is arra, hogy iskolát alapítson és tartson fenn. Az oktatás ilyen irányú változása természetesen szükségessé tette a különböző alternatívák működésének jogi szabályozását is, és ez nemcsak a tartalmi irányítást érintette, hanem az iskolák működésének finanszírozási elveit is. A rendszerváltozástól eltelt időszakban a különböző kormányok másként és másként viszonyultak az oktatásügyhöz, ezen belül az alternatív iskolákhoz és oktatási formákhoz, s ennek mentén változott az iskolák, így az alternatív iskolák és oktatási formák fenntartása és finanszírozása is. Emellett az utóbbi időben a közoktatás rendszerében új alternatívák is megjelentek, mint pl. a tanulóközösségek, amelyek, bár nem minősülnek hivatalos iskolának, alternatívát jelentenek a szülők számára gyermekeik iskoláztatási módjának megválasztásakor (Langerné Buchwald, 2019a).

Az alternatív iskolák finanszírozásával kapcsolatban eddig két vizsgálat eredménye alapján kaphattunk helyzetképet: a 2000-es évek elejére (Polónyi, 2004) valamint napjainkra (Langerné Buchwald, 2019b) vonatkozóan. Ezen kívül Dobos Orsolya (2017) érinti egy, az alternatív iskolákat áttekintő tanulmányában a fenntartás és a tandíj kérdését, míg a magánfenntartású intézmények oldaláról közelíti meg a finanszírozás és a tanügyigazgatás témáját Tomasz Gábor (2008, 2009), valamint

Szegedi Eszter (2019). Ezek az elemzések rámutattak arra, hogy az alternatív iskolák finanszírozása fenntartótól függően változatos képet mutat és több forrásból történik. Egyrészt az állami költségvetési támogatásból, melynek mértéke egyfelől az intézményfenntartótól függ, másfelől a különböző kormányzati, költségvetési időszakokban eltérő – másrészt a szülők által fizetett anyagi hozzájárulásból, amely vagy kiegészíti az intézmény működéséhez nyújtott állami költségvetési támogatást, vagy utóbbi hiányában az iskola fenntartása kizárólag a szülők által fizetett tandíjból történik. Jelen tanulmány fókuszában az alternatív iskolák finanszírozása szempontjából kevésbé vizsgált elem, a *szülői hozzájárulás változása* áll, a rendszerváltozástól napjainkig terjedő időszakban. Képet kívánunk adni a szülői hozzájárulás mértékének változásáról. Az 1993–2001 közötti időszak vonatkozásában a Magániskolák Almanachjában, az ezt követő időszakra vonatkozóan pedig az iskolák által az intézmény honlapján vagy a sajtóban nyilvánosságra hozott információk, valamint saját adatgyűjtés alapján. Ehhez azonban, mivel a szülői hozzájárulás szükségessége és mértéke szorosan összefügg az állam által az iskola működéséhez nyújtott támogatással, elengedhetetlen az alternatív iskoláknak és oktatási formáknak nyújtott állami támogatás változásának bemutatása,

melynek során az 1993. évi közoktatási törvényben, a 2011. évi nemzeti köznevelési törvényben, a 2012. évi kormányrendeletben a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról,

nemcsak a tartalmi irányítást érintette, hanem az iskolák működésének finanszírozási elveit is

a közoktatási és köznevelési törvény módosításaiban, valamint a közoktatás és a magániskolák finanszírozását érintő 1996–2019 közötti időszak költségvetési

törvényeiben foglaltakra támaszkodtunk. A téma tárgyalásához szükséges továbbá azon finanszírozási modellek bemutatása is, amelyek mentén az egyes alternatív iskolák és oktatási formák megvalósíthatók.

AZ ELEMZÉSBE BEVONT ALTERNATÍV ISKOLÁK ÉS OKTATÁSI FORMÁK

Az alternativitás azonosítása a magyar közoktatási rendszerben nem könnyű feladat. Gyakori probléma, hogy az *alternatív iskola* és a *magániskola* fogalmak összemosódnak, egymás szinonimájaként használják őket, ezért szükségesnek látjuk ennek tisztázását és az elemzésbe bevonni kívánt iskolák alternativitását meghatározó jellemzők bemutatását. A neveléstudományi szakirodalomban önmagában az alternativitás és az alternatív pedagógia, alternatív iskola értelmezése sem mutat egységes képet. A témával foglalkozó szerzők egy része az oktatás főáramától, az ún. többségi iskolától nevelés- és tanulásfelfogásukban, gyermekképükben, pedagógusszerep-értelmezésükben, nevelési, tanítási és értékelési módszereikben stb. való *eltérésben, másságban* határozza meg annak lényegét (M. Nádasi, 1995; Németh, 1998; Czike, 1997; Báthory, 2001; Nagy, 2004; Bodonyi, 2012; Dobos, 2017), másik részük pedig mint az adott korszakban tetten érhető különböző pedagógiai paradigmák közötti *választás*

az alternatív iskola és a magániskola fogalmak összemosódnak

lehetőségét értelmezi (Mihály, 1987; Zsolnai, 1987; Sáska, 2004), amelybe adott esetben beletartozhat a közoktatási rendszerben az ún. többségi iskola is. Tovább árnyalja a helyzetet, ha az alternativitást pedagógiai szempontból és fenntartói szempontból is vizsgáljuk. Pedagógiai szempontból a rendszerváltozás óta nagymértékben változott a magyar közoktatásban azonosítható alternativitás mind az alternatív iskolák számát, programjainak változatosságát, mind pedig annak megjelenési formáját illetően (Langerné Buchwald, 2020a).¹ Legszűkebb értelemben, és az oktatás jelen elemzés készítésekor érvényben lévő tartalmi szabályozását² figyelembe véve csak azok tekinthetők alternatívnak, amelyek a mindenkori kerettantervi előírásoknak megfelelően jóváhagyott alternatív kerettantervvel rendelkeznek és az alapján működnek, legtágabb értelemben azonban az alternativitás az adott közoktatási rendszerben egymás konkurenciájaként működő, az oktatás fő áramától jelentős mértékben különböző iskolák közötti választási lehetőségként értelmezhető. A magyar közoktatási rendszerben működő, önmagukat pedagógiai programjukban alternatívként meghatározó iskolák tehát ugyanúgy, mint a külföldi és a nemzetközi szervezetek által fenntartott iskolák, valamint a tanulóközösségek is a magyar közoktatási rendszeren belül alternatívnak tekinthetők (Langerné Buchwald, 2020b).

A fenntartás szempontjából tovább árnyalható a helyzet. Mint ahogyan azt említettük, a *magániskola* és az *alternatív*

¹ Erről részletesen a *Kísérlet az alternativitás és a pluralizmus azonosítására napjaink közoktatási rendszerében* című, az ONK Új kutatások a neveléstudományokban című tanulmánykötetében megjelenés alatt álló tanulmányban írtunk (Langerné Buchwald Judit, 2020b).

² A tanulmány az alternatív iskolák egyedi engedélyezésére vonatkozó 2020. április 30-i határidő előtt készült. (A szerk.)

iskola fogalmakat gyakran használják egymás szinonimájaként, a magánfenntartás azonban önmagában nem jelenti a pedagógiai értelemben vett alternativitást, ugyanis annak ellenére, hogy az alternatív iskolák többsége valóban alapítványi, egyesületi fenntartásban lévő magánintézmény, számos alternatív program működik vagy önkormányzati/állami fenntartású iskolában, vagy annak tagozataként (Dobos, 2019; Langerné Buchwald, 2019b; 2020a).

További problémát jelentett az alternatív iskolák tételes azonosítása és számuk meghatározása (vö. Dobos, 2017; Langerné Buchwald, 2020a), amely szintén nehézségekbe ütközik az iskolákra vonatkozóan gyűjtött és nyilvántartott adatok típusa miatt. Ugyanis a Közoktatási Információs Rendszerben, illetve az Oktatási/Köznevelési Évkönyvekben az iskolákra vonatkozóan csak a fenntartói alternativitás szempontjából lehet adatokat gyűjteni, a pedagógiai program szerinti alternativitásra vonatkozóan nem. Ez utóbbira tekintettel megfelelő kiindulópontot nyújtott 2020. szeptemberéig az Emberi Erőforrások Minisztériuma által jóváhagyott alternatív kerettantervek jegyzéke,³ amely viszont csak a jóváhagyott kerettantervet tartotta nyilván, azt azonban nem, hogy az adott kerettanterv alapján hány iskola működik, s hogy melyek ezek az intézmények.⁴ Továbbá számos olyan alternatív-ként számon tartott iskola működik a közoktatásban, amelyik egyik alternatív kerettantervet sem alkalmazza, hanem az alkalmazott módszerek és az ön-

definíció alapján nevezhető alternatívnek. Az alternatív iskolákat tömörítő szervezet, az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete Alternatív Tagozata rendelkezik még nyilvántartással az alternatív iskolákról, a szervezetben való tagság azonban önkéntes, így az itt található információk sem adnak teljes képet a pedagógiai értelemben vett alternatív iskolák teljes számáról. Mindettől függetlenül Dobos Orsolya⁵ kutatásai (2017, 2019) és a sajtóink is arra az eredményre vezettek, hogy a program szerint alternatívnek tekinthető iskolák száma jelenleg 100–120 körül lehet.

Jelen tanulmány keretében az elemzésbe bevont alternatív iskolákat és oktatási formákat a tágabb értelemben vett pedagógiai szempontú alternálás alapján választottuk ki, ezért a pedagógiai program vagy öndefiníció szerint alternatívnek tekinthető intézmények mellett, a külföldi ország vagy nemzetközi szervezet tanterve alapján működő iskolákat, valamint a tanulóközösségeket is vizsgáljuk. Fenntartói szempontból ezek között van 2013 előtt a helyi önkormányzat, majd azt követően az állam által létrehozott KLIK (Kleblsberg Intézményfenntartó Központ), jelenleg pedig a Kleblsberg Központ tankerületeinek

fenntartásában lévő iskola, alapítványi/egyesületi, illetve egyházi fenntartású, valamint külföldi ország vagy nemzetközi szervezet által fenntartott intézmény egyaránt.

A kiválasztott alternatív iskolák és oktatási formák által elvárt szülői anyagi hozzájárulás mértékére vonatkozóan is nehézségekbe ütközött

a program szerint
alternatívnek tekinthető
iskolák száma jelenleg
100–120 körül lehet

³ <https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/kerettantervek.pdf>

⁴ A jelen kutatás keretében zajlott adatgyűjtést a Nemzeti Köznevelési Törvény 2020. januári módosítása már nem érintette, de azóta maga az *alternatív* szó is kikerült a köznevelési törvényből, és helyét az „egyedi megoldás” meghatározás vette át (2011. évi CXV. törvény a nemzeti köznevelésről), ami tovább nehezíti az alternativitás azonosítását.

⁵ Dobos Orsolya az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete Alternatív Tagozatának vezetője.

az adatgyűjtés, ugyanis az iskolák és tanulóközösségek által az iskoláztatásért a családtól elvárt anyagi hozzájárulás és annak mértéke érzékeny adat mind a szülők, mind pedig az iskola oldaláról nézve. Ezért néhány kivételtől eltekintve nem nyilvános információként kezelik, így az alternatív iskolák számához képest kevesebb esetben sikerült releváns információkhoz jutnunk a fizetendő összeg vonatkozásában, ezért az elemzésbe bevont iskolák száma összevetve

az adott évben nyilvántartott magániskolák számával alacsonynak mondható. Az adatgyűjtés Az 1993–2001 közötti időszakra vonatkozóan a Magániskolák Almanachjában⁶ az egyes iskolák által megadott, a tandíj mértékére vonatkozó információk alapján zajlott. Az Almanachban történő megjelenés egyrészt önkéntes alapú volt, másrészt az iskoláknak – kötelezettség nélkül – lehetőségük volt az általános információk mellett a pedagógiai céljaikat és sajátosságait, felvételi követelményeket, valamint az iskoláztatás költségeit is nyilvánosságra hozni. Ezért csak az iskolák egy része közölte a fizetendő tandíj mértékét, több esetben pedig a konkrét összeg nyilvánosságra hozatala helyett az érdeklődők számára az intézmény személyes vagy telefonos megkeresését javasolták. Tovább szűkítette az elemzett iskolák körét az, hogy vizsgálatunk a pedagógiai értelemben is alternatív iskolákra irányult, és nem a magániskolákra általában, ezért a pedagógiai sajátosságok alapján kiszűrtük az alapítványi és magániskolák közül azokat, amelyek alternatív pedagógiai programmal működtek. Ebből kifolyólag az Almanachban szereplő budapesti magán- és alapítványi iskolák esetében

az 1993/1994-es és 1995/1996-os tanévben az intézmények 77%-a (17 és 19 iskola), az 1997/1998-as tanévben csak 44%-a (12 iskola), míg a 2000/2001-es tanévben újra közel 76%-a (19 iskola) szolgáltatott információt a tandíjjal kapcsolatban.

A vidéki iskolák esetében ez az arány kezdetben magasabb volt, majd az időszak végére jelentősen lecsökkent: az 1993/1994-es tanévben még az adatközlők 84%-a (13 iskola) nyújtott információt a tandíjról,

ami az 1995/1996-os és az 1997/1998-as tanévre 65%-ra (11 iskola), majd 61%-ra (17 iskola) csökkent, addig a 2000/2001-es tanévben már csak az iskolák 28%-a (10 iskola) hozta nyilvánosságra a költségeket. Az alternatív magán- és alapítványi iskolákat tekintve azonban, amelyek az összes alapítványi és magániskola 50-70%-át teszik ki, az Almanachban szereplő iskolák teljes köre szolgáltatott adatot mind Budapesten, mind pedig vidéken. Ezt összevetve az oktatásstatistikai adatokkal látható, hogy ez a nem állami és nem egyházi fenntartású iskoláknak csupán csak a 8%-a, ugyanis az *Oktatási Évkönyv* (2002) adatai alapján 356 egyéb fenntartású (nem egyházi, nem állami), iskola működött Magyarországon ez időszakban, melyből 273 volt alapítvány vagy természetes személy fenntartásában, a Magániskolák Almanachjában (*Bak és Kocsis*, 2000) pedig ennél kevesebb – 48 magán- és 9 külföldi vagy nemzetközi – iskola képviseltette magát, ami a magániskolák 17%-a volt, melyek közül Budapesten 15 iskola, vidéken pedig 10 iskola tekinthető pedagógiai program szerint alternatívnak.

A következő időszakra vonatkozóan sajnos nem rendelkezünk minden tanév

vizsgálatunk a pedagógiai értelemben is alternatív iskolákra irányult

⁶ Várhegyi (1993;1994;1995), Bak és Kocsis (2000)

vonatkozásában adatokkal. A 2012/2013-as tanévet tekintve az adatok forrása az iskolák által a témával foglalkozó folyóiratoknak, hírportáloknak adott, a tandíj, szülői hozzájárulás mértékére vonatkozó tájékoztatók alapján készült cikkek,⁷ valamint a saját adatgyűjtés eredménye. Ebben a tanévben 347 alapítványi és természetes személy fenntartásában lévő iskola szerepelt az *Oktatási Évkönyvben* (2014), az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének nyilvántartásában⁸ ennek 18%-a (64 intézmény) található, ebből pedig 27 iskola nevezhető alternatívnak (15 budapesti és 12 vidéki). Ebből adatgyűjtésünk eredményeként a budapesti iskolák esetében 13 intézmény és a Waldorf-iskoláknak fizetett tandíj átlaga, vidéken pedig nyolc iskola és a Waldorf-iskolák tandíjátlaga alapján számítottuk a szülői hozzájárulás mértékét. A 2018/2019-es tanévben az adatgyűjtés egyrészt az iskolák honlapján⁹ nyilvánosságra hozott információk és a sajtóban megjelent adatok alapján,¹⁰ illetve saját adatgyűjtéssel történt, melynek során az iskola megkeresésünkre adott válaszait, valamint olyan szülőktől kapott információkat összesítettünk, akik a vizsgálatba bevont alternatív iskolába járatják gyermekeiket. Ebben a tanévben

a tandíj, szülői hozzájárulás mértékére vonatkozó tájékoztatók alapján készült cikkek

az alapítványi és természetes személy által fenntartott intézmények száma 222 volt a Köznevelési Statisztikai Évkönyv adatai alapján, az AME tagjai között ennek 22%-a (49 iskola) szerepel, amelyből 26 alternatívnak tekinthető (16 budapesti és 10 vidéki). Adatgyűjtésünk eredményeként 17 budapesti és három vidéki alternatív iskola és a Waldorf-iskoláknak fizetett szülői hozzájárulás átlaga alapján elemeztük az adatokat.¹¹ Az adatgyűjtés nehézségeiből adódóan nem volt lehetőségünk arra, hogy az alternatív iskolák szélesebb körét vonjuk be az elemzésbe, ezért a minta nem mondható reprezentatívnak. Ennek ellenére úgy véljük, hogy az elemzés eredményei alapján képet kaphatunk az alternatív iskolák által a szülőktől elvárt anyagi hozzájárulás mértékéről és annak változásáról. Fontosnak tartjuk továbbá azt is megjegyezni, hogy bár vannak olyan intézmények, amelyek esetében végig követhető a szülői hozzájárulás mértékének változása, számuk azonban csekély. Az elemzésbe bevont iskolák csoportja ezért nem azonos minden vizsgált időszak vonatkozásában. Ugyanis 1993 és 2019 között voltak olyan intézmények, amelyek megszűntek, voltak olyanok, amelyeket csak később alapítottak, valamint voltak olyanok is, amelyek

⁷ https://index.hu/belfold/2013/09/23/itt_tanulnak_a_gazdag_tinedzserek_magyarorszagon/
https://www.napi.hu/a_fovaros_i_alapitvanyi_es_maganiskolak_tandijai.260360.html

⁸ Az Alapítványi és Magániskolák Egyesületének taglistáját a vizsgált időszakokra vonatkozóan Bak Zsófia, az AME elnökhelyettese és ügyvezető igazgatója bocsátotta rendelkezésünkre.

⁹ www.akg.hu, www.budapestschool.org, www.poli.hu, www.kag.hu, www.rogersakademia.hu, <https://hu-hu.facebook.com/ktmujbuda>,

¹⁰ https://issuu.com/diakszemponthu/docs/forbes_mag_niskol_k_2019

<https://forbes.hu/a-magazin/babzsakok-vegan-ebed-robotepites-5-uj-suli-a-forbes-friss-maganiskola-listajarol/>

https://divany.hu/szuloseg/2018/01/08/nyomozni_kell_az_alternativ_sulik_tandijai_utan/

<https://www.penzcentrum.hu/karrier/millios-tandijak-a-pesti-altalanos-iskolakban-ide-jarnak-a-magyar-ELIT-gyerekei.1063581.html>

<https://zoom.hu/hir/2018/09/06/egyre-tobb-gyerek-jar-maganiskolaba-mutatjuk-a-legdragabbakat/>

¹¹ Az adatok gyűjtésében és ellenőrzésében segítségünkre volt Dobos Orsolya, az Alapítványi és Magániskolák Egyesülete alternatív tagozatának vezetője is.

végig működtek a vizsgált időszakban, de nem minden alkalommal állt rendelkezésünkre információ a szülői költségterítés mértékéről, illetve nem igényelték folyamatosan szülői hozzájárulást a vizsgált időszak kezdetétől fogva. Ezért az elemzés során nem célunk egyes iskolák vonatkozásában tárgyalni a szülői hozzájárulást mértékét és változását, hanem a szülők által fizetett tandíjak átlagát, egy adott időszakban az alternatív iskoláztatásért a szülő által fizetett legmagasabb, illetve legalacsonyabb mértékét vettük alapul.

TERMINOLÓGIAI KÉRDÉSEK

A téma tárgyalásához feltétlenül szükséges egyfelől a magániskola/magánintézmény fogalom meghatározása, másfelől a szülők által a gyermek iskoláztatásáért fizetett tandíj, illetve annak különböző elnevezései mögött meghúzódó jelentéstartalom tisztázása. A szakirodalomban *magániskolán* olykor nemcsak az alapítvány, egyesület vagy vállalkozás, illetve magánszemély fenntartásában lévő intézményeket értik, hanem az egyházi fenntartású iskolákat is, és ahol releváns a fenntartásbeli különbség, az „egyházi és nem egyházi magániskola” terminusok használatával különböztetik meg őket (*Ercse és Radó, 2019*). Finanszírozási szempontból azonban lényeges eltérés van az egyházi és nem egyházi magániskolák között, ezért tanulmányunkban a könnyebb elkülöníthetőség érdekében a *magániskola* terminust csak az alapítvány, egyesület, vállalkozás vagy magánszemély által fenntartott iskolák vonatkozásában használjuk, az egyházi fenntartású intézmények esetében nem.

Magyarországon a magániskolák működéséhez szükséges, szülőtől elvárt anyagi hozzájárulás vonatkozásában nem egységes az alkalmazott terminológia. Iskolánként,

amennyiben erről információ található az intézmény honlapján és/vagy az iskolai dokumentumokban, eltérő megnevezések találhatók, mint pl. *szülői költségterítés, alapítványi hozzájárulás,*

alapítványi támogatás, iskolafenntartási hozzájárulás, felújítási alapba befizetett összeg, tandíj stb., melynek fizetése történhet önkéntes alapon is, de általában kötelező. Ez a különböző címen, de a szülőtől a gyermek iskoláztatásáért elvárt anyagi hozzájárulás azonban ugyanazt jelenti, tehát elnevezéstől függetlenül az iskolai nevelésért-oktatásért fizetendő tandíjként értelmezhetők. Ennek a terminológiai sokszínűségnek a háttérében – melynek részletes tárgyalására és elemzésére jelen tanulmány keretei között nem kívánunk kitérni – egyrészt az iskolafenntartás és működtetés jogszabályi környezete áll, a befizetett összeg jogcíme ugyanis befolyásolja az adózást az iskolafenntartó és a szülő részéről egyaránt, másrészt az elnevezés összefüggésben áll az összeg szülőtől való behajthatóságával is az esetleges nem-fizetés esetén. Egyedül az állami támogatásban nem részesülő nemzetközi vagy külföldi szervezet, állam által fenntartott iskolák esetében egységes a szóhasználat: ők a szülők által a tanulók iskoláztatásáért kifizetett összeget egységesen tandíjnak nevezik. Tanulmányunk során ezért az alkalmazott terminusokat, mivel jelentéstartalmuk ugyanaz, egymás szinonimájaként használjuk, és elnevezéstől függetlenül azt az összeget jelentik, amit az adott iskolában a szülőknek kell önkéntes vagy kötelező alapon gyermekük iskoláztatásáért fizetniük.

AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK FENNTARTÁSÁNAK VÁLTOZÁSA

Az alternatív iskolák és oktatási formák fenntartása változatos képet mutat, és többször módosult a rendszerváltozástól napjainkig eltelt időszakban. Ezen túlmenően, a fenntartó típusa nagymértékben befolyásolja az intézmény állami költségvetésből való finanszírozását, ezért célszerű röviden áttekinteni az alternatív iskolák fenntartásának változását.

A rendszerváltozást megelőzően Magyarországon a közoktatási intézmények – általános és középiskolák – állami fenntartásban voltak, és működésüket is teljes mértékben az állam finanszírozta. 1990-től az állam intézményfenntartói monopóliuma azonban megszűnt, és az egyházak, valamint jogi és természetes személyek is tarthattak fenn újra iskolát. 1993-tól az iskolafenntartásra jogosultak körét az új közoktatási törvény tovább pontosította, s ettől kezdve iskolafenntartó lehetett az egyház mellett gazdálkodó szervezet, alapítvány, egyesület és magánszemély is (*Langerné Buchwald*, 2020a), valamint az állam átadta az iskolafenntartás jogát a – városi, megyei vagy nemzetiségi – önkormányzatoknak (*Ercse és Radó*, 2019). Az azóta eltelt időszakban az egyházi és nem egyházi magániskolák, illetve az itt tanulók aránya olyan mértékben növekedett Magyarországon, hogy utolért több fejlett európai országot, így Svédországot, Portugáliát, Franciaországot és az Egye-

sült Királyságot. Jelenleg a Világbank oktatásstatisztikai adatbázisa alapján 15% körülire tehető az egyházi és nem egyházi magániskolák aránya, amelyek számuknál fogva jelentős szerepet játszanak a magyar közoktatásban (i. m.).

Az alternatív program szerint működő iskolákat a fenntartás szempontjából nézve a rendszerváltozást követően az intézmény fenntartója lehetett tehát helyi, városi vagy megyei önkormányzat, egyház, alapítvány, gazdálkodó szervezet és magánszemély egyaránt, illetve ebben az időszakban megjelentek a magyar közoktatásban a más ország vagy nemzetközi szervezet által fenntartott oktatási-nevelési intézmények is. Ezek közül egyes intézmények a magyar és az adott ország kormánya közötti kulturális együttműködés alapján működnek a magyar közoktatási rendszerben, mint pl. a Deutsche Schule Budapest vagy az Österreichische Schule Budapest, mások, mint az American International School of Budapest vagy az International School of Budapest viszont a magyar államtól függetlenek.

A jelenlegi kormány centralizációs oktatáspolitikájának egyik első állomásaként 2013-ban jelentős változás történt az intézményfenntartásában. Egyfelől

helyi, városi vagy megyei önkormányzat, egyház, alapítvány, gazdálkodó szervezet és magánszemély

az addig önkormányzati tulajdonban lévő általános és középiskolákat az állam „visszavette”, és az azok működtetésével kapcsolatos feladatokat az újonnan létrehozott Klebelsberg Intézmény-

fenntartó Központnak adta át.¹² A szakképző intézmények fenntartása 2015-től változott, amikortól kezdve a szakképzés

¹² 2016-ban további változás történt az állami iskolák fenntartását illetően, ugyanis az állami köznevelési közfeladat ellátásában fenntartóként részt vevő szervekről, valamint a Klebelsberg Központról szóló 134/2016. (VI. 10.) kormányrendelet értelmében az iskolák fenntartói ettől kezdődően a Klebelsberg Központ tankerületei lettek. Forrás: [https://kk.gov.hu/download/7143/71000/MK_16_082%20\(1\).pdf](https://kk.gov.hu/download/7143/71000/MK_16_082%20(1).pdf) (2020. 10. 11.).

a Nemzetgazdasági Minisztérium jogkörébe került át az oktatásért felelős minisztériumtól, majd ezt 2019-től az Innovációs és Technológiai Minisztérium ágazati szakmai és hatósági ügyeinek irányításáért felelős központi hivatala, a Nemzeti Szakképzési és Felnőttképzési Hivatal vette át. Másfelől az alap- és középfokú oktatási intézmények államosításával párhuzamosan egy privatizációs folyamat is megfigyelhető volt ebben az időszakban, ami az egyház mint fenntartó szerepvállalásának megerősödését és ezáltal az egyházi fenntartású iskolák számának jelentős növekedését hozta magával. Míg 2012-ig az egyházi és nem egyházi magániskolák számának a növekedése egyenletes volt, addig ezt követően a folyamat az egyház megerősödött intézményfenntartói szerepvállalásának köszönhetően felgyorsult. 2014-ig a nem egyházi fenntartású magániskolák száma is növekedett ugyan, de csak csekély mértékben. 2015 után azonban a nem egyházi magántulajdonban lévő intézmények szakképzésből való fokozatos kiszorításának köszönhetően arányuk a közoktatásban jelentős mértékben csökkent (*Erce és Radó*, 2019).

Az alternatív iskolák szempontjából ezek a 2013 utáni, intézményfenntartásban bekövetkezett változások elsősorban az addig önkormányzati fenntartásban lévő, alternatív program szerint működő iskolák állami vagy egyházi tulajdonba való kerülését jelentették, az alternatív magániskolákat

a Klebelsberg Központ tankerületének fenntartásában lévő iskolák részeként működik, saját alternatív programmal

pedig nem, vagy csak egyedi esetben érintették. Olyan fenntartóváltásra nem volt ugyanis példa a vizsgált időszakban, hogy magánintézmény állami fenntartásba került volna úgy, hogy megőrizte

volna alternatív jellegét, arra viszont akadt, hogy alapítványi fenntartású alternatív iskola egyházi fenntartásba került, de pedagógiai programja nem változott.¹³ Jelenleg tehát az alternatív iskolák fenntartói egyrészt a Klebelsberg Központ tankerületei – mint ahogy többek közt az Értékközvetítő és képességfejlesztő programot használó iskoláknak egy intézmény kivételével tankerületi központ a fenntartója, illetve a Gyermek Ház, a Kincskereső Iskola és a Kék Madár Iskola is a Klebelsberg Központ tankerületének fenntartásában lévő iskolák részeként működik, saját alternatív programmal. Az alternatív iskolák többsége – mint például minden Waldorf-iskola, az Alternatív Közgazdasági Gimnázium (AKG), a Rogers Iskola, a Kürt Alapítványi Gimnázium, a Közgazdasági Politechnikum stb. – azonban alapítványi, egyesületi fenntartásúak, illetve kis számban, de találhatóak közöttük egyházi fenntartásúak is, mint pl. a Lauder Javne Zsidó Közösségi Iskola, a Maimonidész Zsidó Gimnázium, valamint a várpalotai Képesség- és Tehetségfejlesztő Iskola. A törvényi értelemben iskolának nem minősülő tanulóközösségek, mint a Budapest School,¹⁴ a Rogers Akadémia, a Mars-program¹⁵ stb. kivétel nélkül alapítványi fenntartásban vannak.

¹³ A várpalotai Képesség- és Tehetségfejlesztő Általános Iskola 2018-tól alapítványi fenntartásból egyházi fenntartásba került, és a honlapon megtalálható információk alapján továbbra is a Zsolnai József által kidolgozott Értékközvetítő és képességfejlesztő program alternatív kerettantervet alkalmazza.

¹⁴ A Budapest School programja a tanulmány megjelenése alatti időszakban kapta meg az egyedi eltérési engedélyt az EMMI-től, ezért a továbbiakban hivatalos iskolaként és nem tanulóközösségként működik.

¹⁵ Miután az Nkt. 45. § (5) 2019. szeptember 1-től hatályos módosítása a magántanulói jogállás helyett bevezette az egyéni munkarend fogalmát és megnevezte a hozzá tartozó státusz megszerzését, sok más tanulóközösséggel együtt a Mars-program a 2020/21-es tanévben már nem működik.

AZ OKTATÁS ÉS A MAGÁNISKOLÁK FINANSZÍROZÁSA

A közoktatás finanszírozási modelljei

A közoktatás finanszírozásában, mivel az nemcsak az egyén számára hoz hasznot, hanem a gazdasági növekedéshez is hozzájárul, a legtöbb országban az állam jelentős szerepet vállal (Varga, 1992). Ez a szerepvállalás történhet centralizált vagy decentralizált módon, illetve a központi és a helyi finanszírozás kombinációjában. A centralizált oktatásfinanszírozás esetében a központi kormányzat felelős az oktatás működtetéséért, továbbá meghatározza annak működési feltételeit is, így többek között az alkalmazható tanárok számát, végzettségét, fizetését, a kötelező óraszámokat tanulói és tanári oldalról egyaránt, az oktatás tartalmát, valamint felvételi kötelezettséget írhat elő az iskola számára az ún. beiskolázási körzetébe tartozó gyerekek esetében, ezzel korlátozva az iskolai autonómiát. A teljesen decentralizált oktatásfinanszírozásnál azonban az iskola működtetése a helyi fenntartó helyhatóság (pl. önkormányzat) feladata. Ebben az esetben az oktatás központi kormányzati irányításán túlmenően, ami nem terjed ki minden területre, az oktatás helyi szintű szabályozása is a fenntartó feladata. Az oktatás kizárólagos helyi finanszírozása a fenntartók eltérő anyagi lehetőségei miatt azonban nagy különbségeket eredményezhet, ezért általában a vegyes finanszírozás a jellemző, tehát az állam is finanszírozza bizonyos mértékben az oktatási intézmény működését, még abban az esetben is, amikor az iskola fenntartása

helyi hatáskörbe tartozik. Ez háromféle egyenlősítő elv mentén valósulhat meg:

1. A minimális ellátás biztosításához szükséges pénzügyi fedezet állami költségvetésből történő biztosításával. Ez egyrészt megvalósulhat fejkvótarendszerként (amikor az állam a fenntartó pénzügyi helyzetétől függetlenül az egy tanulóra jutó oktatási kiadások mértékében támogatja az oktatást), másrészt támogatás-alap-kezelő rendszeren keresztül (ami szintén az egy tanulóra számított oktatási költségekből indul ki, de figyelembe veszi a fenntartó anyagi lehetőségeit is, és csak a költségek azon felüli részének mértékében támogatja az oktatást, amit a helyi fenntartó a saját bevételeiből finanszírozni tud).
2. Az egyenlő hozzáférés elve alapján működő oktatásfinanszírozás esetében a helyi fenntartók maguk határozzák meg oktatási költségvetésüket, az állam pedig arányosan járul hozzá az oktatási kiadásokhoz, de a fenntartók egyenlő arányban jutnak hozzá az oktatásra szánt pénzekhez. Ennek egyik formája, amikor a helyi fenntartó meghatározza saját oktatási költségvetésének nagyságát, a központi költségvetés pedig ennek arányában központilag meghatározott részét vállalja át. Az állam azonban valamilyen módon mindig meghatározza a lehetséges iskolai költségvetések felső határát, aminek alapját adhatja például az osztálylétszám vagy a tanárok időráfordításaival kapcsolatos előírások.
3. Az egyenlő teljes ellátás elve, amikor az oktatást részben vagy egészben közvetlenül a költségvetésből finanszírozzák. A teljes finanszírozás helyett azonban (a döntéshozók és a felhasználók körének különbségeiből fakadó nem jó határfokú működés tapasztalatai miatt) gyakoribb megoldás a részleges finanszírozás, amely

nem terjed ki az oktatási költségek egészére, hanem az állami költségvetésből általában a pedagógusbéreket fedezik, mivel az iskolák kiadásainak jelentős részét (70%) ez jelenti. (Varga, 1998)

A magániskolák finanszírozása

Az oktatás állami, illetve magánforrásból történő finanszírozását illetően azonban Varga Júlia (1992) rámutatott arra, hogy sem a csak magánfinanszírozásból működő oktatás, sem a kizárólag csak az állam által fenntartott közoktatás nem vezet az optimumhoz, ugyanis az állami ráfordítás

az oktatásra csak az átlagos fogyasztói igényeket veszi figyelembe, és a költségvetésből az oktatás finanszírozására fordított összeget az alapján tervezi. A társadalomnak azonban mindig lesz egy olyan rétege, amelyik többet vár el az oktatástól, mint amit az állam által finanszírozott közoktatás nyújtani tud, és hajlandó is ezért anyagi többletterhet vállalni. Ennek eredményeként a közoktatásban – Magyarországon és külföldön egyaránt – nemcsak állami, hanem magániskolák is szerepet vállalnak. (vö. Ercse és Radó, 2019). A magániskolák aránya, szerepe a közoktatásban, valamint az állami költségvetésből történő támogatása országonként eltérő. Vannak országok, ahol ugyanolyan mértékű támogatásban részesülnek, mint az állami oktatási intézmények, de vannak olyanok is, ahol semmilyen állami költségvetésből származó anyagi forráshoz nem jutnak hozzá (Varga, 1998). A központi költségvetésből történő

a központi költségvetésből történő anyagi támogatás azonban együtt jár az iskolák autonómiájának korlátozásával

anyagi támogatás azonban együtt jár az iskolák autonómiájának korlátozásával, ugyanis, ha a közoktatási iskolahálózat bővítését az állam – általában a költségeik csökkentése érdekében – az egyházi és magániskolák bevonásával kívánja megoldani, akkor ezek az intézmények részesülnek állami támogatásban, de ennek fejében általában tandíjmentességet követelnek tőlük, valamint azt, hogy nem korlátozzák a tanulók felvételét (Varga, 1992; Varga, 1998). Azok a magániskolák, amelyek nem részesülnek állami költségvetési támogatásban, az anyagi forrásokat teljes mértékben saját maguk teremtik elő, míg azok az alternatív iskolák, amelyek kapnak ugyan állami

költségvetési támogatást, de az a pedagógiai program megvalósításának költségeit nem fedezi, működésüket az állami hozzájárulást kiegészítve tudják biztosítani, az iskola működéséhez adott saját anyagi hozzájárulását pedig részben vagy teljes mértékben a szülők által fizetett tandíj teszi ki.

AZ ALTERNATÍV ISKOLÁK FINANSZÍROZÁSÁNAK VÁLTOZÁSA

A rendszerváltozást követően a közoktatás addig teljes mértékben állami költségvetésből történő finanszírozása kétpólusúvá alakult. Az állam továbbra is hozzájárult a közoktatási intézmények működéséhez,¹⁶ azonban az iskolák önkormányzati fenntartásba vételének, valamint az iskolafenntartói kör bővítésének következményeként

¹⁶ Az 1993-as közoktatási törvény a költségvetési támogatást a nem állami és nem önkormányzati iskolák esetében a helyi önkormányzattal vagy az oktatási minisztériummal kötött közoktatási megállapodás megkötéséhez kötötte.

a teljes működéshez szükséges további anyagi fedezetet a fenntartónak kellett saját forrásból – a tanulók által befizetett díjakból, pályázati pénzekből, alapítványi támogatásokból és saját bevételekből – biztosítania. Az állam oktatáshoz való anyagi hozzájárulását tekintve 2011-ig nem változott az az alapelv, hogy az egyházi és magán közoktatási intézmények állami költségvetésből történő támogatása legalább ugyanolyan mértékű, mint az állami és/vagy önkormányzati iskoláké (*Langerné Buchwald*, 2020a).¹⁷ Ezután azonban ez az elv csak az egyházi és nemzeti önkormányzat által fenntartott intézmények vonatkozásában maradt meg, ugyanis a 2011-es köznevelési törvény a magániskolák esetében csak az állam hozzájárulását mondja ki, de az egyenlő mértéket nem (2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről, 88. §).

Az állami hozzájárulás formáját tekintve két elv – a normatív támogatás és a feladatellátáshoz szükséges pedagógusbérek fedezetének biztosítása – váltotta egymást a rendszerváltozástól eltelt időszakban. Míg az 1993-as közoktatási törvény értelmében a költségvetési hozzájárulásnak fedeznie kellett az iskola pedagógiai alapszolgáltatása ellátásához és a feladatellátáshoz szükséges pedagógusok és egyéb alkalmazottak illetményét, pótlékait és ezek járulékait (1993. évi LXXIX. törvény..., 118. § (3)), addig az 1996-os módosítás után az állam fenntartótól függetlenül a tanulói létszám és az ellátott feladat alapján megállapított normatív költségvetési hozzájárulást biztosított az iskoláknak. Ezen kívül az egyházi és magániskolák kiegészítő anyagi támogatásban is részesülhettek,

amennyiben állami, illetve önkormányzati feladatot láttak el közoktatási megállapodás keretében (1996. évi LXII. törvény..., 88. § [1]). A 2011-es köznevelési törvény újabb változást hozott az oktatási-nevelési intézmények központi állami finanszírozásában, ugyanis az addigi normatív költségvetési hozzájárulás helyett visszatért a feladatellátás alapú finanszírozáshoz (2011. évi CXCV. törvény..., 88. §), a nem állami intézményfenntartó által fenntartott iskolák esetében pedig a pedagógus munkakörben és az oktató-nevelő munkát közvetlenül segítők átlagbérért fedező támogatáshoz (2013. évi CCXXX. törvény..., 33. §). Ennek számítási alapját azonban nem az adott iskolában ténylegesen foglalkoztatottak

visszatért a feladatellátás alapú finanszírozáshoz

száma adja, hanem az állami iskolában irányadó pedagógus- és tanulólétszám-arány alapján kerül meghatározásra.

Az előzőek alapján tehát látható, hogy a közoktatási/köznevelési megállapodás keretében működő nevelési-oktatási intézmények fenntartótól függetlenül folyamatosan részesültek a rendszerváltozástól napjainkig terjedő időszakban egy meghatározott mértékű költségvetési alptámogatásban, az ezen felüli államtól származó támogatásokból viszont már nem. 1993-tól mind az önkormányzati/állami, mind pedig az egyházi és magánintézmények részesültek az általános és középiskolai oktatási feladatok ellátásához költségvetési támogatásban, illetve a nemzeti, az etnikai és a kéttannyelvű oktatáshoz kiegészítő állami hozzájárulásban (lásd a költségvetési törvényeket; 1993, 1994, 1995 és 1996) – 1998-tól azonban az egyházi fenntartású intézmények ezen felül kiegészítő támogatásra is jogosultak

¹⁷ Az alapítványi és magániskolák finanszírozását érintő törvényi változásokat részletesen itt tárgyaltuk: *Langerné Buchwald* (2020a).

lettek (1997. évi CXLVI. törvény..., 30. § (11); Polónyi, 2004). 2012-től újabb változás történt a magániskolák finanszírozása területén, ami a közoktatási feladatot ellátó intézményt fenntartó profitorientált gazdasági társaságokat és egyéni vállalkozókat érintette, őket ugyanis azóta csak a normatíva 30%-ának megfelelő hozzájárulás és támogatás illeti meg (2011. évi CLXXXVIII. törvény..., 38. § [1] b). Az önkormányzati iskolák állami fenntartásba vétele tovább módosította a nem állami intézményeknek nyújtott támogatásokat, ugyanis 2014-től kezdve a magániskoláktól eltérően az egyházi és a nemzeti önkormányzatok által fenntartott iskolák nemcsak átlagbér alapú támogatásra jogosultak, hanem működési és kiegészítő támogatásra is (2013. évi CCXXX. törvény..., 33. § [2]), a magánintézmények viszont nem.

ALTERNATÍV ISKOLÁK ÉS OKTATÁSI FORMÁK MŰKÖDÉSI MODELLJEI

A rendszerváltozást követően a magyar közoktatási rendszerben mód nyílt arra, hogy a nevelési-oktatási intézmények a tanuló számára anyagi ellenszolgáltatás fejében nyújtsanak szolgáltatásokat (1993. évi LXXIX. törvény..., 115–117. §), 1996-tól azonban ennek lehetőségét az állam korlátozta azáltal, hogy az iskolák csak abban az esetben kérhettek a szülőtől tandíjat, ha nem rendelkeztek közoktatási megállapodással, tehát nem részesültek költségvetési támogatásban (Várhegyi, 1997). A jelenlegi szabályozás értelmében az, hogy nem kérhetik a szülő anyagi hozzájárulását a gyer-

mek neveléséhez-oktatásához, csak az állami feladatellátás vonatkozásában érvényes, az ezen felül nyújtott szolgáltatások esetében viszont írásbeli megállapodásban meghatározhatják azoknak a szolgáltatásoknak a körét, amelynek igénybevételét fizetési kötelezettséghez kötik (2011. évi CX. törvény..., 31. § és 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet..., 37. §). Attól függően tehát, hogy egy adott időszakban hogyan alakult a közoktatás finanszírozása, az iskolák fenntartása és állami költségvetési támogatása – az alternatív iskolák különböző

csak abban az esetben kérhettek a szülőtől tandíjat, ha nem rendelkeztek közoktatási megállapodással

finanszírozási modelleket alakítottak ki, melynek alapját az állami támogatás, a saját bevételek és pályázatból nyert összegek, valamint a szülők által fizetett hozzájárulás képezi. Ezek mértéke és aránya az iskola működésének fi-

nanszírozásában függ egyrészt attól, hogy az iskola rendelkezik-e közoktatási, köznevelési megállapodással, és annak mi a tartalma, másrészt az alternatív iskola fenntartójától és a kínált alternatív program költségigényétől. A saját bevételek és/vagy a pályázatból nyert pénzek minden iskola esetében kimutathatók, mértékük azonban változó, a továbbiakban ezért csak az állami támogatás és a szülői hozzájárulás vonatkozásában vizsgáljuk az egyes finanszírozási modelleket.

1. Állami költségvetési hozzájárulásból finanszírozott működés tandíj nélkül: A 2013-ig önkormányzati, azt követően pedig állami fenntartásban lévő alternatív iskolák esetében az állami költségvetési támogatás mértéke megegyezik a többi, nem alternatív iskolának nyújtott hozzájárulással. Ilyen esetben az iskola nem igényel szülői hozzájárulást, viszont az alternatív programból csak azok az elemek

maradnak meg a pedagógiai praxisban, amelyek megvalósítása nem jár külön költségekkel. Az egyházi fenntartású alternatív iskolák, mint ahogyan ezt az előzőekben már tárgyaltuk, pedagógiai programtól függetlenül kiemelt állami támogatásban részesülnek, így ezen intézmények többsége sem él a szülők által fizetendő támogatás lehetőségével.

Ezenkívül a hátránykompenzálást és az esélyegyenlőség biztosítását felvállaló alternatív magániskolák is ingyenesek

a tanulóik számára (Belvárosi Tanoda, Burattino Iskola).

2. **Állami költségvetési hozzájárulásból és tandíjból finanszírozott működés:** Ezen a kate-
górián belül két fő csoportot lehet megkülönböztetni. Az egyik csoportba tartoznak azok az állami, korábban önkormányzati fenntartású intézmények, amelyek a szülők anyagi támogatását igénylik, amennyiben az alternatív pedagógiai program megvalósítása ezt szükségessé teszi. Ennek mértéke azonban a többi iskola tandíjához képest alacsony, és a program megvalósítását támogató szülői alapítványba kerül befizetésre. A másik csoportba tartoznak azok a közoktatási/köznevelési megállapodással rendelkező alternatív magániskolák, amelyek szintén részesülnek állami támogatásban, de kiegészítő támogatás hiányában a megvalósított pedagógiai programtól függően változó, de jelentős mértékű szülői hozzájárulást igényelnek.
3. **Kizárólag tandíjból finanszírozott működés:** Csak a szülői hozzájárulásokból finanszírozzák működésüket a kulturális együttműködési megállapodás nélkül működő nemzetközi/külföldi iskolák, valamint azok az alternatív oktatási formák, amelyek vagy nem rendelkeznek közokta-

tási/köznevelési megállapodással, vagy nem minősülnek oktatási-nevelési intézménynek, mint pl. a tanulóközösségek.

A SZÜLŐK ÁLTAL FIZETENDŐ HOZZÁJÁRULÁS MÉRTÉKÉNEK VÁLTOZÁSA

A gyermek oktatásáért fizetett szülői hozzájárulás mint oktatásfinanszírozási forma

létezésének oka kettős. Egyfelől az alternatív iskolák az állami költségvetési támogatást egészítik ki eltérő mértékben működésük fenntartása érdekében a családoktól

szedett pénzüsszegekkel (vö. *Polónyi*, 2004; *Tomasz*, 2009; *Szegedi*, 2019).

A közoktatás tulajdonosi szerkezetének, valamint a nem állami/önkormányzati fenntartásban lévő iskolák állami költségvetésből történő támogatásának, valamint az iskolai oktatás és nevelés költségeinek változása – többek között pl. a pedagógus bérek emelkedése – hatással van az alternatív iskolák működésének finanszírozására, így a szülők által fizetendő hozzájárulásra és annak mértékére is. Másfelől annak ellenére, hogy az állam mellett a szülők is fektetnek pénzt a gyermekek oktatásába – ami általában az iskolába járás költségeit, a tankönyvekre és egyéb iskolai felszerelésekre fordított pénzüsszegeket jelenti – vannak olyan családok, ahol „a jobb, magasabb színvonalú vagy a szülők iskoláról, oktatásról és nevelésről alkotott elképzeléseinek jobban megfelelő intézményes oktatás-nevelés reményében ezeken felül is áldoznak gyermekeik oktatásáért” (*Polónyi*, 2002), esetünkben az alternatív, külföldi vagy nemzetközi iskola, illetve tanulóközösség részére fizetett

változó, de jelentős mértékű szülői hozzájárulást igényelnek

anyagi hozzájárulás vagy tandíj formájában. A továbbiakban ezért az alternatív programú magániskolák és tanulóközösségek, valamint a külföldi, illetve nemzetközi iskolák által igényelt szülői hozzájárulás mértékének változását vizsgáljuk a rendszerváltozástól napjainkig eltelt időszak vonatkozásában.

Mint ahogyan azt az adatgyűjtés nehézségei kapcsán már említettük, az elemzésbe bevont iskolák köre nem ugyanaz minden vizsgált időszakban, ezért nem volt célunk, hogy egy adott alternatív iskola vonatkozásában végigkövessük a tandíj mértékének változását, hanem egyfelől összevetettük a budapesti és a vidéki alternatív magániskolák, tanulóközösségek, külföldi vagy nemzetközi iskolák esetében az iskolák adatszolgáltatása alapján a szülők által fizetendő anyagi hozzájárulás átlagát, illetve annak az adott időszakban az alternatív oktatásért fizetett minimum és maximum összegét, másfelől pedig vizsgáltuk a szülői hozzájárulás és tandíj mértékének változását az eltelt időszakban. Ez utóbbit az összehasonlíthatóság érdekében azonban nem önmagához, hanem a mindenkorinetti átlagkeresethez viszonyítva mutatjuk be, mivel az eltelt időszakban az infláció Magyarországon jelentős mértékű volt, és más módszerrel megtevesztő adatokat kapnánk.

A budapesti és a vidéki alternatív magán- és nem magániskoláknak fizetendő szülői hozzájárulást összehasonlítva (*I. táblázat*) látható, hogy bár az első vizsgált

tanévben a rendszerváltozást követően vidéken volt magasabb a hozzájárulás átlaga, ezt követően folyamatosan ala-

acsonyabb összegeket kellett fizetni a szülőknek a vidéki alternatív iskolákban, mint a budapestiekben. A minimum tandíj esetében kezdetben ugyanaz az összeg volt

nagy különbség volt kimutatható Budapesten és vidéken egyaránt

kimutatható, azt követően azonban a minimális összeg a vidéki iskolák esetében ingadozott, a budapestieknél pedig folyamatosan emelkedett. A maximálisan fizetett költségtérítés a '90-es évek végéig a vidéki alternatív iskolák esetében volt magasabb, majd jelentős fordulat következett be, ugyanis míg Budapesten a legmagasabb tandíj összege a 2000/2001-es tanévben jelentősen megemelkedett, addig a vidéki iskolák ezt a tendenciát csak lassan követték. Napjainkra vidéken alacsonyabb a maximálisan fizetendő költséghozzájárulás a szülők részéről, mint Budapesten, melynek hátterében valószínűleg a a fizetőképes kereslet és a jövedelmi viszonyok Budapest és vidék közötti különbsége áll. A szülők által az egyes iskolákban fizetett legalacsonyabb és legmagasabb hozzájárulás között viszonylag nagy különbség volt kimutatható Budapesten és vidéken egyaránt, s ennek alapján megállapítható, hogy az alternatív iskolák között található olyan intézmények is, amelyek anyagi szempontból szélesebb rétegek számára elérhetőek, illetve olyanok is, amelyek kifejezetten csak a felső középosztálybeli, vagy annál gazdagabb családok számára megfizethetőek.

1. TÁBLÁZAT

A szülők által fizetett havi anyagi hozzájárulás mértékének változása Budapesten és vidéken 1993 és 2019 között

	Budapest			Vidék		
	Szülői hozzájárulás átlaga (Ft)	Minimum szülői hozzájárulás (Ft)	Maximum szülői hozzájárulás (Ft)	Szülői hozzájárulás átlaga (Ft)	Minimum szülői hozzájárulás (Ft)	Maximum szülői hozzájárulás (Ft)
1993/1994	4.781	50	13.000	6.129	50	17.500
1995/1996	8.046	1.000	18.800	5.835	2.000	25.000
1997/1998	11.234	1.000	32.150	7.178	500	36.000
2000/2001	16.272	1.500	65.000	7.030	2.500	16.000
2012/2013	50.364	10.000	92.000	24.875	6.000	43.000
2018/2019	68.850	10.000	120.000	48.666	22.000	80.000

FORRÁS: saját szerkesztés

Ha a szülők által fizetett anyagi hozzájárulást a mindenkor nettó átlagkereset-hez¹⁸ viszonyítva vizsgáljuk, akkor látható, hogy Budapesten a tandíjak folyamatosan követték a bérek növekedését, és a nettó átlagkereset-hez viszonyítva annak körülbelül a harmadát teszik ki. Vidéken ezzel szemben, bár, – ahogyan az előzőekben már

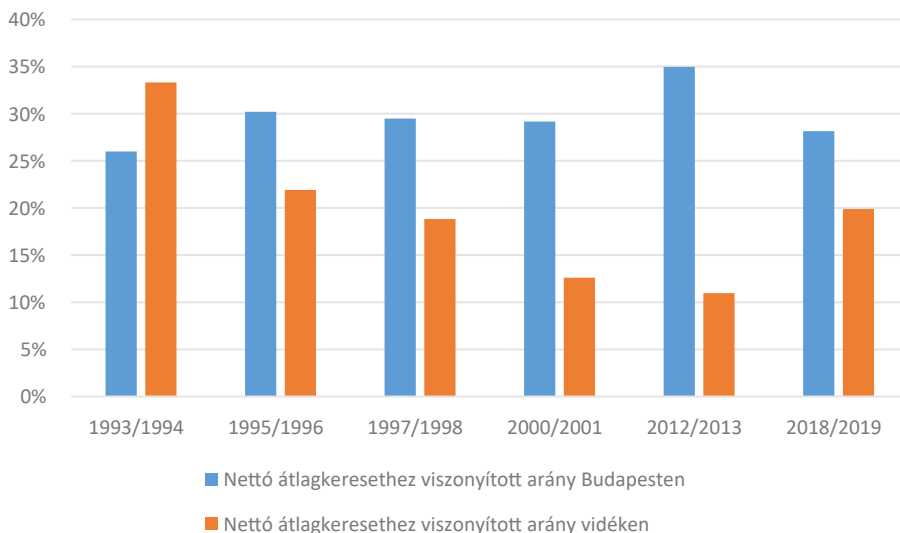
említettük –, nőttek a tandíjként befizetett összegek, a növekedés mértéke azonban nem követte a bérek emelkedését. A szülői hozzájárulás mindenkor nettó átlagkereset-hez viszonyított aránya kezdetben 33% volt, ami 2013-ra 11%-ra csökkent, jelenleg pedig 20% (1. ábra).

¹⁸ Az 1993–1996 közötti nettó átlagkeresetek forrása: Kerényi Kázmér és Szénásiné Matúz Ágnes: A keresetek alakulása a rendszerváltás után. Letöltés: http://www.ksh.hu/statszeme_archive/2001/2001_04-05/2001_04-05_420.pdf (2020. 05. 23.)

Az 1997 és 2019 közötti átlagkereset-adatok az *Adattár – bruttó, nettó átlagkeresetek, kereseti indexek* dokumentumból valók. Forrás: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=00000003.min&txtreferer=A0300080.TV> (2020. 05. 23.)

1. ÁBRA

A szülők által fizetett havi anyagi hozzájárulás a mindenkori a nettó átlagkeresethez viszonyított aránya Budapesten és vidéken 1993 és 2019 között



FORRÁS: saját szerkesztés

Külön kell szólnunk a külföldi és a nemzetközi iskolákról, ezek ugyanis a magyarországi jogi szabályozás értelmében jogosultak szolgáltatásaik igénybevétele *tandíjfizetéshez kötni*, viszont abban az esetben, ha az oktatásért felelős minisztérium köznevelési szerződést kötött az iskola fenntartójával, a tandíj *mértékét* a megállapodásban foglaltaknak megfelelően csökkenteniük kell (229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet..., 37. § [2]). Az elemzés szempontjából is külön szükséges tárgyalni az általuk kért tandíjakat, ugyanis, bár a közoktatási rendszerben alternatíváknak tekinthetők, mégsem lehet ugyanazon szempontok mentén elemezni

a szülők által fizetett hozzájárulásokat, mint az alternatív magán- és nem magán-iskolák, illetve tanulóközösségek esetében. Ennek oka egyrészt területi elhelyezkedésük, mivel mind a külföldi ország, mind pedig a nemzetközi szervezet által fenntartott iskolák Budapesten, illetve közvetlen vonzáskörzetében találhatóak,¹⁹ másrészt információk a tandíjjal kapcsolatban csak sporadikusan állnak rendelkezésünkre, ezért összevetésük, változásuk követése nem lehetséges. Összességében azonban megállapíthatjuk, hogy ezek az iskolák tartoznak Magyarországon a legdrágább magániskolák közé. Érdekességképp közlünk néhány adatot a külföldi és nemzetközi

¹⁹ Ez alól kivételt képez a tavaly Debrecenben alapított nemzetközi iskola, az International School of Debrecen. Jelen kutatásban nem közlünk adatot erre az iskolára vonatkozóan.

iskolák tandíjairól: az 1993/1994-es tanévben az Osztrák Gimnáziumban 15.000 forint éves tandíjat kellett gyermekenként fizetni, ami havonta a nettó átlagkereset 8%-a volt. A Magyar-British International School-ban ez az összeg 6.700 USD, azaz kb. 650.000 forint volt, valamint ezen felül még 250 USD (kb. 24.000 forint) beíratási díj és a kötelező egyenruha és jelvény költségei is terhelték a szülőket, ami több, mint az átlagjövedelem 3,7-szerese. Az 1997/1998-as tanévben a Deutsche Schule éves tandíja 2.000 német márkát tett ki, ami kb. 210.000 forintnak, havi bontásban az akkori átlagkereset több mint felének felelt meg. Jelenleg 244.600 forint havi nettó átlagjövedelem mellett (2019-es adat) a Budapesti Osztrák Iskola tandíja évi 600.000 forint, a Deutsche Schule Budapesté 1.300.000 forint, a British International School esetében 400.000-600.000 forint között mozog ez az összeg évfolyamtól függően. Az American International School és a Britannica International School éves tandíja azonban már jelentősen magasabb: az előbbie 3.400.000-6.400.000 forint, az utóbbi pedig 3.500.000 és 4.700.000 forint közötti összeg.

Konklúzió

Mint ahogyan azt az előzőekben láthattuk, a tanulóközösségek és a magyar állammal kötött kulturális együttműködési megállapodás nélkül működő külföldi vagy nemzetközi iskolák működése sajátos jellegükből adódóan csak a szülők által befizetett tandíjból finanszírozott, az állam ehhez nem járul hozzá anyagilag.

Ezzel szemben az állami, egyházi és magánfenntartású alternatív iskolák részesülnek állami költségvetési támogatásban, melynek elve alapján véve nem változott a vizsgált időszakban, annak mértéke viszont igen. A közoktatási, köznevelési feladatot ellátó intézmények fenntartótól függetlenül a rendszerváltozástól napjainkig terjedő időszak alatt csak egy rövid ideig jutottak hozzá egyenlő mértékben kormányzati támogatáshoz, azt követően az állam az egyházi fenntartású iskoláknak kiegészítő támogatást is biztosított, ezen felül pedig az alaptámogatás mellett kiegészítő és működési támogatást is nyújt. Ennek hátterében azonban nem a közoktatásbeli alternatívitás, az alternatív pedagógiai programok támogatásának szándéka feltételezhető, hanem az egyházi iskolák közoktatásbeli térnyerésének előmozdítása és támogatása (vö. *Ercsés és Radó*), ugyanis az egyházi fenntartású intézmények között található a legkisebb arányban az alternatív programot használó iskolák. Bár az egyházi fenntartású iskoláknak nyújtott állami költségvetési támogatás összege még mindig kevesebb, mint a magániskolák szülői hozzájárulásból származó bevétele (*Szegedi*, 2019), ugyanez nem mondható el az állami fenntartású alternatív iskolákról. Az állami intézményfenntartó központ által fenntartott iskolában működő alternatív progra-

csak egy rövid ideig jutottak hozzá egyenlő mértékben kormányzati támogatáshoz

mok magasabb állami támogatásban részesülnek, mint az alternatív magániskolák, a program megvalósítása érdekében szedett – leginkább önkéntes alapú – alaptíványi hozzájárulás mértéke²⁰ alacsonyabb, mint az egyházi iskoláknak nyújtott többlettámogatás mértéke. A szülői hozzájárulás összegének tárgyalásakor nem sza-

nyabb, mint az egyházi iskoláknak nyújtott többlettámogatás mértéke. A szülői hozzájárulás összegének tárgyalásakor nem sza-

²⁰ Ennek összege jelenleg jellemzően 10.000 Ft/hó/gyermek.

bad figyelmen kívül hagyni azt a szempontot sem, hogy azon alternatív magániskolák és állami fenntartású iskolák, amelyek működésükhöz valamilyen formában (tandíj vagy alapítványi hozzájárulás) szülői hozzájárulást igényelnek, ezért az összegért a többségi (egyházi vagy állami) iskolához képest többlétszolgáltatást nyújtanak. Másrészt mivel az alternatív iskolák (magán- és állami egyaránt) a szülők által fizetett hozzájárulás mértékét az éves költségvetés (a program megvalósításának költségei és a várható bevételek) alapján határozzák meg, a magasabb állami költségvetési hozzájárulás a tandíj mértékének csökkenését eredményezné.

Az alternatív oktatáshoz való egyenlő hozzáférés oldaláról vizsgálva a kérdést megállapítható, hogy ez csak korlátozott mértékben valósul meg. A pedagógiai programban foglalt plusz szolgáltatások finanszírozása miatt működési költségeik fedezéséhez változó mértékben, de elengedhetetlenül szükséges a szülők anyagi hozzájárulása. Ennek összege a vizsgált időszak alatt a bruttó átlag- és minimálbérhez viszonyítva ugyan csökkent, valamint a szociális esélyegyenlőség biztosítására egyes intézmények és tanulóközösségek dolgoztak ki különféle ösztöndíjprogramokat, amelyek keretében a kiemelkedően tehetséges, de kevésbé jó anyagi helyzetben lévő gyerekek is tanulhatnak az iskolában,²¹ mégsem lehet egyértelműen azt kijelenteni, hogy ezáltal lehetővé vált volna az alternatív magániskolákhoz és oktatási formákhoz való szélesebb körű hozzáférés a családok számára. Az alternatív iskolák

többsége, a tanulóközösségek, a külföldi és nemzetközi iskolák továbbra is azok számára hozzáférhetők, akik megfelelő anyagi feltételekkel rendelkeznek ahhoz, hogy gyermekeik tömegoktatástól eltérő, általában magasabb színvonalú oktatását finanszírozni tudják.

Záró gondolatként fontosnak tartjuk azt is kiemelni, hogy az oktatás állami költségvetésből történő támogatása szorosan összefügg az iskolai autonómia állam által történő korlátozásának mértékével is. A magyar magániskolák a rendszerváltozást követően egy ideális helyzet elérésére törekedtek, amelyben a teljes állami támogatás megléte mellett megvalósulhat az iskola teljes autonómiája. Ez azonban nem vált valóra, ugyanis az oktatás esetében is érvényes, hogy „*aki fizet, az diktálja a feltételeket*” (vö. Varga, 1992, 43.). Az állam közoktatás szabályozó szándékát mutatja a legutóbbi, kifejezetten az alternatív programú iskolákat érintő, működésüket jelentős mértékben befolyásoló intézkedés is, amely

továbbra is azok számára hozzáférhetők, akik megfelelő anyagi feltételekkel rendelkeznek

a központi kerettantervtől való eltérés maximalizálásával és az egyedi eltérések engedélyeztetési kötelezettségének bevezetésével kívánja korlátozni az állami támogatásban részesülő alternatív programú

magán- és állami iskolák autonómiáját. Az egyházi iskolák ebből a szempontból is eltérnek, hiszen jelentős állami támogatásban részesülnek, ennek ellenére – egyrészt mivel jelentős érdekcsoportot képviselnek, másrészt mert az államnak nemcsak pénzügyi támogatását élvezik – jobban meg tudják őrizni autonómiájukat. A tanulóközösségek és a kulturális egyezmény nélkül

²¹ Langerné Buchwald Judit (2019): Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban. In: Juhász Erika – Endrődy-Nagy Orsolya (szerk.): *Oktatás – gazdaság – társadalom*. Magyar Nevelés- és Oktatáskutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 440–451.

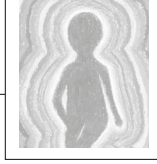
működő külföldi és nemzetközi iskolák ezzel szemben teljes mértékű autonómiával rendelkeznek, működésüket sem pedagógiai, sem fenntartói szempontból nem

befolyásolja az állam, ennek fejében azonban működésükhöz jelentős összegű anyagi hozzájárulást igényelnek a családoktól.

IRODALOM

- 229/2012. (VIII. 28.) Korm. rendelet a nemzeti köznevelésről szóló törvény végrehajtásáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200229.kor> (2020. 05. 13.)
1990. évi XXIII. törvény az oktatásról szóló 1985. évi I. törvény módosításáról. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99000023.TV> (2020. 05. 13.)
1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300079.TV&pagenum=2> (2019. 05. 01.)
1993. évi CXI. törvény a Magyar Köztársaság 1994. évi költségvetéséről. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300111.TV> (2020. 05. 13.)
1996. évi LXII. törvény a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény módosításáról. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99600062.TV&pagenum=2> (2019. 05. 13.)
1996. évi CXXIV. törvény a Magyar Köztársaság 1997. évi költségvetéséről. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99600124.tv> (2020. 05. 13.)
1997. évi CXLVI. törvény a Magyar Köztársaság 1998. évi költségvetéséről. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99700146.TV> (2020. 05. 13.)
1998. évi XC. törvény a Magyar Köztársaság 1999. évi költségvetéséről. Letöltés: https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99800090.TV_ (2020. 05. 13.)
1999. évi CXXV. törvény a Magyar Köztársaság 2000. évi költségvetéséről. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900125.TV> (2020. 05. 13.)
2000. évi CXXXIII. törvény a Magyar Köztársaság 2001. és 2002. évi költségvetéséről. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a0000133.TV>
2011. évi CLXXXVIII. törvény Magyarország 2012. évi központi költségvetéséről. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100188.TV> (2020. 05. 13.)
2011. évi CXC. törvény a nemzeti köznevelésről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1100190.tv> (2020. 09. 19.)
2012. évi CCIV. törvény Magyarország 2013. évi központi költségvetéséről. Letöltés: [https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200204.TV_\(2020.05.13.\)](https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200204.TV_(2020.05.13.))
2013. évi CCXXX. törvény Magyarország 2014. évi központi költségvetéséről. Letöltés: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300230.TV> (2020. 05. 13.)
2014. évi C. törvény Magyarország 2015. évi központi költségvetéséről. Letöltés: [https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1400100.TV_\(2020.05.13.\)](https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1400100.TV_(2020.05.13.))
2015. évi C. törvény Magyarország 2016. évi központi költségvetéséről. Letöltés: [https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500100.TV_\(2020.05.13.\)](https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1500100.TV_(2020.05.13.))
- Bak Zsófia és Kocsis Lilla (2000, szerk.): *Magániskolák almanachja 2000-2001*. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. ÖNKONET, Budapest. 83–88.
- Bodonyi Edit (2012): *Modern alternatív iskolák*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 15–24.
- Breznyánszky László (2002): Az alternatív iskolák, alternatívitás az iskolaügyben. In: Breznyánszky László (szerk.): *Iskolaalternatívák a huszadik században*. Debreceni Egyetem – Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen. 10–15.

- Czike Bernadett (1997): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*, **47.** 6. sz., 24–33.
- Dobos Orsolya (2017): Alternatív iskolák és új oktatási „formák” Magyarországon a XXI. század elején. *Tani-Tani Online*. Letöltés: www.tani-tani.info/alternativ_iskolak (2019. 10. 30.)
- Dobos Orsolya (2019): Magyar alternatív iskoláztatási lehetőségek az adatok tükrében.
- In: Dobos Orsolya (szerk.) *Lehet más az iskola? Tanulmányok és beszélgetések a magániskolák jelenéről és jövőjéről*. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest. 53–60.
- Erce Kriszta – Radó Péter (2019): A magyar közoktatásban zajló privatizáció és annak hatásai. *Iskolakultúra*, **29.** 7. sz., 8–49.
- Köznevelési Statisztikai Évkönyv 2018/2019* (2020). Letöltés: https://www.kormany.hu/download/4/5b/d1000/Köznevelési_statistikai_évkönyv_2018-2019.pdf (2020. 09. 19.)
- Langerné Buchwald Judit (2019a): A tanulás új útjai: a tanulóközösségek. *Új Pedagógiai Szemle*, **69.** 5–6. sz., 49–65.
- Langerné Buchwald Judit (2019b): Az alternatív iskolák elit iskolák? Az alternatív iskolák és a tanulói közösségek finanszírozása napjainkban. In: Juhász Erika – Endrődy-Nagy Orsolya (szerk.): *Oktatás - gazdaság - társadalom*. Magyar Nevelés- és Oktatókutatók Egyesülete (HERA), Budapest. 440–451.
- Langerné Buchwald Judit (2020a): Az alternatív iskolák helyzetének változása a rendszerváltástól napjainkig. *Iskolakultúra*, **30.** 1–2., 70–88.
- Langerné Buchwald Judit (2020b): Kísérlet az alternativitás és a pluralizmus azonosítására napjaink közoktatási rendszerében In: „Új kutatások a neveléstudományokban” (közlésre elfogadott tanulmány).
- M. Nádasi Mária (1995): Úton a pedagógiai többszólamúság felé. In: Kereszty Zsuzsa – T. Hajabács Ilona (szerk.) *Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest. 5–25.
- Mihály Ottó (1987): Alternativitás és pluralizmus a pedagógiában. *Ifjúsági Szemle*, 2. sz.
- Németh András (1998): *A reformpedagógiai múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Oktatási Évkönyv 2001/2002 (2002). Letöltés: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/okt_evkonyv_2001_2002.pdf (2020. 09. 19.)
- Oktatási Évkönyv 2012/2013 (2013). Letöltés: https://2010-2014.kormany.hu/download/c/93/21000/Oktat%C3%A1si_%C3%89vk%C3%B6nyv_2012.pdf#?DocumentBrowse (2020. 09. 19.)
- Polónyi István (2002): *Az oktatás gazdaságtana*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Polónyi István (2004). Az alternatív iskolák finanszírozása. *Educatio*, **13.** 1. sz., 67–74.
- Sáska Géza (2004): Az alternatív pedagógia posztoszocialista győzelme. *Beszélő*, **9.** 12. sz., 20–29. Letöltés: <http://beszelo.c3.hu/cikkek/az-alternativ-pedagogia-posztoszocialista-gyozelme> (2020. 05. 13.)
- Szegedi Eszter (2019): Magániskolák a tanügyirányítás változó rendszerében. *Educatio*, **28.** 2. sz., 255–272.
- Trencsényi László (1999): Alternatív pedagógiák nyomában. *Iskolakultúra*, **9.** 5. sz., 92–97.
- Tomasz Gábor (2008): Oktatási intézmények a magánszférában I. *Tani-tani*, **13.** 4. sz., 3–19.
- Tomasz Gábor (2009): Oktatási intézmények a magánszférában II. *Tani-tani*, **14.** 1. sz., 3–15.
- Varga Júlia (1992): A finanszírozás kérdései. In: *Az alapítványi és magániskolák. Tudományos tanácskozás, Budapest, 1992. január 28-29.* Oktatókutató Intézet, Budapest. 39–43.
- Varga Júlia (1998): *Oktatás-gazdaságtan*. Letöltés: http://www.kszemle.hu/kiadvany/Varga_-_Oktatas-gazdasagtan/ch06s02.html (2020. 05. 23.)
- Várhegyi György (1993, szerk.): *Magániskolák almanachja 1993–1994*. Magyar Alapítvány, Egyesületi és Magánoktatási Intézmények Egyesülete (MAEMIE), Budapest.
- Várhegyi György (1994, szerk.): *Magániskolák almanachja 1995–1996*. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.
- Várhegyi György (1995, szerk.): *Magániskolák almanachja 1997–1998*. Alapítványi és Magániskolák Egyesülete, Budapest.
- Várhegyi György (1997): Alapítványi és magániskolák a törvénymódosítások után. *Új Pedagógiai Szemle*, **47.** 2. sz., 72–79.
- Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest.



KINYÓ LÁSZLÓ – DANCS KATINKA – HUSZKA NOÉMI

Tanítók véleménye az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásáról

MŰHELY

ÖSSZEFOGLALÓ

A tanulmány magyarországi tanítók véleményét tárja fel az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásuk módjairól. 2019 tavaszán 123 tanító részvételével online kérdőíves kutatást folytattunk. Arra kerestük a választ, hogy a tanítók céljai között hogyan jelenik meg a társadalomtudományi műveltség fejlesztésének szándéka, illetve mennyire ítélik alkalmasnak az iskolai tantárgyakat, taneszközöket a társadalmi-kulturális témák feldolgozására. Eredményeink szerint a tanítók kétharmada megfelelőnek ítélte saját felkészültségét a kulturális-civilizációs témák tanításához, azonban egynegyedük bizonytalanak vélte módszertani tudását – számukra feltehetően hathatós módszertani támogatásra lenne szükség. Az általuk legfontosabbnak említett témák között a globális környezetvédelem és a családi élet eseményei szerepeltek. A tantárgyak közül a környezetismert szerepe látszott meghatározónak a civilizációs-kulturális témák tanításában, emellett az erkölcsstan és az irodalom jelenik meg olyan tantárgyként, amely alkalmas témaköröket kínál, és ahol megfelelő taneszközök is rendelkezésre állnak a munkához. A jövőben nagyobb mintán további feltárást tervezünk végezni azzal kapcsolatban, hogy milyen tényezőkkel állhatnak kapcsolatban a pedagógusok vélekedései, és hogyan kapcsolódik ehhez az évek során megszerzett tapasztalat.

Kulcsszavak: *pedagóguskutatás, társadalomismeret, alsó tagozat, online mérés-értékelés*

ELVÁRÁSOK AZ ÁLTALÁNOS ISKOLAI ALSÓ TAGOZATOS TÁRSADALOMISMERETI OKTATÁS FELÉ

A Nemzeti alaptanterv 2012-es változata az *Ember és társadalom* műveltségterület feladataként határozza meg a tanulók társa-

dalomismereti műveltségének fejlesztését. Ennek értelmében az iskolának többek között a nemzeti azonosság-tudat, a társadalmi problémák iránti érzékenység, a környezetért érzett felelősség fejlesztését, valamint a más kultúrák elfogadását kell elősegítenie. Az iskola kezdeti szakaszában (1–4. évfolyam) a műveltségterület a személyes, családi, illetve a történelmi példákat jelöli meg mint olyanokat, melyeken keresztül

a társadalomismereti műveltség fejlesztése megvalósítható (Nat, 2012). A tantárgyak esetében elsősorban az erkölcsstan, az irodalom és a környezetismeret témakörei kapcsolhatók a műveltségterülethez, ugyanakkor – mivel keresztantervi célkitűzésről van szó – minden tantárgyba ágyazottan megjelenhet a társadalomismereti fejlesztési célok megvalósítása.

Ha a társadalomismereti műveltség átfogó fogalmát szeretnénk értelmezni az 1–4. évfolyam esetében, akkor kijelenthetjük, hogy voltaképpen a *humán univerzálékkal* kapcsolatos tudás bővítésén van a hangsúly. A humán univerzálék – vagy más néven egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek – az emberi kultúra építőelemei (pl. étkezés, kommunikáció, pénz, családstruktúrák, kormányzat stb.), amelyek minden társadalomban jelen vannak. Az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek iskolai feldolgozásával a tantárgyi integráció lehetőségeit kihasználva bővíthetjük a tanulók társadalomismereti műveltségét.

Ugyanakkor a hazai neveléstudományi kutatások elvértve foglalkoztak ezzel a témával, ezért keveset tudunk e jelenségek iskolai feldolgozásának módszereiről (Kinyó, 2018).

Az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségekkel – és ennek okán értelemszerűen a világ különböző kultúráival – való célzott tanórai foglalkozásokra a 21. században különösen nagy szükség van. Ezt jól példázza az OECD legújabb kezdeményezése, amely az ú. n. globális kompetencia (*global competence*) mérésére vállalkozik. A szervezet értelmezése szerint a globális kompetencia összetett tudásegyüttes, amely lehetővé teszi az egyén számára, hogy helyi, globális és interkulturális kérdéseket mérlegeljen, megértse mások

nézőpontját, hatékonyan kommunikáljon másokkal, és felelős cselekvéssel járuljon hozzá a fenntarthatóság és az általános jólét érvényesüléséhez (OECD, 2018). A globális kompetencia mérése iránti törekvés is azt igazolja, hogy nemzetközi szinten élénk érdeklődés mutatkozik a társadalomismereti műveltség fejlesztése iránt, s hogy ez fontos elvárásként jelenik meg a 21. századi iskolával szemben. A célok megfogalmazása azonban önmagában nem elegendő. Kiemelt jelentőségű, hogy a pedagógusok is felkészültek legyenek a társadalomismereti témák tanítására, hiszen a tanulók társadalomismereti tudásának iskolai fejlesztése nem nélkülözheti a pedagógusok szilárd, jól megalapozott módszertani tudását. Enélkül a gyerekekben kialakuló felszínes megértés vagy téves elgondolások (*naive beliefs, misconceptions*) finomítása nem valószínűsíthető, valamint az iskola nem tudja

hozzásegíteni a tanulókat az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek komplex természetének megismeréséhez (Reidel és Draper, 2013), ami például magával vonhatja a világ más részein élő

emberekkel kapcsolatos negatív attitűdök, sztereotípiák felerősödésének veszélyét is (Beal és Bates, 2010).

nemzetközi szinten élénk érdeklődés mutatkozik a társadalomismereti műveltség fejlesztése iránt

PEDAGÓGUSOK ÉS A TÁRSADALOMISMERETI TÉMÁK TANÍTÁSA

A jelenlegi pedagógusképzési rendszerben relevánsnak számító tudáselemekről az ún. képzési és kimeneti követelmények (KKK) tájékoztatnak (l. 18/2016 VIII. 5. EMMI rendelet). A tanítók és nemzetiségi tanítók KKK-jában megfogalmazott elvárt kompe-

tenciák (tudás, attitűdök, autonómia és felelősség) elemei közül több is szorosan kapcsolódik a társadalomismereti oktatáshoz. Az elsajátítandó ismeretekkel kapcsolatban elvárásaként fogalmazódik meg, hogy a pedagógus rendelkezzen a tanulók környezetének megismeréséhez, a gyermekeket érintő társadalmi folyamatok értelmezéséhez szükséges elméleti és módszertani tudással. További elvárás a tanítókkal szemben, hogy minden műveltségterület tartalmát és követelményeit (köztük az Ember és társadalom műveltségterületét) is ismerjék, különös tekintettel az 1-4. évfolyamokra. Emellett elő kell segíteniük a társadalmi kohézió erősítését, a kulturális hagyományok ápolását és a kultúrák közötti kommunikációt. A nemzetiségi tanítók esetében ezek az elvárások azzal is kiegészülnek, hogy ismerjék a nemzetiségi nyelvet, kultúrát és történelmet, valamint legyenek nyitottak a nemzetiségi kultúra, valamint más népek kultúrájának megismerésére, megbecsülésére (18/2016 VIII. 5. EMMI rendelet).

A pedagógusok társadalomismeret-oktatásra vonatkozó tudásának egyik meghatározó forrását mindenképpen a felsőoktatási tapasztalatok, a főiskolai és egyetemi tanulmányok alatt elsajátított diszciplináris, tantárgy-pedagógiai és neveléstudományi ismeretek jelentik, ugyanakkor az informális hatások szerepe sem elhanyagolható. Jelenleg nincsenek információink azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok mennyire tartják relevánsnak korábbi felsőoktatási tanulmányaik kapcsolódását a társadalomismereti témák tanításához, mennyire érzik, hogy a képzésük felkészítené őket az egyetemes társadalmi-kulturális univerzálék tanításával járó kihívásokra.

Habár a nemzetközi szakirodalomban ismertek jó gyakorlatok arra vonatkozóan, hogyan dolgozhatók fel a társadalmi-kulturális jelenségek a tanórákon (pl. *Alleman és Brophy*, 2002; *Alleman, Knighton és Brophy*, 2007), arról azonban a nemzetközi és a hazai kutatások sem közölnek információkat, hogy a tanárok hogyan gondolkodnak ezen témák tanításáról. Ezen kutatások hiányában nem tudhatjuk, hogy a tanárok milyen nehézségekkel küzdenek, milyen segítségre lenne szükségük hatékonyságuk növeléséhez. Ha mégis benyomást szeretnénk kapni arról, hogy a pedagógusok hogyan gondolkodnak az általános felkészültségükről, mely területeken igényelnek segítséget, akkor az OECD által szervezett TALIS kutatáshoz (*Teaching and Learning International Survey*) fordulhatunk, amely az iskola felső tagozatán (5–8. évfolyamokon) tanító pedagógusok véleményét vizsgálja a tanítási gyakorlatukról, a tanítás és a tanulás körülményeiről, az iskolához mint munkahelyhez való viszonyukról, valamint a szakmai fejlődés lehetőségeiről (*Balácsi és Vadász*, 2019).

A 2018-as TALIS-vizsgálat kérdőívét Magyarországról 3245, az általános iskola 5–8. évfolyamán dolgozó tanár és 182 intézményvezető töltötte ki. A nemzetközi felmérés tanulságai szerint a pedagógusok általánosságban elégedettek a szakmai felkészültségükkel.

Az eredmények szerint a magyar pedagógusok több, mint 90%-a úgy érezte, hogy megfelelő szaktárgyi, szaktárgyi pedagógiai, általános pedagógiai tudással és ta-

kutatások hiányában nem tudhatjuk, hogy a tanárok milyen nehézségekkel küzdenek

nítási gyakorlattal rendelkezik. A vizsgálatban részt vevő országokkal összehasonlítva az is kijelenthető, hogy az OECD-átlagnál szignifikánsan felkészültebbnek tekintették magukat. A kutatás vizsgálta azt is, hogy

milyen területekhez kapcsolódóan igénylik a pedagógusok leginkább a továbbképzések szervezését. Az OECD átlaghoz hasonlóan a magyar pedagógusok a sajátos nevelési igényű tanulók oktatásával, az információs és kommunikációs technológiák pedagógiai hasznosításával és a multikulturális környezetben való tanítással kapcsolatban szeretnének több továbbképzési lehetőséget. Ezzel szemben a szaktárgyi tananyag ismeretével kapcsolatban csak a kitöltők 5,4%-a szeretné tudását bővíteni, míg a tantárgyi terület(ek)hez kapcsolódó tudás és megértés fejlesztését 6,5%-uk igényli (*Balázs és Vadász, 2019*). Mindezen eredmények azt sugallják, hogy néhány kivételtől eltekintve a pedagógusok elégedettek pedagógiai felkészültségükkel és szaktárgyi tudásukkal. Természetesen, mint minden önbevalláson alapuló adatgyűjtés esetén, így ebben az esetben is érdemes szem előtt tartani, hogy a pedagógusok szubjektív értékelését tükrözik az eredmények.

A TALIS-kutatás általánosságban vizsgálja a pedagógusok tanítással kapcsolatos vélekedéseit és gyakorlatát, így nem alkalmas arra, hogy bármiféle képet adjon a társadalomismereti témák tanításával kapcsolatos kérdésekről. Ugyanakkor a kutatás megállapításai hasznosak az általános helyzetkép megismerése szempontjából. Az általános iskola felső tagozatán tanító pedagógusok magabiztosan nyilatkoztak felkészültségükről, ebből kiindulva feltételezhetjük azt is, hogy ugyanez a magabiztosság jellemzi a tanítókat is.

A társadalomismereti témák iskolai tanításának az az egyik sarkalatos pontja, hogy a pedagógusok (jelen esetben a tanítók) rendelkeznek-e a humán univerzálék tanításához szükséges tárgyi és tantárgypedagógiai tudással. Egy 20 évvel korábbi

kutatás megállapításai szerint (*Mátrai, 1999*) a társadalomismereti témákat felső tagozaton vagy középiskolában oktató pedagógusok a főiskolai vagy egyetemi képzésük során nem sajtóították el azokat a tárgyi ismereteket és módszertani technikákat, amelyek a témakörök biztonságos tanítását megalapozták volna. A hiányos ismeretek, a módszertan

a társadalmi témák tanításában a magyar pedagógusok számoltak be a legalacsonyabb önbizalomról

kialakulatlansága és a társadalomismeret bizonytalan magyarországi helyzete összességében a tanárok bizonytalanságához vezetett. *Torney-Purta, Richardson és Barber (2005)* az IEA CivEd vizsgálat pedagóguskérdőíveinek metaelemzésében nyolc ország, Ausztrália, Csehország, Dánia, Anglia, Finnország, Magyarország, Norvégia és az Egyesült Államok pedagógusainak tanítási tapasztalatait és önbizalmát hasonlította össze. A politikai témákban a legalacsonyabb önbizalmat Csehország, Anglia, Magyarország és Norvégia pedagógusai körében tapasztalták, a társadalmi témák (pl. kulturális sokféleség, média) tanításában pedig a magyar pedagógusok számoltak be a legalacsonyabb önbizalomról. Emellett a magyar pedagógusok értettek legkevésbé egyet azzal az állítással, miszerint „Egyetértés tapasztalható a társadalomban arról, hogy mit kellene tanítani ezen a területen” (*Torney-Purta és mtsai, 2005, 42–44.o.*).

Mindezen eredmények alapján feltelezhetjük, hogy bár általánosságban magabiztosak a pedagógusok a tanítási gyakorlatukat illetően, a társadalomismereti témák tanításával kapcsolatban lehet bennük némi bizonytalanság. Az eredmények háttérben meglátásunk szerint több tényező együttes hatása áll. A rendszerváltás előtti ideológiai terheltség miatt egyrészt rossz emlékeket idéz fel a terület, ami miatt nehezen alakul ki társadalmi konszenzus

a társadalomismeret-tanítás tartalmával kapcsolatban, másrészt a tantervi szabályozás folyamatos változása sem kedvezett annak, hogy a társadalomismeret-oktatás szerepe és jelentősége megszilárduljon, és a természet-tudományi oktatáshoz hasonlóan önálló szaktárgyi és kutatási területté nője ki magát. Úgy gondoljuk, mindezen tényezők hozzájárulnak a pedagógusok elbizonytalanodásához, és nehézségek elé is állítják őket. Magyarországon a társadalomismereti témák tanításának kérdései a neveléstudományi kutatások fehér foltját képezik, ami miatt feltételezhetjük, hogy több segítségre lenne szükségük ahhoz, hogy magabiztosan taníthassák ezeket a témákat (*Dancs és Fülöp*, 2020). A kialakult helyzetet tovább bonyolítja – és vélhetően a bizonytalanságot tovább erősíti – az alaptanterv aktuális változása, mely szerint az *Ember és társadalom* műveltségterület neve *Történelem és állampolgári ismeretekre* módosul, ami a hangsúlyok eltolódását is jelzi. Emellett érdemes megvizsgálni a tantervben a műveltségterületekhez rendelt tantárgyakat és óraszám-ajánlásokat is. A tanterv értelmében a történelem, állampolgári ismeretek valamint a hon- és népismeret tantárgyak kapcsolódnak a műveltségi területhez, az óraszámajánlások pedig 5. évfolyamtól kezdődően szerepelnek a vonatkozó táblázatban (*Nat*, 2020). A megjelölt tantárgyak és évfolyamok azt sugallják, hogy a tanulók társadalomismereti műveltségének fejlesztése kizárólag a felső tagozattól indokolt, és csak bizonyos tantárgyakhoz kapcsolódik. Ezzel szemben már kisiskoláskorban indokolt volna a társadalomismereti oktatás, a tanulói tévképzetek csökkentése, a társadalomismereti műveltségének fejlesztése a gyermekek mindennapjaihoz kapcsolódó társadalmi-kulturális jelenségek iskolai feldolgozásán keresztül (*Kinyó és Baraszevich*, 2010).

Az alsó tagozat esetében a környezetismeret mellett az etika (erkölcstan) és az irodalom lehet a legalkalmasabb tantárgy a társadalomismereti tartalmak tanítására, de egyelőre sem a tantervi tartalmak teljesüléséről, sem a tanórai feldolgozás módszereiről, sem a tanítók célételezéséről, fejlesztési elképzeléseiről nem rendelkezünk információval, amelyek segítenének a terület iskolai gyakorlatának megismerésében.

már kisiskoláskorban
indokolt volna a
társadalomismereti oktatás

CÉLOK, KUTATÁSI KÉRDÉSEK

Kutatásunk elsődleges célja annak feltárása, hogy a tanítók hogyan vélekednek az emberismereti, társadalmi-kulturális és civilizációs témák tanításának céljairól és tanórai feldolgozásának lehetőségeiről. Ebben a témában Magyarországon még nem végeztek vizsgálatot, a nemzetközi szakirodalom és a témához kapcsolódó korábbi tájékozódó kutatások alapján az alábbi kérdések relevanciája domborodik ki:

1. A tanítók hogyan viszonyulnak az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségekhez, mennyire ítélik magukat felkészültenek emberi civilizációval kapcsolatos műveltségelemek pedagógiai célú tematizálására?
2. A tanítók céljai között hogyan jelenik meg a társadalomtudományi műveltség fejlesztésének szándéka?
3. Mennyire alkalmasak az iskolai tantárgyak és az elérhető taneszközök a társadalmi-kulturális témák feldolgozására?
4. A tanítók hogyan vélekednek a kisiskolás diákok előítéletes gondolkodásának sajátosságairól?

MÓDSZEREK – A KUTATÁS LEBONYOLÍTÁSA

Mérőeszköz

2018 végén fókuszcsoportos interjúkat végeztünk összesen tíz – két nagyvárosi és két megyeszékhelyi iskolában tanító – pedagógussal, akik mindannyian többéves tapasztalattal rendelkeznek az alsó tagozatos diákok tanítása területén. Az interjú során a készülő online kérdőív egyes tételeinek megvitatására került sor. Az interjú eredményeként a kérdőív első változata számos tartalmi elemmel bővült, s a gyakorló pedagógusok által javasolt meglátásokat, ötleteket beépítettük a kérdőív végleges változatába.

A kutatásban alkalmazott online tanítói kérdőív végleges változata 2019 januárban készült el. A mérőeszköz – melyet általános demográfiai adatlap előz meg – tartalmi része 76 zárt típusú kérdőív-tételt tartalmaz. Összeállítása során elsődlegesen azt tartottuk szem előtt, hogy lehetővé tegye a tanítók vélekedéseinek megismerését a társadalmi-kulturális, civilizációs és emberismereti témák tanítása céljaival és ezek tanórai megvalósításának lehetőségeivel kapcsolatban. A tartalmi egységek a kulturális-civilizációs témák (1) alaptantervi jelenlétével való egyetértést, (2) iskolai fontosságát, (3) saját pedagógiai célokban való megjelenését és tanórai feldolgozását, (4) feltételezett megjelenésének gyakoriságát az iskolán kívül, otthoni környezetben, (5) a fejlesztés szempontjából releváns tantárgyakat, (6) a témák észlelt gyakoriságát az alsó tagozatos tankönyvekben és munkafüzetekben,

(7) közvetítésükre vonatkozó egyéni felkészültség megítélését, és (8) tanításuk során alkalmazott pedagógiai módszereket vonják vizsgálatba. Emellett külön tartalmi egység vonatkozik (9) a diákok feltételezett előítéletes gondolkodásának megítélésére a társadalmi kérdésekkel kapcsolatban.

Online kérdőíves vizsgálat

Az adatgyűjtés módszerének meghatározásakor az online adatfelvétel mellett döntöttünk, hiszen a számítógép alapú adatgyűjtés számos előnnyel rendelkezik a tradicionális papír- és ceruzaalapú adatfelvételi módhoz képest (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). Online adatfelvétel esetén akár a tesztelési folyamat csaknem teljes egésze rekonstruálhatóvá válhat az ún. logadatok elemzésének¹ jóvoltából. Visszakövethető például a kitöltők mozgása egy tesztben (l. pl. Kinyó és Dancs, 2015); rekonstruálható, hogy a válaszadók milyen úton jutottak el a megoldáshoz (Molnár, 2017); illetve megállapítható, hogy a kitöltők mennyi időt töltöttek el a tesztben.

Online kutatásunk adatfelvételében nem véletlen mintavételi eljárásokat alkalmaztunk. Első lépésben közvetlen kapcsolati hálóban lévő magyarországi tanítókat kértük fel informális kommunikációs csatornákon, főként e-mailben és zárt, online közösségi fórumokon. Ezzel a módszerrel kb. 30 kitöltőt sikerült közvetlenül megszólítanunk. Az informális kapcsolati forrásaink kimerülését követően az SzTE Oktatáselméleti Kutatócsoport egész országra kiterjedő partneriskolai hálózatában közreműködő iskolák felkeresésével szólítottunk meg további tanítókat.

¹ A logadatok a tesztelt személy által adott konkrét válaszokon túli egyéb adatok, amelyeket a teszt kiközvetítése során az online rendszer rögzít. (Pl.: kattintások különböző feladatelemekre, visszatérés korábban megoldott feladatokra, feladattal/ tesztzel töltött idő, stb.).

A mérés lebonyolítása

Az adatgyűjtést az SzTE OK által kifejlesztett eDia mérési platformon valósítottuk meg. A kutatásban való részvétel önkéntes módon, tájékozott beleegyezéssel, az anonimitás biztosításával valósult meg. Az online kérdőívbe a kitöltők az email címük megadását követően, a postafiókjukba érkező egyedi belépési azonosítóval tudtak belépni. Az adatgyűjtés lezárását követően az eDia-rendszer adminisztrátora biztosította az e-mail címek és a kitöltések során létrejött adatbázis elkülönítését, így módon az elemzésre előkészített adatbázis nem tartalmazott személyes adatokat. A kérdőív összesen 45 napig volt elérhető az interneten.

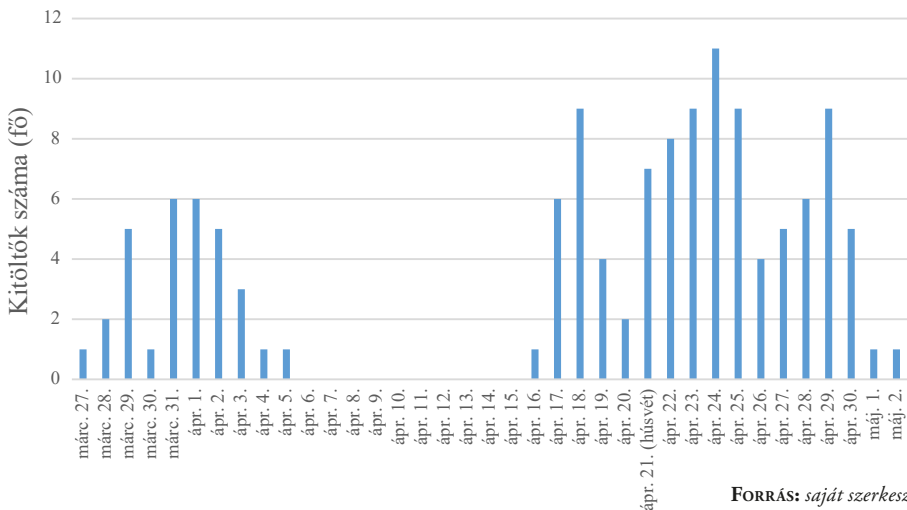
A kitöltés során az előrehaladás folyamatát kitöltőszáv jelezte. A válaszadóknak lehetőségük volt az egyes képernyőoldalak közötti szabad mozgásra és a megadott

válaszok módosítására is. Válaszkényszert nem alkalmaztunk; a válaszadás mellőzése esetén is lehetőség volt a tovább haladásra. A kitöltési folyamat – félbeszakítás, megszakadás, vagy ismételt belépés esetén – az adott eszköztől a félbehagyás pontjától folytatódhatott. Az online kérdőív kitöltése – a logfájl-elemzések alapján – átlagosan 12 percet vett igénybe (SD=6 perc).

A kitöltésre biztosított időszak alatt folyamatosan nyomon követtük a kitöltők számának alakulását, majd az adatgyűjtést 2019. május elején lezártuk. Az 1. ábrán összefoglaltuk az adatfelvétel időbeli megvalósulását és a kitöltők számának alakulását. Az oszlopdiagramon két intenzívebb kitöltési hullám azonosítható 6 és 11 fős napi maximumokkal, amelyekből visszakövetethető az informális megkeresésen és az intézményes kiközvetítésen alapuló adatgyűjtési megközelítések.

1. ÁBRA

Az online kérdőív kitöltésének időbeli alakulása



FORRÁS: saját szerkesztés

Minta

Az online kérdőív összesen 149 tanítóhoz jutott el. Közülük 19-en igényeltek ugyan belépési azonosítót, de a kérdőív kitöltését már nem kezdték meg. A 130 főből 7 főt kizártunk az elemzésekből, mert megkezdték ugyan a válaszadást, de az első néhány kérdőív-tétel után abbahagyták, és később sem folytatták. A mintát így összesen 123 tanító alkotja. A kitöltők nemek szerinti összetétele (117 nő, 6 férfi) visszatükrözi a magyarországi helyzetet, miszerint túlnyomórészt nők dolgoznak a tanítói pályán. A háttér adatok egy további magyarországi jelenségre, az idősödő pedagógustársadalom problémájára is felhívják a figyelmet. Mintánk nagy részét tapasztalt pedagógusok alkotják, akik átlagosan 26 évet töltöttek el a pályán. Összességében tehát többségben vannak a sok éve pályán lévő tanítók, és lényegesen kisebb arányban találhatók a mintánkban pályakezdők.

EREDMÉNYEK

Társadalomismereti témák a Nemzeti alaptantervben

A kérdőív tartalmi részének első tételében arra kértük a pedagógusokat, hogy egy öt-fokú skálán ítélik meg, mennyire értenek egyet azzal, hogy három társadalomismereti téma – a családi élet eseményei, a szülőknagyszülők gyermekkorra, valamint a környezetünkben fellelhető emlékek, emlékhelyek – helyet kap a Nemzeti alaptanterv tartalmi között. Bár a pedagógu-

sok alapvetően egyetértettek, illetve teljesen egyetértettek a **három témakör** tantervi megjelenésével ($M_{\text{csalad}}=4,59$; $M_{\text{szulok}}=4,45$; $M_{\text{mult}}=4,44$), az egyetértés mértéke a családi élet eseményeinek tantervi jelenlétével **kapcsolatban** szignifikánsan magasabb, mint a múlt emlékei, emlékhelyei témakör esetében ($Z=-2,1$; $p=0,03$).

Felkészültség a kulturális-civilizációs témák tanítására

A kérdőív egyik kérdésénél a tanítóknak azt kellett megítélniük, mennyire érzik felkészültnek magukat arra, hogy a kulturális-

civilizációs témákat beépítsék a tanóráikba.

A pedagógusokat holisztikus állásfoglalásra kértük, orientáló példák nem szerepeltek a kérdésben.

Eredményeink szerint

a tanítók kétharmada felkészültnek érzi magát ezeknek a témáknak a közvetítésére. A résztvevők 29%-a teljes mértékben felkészültnek, 39%-a felkészültnek érzi magát, a bizonytalanságra utaló „részben igen, részben nem” válaszlehetőséget a tanítók 25%-a választotta, s csupán a válaszadók 7%-a nyilatkozott arról, hogy inkább nem, vagy egyáltalán nem állnak készen ezeknek a témáknak a tanítására.

A nagyfokú magabiztosság hátterében több tényező is állhat. Egy tanítójelöltek körében végzett kutatás eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a résztvevők általános kompetenciaérzete – vagyis, hogy hogyan látják saját általános képességeiket – nagymértékben összefügg azzal, hogy hogyan vélekednek pedagógiai képességeikről (Koltói, 2017). Mindez az önértékelés fontosságát jelzi, amely egyúttal meghatározza, hogyan értékeli a pedagógusok szakmai képességeiket.

meghatározza, hogyan értékeli a pedagógusok szakmai képességeiket

Ugyanakkor emellett azt is figyelembe kell vennünk, hogy a kérdőív egy jelenség szubjektív megítélését kérte, s ilyenkor a legtöbb ember pozitív önértékelésre törekszik; kézenfekvő, hogy senki sem kívánja önmagát negatívan értékelni. Amennyiben az eredményeink mögött ez a tényező azonosítható, akkor egyrészt a további kutatások feladata lesz, hogy a pedagógusok véleményének megismerésekor az önértékelést is figyelembe vegyék, és olyan változóként tekintsenek rá, amely összefügg a szakmai magabiztossággal. Másrészt, ha az általunk vizsgált kontextusban is bebizonyosodik a változók közötti kapcsolat, akkor a tanárképzésnek a pedagógiai tudás fejlesztése mellett arra is nagyobb figyelmet kell fordítania, hogy a tanárjelöltek általános kompetenciaérzését – és ezen keresztül az önértékelését is – fejlessze.

A magabiztosság egy másik lehetséges magyarázata az lehet, hogy a pedagógusok rendelkeznek olyan külső és belső erőforrásokkal, munkájukat támogató megoldásokkal (pl. szakmai felkészültség, színvonalas taneszközök és módszertani segédanyagok, kollegiális segítség az intézményen belül stb.), amelyek pozitívan hatnak önhatékonyságukra és tanórai tevékenységeikre. Amennyiben az eredmények magyarázataként elfogadjuk ezt a lehetőséget, akkor ez valójában ellentmond annak a helyzetértékelésnek, amelyet a társadalomismeret tanításának hazai helyzetével kapcsolatban korábban

tettünk, és arra irányítja rá a figyelmet, hogy a pedagógusok – a kihívások ellenére – a tanárképzés és az informális tanulás révén eredményesen készülnek fel a társadalomismereti témák tanítására. A témában folytatandó további vizsgálódásoknak mindenképpen érdemes figyelmet szentelniük, hogy milyen tényezők állnak a pedagógusok magabiztosságának hátterében.

Feltételezésünk szerint a pedagóguspályán eltöltött évek is összefüggésben állnak a témák tanítása iránti magabiztossággal, ezért vizuálisan, valamint a korrelációs együttthatók kiszámításával is megvizsgál-

tuk a két változó közötti kapcsolatot. A 2. ábrán minden pont egy tanítót jelöl. Látható, hogy nem áll meg az a feltételezés, hogy a fiatalabb tanítók módszertanilag kevésbé

kézenfekvő, hogy senki sem kívánja önmagát negatívan értékelni

felkészültnek ítélnék meg magukat.

A változók között nem mutatkozik korrelációs összefüggés, valamint a minta is homogénnek tekinthető; a pályakezdő és a 10 évnél több ideje pályán lévő pedagógusok önbevalláson alapuló felkészültsége szignifikánsan nem különbözik egymástól ($t=-0,52$, $p=0,6$). Ez az eredmény azért tekinthető érdekesnek, mert a közzélekedés

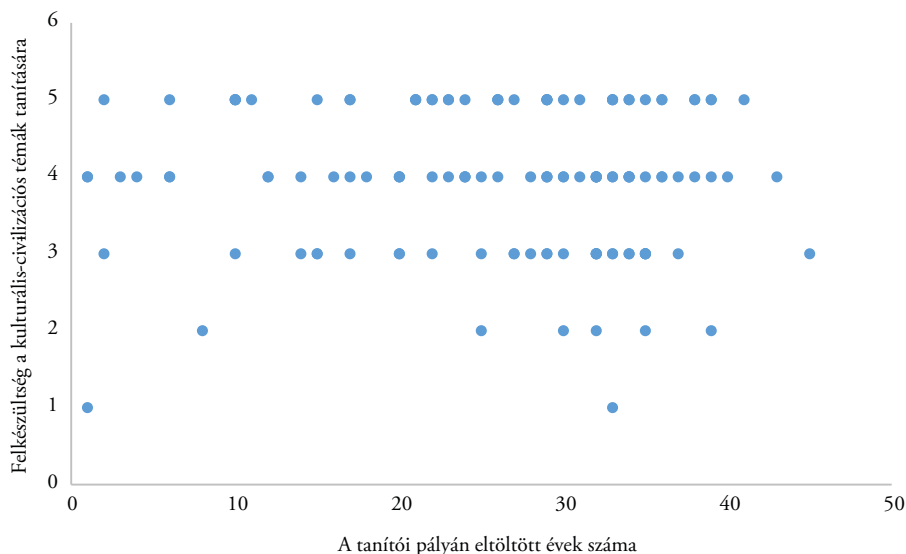
nem áll meg az a feltételezés, hogy a fiatalabb tanítók módszertanilag kevésbé felkészültnek ítélnék meg magukat.

a szakmai tapasztalattal hozza összefüggésbe a módszertani felkészültséget, azaz a több ideje pályán lévő pedagógusokat általában felkészültebbnek szokták tekinteni. Az eredményeink azonban arra mutatnak,

hogy más tényezők befolyásolják a pedagógusok saját szakmai felkészültségének megítélését.

2. ÁBRA

A módszertani felkészültség megítélésének összefüggése a pályán eltöltött évek számával



FORRÁS: saját szerkesztés

A tanórákon feldolgozott témák

A legfontosabbnak vélt témakörök

A kérdőív egyik tételében azt kértük a tanítóktól, hogy egy 14 elemet tartalmazó témalistából válasszák ki azt az 5 témakört, amelyeknek tanítását, illetve tanórai feldolgozását a legfontosabbnak tartanák. Eredményeink szerint a megjelölt témák főként a mindennapi élet, a család és a szűkebb környezethez kapcsolódó tematikák körül csoportosultak, ugyanakkor a legnagyobb arányban (83,7%, 103 fő) mégis a globális felelősségvállalás szükségességéhez kapcsolódó témát, az emberiség környezet-átalakító tevékenységét említették a legfontosabb tanórai témák között. A pedagógusok válaszaiban ugyancsak jelentős arányban

(72,4%, 89 fő) szerepeltek a családi élet eseményei (pl. esküvő, születés stb.) a legfontosabb témák között. A „Szülők, nagyszülők gyermekkorra, életmódja, tárgyi világ” kérdéskört a kitöltők 62,6%-a (77 fő) jelölte meg, melyet a hétköznapok, ünnepek (61,8%, 76 fő), valamint a múlt emlékei környezetünkben témakör követett (48,8%, 60 fő).

A tanórákon feldolgozott témakörök

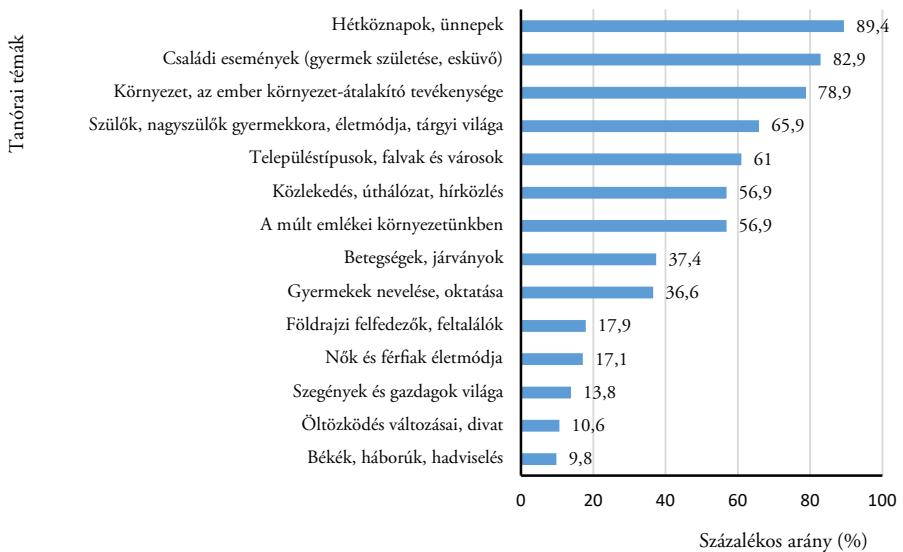
A kérdőív egy másik tételében azt kértük a pedagógusoktól, hogy jelöljék meg azokat a témákat, amelyek a tanítási céljaik között szerepelnek, és meg is tudják valósítani azok feldolgozását az órákon. Eredményeink összhangban vannak a korábbi, legfontosabbnak ítélt társadalomismereti témákra vonatkozó megállapításainkkal. A 3. ábrán

az egyes témakörök láthatóak a kiválasztottság százalékos aránya szerinti sorrendben. A leggyakrabban megjelölt témák közül kettő („Családi események”; „Szülők,

nagyszülők gyermekkora...”) szerepel a Nemzeti alaptantervben is, tehát ezekben az esetekben összhang mutatkozik a tanterv és a pedagógiai gyakorlat között.

3. ÁBRA

A tanórákon leggyakrabban feldolgozott kulturális-civilizációs témák



FORRÁS: saját szerkesztés

A Natban jelen van „A múlt emlékei környezetünkben” témakör is, azonban a pedagógusi rangsorolásban nem foglal el középponti helyet. Szembetűnő ugyanakkor a környezet iránti felelősség megjelenése és fontosságának kiemelkedő megítélése (78,9%-os említési arány). A környezetvédelem tematika előtérbe kerüléséhez feltehetően hozzájárult, hogy kevésbé érzékeny téma, mint például az előítéletek, sztereotípiák, identitáskategóriák stb. Elképzelhető, hogy a pedagógusok is érzik, hogy az órákon szükség van aktuális témák

feldolgozására, és a környezetvédelem olyan semleges témának bizonyulhat, amivel kapcsolatban ezt magabiztosan meg is tehetik. Ezt a feltételezésünket némileg alátámasztani látszik, hogy a 3. ábrán a hátrébb rangsorolt, 50%-nál alacsonyabb említettségű témák között többnyire olyanok szerepelnek, amelyek nem az ember által létrehozott mesterséges környezethez, hanem a felelősséghez, valamint az interperszonális konfliktusok lehetséges forrásaihoz kapcsolódnak szorosabban.

Az iskolai tantárgyakban és a taneszközökben (tankönyvek, munkafüzetek) rejlő lehetőségek

A legtöbb iskolai tantárgy esetében nem rendelkezünk semmiféle kutatási eredménnyel arra vonatkozóan, hogy a pedagógusok miként hasznosítják mindennapi munkájuk során a tankönyveket (l. *Kaposi*, 2015), a különböző taneszközök hasznosulási formáinak feltérképezése szinte korlátlan mozgásteret kínál a neveléstudományi kutatások számára. Kutatásunk során megvizsgáltuk, hogy a tanítók mennyire ítélik alkalmasnak az alsó tagozatos tantárgyakat a társadalmi-kulturális témák köz-

vetítésére, illetve milyen gyakran jelennek meg az elérhető taneszközökben társadalmi-kulturális témák. A résztvevők a két értékelési dimenzió eseté-

ben egymástól függetlenül, külön képernyőoldalon, ötfokú skálán hoztak holisztikus döntést. A tantárgyak esetében a válaszadóknak azt kellett értékelniük 1-től 5-ig terjedő skálán (1=egyáltalán nem alkalmas; 5=nagyon alkalmas), hogy az adott tantárgyat mennyire tartják alkalmasnak a társadalmi-kulturális témák feldolgozására. A tantárgyakhoz kapcsolódó taneszközök (tankönyvek, munkafüzetek) esetében a kitöltők a témák jelenlétének gyakorisága mentén hoztak döntést (1=egyáltalán nem jelenik meg; 5=nagyon gyakran), azaz azt kellett megítélniük, hogy véleményük szerint ezek a témák milyen gyakorisággal jelennek meg a tankönyvekben és munkafüzetekben. Mindkét értékelési szempont eseténben a kiszámított átlagokat közös skálán jelenítettük meg (4. ábra).

Általánosan megállapítható, hogy a válaszadók minden esetben magasabb

értékűnek ítélték a tantárgyak alkalmaságát, mint a kapcsolódó taneszközökben előforduló társadalmi-kulturális és civilizációs témák gyakoriságát. A kitöltők két értékelési szempont mentén meghozott döntései ugyanakkor szinkronitást, szoros együttjárást mutatnak. A változók között erős, illetve közepesen erős korrelációk mutatkoznak ($r_{\text{hittan}}=0,76$; $r_{\text{i.nyelv}}=0,67$; $r_{\text{erk.}}=0,59$; $r_{\text{enck}}=0,53$; $r_{\text{körny}}=0,50$; $r_{\text{matek}}=0,42$; $r_{\text{nyelvt}}=0,40$; $r_{\text{irod}}=0,29$; $p=0,00$).

A pedagógusok összességében az erkölcstan, irodalom és környezetismeret tárgyakat nagyon alkalmasnak, a hittan és az ének-zene tantárgyakat alkalmasnak, míg az idegen nyelv, nyelvtan és matematika tárgyakat részben alkalmasnak ítélték

minden esetben magasabb értékűnek ítélték a tantárgyak alkalmaságát

a társadalmi-kulturális témák feldolgozására. Minden tantárgy esetében előfordultak olyan válaszadók, akik egyáltalán nem, vagy nem tartják alkalmasnak

társadalomismereti tudás fejlesztésére, mélyítésére az adott tárgyat. A matematikáról a kitöltők 27,7%-a, nyelvtanról 17,1%, az idegen nyelvről 9,7%, az ének-zenéről és az irodalomról 3,2-3,2%, a hittanról 1,6%, a környezetismeretről 0,8% vélekedett úgy, hogy egyáltalán nem, vagy nem alkalmasak a társadalomismereti témák tanítására.

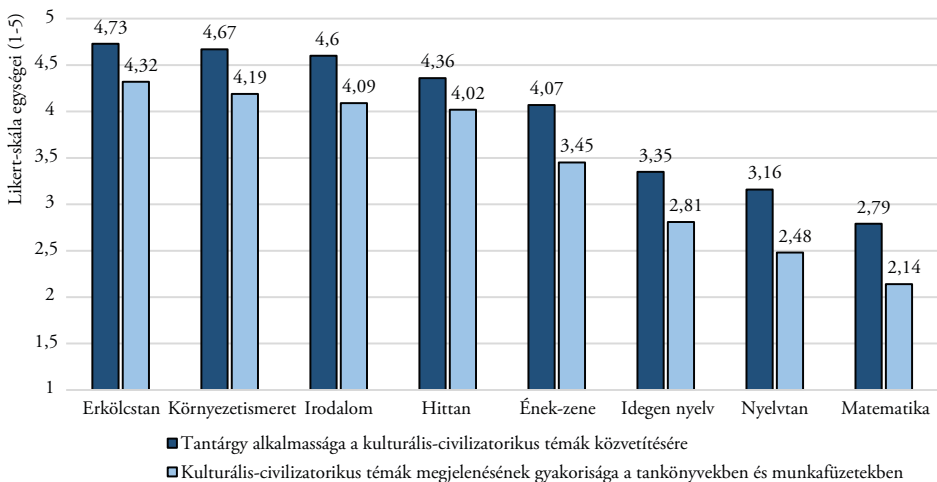
A Nemzeti alaptanterv 2012-es változatában a történelem, erkölcstan, etika, hon- és népismeret, társadalmi, állampolgári és gazdasági ismeretek, valamint a filozófia jelenik meg olyan területként, amely hozzájárul a tanulók társadalomismereti tudásának fejlesztéséhez. A pedagógusok véleménye részben összhangban van a tantervvel, szerintük az erkölcstanórakon feldolgozott témák ezt a célt szolgálják. Ugyanakkor kitűnik az is, hogy olyan tantárgyakat is alkalmasnak értékelték,

amelyek tartalma fejlesztési területként nem jelenik meg a dokumentumban. Véleményünk szerint ez összességében pozitív fejleménynek tekinthető, mert tükrözi, hogy a pedagógusok is keresztantervi célként értelmezik az Ember és társadalom műveltségterületet fejlesztési feladatainak megvalósítását. Ennek részben ellentmond, hogy más tantárgyak esetében változatos arányban, de a tanárok egy része úgy gondolja, hogy nem alkalmasak ezen célok megvalósítására. Ez az eredmény árnyalja korábbi kijelentésünket, így

azt a végleges következtetést vonhatjuk le, hogy azokat a tantárgyak, amelyekről könnyedén asszociálunk a társadalomismeret fogalmára, a pedagógusok is könnyebben kötik ehhez a területhez, szemben a látszólag távolinak érzékelt tantárgyakkal. Különösen az idegen nyelv esetén tűnik érdekesnek ez az eredmény, amely tantárgy esetében a feldolgozott témák tekintetében a pedagógusok nagyobb mozgásteret érezhetnek, mint más tárgyak esetén.

4. ÁBRA

A tantárgyak megítélése a társadalomismereti témák közvetítésére való alkalmasság és a tankönyvi témák előfordulásának gyakorisága sorrendjében



FORRÁS: saját szerkesztés

A tankönyvekben és munkafüzetekben megjelenő témák gyakoriságából számított átlagértékek alapján a pedagógusok összességében nem gondolják azt, hogy a taneszközökben nagyon gyakran előfordulnának társadalmi-kulturális témák. A témák előfordulását az erkölcstan, kör-

nyezetismeret, hittan és irodalom esetében gyakorinak, az ének-zene és idegen nyelv esetében szórványosnak ítélik. A nyelvtan és matematika taneszközeit úgy ítélik meg, hogy azokban inkább nem fordulnak elő az általunk vizsgált témák.

A diákok előítéletes gondolkodásának megítélése a tanítói válaszok alapján

A tanítókat arra kértük, hogy egy 5 fokú Likert-skálán ítélik meg, hogy holisztiku-

san mennyire jellemző tanítványaikra az előítéletes gondolkodásmód az alábbi négy társadalmi területen: (1) szegénység és gazdagság, (2) különböző településtípusokon élő emberek, (3) munkahelyek, különböző foglalkozástípusok és (4) más kultúrák, népcsoportok (5. ábra).

5. ÁBRA

A pedagóguskérdőív tanulói előítéleteket vizsgáló képernyőoldala

Tapasztalatai szerint mennyire jellemző tanítványaira az előítéletes gondolkodás az egyes évfolyamokon az alábbi társadalmi kérdések esetében?

	1. évfolyam	2. évfolyam	3. évfolyam	4. évfolyam
Szegénység és gazdagság	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾
Eltérő településtípusokon (pl. városban vagy falvakban) élő emberek	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾
Az emberek munkahelyei, a foglalkozások különböző típusai	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾
Más kultúrák, népcsoportok	Válasszon! ▾ <div style="border: 1px solid black; padding: 2px;"> Válasszon! nem tudom megítélni egyáltalán nem jellemző nem jellemző jellemző is meg nem is inkább jellemző nagyon jellemző </div>	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾	Válasszon! ▾

[Vissza](#) [Tovább](#)

FORRÁS: saját szerkesztés

Eredményeink alapján a tanítók nem tekintik előítéletesnek a tanítványaikat. Az átlagértékek egyetlen esetben sem érik el az „inkább jellemző” kategóriát kifejező 4-es értéket. Az azonban kirajzolódik, hogy a megkérdezett négy területen és évfolya-

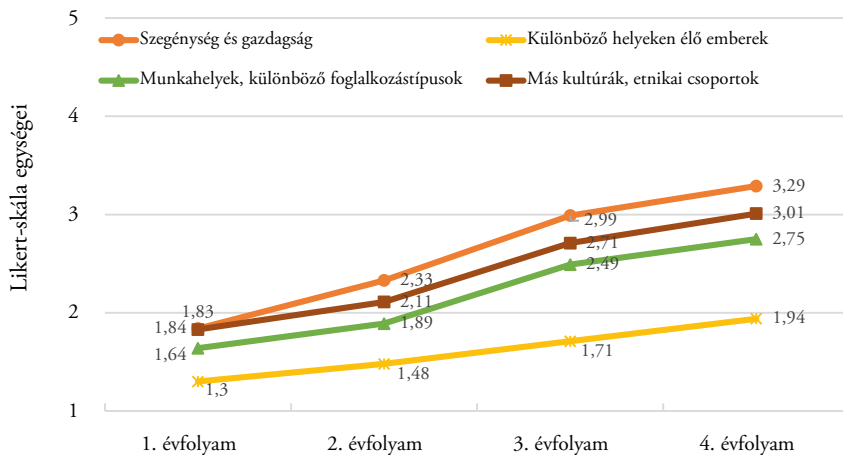
mokon a tanítók a diákok előítéleteségének folyamatos növekedését azonosítják (6. ábra). Tanítványaikat a különböző lakóhelyen élőkkel szemben tartják a legkevésbé előítéletesnek, míg a szegénység–gazdagság dimenziójában figyelhető meg

a legnagyobb mértékű változás a négy év alatt. Ugyanakkor egyrészt életkori sajátosságként is értelmezhető, hogy az iskolai évek előrehaladtával a tanulók másokhoz való viszonyulása egyre kedvezőtlenebbé válik, másrészt – az észlelt magabiztossághoz hasonlóan – ebben az esetben is

a pedagógusok szubjektív értékeléséről van szó. Arra vonatkozóan nem rendelkezünk információval, hogy a pedagógusok próbálnak-e olyan módszereket, technikákat alkalmazni a munkájuk során, amelyek csökkenthetnék vagy elejét vehetnék a tanulói előítéletek kialakulásának.

6. ÁBRA

Az előítéletes gondolkodásmód tanítói megítélése 1–4. évfolyamon



FORRÁS: saját szerkesztés

Az adatelemzés során azt tapasztaltuk, hogy jelentős azoknak a tanítóknak a száma (összesített arányuk a megítélendő kategóriáktól függően 26% és 40% között alakul), akik az előítéletes gondolkodásmódot érintő kérdőívtetelekre nem adtak számszerűsíthető választ. Mindez kétféleképpen is megvalósulhatott: a tanítók érintetlenül hagyhatták a 16 legördülő menü valamelyikét, illetve a legördülő menübe történő belekattintást követően választhatták a „nem tudom megítélni” opciót is. A válaszmező érintetlenül

hagyása nagyobb arányban fordult elő, mint a „nem tudom megítélni” opció kiválasztása. A szegénységgel-gazdagsággal szemben velt előítéletek esetében a résztvevők 17,9%-a (22 fő), az eltérő településtípusokon élő emberekkel kapcsolatban, valamint a munkahelyek, foglalkozástípusok esetében a résztvevők egyaránt 18,7-18,7%-a (23-23 fő), a más kultúrák és népcsoportokkal szemben feltételezett előítéletek esetében pedig a tanítók 20,3%-a (25 fő) hagyott legalább egy megválaszolatlan kérdőívteletet.

A teljes mintán belül ugyancsak figyelemreméltó azoknak a kitöltőknek az aránya, akik a legördülő menübe kattintást követően a „nem tudom megítélni” válaszlehetőséget jelölték meg. A szegénység–gazdagsággal szemben vélt előítéletek esetében a minta 8,1%-a (10 fő), az eltérő településtípusokon élőkkel kapcsolatban a minta 21%-a (26 fő), a munkahelyek, foglalkozástípusok esetében a résztvevők 7,3%-a (9 fő), a más kultúrák és népcsoportok esetében pedig a tanítók 6,5%-a (8 fő) hátrította el a döntéshozást.

Az adatbázisban lévő adatok elrendezésének tüzetesebb vizsgálata során felismertük, hogy meglehetősen gyakori válasznak bizonyult, hogy egy-egy megítélendő témakör kapcsán csupán egy vagy két évfolyamra vonatkozóan szerepelt számszerűsített döntés, két vagy három válaszmező pedig üresen maradt. Ezek az adatok arra engedtek következtetni, hogy nem a válaszadás szándékos elkerüléséről volt szó, hanem arról, hogy a pedagógusok a négy felkínált évfolyam közül csak az aktuálisan tanított évfolyam(ok)ról, az általuk tanított diákok feltételezett előítéleteiről hoztak döntést, s nem holisztikusan ítélték meg az adott évfolyam jellemzőit. Ugyanezt a válaszadói szándékot feltételeztük azokban az esetekben is, amikor a kitöltők a megítélendő témáknál csak egy vagy két évfolyamra vonatkozóan adtak számszerűsíthető értékelést, a többi esetben pedig a „nem tudom megítélni” lehetőséget választották. Összességében a tanítók 18-20%-ánál azonosítottuk a kettő közül valamelyik válaszmintázatot: a szegénység–gazdagság és a különböző munkahelyek, foglalkozástípusok esetében a kitöltők 17,9%-a (22-22 fő), a más kultúrák, népcsoportok esetében 18,7% (23 fő), a különböző településtípusokon élőkkel

A szabályszerűségek a négy alsó tagozatos évfolyam alatt feltételezett változások irányához és dinamikájához kapcsolódnak

szemben feltételezett előítéletek esetében pedig a tanítók 19,5%-a (24 fő) hozott az általuk tanított diákról döntést. Ily módon összességében lényegesen alacsonyabb, csupán 4% (5 fő) azoknak a kitöltőknek

az aránya, akik valamilyen megfontolásból mellőzték a válaszadást.

Válaszmintázatok azonosítása

A számítógépes online mérések és felmérések elterjedése, valamint az egyre kifinomultabb adatelemzési módszerek alkalmazása jóvoltából napjainkra lehetővé vált, hogy a mérési adatbázisokból kinyerhető újabb adattípusok (pl. logfájlok, interakciós adatok) utat nyissanak innovatív kutatási irányok felé is. Ezek a törekvések figyelhetőek meg például a válaszadói mintázatkeresésre irányuló elemzésekben (Molnár, 2016; Wüstenberg, Stadler, Hautamäki és Greiff, 2014), vagy a különböző típushiba-elemzésekben (Chauraya és Mashingaidze, 2017). Mivel a rendelkezésre álló adataink lehetővé teszik ilyen típusú elemzések végzését, és a válaszmintázat-keresés hozzájárulhat egy-egy jelenség vagy gondolkodási folyamat árnyaltabb megértéséhez, munkánk során megkíséreltük a válaszmintázatok és válaszadói stratégiák feltárását.

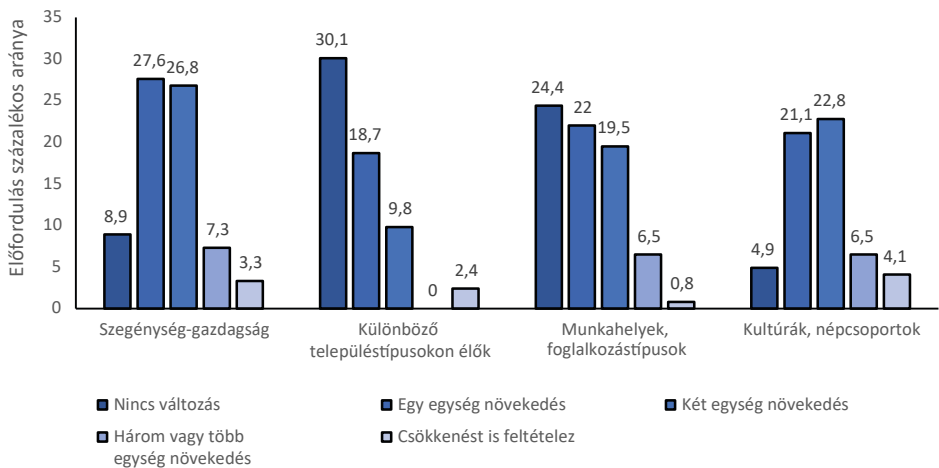
A diákok feltételezett előítéletek vizsgálatára az elrendezés során azt tapasztaltuk, hogy az adatbázisban lévő számadatok elrendezése nem véletlenszerű, az egyes társadalmi témák a megítélendő négy évfolyam vonatkozásában olyan összetartozó adatsorokat alkotnak, amelyekben szabályszerűségek azonosíthatók. A szabályszerűségek a négy alsó tagozatos évfolyam alatt feltételezett változások irányához és dinamikájához kapcsolódnak. Az adatsorokban az alábbi válaszmintázatok azonosíthatóak:

1. Nincs feltételezett változás a négy évfolyamon: a kitöltő nem feltételez semmilyen változást az iskolai évek előrehaladtával, egy-egy megítélendő területen következetesen ugyanazt a skálaértéket választja mind a négy évfolyamon.
2. Az előítéletesség feltételezett növekedése egy skálaegységnyi: a növekedés bármely évfolyam esetében lehetséges, és azt követően már nem azonosítható további változás.
3. A feltételezett növekedés két skálaegységnyi: az adatsorban összességében az előítéletesség két egységnyi növekedése azonosítható. A növekedés akár egy, akár két lépésben is megvalósulhat.
4. A feltételezett növekedés három vagy több skálaegységnyi: a válaszadó az 1. évfolyamon feltételezett állapothoz képest összességében az előítéletesség három egységnyi növekedését feltételezi.
5. Csökkenés is feltételezett: a kitöltő valamelyik évfolyamon csökkenést is azonosít a diákok előítéletességében. A 4. évfolyamnál szereplő érték nem feltétlenül alacsonyabb, mint az 1. évfolyamon; a valószínűsített csökkenés időszakos is lehet.

Az egyes válaszmintázatok előfordulási arányát a megítélendő társadalmi kérdések szerinti bontásban a 7. ábra szemlélteti. Az öt válaszmintázat az előforduló válaszok 66,9%-át fedi le.

7. ÁBRA

Az egyes társadalmi kérdésekkel kapcsolatban feltételezett előítéletesség alakulásából kirajzolódó tanítói válaszmintázatok



FORRÁS: saját szerkesztés

A 7. ábra és a lefuttatott Cochran-Q-próbák alapján megállapítható, hogy az egyes válaszmintázatok leginkább abban különböznek egymástól, hogy a pedagógusok viszonylag állandónak, statikusnak

ítéltek-e meg egy-egy

társadalmi kérdést az 1-4.

évfolyamon, vagy az év-

folyamok mentén jelentő-

sebb, 2 vagy 3 léptéknyi

változást feltételeztek-e.

Szignifikáns különbségek

a statikusnak ítélt válaszmintázat gyakori-

ságában (Cochran-Q=24,6; $p=0,00$), a két

egységnyi növekedést (Cochran-Q=15,96;

$p=0,00$) és a legalább három egységnyi

növekedést (Cochran-Q=61,16; $p=0,00$)

feltételező dimenziók mentén mutatkoznak.

Azonban ugyanolyan arányban szerepelnek

a csekély, egy léptéknyi előítélet-növekedést

és az előítéletek csökkenését feltételező tanítók

is. Eredményeink szerint – az esetlegesen

megmutatkozó társadalmi előítéletek területei

közül – a különböző településtípusokon

élő emberekkel és a különböző munkákat

végző, eltérő foglalkozásúakkal szemben

feltételezett előítéletek időben viszonylag

stabilak maradnak, míg a szegénység és gaz-

dagság megítélésére nem jellemző a változat-

lanság. Ezek az eredmények arra engednek

következtetni, hogy a pedagógusok meg-

látásai szerint a diákok témaspecifikusan

gondolkoznak a társadalmi előítéletek

kérdéseiről, azaz a diákok – viszonyulásuk

kialakításakor – különbséget tesznek a kü-

lönféle társadalmi kérdések között.

Válaszadói stratégiák

A korábbiakban a négy társadalmi témakörhöz kapcsolódó tanulói előítéletek időbeli alakulásának sajátosságait – az adat-sorok mintázatait – külön-külön, témák szerinti csoportosításban elemeztük. Azon-

ban megvizsgáltuk azt is, vajon kimutatható-e szabályosság az adatsorokban, amennyiben együttesen, összesítve vizsgáljuk meg a négy témakör összetartozó adatait, és beemeljük a vizsgálati szempontok közé

a hiányos adatokra vonat-

kozó korábbi megállapítá-

sainkat is. Meglátásunk

szerint amennyiben

a négy megítélendő terület

közül legalább három

esetben azonos kitöltési

mintázatok mutatkoznak, akkor válaszadói

stratégjáról beszélhetünk. Az elvégzett

elemzéseink eredményei szerint az adatbá-

zisból az alábbi hét, következetesen döntést

hozó válaszadói csoport rajzolódik ki: tanít-

tott évfolyam(ok)ra koncentráló (17%), cse-

kély növekedést feltételező (8,8%), időbeli

állandóságot feltételező (8,2%), közepes

növekedést feltételező (8,2%), válaszadástól

kitérő (3,3%), csökkenést is valószínűsítő

(0,8%), valamint döntésképtelen (0,8%).

Összességében e hét válaszadói csoportot

a kitöltők 47,1%-ánál (58 fő) azonosítottuk,

esetükben tehát indokolt lehet követ-

kezetes válaszadói stratégiáról beszélni.

KONKLÚZIÓ

Kutatásunk eredményei szerint a tanítók tisztában vannak azzal, hogy az alaptanterv szerint az alsó tagozatos társadalomismereti oktatásnak a családi élet eseményei, a szülőknagyszülők gyermekkorai, valamint a történelmi példák feldolgozásán keresztül kell megvalósulnia. Ezek közül az első területet azonosították a legfontosabb célkitűzésként, ugyanakkor a tanítók többsége a másik két témát is jelentősnek ítélte. Ezek az eredmények arra utalnak, hogy a pedagógusok munkájuk során igyekeznek maximálisan eleget tenni a tantervi elvárásoknak.

A szakirodalomban egymásnak ellentmondó eredmények olvashatók azzal kapcsolatban, hogy a pedagógusok mennyire érzik felkészültnek magukat szakmai-módszertani tekintetben. Az ellentmondó eredmények a kutatási programok eltérő koncepcióira, valamint a lebonyolított kutatások jelentős időbeli különbségeire is visszavezethetők.

Eredményeink szerint a pedagógusok kétharmada megfelelőnek ítélte a felkészültségét a kulturális-civilizációs témák tanításához. Ugyanakkor a válaszadók egynegyede bizonytalannak ítélte meg módszertani tudását, amiből arra következtethetünk, hogy jelentős számú pedagógusnak több módszertani támogatásra, segítségre lenne szüksége. A társadalomismereti témák tanításával kapcsolatos bizonytalanság – amelyről a korábbi kutatások számoltak be – itt is tetten érhető, azonban a nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban tapasztalt magabiztosság is kirajzolódik a pedagógusok válaszaiból.

Elemzéseink szerint a pályán eltöltött évek száma nem befolyásolja a pedagógusok vélekedését. Ez az eredmény további kérdéseket vet fel: milyen egyéb tényezők befolyásolják a vélekedésüket, ha az évek alatt megszerzett rutin és önreflektív pedagógiai gyakorlat tényleg nem gyakorolhatást? A további kutatások feladata lesz, hogy mélyebben vizsgálja ezt a kérdést, és feltárja, milyen tényezőkkel állhat összefüggésben a tanítók vélekedése, és hogyan kapcsolódik ehhez az évek során megszerzett tapasztalat.

A legfontosabbnak ítélt témák között a globális környezetvédelem és a családi élet eseményei szerepeltek, ugyanakkor a válaszadók több mint fele a hétköznappal és az ünnepekkel való tanórai foglalkozást is megjelölte. A ténylegesen feldolgozott

témák között is előkelő helyet foglalt el az említett három témakör. A környezet iránti felelősség kialakításának kitüntetett szerepe egyrészt a téma semlegességéből is fakadhat: ez a téma talán kevésbé megosztó, ellentmondásokkal terhelt, mint mások, így a vele való foglalkozás kevésbé kockázatos a pedagógusok számára. Másrészt az sem elhanyagolható szempont, hogy az utóbbi években

számos tudományos és ismeretterjesztő fórumon szó esik az ember környezetkárosító tevékenységéről és annak következményeiről, s emiatt kiemeleten fontos és aktuális témának tarthatják a pedagógusok.

Előzetes elvárásainknak megfelelően a környezetismert tantárgy szerepe meghatározó a civilizációs-kulturális témák tanításában. Emellett az erkölcsan és az irodalom jelenik meg olyan tantárgyként, amelyek alkalmas témákat kínálnak, és taneszközök is rendelkezésre állnak.

A társadalomismereti oktatás egyik célkitűzése a más kultúrák elfogadása, az irántuk való nyitottság kialakítása. Mivel az általános iskola alsó tagozatán a diákok még elsősorban a saját nemzetük kultúrájával ismerkednek, ezért a tanulók nyitottságát társadalmi csoportokkal kapcsolatban vizsgáltuk, ugyanakkor általánosságban a más nemzeti-etnikai kultúrák is helyet kaptak a kérdések között. Eredményeink szerint a szegénység–gazdagság, valamint a más kultúrák, népcsoportok tekintetében gondolták a pedagógusok inkább, hogy az évfolyamok előrehaladtával nő a tanulók előítéletes viszonyulása. Arról nem gyűjtöttünk információkat, hogy a tanítók miként próbálják meg ezt a helyzetet kezelni, illetve milyen módszerek segítségével próbálják meg a tanulók előítéleteit enyhíteni.

A minta viszonylag alacsony száma miatt a kutatás során feltárt eredmények és

a pályán eltöltött évek száma nem befolyásolja a pedagógusok vélekedését

megállapítások általánosítására, kiterjesztésére jelenleg nincs lehetőség. Munkánk során megbízható online kérdőív készült, amellyel a közeljövőben érdemes volna nagyobb, a hazai tanítókat reprezentáló mintán megismételt kutatást végezni a megállapítások és következtetések kiterjeszhetősége érdekében.

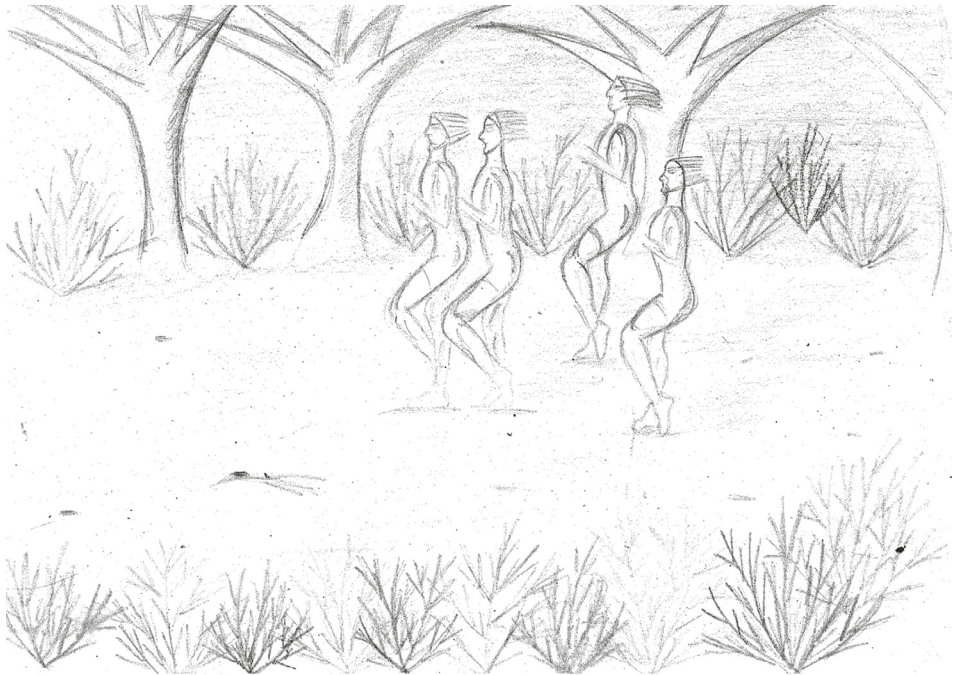
Köszönetnyilvánítás

Kinyó László a kutatás megvalósítása során Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

IRODALOM

10635. 111/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Magyar Közlöny, 2012. 66. Emberi Erőforrások Minisztériuma, Oktatásért Felelős Államtitkárság, Budapest. Letöltés: https://ofi.oh.gov.hu/sites/default/files/attachments/mk_nat_20121.pdf (2019. 11. 20.)
- 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30.) EMMI rendelet módosításáról
- 5/2020 (I.31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012 (VI.4.) Korm. rendelet módosításáról. Magyar Közlöny, 2020. 17. Budapest. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2020. 05. 13.)
- Alleman, J. és Brophy, J. (2002): Learning and Teaching about Cultural Universals in Primary-Grade Social Studies. *The Elementary School Journal*, **103**. 2. sz., 99–114.
- Alleman, J., Knighton, B. és Brophy, J. (2007): Social Studies: Incorporating All Children Using Community and Cultural Universals as the Centerpiece. *Journal of Learning Disabilities*, **40**. 2. sz., 166–173.
- Balászi Ildikó és Vadász Csaba (2019): *TALIS 2018*. Összefoglaló jelentés. Oktatási Hivatal, Budapest.
- Beal, C. és Bates, N. (2010): Crossing digital bridges for global understanding. *Middle School Journal*, **41**. 5. sz., 19–26.
- Chauraya, M., és Samuel Mashingaidze (2017): In-Service Teachers' Perceptions and Interpretations of Students' Errors in Mathematics. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, **18**. 3. sz., 273–292.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztetől a számítógépes adaptív tesztelésig: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, **18**. 3–4. sz., 3–16.
- Dancs Katinka és Fülöp Márta (2020): Past and present of social science education in Hungary. *Journal of Social Science Education*, **19**. 1. sz., 47–71.
- Kaposi József (2015): *Válogatott tanulmányok II*. Szaktudás Kiadó Ház, Budapest.
- Kinyó László és Baraszevich Tamás (2010): A társadalomtudományi műveltség fejlődésének befolyásoló tényezői és a fejlesztés megalapozása kisiskoláskorban. *Új Pedagógiai Szemle*, **60**. 1–2. sz., 32–54.
- Kinyó László és Dancs Katinka (2015): 7–12 éves tanulók állampolgári tudásának online vizsgálata és a teljesítmények összefüggése az adatfelvétel során gyűjtött tanulói szintű interakciós adatokkal. *Magyar Pedagógia*, **115**. 2. sz., 93–113.
- Kinyó László (2018): Az egyetemes társadalmi-kulturális jelenségek (humán univerzálék) tanításában rejlő lehetőségek az iskola bevezető és kezdő szakaszában. *Iskolakultúra*, **28**. 7. sz., 64–79.
- Koltói Lilla (2017): Tanítójelöltek kompetenciaérzésének tanulmányi és társas meghatározói. *Pedagógusképzés*, **16**. 1–4. sz., 38–54.
- Mátrai Zsuzsa (1999): In transit. Civic education in Hungary. In: Torney-Purta, J., Schwille, J. & Amadeo, J. (szerk.), *Civic education across countries: Twenty-four national case studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: IEA.

- Molnár Gyöngyvér (2016): Interaktív problémamegoldó környezetben alkalmazott felfedező stratégiák hatékonysága és azok változása: logfájl-elemzések. *Magyar Pedagógia*, **116.** 4. sz., 427–453. doi: 10.17670/MPed.2016.4.427
- Molnár Gyöngyvér (2017): A problémamegoldó és tanulási stratégiák változása 11 és 19 éves kor között: logfile elemzések. *Magyar Pedagógia*, **117.** 2. sz., 221–238. doi: 10.17670/MPed.2017.2.221
- OECD (2018): Preparing our youth for inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. OECD: Paris. Letöltés:
<https://www.oecd.org/pisa/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf> (2020. 02. 17.)
- Reidel, M. és Draper, C. (2013): Preparing middle grades educators to teach about world cultures: An interdisciplinary approach. *The Social Studies*, **104.** 3. sz., 115–122.
- Torney-Purta, J., Richardson, W. K. és Barber, C. H. (2005): Teachers' educational experience and confidence in relation to students' civic knowledge across countries. *International Journal of Citizenship and Teacher Education*, **1.** 1. sz., 32–57.
- Wüstenberg, S., Stadler, M., Hautamäki, J., és Greiff, S. (2014): The role of strategy knowledge for the application of strategies in complex problem solving tasks. *Technology, Knowledge, and Learning*, **19.** 1–2. sz., 127–146. doi:10.1007/s10758-014-9222-8



BOTOS RÉKA – PAVESZKA DÓRA

„Egymás szemében... – avagy egy fejlesztőpedagógus és egy magyartanár együttműködése az online és offline térben”

A jövő iskolájának egyik alappillére az együttműködés – a digitális időszak¹ egyik hozadéka pedig, hogy a tanárok és fejlesztők megtapasztalhatták, mennyivel hatékonyabb lehet az oktatás, ha *nem párhuzamosan, hanem közösen segítik a diákokat.*

A digitális oktatásban nagyon inspiráló volt számunkra az együttműködés, ezért úgy gondoltuk, hogy tapasztalatainkat, a „jó gyakorlatokat” másokkal is megosztjuk. Az alábbiakban a Bolyai Nyári Akadémiára 2020. június 22-én készült videós beszélgetésünk bővített változatát adjuk közre. Mindketten a budapesti Öveges József Középiskolában dolgozunk – magyartanárként, illetve fejlesztőpedagógusként –, ahol az egyik fő feladat a tanulási nehézséggel küzdő tanulók érettségéhez, illetve szakmához juttatása.

Botos Réka Amikor megkaptuk a rendhagyó online akadémiaira történő felkérést,² az jutott eszünkbe, hogy összegyűjtjük az online (és offline) tapasztalatainkat, mert úgy gondoltuk, érdemes lenne megmutatni, hogyan ér össze a munkánk, hogyan tudjuk segíteni egymást –elsősorban a saját nevelési igényű gyermekek oktatásában.

Paveszka Dóra Mindkettőnknek nagyon nagy élményt jelentett a közös munka, főleg ebben a digitális közegben, amikor mindenki kapkodott, hogy hogyan tudja egymással a kapcsolatot tartani... A mi együttműködésünk ugyanis kifejezetten megerősödött, mondhatni napi szintűvé vált, és ebből elég sok tanulságot tudtunk levonni a saját munkánkra, a gyerekekkel való együttműködésre, és általában az oktatásra nézve – a digitális és az offline közeg szempontjából is.

B. R. A diákok eredményeiben is erősen megmutatkozott az, hogy sokkal hatékonyabb a segítség, ha a szaktanár és a fejlesztő „összedolgozik” ebben a helyzetben. Szerinted milyen hozadéka lehet annak, hogy te fejlesztőként és én tanárként teljesen más nézőpontból látjuk őket, hogyan lehet ezeket a tapasztalatokat összekapcsolni az oktatás folyamatában?

P. D. Nekem az offline térben is fontos része a munkámnak, hogy a a szaktanár felé folyamatosan közvetítem az általam fejlesztett gyerek életének más aspektusait. Mert nagyon sok minden kiderül a fejlesztő közegben, amikor egy kiscsoportban két-három-négy gyerek ül nálam. Ilyen helyzetben sok mindent megtudok, más szemszögből látom a diákokat, esetleg sokkal több problémára fény derül. Ilyenkor képviselem az

¹ A szerzők a 2020. tavaszi-nyári eleji járványhelyzetre utalnak, amely szükségessé tette, hogy az iskolák online oktatási formákra és módszerekre váltsanak. (A szerk.)

² A 28. Bolyai Nyári Akadémiát a Romániai Magyar Pedagógusok Szövetsége a járványügyi helyzetre tekintettel online akadémia formájában szervezte meg. A felkérésükre készült beszélgetés itt tekinthető meg: <https://www.youtube.com/watch?v=Tkluc5O81o> (A szerk.)

érdekeiket a szaktanárok felé... Ez az offline térben sokszor időhiány miatt sikkad el, mert amikor rohanunk egymás mellett a folyosón, nehéz hosszabban beszélni, de így, hogy a laptop elé voltunk kényszerülve, sokkal nagyobb lehetőség nyílt erre.

B. R. Mennyire szokott meglepni, amikor én egy teljesen más nézőpontot látok? Hogy érzed, a szaktanárok és a fejlesztők mennyire tudnak közösen „összerakni” egy komplex gyerekképet?

P. D. Szerintem együtt tudunk komplex nézőpontot kialakítani, nem szokott meglepni, amit hallok a szaktanároktól. Minden tisztelem az osztályban tanító pedagógusoké, 20-25-30 gyerek között az egyéni megközelítés a csoportos szituáció jellegéből adódóan egyszerűen nem tud működni. Ez egy nagyon más helyzet, mint az enyém. Tehát hiába látom én eltérő szemszögből a gyereket, nem lehetek elfogult. Nyilván képviselem az érdekeit – az én álláspontomat és az ő álláspontját –, ugyanakkor látnom kell, hogy az osztályban nagyon máshogy tud működni egy diák, mint amikor velem szemben ül, mondjuk másodmagával.

B. R. A tanárokkal volt már súrlódásod azért, mert túl nagy volt a szakadék a nézőpontok között? Velem már előfordult, hogy bosszantott, amikor egy fejlesztő nagyon másképp, számomra túlságosan „rózsaszínűen” látja a gyereket...

P. D. Nekem nem a diákokról való gondolkodás kapcsán vannak nehézségeim a kollégákkal. Ha szaktanárral nézetkülönbségem volt, az inkább a pedagógiai módszerek miatt. És itt a digitális világra rátérve... A keretek pontos felrajzolása általában is nagyon fontos – a digitális térben azonban még inkább. Ezért a veled való együttműködésben rengeteget segített, hogy a te munkádban mindig lehetett látni, mikorra kell valamit megcsinálni, pontosan mik a feladatok, több hétre előre megvolt az ütemterv, amit a diákok is és én is ismerhettem. Más kollégákkal azonban voltak a téren nehézségek; többeknél a keretek és a feladatok nem voltak egyértelműek, így bosszantott, hogy nem mindig tudtam érdemben segíteni, csak kapkodtam ide-oda. A 2-3 hetet magában foglaló forgatókönyv elejére kigyűjtöttem a legfontosabb dátumokat, utána részleteztem a feladatokat.

FONTOS IDŐPONTOK

május 11. 8.30	videóchat – Juhász Gyula <i>Milyen volt...</i> , <i>Anna örök</i> – elemzés /// nyelvtan – vitaindító feladat ismertetése
május 18. (határidő)	Juhász Gyula – Facebook-feladat (100%-os jegy, irodalom)
május 22. (határidő)	vitaindító (100%-os jegy, nyelvtan)
május 25. 8.30	videóchat – Tóth Árpád: <i>Körúti hajnal</i> – elemzés
május 29. (határidő)	Tóth Árpád – füzetes feladatok (100%-os jegy, irodalom)

B. R. Szerinted feladatunk, hogy az együttműködést gátló problémákat és az e tekintetben fejlesztendő területeket visszajelezzük egymásnak? Kényes helyzeteket eredményezhet...

P. D. Szerintem akkor tudnánk jól működni, ha folyamatos lenne a visszajelzési kör, bár nyilván ez nem annyira megszokott, Nagyon túl van terhelve minden pedagógus. Így nehéz – pedig mindenképpen fontos lenne... Jó terep lehetne az eszmegbeszélő kör. Ez sem működik rendszeresen, de közös példánk van arra, hogy milyen előremutató lehet, amikor egy eset kapcsán leültünk az érintettekkel.

B. R. Nehéz meghatározni, hogy mikor kerüljön sor egy ilyen alkalomra, mert eddig ugyan minden egyes eszmegbeszélésnek volt pozitív hozadéka – de nincs e tekintetben olyan protokoll az iskolában, amibe bele lehetne kapaszkodni. Ha már lenne egy bejáratott út, akkor könnyebben nyúlnánk ehhez a lehetőséghez, nem gondolnánk meg kétszer is, hogy belevágjunk-e.

P. D. Egyetértek. Nevelési tanácsadóban dolgoztam korábban. Abban a közegben (és a speciálisan megsegítéssel foglalkozó munkahelyeken általában) az eszmegbeszélésnek szokott lenni külön fóruma – egy iskolában ez még nem annyira elterjedt. Tudom, hogy az ilyen eszmegbeszélések sok időt vesznek igénybe, de a kiegészítés ellen, a pedagógus mentálhigiénés jóléte szempontjából is nagyon fontos lenne, hogy senki ne érezze úgy, hogy egyedül vívja a szélmalomharcot a diákokkal, kollégákkal. Szerveződhetnek olyan mediált beszélgetések, ahol egy „külső szem” segítene a szereplőknek a hatékony megoldás megtalálásában.

B. R. A mi pályánkon meg kell dolgozni azért, hogy valamit sikerélményként éljünk meg; jól kell megtalálni, hogy a mi iskolánkban mi számíthat „hozzáadott értéknek”. Nekem például az online térben ren-

geteget segített, ha csak annyit írtál, hogy egy diák azt mondta: „milyen jó volt a legutóbbi magyaróra”, vagy tetszett neki valamelyik feladat. És neked is hatalmas si-

kerélmény lehetett, amikor egy sok problémával küzdő diákunk a segítségeddel tudott regisztrálni a rendszerbe, és először csatolt egy feladatot. Ezek az élmények szárnyakat adhatnak a pedagógusoknak.

P. D. Pontosan. Biztos, hogy az iskola közegén is múlik, hogy a gyerekektől mennyi pozitív visszajelzés érkezik, de nyilvánvaló, hogy ha egymástól kapunk – akár közvetlen, akár közvetett – pozitív visszajelzéseket, az előreviszi az embert.

B. R. Szerinted a diákoknak – azon kívül, hogy szaktanárként jegyet kell adnom – mennyire számítanak a visszajelzések a mi irányunkból? Hogyan tud ez „motorja” lenni a későbbi működésnek?

P. D. Hosszú távon mindig csak remélem, hogy az lesz – de rövid távon tudom, hogy rengeteget számít. Főleg a tanulási problémás gyerekeknél – és nálunk sok a „papíros” (SNI-s, BTMN-es) diák. Nekik nagyon kell a folyamatos biztatás, megerősítés. Sok felnőtt diák jár a közös osztályainkba, de még nekik is nagyon fontos a visszajelzés, sokszor annyira, mint egy kisgyerekeknek.

És most szeretnék adni egy pozitív visszacsatolást a munkáddal kapcsolatban: elég gyakran adtál olyan kifeladatokat, amikből

minden egyes
eszmegbeszélésnek volt
pozitív hozadéka

pontokat, majd ötösöket lehetett szerezni. Ez nagyon motiváló hatású a diákokra! Folyamatos munkára serkentette őket, hogy ne veszítsék el a fonalat, és ez a digitális és az offline térben is nagyon fontos. Rádásul így a tétje nem volt annyira nyomasztó a témazáróknak, hiszen volt mellette ez a lehetőség is; értékelted a folyamatos jelenléteket, munkát. Te hogyan viszonyultál ezekhez a feladatokhoz?

B. R. Talán az egyik legnagyobb öröm volt ebben a digitális oktatásban ezeknek a kitalálása. Kreatív, látványos feladatok voltak, azt gondolom, hogy olyan gyerekeket is vonzottak, akiket lehet, hogy egy iskolai tanóra nem annyira. Viszont nekem azért volt olyan kétségem ezek értékelésével kapcsolatban – amit te pozitívként említettél –, hogy mennyire születik reális osztályzat tanév végén úgy, hogy ezeknek a jegyeknek a segítségével születhetett meg valakinek az elégséges érdemjegye.

Szívesen adok javítási lehetőséget, kreatív feladatokat, ugyanakkor én magam felelős vagyok egy kimeneti mérés eredményéért, és ez a mérés az érettségi. Erre fel kell készítenem őket – és azért mert szorgalmas és kreatív valaki, hajlandó utánanézni a feladatnak, még nem biztos, hogy egy szövegértést vagy egy összehasonlító verselemzést meg tud írni.

Ezért próbáltam például nyelvtanból olyan feladatokat kitalálni, amelyek azt készítik elő, hogy egy hétköznapi szövegalkotást hogyan kell felépíteni. Fontos volt számomra ez a kreatív munka, örültem a diákok pozitív visszajelzéseinek, lelkesedésének, ugyanakkor végig a szemem előtt lebegett, hogy mindez egyensúlyban legyen a normatív típusú értékeléssel. Nagyon résen kell lenni, hogy ne adjak hamis

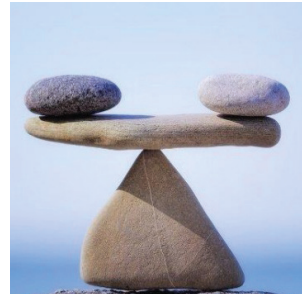
visszajelzéseket arról, hogy a diák ebben a munkafolyamatban *az érettségire való felkészülésben* hol tart.

P. D. Tudsz mondani példákat, milyen típusú feladatok voltak?

B. R. Amikor vitaindítót vagy érvelést kellett írniuk, akkor például volt egy olyan előkészítő feladat, hogy két képről kellett megállapítani, melyik melyik műfajhoz tartoznak. Gyönyörű tengerparti kövek az egyik képen az egyensúlyt, a másikon annak hiányát jelképez-

ték: az érvelésnél a saját véleményemet képviselem, ezért az egyik oldalon több érv található, a vitaindítónál az a lényeg, hogy nem foglalok állást, hanem mindkét oldal érveit egyensúlyban mutatom be.

Melyik kép köthető az érveléshez, melyik a vitaindítóhoz?



Amikor egy Édes Anna-projekten dolgoztunk (egy újság különkiadását kellett megtervezniük a témában), akkor például voltak különleges festmények, melyeken a történethez kapcsolódó motívumokat kellett keresni. Vagy odaadtam a diákoknak a tanév folyamán tanult versek rendőri nyelvre lefordított változatait – ki kellett találni, melyik lehet az eredeti.

Volt, hogy összekötöttük a nyelvtant és az irodalmat; arról írtam vitaindítót – felhasználva a tanulók irodalmi tudását –, hogy egy képzeletbeli Juhász Gyula-kötet címlapján melyik festmény legyen (Van Gogh: *Csillagos éj* vagy Csontváry Kosztká Tivadar: *Libanoni cédrus*). De kellett Facebook-profil is készíteni költőkről, ahol zenéket kerestek a diákok, amelyek akár a művész kedvencei lehetnének... Vagy egy József Attiláról szóló cikkben kellett példákat találni a mássalhangzó-törvényekre. Próbáltam nem ismételni a feladattípusokat, de talán a vizuális jellegük voltak túlsúlyban. Volt olyan diák, aki a tanteremben meg se merne szólalni egy ilyen típusú kérdéskorban, ebben a térben pedig szinte mindegyik feladatot elküldte.

Kinek a verse?

„A hegyeket elkülönítő geológiai mélyedés területén a művelésbe vont elkerített belterületi ingatlanon még a lágyszárú növényzet szaporítószerveinek növekedése és a fűzfafélék családjába tartozó erősen allergén fajtája levelzetének zöldes elszíneződése tapasztalható, ugyanakkor megfigyelésre kerülhetnek az évszakhoz képes hideg légköri viszonyok is, a település mellett található hegyek tekintetében már hószállingózás nyomait is rögzítették kollégáink. A magát belülről kiskorú személynek érző tanú szerint ugyanakkor a hőérzet a nyári hónapokra jellemzően alakul, de tapasztal-

alja a tavaszi mezőgazdasági munkák idejére jellemző biológiai viszonyokat is. Elmondása szerint ugyanakkor korábbi sötét tónusú hajviselete helyett őszes árnyalatút visel, s ezért a téli időjárási viszonyokat teszi felelőssé.”

(FORRÁS: Nyáry Krisztián, Facebook)

P. D. Nekem ezek a feladatok nemcsak szubjektíven tetszettek, hanem fejlesztői nézőpontból is. Fontos láttatni a diákokkal, hogy az iskolában tanultak kötődnek az élethez, a saját tapasztalataikhoz, hiszen így sokkal könnyebben válik belsővé, amit tanultak. Nekem hetente kétszer volt videóchates találkozásom a diákokkal, és akkor rendszerint elővettem ezeket a feladatokat. Az volt a tapasztalatom, hogy mechanikusan megtanulták, mi is az érvelés, akár el is tudták mondani, de hogy melyik kép kapcsolódik hozzá, az már nehezebben ment. Viszont amikor már megértették, melyik műfaj melyik képhez van kötve, és miért, az a tanulási problémás diákoknak nagyon sokat segített. Fontos a többszoros megközelítés, a feladataidban pedig gyakran megjelent a vizualitás; a kép, a színek, a nyilvánvaló kreativitás. Így sokkal mélyebbre mentek az információk. Tudom, hogy a kimeneti követelményeknek kell megfelelni, és ezt a tudást majd rendszerezni kell, de ha a hétköznapi saját megélésen keresztül tanulhatunk, az nagyon hasznos és tartós lehet.

Egy bizottság felkér, hogy segíts nekik egy vitaindítóval szavazásra bocsátani azt a kérdést, melyik festmény legyen a legújabb Juhász Gyula-kötet címlapján. Ne foglalj állást, mutasd be mindkét oldal lehetséges érveit, használd a Juhász Gyuláról megtudott információkat! Fogalmazásod 120-200 szó legyen!



Csontváry Kosztka Tivadar:
Libanoni cédrus



Vincent van Gogh: *Csillagos éj*

B. R. Ez az osztálytermen belül is tud működni: képeket, zenéket társítunk bizonyos művekhez, ezt a „kötést” nagyon sokszor használjuk. Az életükhöz való kapcsolódás is rendszeres, mindig hangsúlyozom, hogy az irodalom elsősorban nem egy tantárgy, izgalmas más emberek gondolataival, érzéseiével megismerkedni, ezekről beszélgetni, vitázni, így önmagunkhoz is közelebb juthatunk. De az online világ teremtett olyan lehetőségeket is, amit offline még nem annyira használunk. Még nem rutinszerű, hogy azt mondom, vedd elő a telefonod, és keress meg rajta valamit. Mindig megdöbentő tapasztalat, mennyire nem tudják a diákok információszerzésre használni ezeket az eszközöket.

FELADATOK

Verselemzéshez kössünk:

- Dixit-kártyákat
- zenéket
- vagy egyszerűen kezdjük egy befejezetlen mondatral (Számomra az idill... pl. Radnóti Erőltetett menet című versénél)

Összefoglalásnál:

- gyártsanak a diákok TABU-kártyákat,
- Kérdezz-felelek feladványokat,
- keresztrejtvényeket,
- társasjátékot,
- Facebook-profilt,
- újságot

a témával kapcsolatban.

P. D. A fejlesztésnek sokszor az is a célja (vagy kellene, hogy legyen), hogy megtanítsa keresni a gyerekeket az interneten. Sokszor az ilyen típusú feladatoknál (pl. Melyik kerületben van a Tóth Árpád sétány?) még a Google sem jutott eszükbe, illetve nem tudták a kulcsszavakat kiemelni, volt, hogy beírták az egész kérdést. Azt gondolhatnánk, hogy a digitális bennszülöttek professzionálisan kezelik ezeket az eszközöket és az internetet, de látnunk kell, hogy általában vizuális megosztásra használják, és ezen a csatornán kommunikálnak. A szöveges információszerzést nekünk kell megtanítani.

B. R. Szeretnék ezzel kapcsolatban egy visszajelzést adni neked: nagyon nagy segítség az, hogy amit én evidenciának veszek (akár azt, hogy könnyedén megtalálnak egy információt a neten, akár valamilyen tantárgyi tudást), és nem az, te szólsz erről. Én erről az „elakadásról” egy osztályteremben nem biztos, hogy tudnék, nem biztos, hogy felvállalja a diák, hogy nem ért valamit, vagy lehet,

hogy ő sem tudja, hogy nem érti... Attól, hogy már sokszor hallotta, nem biztos, hogy a tudását a gyakorlati feladatok megoldásában is alkalmazni tudja.

P. D. Igen, sokszor ők sem tudják reálisan értékelni a saját tudásukat, és nem veszik észre, amikor tévúton vannak. Eszembe jutott például, amikor a

„vétekesek közt cinkos, aki néma” Babits-idézetéről kellett érvelést írniuk...

Rengeteget beszélgettünk te is, én is külön a gyerekekkel, hogy ez a mondat vajon mit is jelenthet, de

nem mindenki tudta – még így sem – értelmezni... Egyszóval – bár ez a feladat nem a sikertörténeteink közül való – fontos érzékenyíteni a diákokat ilyen kérdésekkel.

Mert egy morális kérdéssel kapcsolatos szövegalkotás – a logikai és kifejezőkészségükön készségükön túl – fejleszti az érzelmi életüket, szociális kompetenciájukat is. Ez tehát nagyon fontos – közös – célkitűzés kell, hogy legyen.

Ha már itt tartunk, neked milyen tapasztalataid voltak a gyerekek online „működésével” kapcsolatban? Mi a legfontosabb különbség az offline és az online térben?

B. R. Nagy meglepetések értek, volt pozitív és negatív is. Nem mindig azok működtek jól ebben a világban, mint akik az osztályteremben. Lehet, hogy valakit egy szociális közeg sokkal inkább inspirál arra, hogy mások előtt gyűjtse be a sikerélményeket, és kapjon pozitív visszajelzéseket. Ráadásul, akinek a folyamat elején nehézségei akadtak (a technikai háttere vagy a digitális kompetenciája nem volt elég), annak könnyen elment a kedve az online működéstől. Viszont olyan emberek kaptak szárnyra, akik lehet, hogy az offline térben a kettésért küzdöttek volna – és ez nagyon érdekes tapasztalat volt

számomra. Aki az osztályteremben nem érzi jól magát, lehet, hogy egy nyugodt, otthoni környezetben sokkal hatékonyabban tud működni. És olyan is előfordult, hogy aki az osztályteremben sokkal fontosabbnak tartotta, hogy valamilyen „szerephe helyezze magát”, annak itt ezzel nem kellett törődnie, és tudott foglalkozni a tanulással. Volt olyan,

aki az iskolában egyáltalán nem működött jól, itt pedig pozitív visszajelzéseket adott nekem, hogy ezeket a feladatokat mennyire élvezte. Lehet, hogy ugyanennek a feladatnak a megoldására az

olyan emberek kaptak szárnyra, akik lehet, hogy az offline térben a kettésért küzdöttek volna

osztályteremben nem tudtam volna rávenni.

P. D. Nekem is érdekes volt azoknak a gyerekeknek a működése, akik az offline világban olyan szerepben voltak, amiben „hülyének” kell lenni vagy „nemtörődömnek” vagy „vagánynak”, aki nem foglalkozik a tanulással. Én nem egyénileg, hanem kiscsoportokban tudok foglalkozni velük. Volt egy fiú (közös tanítványunk), akivel – ha a többiekkel együtt volt – semmit nem tudtam kezdeni, az órák után viszont (jellemzően délután, hétvégén) rám írt, hogy tudnék-e segíteni neki. Olyan arcát ismertem meg, hogy akar, küzd, de róla a megelőző három év alatt még soha nem derült ki, hogy bármi motiválta volna. Az online térben azonban nagyon sokat tudott javítani.

B. R. Innen is látszik, hogy az online működésnek volt egy fontos aspektusa és egyben feladata számunkra; a munkánk nagy részét a diákokkal való kapcsolattartás tette ki. És nagyon komoly döntéseket kellett hoznunk azzal kapcsolatban, hogy meddig terjed a mi szerepünk. A munkánk egyúttal – tulajdonképpen – egésznapossá vált, mert a diákok aktivitása nem akkor volt a legnagyobb, mint amikor egy átlagos hétköznapon az iskolában ülnek. És észrevettem

magamon azt is, hogy azokra „írtam rá” inkább, akik egy picit reményt adtak arra, hogy jól tudnak működni, fontos nekik a támogatásom.

P. D. Ebben kifejezetten más az offline és az online világ. A gyerekek sokkal közvetlenebbül, gyorsabban tudtak velünk kapcsolatba lépni. Az, hogy ki mennyire volt nyitott közülünk a kapcsolattartásra, nagyon eltérő volt a kollégák között. Összességében azonban megállapíthatjuk, hogy azoknál a pedagógusoknál születtek jobb eredmények, akik hajlandóak voltak folyamatosan kommunikálni a diákokkal. A mi tanulóink közül sokan nemcsak tanulási zavarral küzdenek, hanem szociálisan is hátrányos helyzetben vannak. Nem az a jellemző, hogy a szülők ott állnak mögöttük. Én úgy éreztem, hogy hirtelen lett 40 kamasz gyerekem, akik folyamatosan kérdegetnek, hogy most melyik gombot nyomják, hogyan küldjenek e-mailt...

B. R. Nagyon sok szerepet kellett „felvennünk”, szerintem a fejlesztőknek még többet... Egyszerre voltál pszichológus, coach, mediátor, és „mellékesen” fejlesztőpedagógus. Szerinted az offline térbe milyen tapasztalatokat vihetünk tovább?

P. D. Nagyon szeretném, ha az offline világba visszatérve – amit nagyon várok – az online kommunikáció formáit is meg lehetne tartani. A másik, hogy egy olyan típusú munkaszervezéssel dol-

gozzunk, amit *együtt* csináltunk online: te előre odaadtad a „forgatókönyveket”, és én erre tudtam építeni a fejlesztőórákat. Ez hatalmas segítség volt nekem is, de elsősorban a diákoknak. Ezenkívül fontos lenne, hogy a továbbiakban is kapjanak kézbe a diákok

rendszerezett szöveges anyagokat (pl. kidolgozott tételeket).

B. R. Jó lenne, ha a Krétában (a digitális naplóban) lenne egy olyan fórum, ahol a szaktanár és a fejlesztő is látná, mi vár a köz-eljövőben a diákokra. A középiskolában ugyanis a tanulók leginkább a konkrét tanulásához, az egyéni módszertani javaslatokhoz kérik a fejlesztő segítségét. Az általános iskolában inkább a saját tanulási struktúra meg-
alapozása zajlik, de középiskolában, ahol az érettségi és szakmai vizsga a tét, a fejlesztők inkább a tételek megtanulásában és a dolgozatokra való felkészülésben támogatják a diákokat. Hogyha ők tudják, mik a követelmények, sokkal célorientáltabban tudnak készülni, így senki nem érzi azt, hogy feleslegesen dolgozott. Ha egy diák nem arra tanult, amit később számon kérnek tőle, hamar elveszítheti a lelkesedését. A tanulóink nem túl jók a feladataik számontartásában – az elmúlt időszakban ebben is rengeteget segítettél nekik –, ezért nekünk, tanároknak kell abban sokat fejlődni, hogy világosak és egyértelműek legyenek a keretek. Ez hosszú távon könnyebbé, hiszen rá vagyunk kényszerítve a tudatos tervezésre, sokkal alaposabban át kell gondolni, hova szeretnénk eljutni (pl. milyen típusú számonkérés lesz a

tananyag végén), mintha csak „improvizálunk”.

Meg fogjuk próbálni a tantestületbe is bevinni ezeket a jó gyakorlatokat, szerintem a többség hozzánk hasonlóan nyitott lesz rá.

P. D. Igen. Reméljük, hogy a szaktanárok és a fejlesztő-, illetve gyógypedagógusok olyan szerepeket is fel fognak vállalni a jövőben, amelyekhez eddig talán bátortalanabban közeledtek.



MEDOVARSZKI ISTVÁN

Lebutítás vagy disszemináció?

A kulturális javak átadását gátló tényezők
a konstruktivizmus és az újmédia szemszögéből

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

BEVEZETÉS

A műveltség kialakulásának – amit tekintünk az egyén által konstruált tanulási folyamatnak – támogatásában az intézményesített oktatásnak kiemelkedő szerepe van. Azonban ezt a küldetését csak a közgyűjtéményi és a hagyományosan kultúraőrző és kultúraközvetítő intézményrendszer tagjaival szorosan együttműködve, egyben a konstruktivista neveléstudomány téziseit valóban komolyan véve tudja csak sikerre vinni. A kultúra és a műveltség iskolai keretek között zajló „átörökítése” során számos gátló tényezővel találkozhatunk, melyek okait a konstruktivista pedagógia és a digitális esélyegyenlőség szemszögéből fogjuk megvizsgálni, azonban e paradigma részletes értelmezési kereteivel jelen tanulmányban nem fogunk behatóan foglalkozni, ugyanis annak gazdag szakirodalma érhető el (*Nahalka*, 1997; *Vosnidou*, 1994; *Nahalka*, 2002; *Thagard*, 2006; *Nahalka*, 2013).

Művelődési örökségünk digitális formában történő megőrzése nélkülözhetetlen, azonban a digitalizációval kapcsolatban kétségek is megfogalmazhatók. Az újmédia rengeteg erőforrást kínál, de ezzel együtt sok megoldásra váró problémát is tartogat a kultúra közvetítése során. A tudásalapú társadalomban az információ elérésének

és megszerzésének képessége jelenti az igazi hatalmat, azonban erre a magasabb társadalmi státuszú rétegeknek nagyobb esélyük van, mint a hátrányokkal küzdő népeesség tagjainak. Ezért a digitális világ vívmányainak alkalmazása valójában növeli az esélyegyenlőtlenségeket, mely folyamat az oktatási esélyegyenlőségi modellek közül az iskola látenszen diszkrimináló hatását tematizáló modellel magyarázható. A művelődés során az iskolára hárul a vélt vagy valós kulturális hátrányok kompenzálásának és az esélyek egalizálásának feladata, azonban a művelődési tartalmak teljes disszeminálására természetesen nincs lehetősége, a kollektív tudás – ilyen vagy olyan értelemben vett – lebutítása pedig nem ad adekvát választ a társadalom kulturális gyarapításának égető kérdéseire.

TÁRSADALMI EMLÉKEZET ÉS A KÖZÖSSÉG SZELLEMI VAGYONÁHOZ VALÓ HOZZÁFÉRÉS

A történelmi távlatokban sikeres társadalmak kialakulását és fennmaradását minden korban erősen meghatározta az, hogy az adott civilizáció mennyire rendelkezett gazdag kulturális erőforrásokkal, és milyen hatékonyan volt képes reprodukálni a tudását.

Egy adott korszak emberei személyesen élnek át bizonyos történéseket és eseményeket, életük során különböző kulturális tartalmakat hoznak létre, azonban a személyes tapasztalás csak az ő generációjuk idejében érvényes, az adott eseményekre csak ők emlékeznek (Assmann, 2004), így az emlékek nyilvánvalóan nem is öröklődhetnek. A kulturális örökség a társadalom közös vagyona, annak megőrzéséért az állam által fenntartott intézményrendszer felel, mely biztosítja a tudás értelmezését, alkalmazását, használatát, átörökítését (György, 2005). Látnunk kell azt, hogy a kulturális örökség nem mindenki számára azonos módon és minőségben érhető el, a kulturális javak elosztása gyakran igazságtalan, ami a társadalom egyes rétegeinek felemelkedéséhez, de akár leszakadásához is vezethet. Egy társadalom vagy globális szemlélettel vizsgálva az emberiség egésze materiális és szellemi vagyonának – földrajzi helyhez viszonyított és időbeli – eloszlása különbségeket mutat, mely a történelem folyamán mindig is létező probléma volt, azonban e javak tér- és időbeli kiegyenlítése sohasem következik be (Faragó, 2016). A társadalmi egyenlőtlenségekből származó hátrányok kompenzálása az iskola egyik kiemelt funkciója, mely feladat ellátása során a másodlagos szocializációs színtér szerepéből adódóan igyekszik csökkenteni a tudás átörökítésének gátjaiból fakadó – az iskola által gyakran negatív tartalommal felruházott – hatásokat, törekszik az esélyegyenlőség biztosítására, lehetővé próbálja tenni, hogy a társadalom szellemi javaiból mindenki egyaránt részesüljön.

Természetesen ez egy ideologizált és romantikus kép az iskoláról, azonban a leszakadó rétegek társadalmi reintegrációja szempontjából elemi elvárás. Valójában az

iskola képtelen a globális tudás átadására – ezt nem is várhatjuk el tőle –, a valóságról, a környező világról alkotott képnek csak egy kis részletét képes bemutatni. A kultúra újratermelése során az iskola közvetíti a tanulók felé a tudományok által felfedezett és feltalált ismereteket (Nahalka, 2007), azonban ezek a műveltség-tartalmak többnyire a középosztály kultúrákereteinek felelnek meg. Ezért mélyen egyetértünk *Ercse Kriszta* (2020) *Deficitszemlélet a kutatói diskurzusban* című tanulmányában a látens diszkrimináció-modell kontextusában megfogalmazott szavaival:

[...] Az alacsony státuszú családok gyermekei nem deficitesek, nem tudnak kevesebbet, nem tudnak rosszabbul kommunikálni – hanem mást tudnak, máshogyan tudnak, más képességeik erősödtek meg, mivel abban a környezetben, ahol élnek, ezek bizonyultak adaptívnak. És azzal, hogy az iskola mindezt nem veszi figyelembe – azaz nem alkalmazkodik ezekhez az eltérő tudásokhoz és ismeretekhez a tanítás során, hanem normatív módon a középosztályi kultúrákeretet tekinteti etalonnak –, valójában maga hozza létre az oktatási esélyegyenlőtlenségeket.”

Az iskolának a kultúra újratermelése során függetlenítenie kellene magát a középosztály által ráerőszakolt szeparációs

nyomástól, és olyan pedagógiai hitvallást és gyakorlatot kell kialakítania, mely a kultúra és a műveltség meghatározáskor rendkívül széles látókörrrel rendelkezik, valamint nem dogmákban

és kultúra-kánonban gondolkodik, hanem elfogadja mindazokat a szubkulturális háttereket, melyek egyébként minden tanulóra – még az eltérő mértékben is – jellemzőek.

ezek a művelség-tartalmak többnyire a középosztály kultúrákereteinek felelnek meg

Nahalka István (2007) szerint az iskola a személyiségformálás során olyan értékeket, normákat közvetít, melyeket társadalmilag megkonstruált kultúrának is nevezhetünk, azonban érdemes elgondolkodni azon is, hogy az általános kultúrafelfogás milyen mértékben reprezentálja a társadalom valós öszszetételét, mennyire sokszínű, mennyire nyitott, és nem utolsó sorban mennyire el- és befogadó?

Úgy véljük, hogy napjainkban az emberi művelődés nem képzelhető el sem holisztikus szemlélettel, sem pedig úgy, hogy a többségi társadalom normáinak megfelelő tudástranszferben gondolkodunk, továbbá az iskola nem törekedhet az általános műveltség komplex kialakítására sem. Az iskola fő feladata, hogy az egyéni műveltség kialakulását támogassa (*Key*, 1976), mely az egyén azon célját szolgálja, hogy a megismerési folyamatai során meghozott autonóm döntéseinek következtében olyan önművelődési úton legyen képes haladni, mely a saját szándékait, önnön igényeinek a kiszolgálását támogatja. Ezt az utat akár élethosszig tartó tanulásnak is nevezhetjük, de az úton való haladás során az egyén mindig a saját előzetes ismereteire támaszkodik és folytonosan építgeti a közös kultúrával kapcsolatos elképzeléseit, nézeteit.

A SZELLEMI ÖRÖKSÉG ÁTHAGYOMÁNYOZÁSÁNAK ÚJ ÚTJAI

Kulturális antropológiai kutatásokra hagyatkozva, valamint szakirodalmi elemzéseket vizsgálva a kultúra különböző definícióira találhatunk rá. Amennyiben

kultúráról beszélünk, úgy ezt a nehezen megfogható emberi konstruktumot számtalan esetben jellemezzük a következő szavakkal: tudományos elméletek és ismeretek,

társadalmi tapasztalat, viselkedés, szociálisan tanult viselkedés, normatív viselkedés, konfliktuskezelés, életstílus

(*Niedermüller*, 2001). *Vitányi Iván* kultúrafelfogásában jelentős szerepet kap az életmód, a kreativitás és a minőség is (*Tibori*, 2018). Egy 2003-ban lefolytatott hazai kutatás szerint a megkérdezettek túlnyomó többsége a művelődést, műveltséget és a tájékozottságot érti kultúra alatt, illetőleg a következő leggyakoribb válasz a kultúrát illetően az volt, hogy ez együtt jár az olvasás gyakoriságával, az olvasottsággal (*Gyenes*, 2005). E gondolati beágyazottság fő oka lehet, hogy a magyar államiség megalapítása óta a kulturális vagyoni átadásának, az írott hagyományok átörökítésének szinte kizárólagosan egyedüli eszköze az olvasás volt, melynek jelentős szerepe van korunk emberének ismeretszerzésében is (*Monok*, 2005b).

Példa az iskola világából – 1

*Tanulmányunknak nem célja a jelenleg érvényben lévő tankönyvek kritikai elemzése, erről számos forrásból olvashatunk különböző véleményeket. Azonban elgondolkodtató, hogy kilencedik évfolyamon milyen kultúrafelfogást konstruálnak meg a digitális kor gyermekei, amikor az irodalom és a művészetek fontosságát, a szép iránti fogékonyságot Karinthy Frigyes *A cirkusz* című – egyébként megfelelő előzetes ismereteket birtokolva nagyszerű olvasmányélményt biztosító – művének metaforái alapján kívánják megalapozni az irodalom szöveggyűjteményben. Vajon minden tanuló ren-*

delkezik a kultúrával és a művészetekkel, valamint a művészi léttel kapcsolatos olyan megelőző tudással, mely a mű valós mondanivalójának megértését alapozza meg és a szerkesztők attitűd-elvárásait tükrözi? Vagy ez nem is lehet cél az irodalom tanítása során, mivel a művészeti tartalmak a művelődő fél átélése során kapnak valós jelentést?

A tudáskonstrukció a tanuló ember részéről aktív tevékenység, a tanulás a tudást megszerző személy által irányított és kontrollált folyamat (Nahalka, 2002). A tanulás ezen posztmodern megközelítése szerint a művelődés nem más, mint egyéni konstruktumok létrehozása, melyek egyediek, az adott személyre jellemzőek. A konstruktivizmus nézőpontja szerint a művelődési folyamatok során kiemelkedő jelentősége van az előzetes tudásnak, ami minden tanuló ember esetében más és más, mind minőségi, mind mennyiségi szempontból. A tanulási folyamatban lényeges, hogy a tanulók milyen információs forrásokból jutnak az ismeretekhez. Ezek az erőforrások az információs társadalom korában szinte végtelenek, az internet és a hálózatokkal átszőtt világ felfoghatatlanul összetett és bonyolult rendszere új próbatételek, de új lehetőségek elé is állítja a tanárt és a tanulót. Az egyik legfontosabb kihívás az, hogy az utóbbi évtizedekben alapjaiban változott meg az emberi kommunikáció, és ez az átformálódás a tanulási folyamatokban is átalakulásokat indukált. Az információszerzés analóg technikáinak és módszereinek jelentős – és többé-kevésbé jól ismert – korlátjai voltak, azonban a digitalizáció következtében a megismerési folyamatok és a feldolgozás módjai is lényegükben változtak meg. Az újmédia fogalmának „[...] megjelenése sokak szerint a digitális (ezen belül a webkettes és mobil) technológiák

megjelenésé[nek] és a velük járó közösségi interaktivitásnak köszönhető, melynek révén a felhasználói beavatkozás eredményeként, már nemcsak olvasója, hanem bárki írója is lehet a webes tartalomnak.” (Forgó, 2013, 34. o.) Kérdéses, hogy az iskola az új évezredbe lépve milyen startégiát tud választani akkor, amikor az egyetemes tudás mértéke és mennyisége hihetetlenül gyors ütemben nő, illetve amikor a tudásalapú társadalom digitális támogatottságának következtében

az információ elérésének lehetősége, sebessége és a hozzáférhető ismeretek mennyisége soha nem látott szintet ér el. A nyomtatott formában megszerezhető tudással

szemben a digitális adatbázisokban tárolt információ mennyisége elviekben végtelen lehet, ezek a digitális erőforrások folyamatos és rendszeres karbantartással mindig aktuális és relevánsá tehetőek (Komenczi, 2013). Napjaink hihetetlen mértékű digitális fejlődése során rendelkezünk-e mindenki számára elfogadható, megfogható és konkrét *kultúrafelfogással*? Vajon a tanulók művelése során a hagyományos tanulásfelfogás átadható tudásról szóló szemléletét célszerű követnünk vagy a konstruktivizmus tételeinek megfelelően keressünk új utakat, az egyetemes értékörző intézményrendszer tagjaival építsünk ki új alapokon álló együttműködések? Pedagógiai tevékenységeink során milyen problémákkal szembesülhetünk egy tudományos ismeret vagy egy kulturális tartalom közvetítésekor? E kérdéseket a konstruktivista pedagógia és az újmédia alkalmazásának szemszögéből is körbejárjuk, valamint elmélkedni fogunk arról is, hogy az intézményesült keretek között történő ismeret- és hagyományátörökítés valójában az egyetemes tudás lebutításának, leegyszerűsítésének vagy a tartalom teljes disszeminálásának tekinthető-e?

A TUDÁS ÁTÖRÖKÍTÉSÉNEK KONSTRUKTIVISTA MEGKÖZELÍTÉSE

A gyermekek a világról alkotott képüket önmaguk építik fel, ami egy belső konstrukciós folyamatnak tekinthető (*Nabalka*, 2002; *Korom*, 2005; *Pléh*, 2012; *Joldersma*, 2011; *Virág*, 2013). A konstruktivista tanulásmélet alapelveiből világosan követke-

zik, hogy általános tudás-átadás nem létezhet; a kulturális és művelődési javak átörökítése a befogadó fél részéről komoly aktivitást igényel, mivel az új tudás csakis az előzetes ismeretekhez épülve, a

mentális mintázatok – időnként teljes – átalakításával jöhet létre. Azonban a gyermekek előzetes ismeretei, korábbi tapasztalatai, a világról alkotott elképzelései különböznek egymástól. Ennek a meglévő tudásnak az összetettségét, fejlettségét és minőségét erősen befolyásolja a gyermeket körülvevő szociális, társadalmi és kulturális környezet is. Továbbá azonos kultúrkörhöz tartozó gyermekek esetében sem beszélhetünk olyan egységes és általános szellemi bázisról, melyre a kultúrtörténeti tudás átörökítésének folyamatait alapozhatnánk. Minden tanuló más és más: különbözőek a megismerési technikáik, eltérő szociokulturális háttérrel rendelkeznek, nem azonos fejlettségű a kognitív struktúrájuk, máshogyan gondolkodnak a tudás adaptívításáról, így a tudáskonstrukció során is eltérő utakat járnak be. Mindezeket figyelembe véve a társadalmi tudás elsajátítása mindenki esetében különböző módokon fog megvalósulni, melynek sikerességére hatással lesz az is, hogy az adott személy *hogyan vélekedik a kultúráról*, mi az, amit valóban érték-

nek lát, hogyan definiálja saját szerepét és helyét az egyetemes kultúra megőrzésében és fenntartásában, mely normák mentén éli életét, milyen kulturális hatások befolyásolják a döntéseit.

A TUDOMÁNYOS ÉS KULTURÁLIS TARTALMAK KÖZVETÍTÉSÉT GÁTLÓ TÉNYEZŐK

A tanulási-tanítási folyamat során a tanuló embert a környezetéből információk tömege bombázza, melynek feldolgozása olyan aktív folyamatként értelmezhető, melyben a tanuló az új ismereteket a

saját belső rendszeréhez igyekszik illeszteni. A tanulási folyamatban kiemelkedő jelentősége van a környezetnek (*Nabalka*, 2002), azonban ez a környezet maga is számos esetben eltérő minőséget hordoz, melynek következtében a tanulás eredményessége és hatékonysága is különböző lesz. Kulturális örökségünknek számos dimenziója különböztethető meg, azonban az ezekhez kapcsolódó ismeretek elsajátítása tanulásméleti szempontból azonos módon megközelíthető. A tanulási folyamat természetesen nem minden esetben zavarmentes, a konstruktivista tanulásmélet a sikeres és eredményes tanulásnak csupán két fajtáját fogadja el: a problémamentes tanulást és a fogalmi váltást. A konstruktivizmus az előzetes ismeretekre a sikeres tanulás zálogaként tekint, melyből logikusan következik az a felvetés, hogy az alacsonyabb minőségű megelőző tudással rendelkező tanulók hátrányokkal fognak indulni a tanulási folyamatokban. Ezekre a hátrányokra, mint a sikeres tanulás – így a műveltség kialakulásának – gátjaira is tekinthetünk, és az in-

a társadalmi tudás elsajátítása mindenki esetében különböző módokon fog megvalósulni

tézményesített nevelés-oktatásnak rendelkeznie kell valamilyen stratégiával e hátrányok kompenzálására. A pedagógiai gyakorlatnak figyelembe kell vennie az esélyegyenlőtlenségek keletkezésének okait is, erre a pedagógiai szakirodalom több modellt (deficit-modell, szegregáció-modell, látens diszkrimináció-modell) is felállított (Nabalka, 2016). A látens diszkrimináció-modell szerint az iskola nem képes igazodni és alkalmazkodni a gyermekek eltérő háttérből adódó különbségeihez, különösen jelentős ez a kulturális másság esetében, így ezeket a negatív hatásokat az iskola nem-hogy enyhíti, hanem tovább erősíti. Társadalmilag megalapozott kérdés, hogy az iskola mit tett, mit tehet e „hátrányok” kompenzálása érdekében! A művelődés és kulturális gazdagodás során nem beszélhetünk sikerességről addig, míg az iskolai pedagógiai gyakorlat nem képes meríteni a tanulók eltérő társadalmi, szociális, etnikai és kulturális különbségeiből.

A konstruktivizmus eredményes tanulásról vallott felfogása ad magyarázatot arra, hogy a tanulási folyamatban miért juthatunk gyakran zsákutcába; gondoljunk csak a tanulók merev elzárkózására, vagy arra, amikor a gyermekek egyáltalán nem vesznek tudomást a tananyagról. Persze tanítványaink számos esetben tesznek kísérletet arra is, hogy a felkínált tudást magukévá tegyék, azonban sokszor ezt megértés nélkül próbálják, vagy a nem megfelelően megválasztott tanulási stratégiák miatt az ismereteket tévesen sajátítják el. Az itt megemlített – nem valós – tanulási formák a teljes közömbösség, a kizárás, a magolás és a meghamisítás. Egyiket sem tekinthetjük sikernek a gyermekek művelése során, azonban a kulturális javak átörökítésekor

sajnos ezekkel a tévutakkal nyilvánvalóan találkozhatunk. Az sem garancia a sikerre, ha a belső rendszer – nevezzük előzetes tudásnak – és az új ismeretek között nem tátong szakadék és nincs ellentmondás sem, mivel a tanuló még így is elzárkózhat az információ feldolgozásától. Ebben az esetben beszélhetünk teljes közömbösségről.

Történelmünk során a kultúra közvetítésének jól kialakult mechanizmusai jöttek létre, meghatározottak voltak azok a társadalmi körök, amelyeknek fő feladata a kultúra közvetítése volt. Ezeket a mechanizmusokat és a kulturális-művelődési célokat megvalósító személyeket korábban széleskörű egyetértés és elismertség övezte, azonban a technika és technológia fejlődésével, az információcentrumú világ kialakulásával, a tömegkultúra megszületésével olyan folyamatok indultak meg, melyek megkérdőjelezték a kultúra értékközpontú fogalmának társadalmi egységesítő erejét (Palcsó, 2011). *Palcsó Mária* továbbá kifejti, hogy „[...] a kultúra nem „örök”, változatlan, hanem folyamatosan létrejövő entitás. Ez a felismerés lehetővé teszi, hogy az utóbbi fél évszázad fejleményeinek többségét ne zárjuk ki a kultúrából, vagy ne nyilvánítsuk kultúraellenesnek” (Palcsó, 2011, 74. o.). Véleménye szerint nem beszélhetünk külön tudományos és hétköznapi értelemben vett kultúráról,

az iskola nem képes igazodni és alkalmazkodni a gyermekek eltérő háttérből adódó különbségeihez

ezek minőségi vizsgálata is tévút, ugyanis a kultúra szintjeinek – magas vagy alacsony – meghatározása helyett a szubkulturális gondolkodásban látja a jövő fejlődésének útját. A szubkulturális különbségekből adódó nehézségek

hatalmas kihívás elé állítják az iskolát akkor, amikor érték- és kultúraközvetítő, valamint művelési feladatait igyekeznek ellátni. Olyan identitásválságba kerül az intézményesített oktatás, mely a sikerességének egyik legje-

lentősebb gátjaként írható le. *Ercse Kriszta* korábban idézett tanulmányában (2020) a kulturális elitizmus megnyilvánulási formájának írja le azt, amikor *kulturálisan hátrányosabb helyzetű* tanulókat emlegetünk. Maga a kifejezés is nagyon veszélyes, nemcsak pedagógiai, de szociológiai és politikai értelemben is. Ennek a gondolatvilágnak a létezése értelmezhetetlen az inkluzív és befogadó szemléletű iskola világában. Szintén aggályosnak látjuk azt, amikor az iskola normabiztonságra törekvő pedagógiát folytat, Ercse a tanulmányában a magolással von párhuzamot ezzel.

Példa az iskola világából – 2

Nekünk a normabiztonságról az jut eszünkbe, hogy az országos kompetenciamérésen általában alulteljesítő iskolák a mérés minősítő funkcióját ellensúlyozandó olyan gyakorlatot követnek, mely azt szolgálja, hogy az eredményeik ne legyenek kivrívóan gyengék, és bele tudjanak simulni az oktatásirányítás által elvárt minőségbe. Ilyen „megoldás” az, amikor a nehezen haladó gyermekek nem vehetnek részt a mérésen, vagy nem megengedett segítséget kapnak. Természetesen ezek a gyakorlatok soha nem kerülnek nyilvánosságra, de mindez létező probléma, és a mérési eredmények legitimitációját erősen veszélyezteti.

Az iskolai gyakorlatban a hatékony tanulást a konstruktivizmus nézőpontja szerint akadályozó lehetséges tényezőket és valószínű tendenciákat az 1. táblázatban fogalmaztuk meg. Úgy tűnik, hatékony közösségi művelődés csak akkor valósulhatna meg, ha a társadalom közös értékeket követendő normákat tudna definiálni – ez azonban

a társadalom polarizációjának hatására képtelenek leküzdeni hátrányaikat, sőt, e hátrányokat generációról generációra újratermelik és konzerválják

csupán a rendkívül erős érdekérvényesítő erővel rendelkező középosztály igényeinek és kultúrafelfogásának felelhet meg. Ebben a morális és szellemi csapdában vergődnek a kisebbségek, a leszakadó rétegek, a munkanélküliséggel küzdők, a hátrányos régiókban élők, az alacsony társadalmi presztízsű és iskolázottságú társadalmi körökből érkezők, a köznevelésben hamar lemorzsolódó és ezzel a korai iskolaelhagyással veszélyeztetettek, a szociálisan kirekesztettek, a fogyatékossgal élők, és még számos olyan réteg tagjai, akik a társadalom polarizációjának hatására képtelenek leküzdeni hátrányaikat, sőt, e hátrányokat generációról generációra újratermelik és konzerválják. Az iskola világának ezt a társadalmi megosztottságot kellene felismernie, és olyan kultúrákövetítésbe kezdenie, mely mindenki számára adaptív, hozzájárulva ezzel a társadalmi szétszakadás megakadályozásához.

1. TÁBLAZAT

A művelődést gátló tényezők és hatásaik a konstruktivista tanulásteória alapján¹

A NEM SIKERES TANULÁSI FORMÁK OKAI, KÖVETKEZMÉNYEI				
	Teljes közömbösség	Kizárás	Meghamisítás	Magolás
A MŰVELŐDÉST GÁTLÓ TÉNYEZŐK				
<i>A szocializációs minta jelentősen különbözik a közvetített kulturális tartalomtól</i>	A kulturális tartalmak nem érintik meg a tanulót	Az ismert minták erősebbek és tartósabbak a kulturális normáknál	Öngazólást nyer úgy, hogy a kulturális elvárásokat saját képére változtatja	Nem értelmezhető normák és tartalmak
<i>A szülők alacsony iskolázottsága</i>	A szülőktől látott minták miatt a tartalmak nem érintik meg a tanulót	A tartalom nem adaptív a tanuló számára, így nem is érinti meg	A szülői minták tévesek, azonban helyesnek és adekvátumnak fogadja el őket	A művelődés során nem támaszkodhat örökös mintákra
<i>Szerény anyagi lehetőségek, szegénység</i>	A tanuló alapvető szükségletei távol állnak a művelődési céloktól	A mindennapi létért való küzdelemben a műveltség nem adaptív	Önmagáról más kép kialakítása, hazugságok	Megfelelési kényszer a magasabb státuszba lépés érdekében
<i>Ingerszegény és lepusztult közvetlen környezet</i>	Az otthoni környezet nem inspirál művelődésre	A tanuló nem látja értelmét a kulturális javak elsajátításának	Fantáziahaszágok	Nincs segítsége a hatékony önművelésben
<i>Belső motiváció alacsony színvonal</i>	A belső kulturális hajtóerő hiánya	Rövid ideig fenntartott érdeklődés a művelődési tartalmakkal kapcsolatban	A kulturálódás és művelődés minősége nem fontos a számára	Nem magért a tudásért dolgozza fel az információt
<i>A kortárs csoportok hatása elhanyagolható, a művelődési célokkal</i>	A tartalom kontextusa és a kortárs csoport által közvetített értékek nem kapcsolódnak össze	A kortárs csoport tagadó reakciója magával ragadja a tanulót	A megkonstruált kulturális tartalom új és téves dimenziókat kap	Rövid ideig tartó elmélyülés, értelem és átélés nélküli tanulás

¹ A táblázatban felsorolt tényezők, okok és következmények természetesen sokféle összefüggésbe rendeződnek a különböző egyedi esetekben.

A NEM SIKERES TANULÁSI FORMÁK OKAI, KÖVETKEZMÉNYEI				
	Teljes közömbösség	Kizárás	Meghamisítás	Magolás
A MŰVELŐDÉST GÁTOLÓ TÉNYEZŐK				
<i>Éretlen intellektus</i>	A művelődési tartalmak és a mentális struktúrák között nincs kapcsolat, nem érintik meg a tanulót, nem felelnek meg a képességeinek		Bizonyos tartalmakra alapjaiban téves magyarázatokkal reagál	A kulturális tartalmakat nem tudja értelmezni és mélyen megérteni
<i>Érzelmi intelligencia éretlensége</i>		Nincs beleélés, elmélyülés		
<i>Devianás viselkedés</i>	Határozottan elutasítja a külső környezet értékeit, azok érzelmileg nincsenek hatással rá		A tartalom szándékos torzítása, félreértelmezése	Kognitív és affektív disszonancia
<i>Csalátlában bekövetkezett tragédia</i>	A gyász időszakában képtelen a művelődésre	Leleki megtörtség, apátia, nem okoznak örömet a kulturális értékek	Elhalmozott családtag narratívájának alapvető igazsága	Feltétlenül hinni akar a tartalom igazságában
<i>Alacsony olvasottság</i>	Nem kerül valódi kapcsolatba a tartalommal	Nincs megfelelő bázisa a művelődésnek	Nem jut hiteles forrásokhoz	Műveltség hiányában képtelen a holisztikus megértésre
<i>Egészségtelen, káros és destruktív életvitel</i>	A lélek ápolása csak a test egészségével együtt lehet teljes	Az önmombólás diadala, addiktivitás	Öngazolás, önámítás, tagadás	Pillanatnyi, rövid ideig tartó állapot, melyben a kiutat keresi
<i>A média által közvetített értékek szemben állnak az egyetemes kulturális célokkal</i>	A nem a médiából érkező tartalmak nem keltik fel az érdeklődését	A média igazságtartalma uralkodik a kulturális tartalmak felett	A valóságot a médiaszereplők narratívájához igazítja	Celebek, média-személyiségek véleményének sajtóként történő reprodukálása
<i>Gyakori iskolai hiányzás, lemorzsolódás, korai iskolaelhagyás</i>	Önállóan nem dolgozza fel a tartalmakat	Nem szán időt a feldolgozásra	Igyekszik következteni a korábbi tapasztalatai alapján, de tévesen	Új ismereteket nem strukturalítak, nincs kapcsolat a tapasztalataival

TARTALOM, DIGITALIZÁLÁS ÉS ÚJMÉDIA

Napjainkban az információhoz jutás nem jelent olyan kihívást, mint évszázadokkal ezelőtt, így a globális tudásból olyanok is részesülhetnek, akik annak értelmezésére, szelekciójára, kritikus elemzésére nem képesek olyan magas szinten, mint a társadalom iskolázott tagjai. Korábban, míg az információ világát az írásbeliség és az olvasás uralták, csak azok juthattak tudáshoz, akik a művelődés létráján már egyébként is magasabb szintre jutottak, mint a leszakadó rétegek tagjai. Így a szellemi örökséget ápolni és gondozni tudták, kulturális és művelődési értelemben értékteremtők voltak, a közös szellemi vagyont gyarapították. Az infokommunikációs társadalom létrejöttével az információ elérése egyszerűvé vált, a vélt vagy valós értékek közvetítése a hagyományos csatornák mellett ma már új utakon is lehetséges. A rádió, a televízió, a hálózatok és a közösségi média akkora szelertet kanyarítottak ki a társadalom kulturális „fejlesztésének” tortájából, mely mellett olyan hagyományos művelődési terek, mint például a könyvtár, levéltár, múzeumok, színház, művelődési- és kultúrházak, önképző- és társaskörök, vitaestek nem tudnak igazából érvényesülni. Az elektronikus média gyakran romboló hatású, számtalanszor tartalmilag alacsony színvonalú, nagyon egyszerű retorikával és valójában kevésbé gondolkodtató tartalmakkal bombázza potenciális közönségét. Természetesen ezt nem a szellemi javak gyarapításának szándéka, sokkal inkább a profit maximalálásának célja motiválja. Ebben – a gyakran leépítő hatással bíró – közegben

kell az iskolának harcba indulnia a műveltség dinamikus fenntartásáért valamint a kulturális javak újratermeléséért. Az iskolának ebben a küzdelemben érdemes lenne a kultúra hagyományos őrzőivel együttműködni, a közgyűjteményi intézményeknek pedig kiemelt felelőssége van az iskola támogatásában a művelődési tartalmak és a kulturális javak átörökítésekor. A kulturális vagyon elsődleges megőrzőinek tehát kiemelt kötelessége biztosítani, hogy a szellemi és művelődési örökség eljusson a művelődő közösség tagjaihoz. A hálózatosult, digitális és interaktív világban nélkülözhetetlen, hogy olyan virtuális tanulási, ismeretelsajátítási környezetek jöjjenek létre, melyek elsődleges feladata a tudás, az ismeret, a művelődés, a kultúra megőrzése és mindenki számára elérhetővé tétele. Ez a funkció nem töltheti be elvárt minőségét a tartalmak digitalizációja nélkül. Azonban fontos kérdésként merül fel, hogy mely intézményeknek a felelőssége az, hogy a művelődési tartalmakat digitális formában is megőrizték, illetve nem fedezhető fel konszenzus abban sem, hogy ennek finansziális terheit ki viselje.

Példa az iskola világából – 3

Mint ahogy korábban utaltunk rá, a kulturális vagyon elérésének biztosítása állami feladat, komoly állami szerepvállalás nélkül nem képzelhető el a társadalom kívánt művelődése. Napjainkban elvitathatatlannal látható, hogy a kormányzatnak vannak ilyen irányú szándékai is, gondolkodjunk csak a Lázár Ervin Programra, mely azt a célt szolgálja, hogy a tanév során minden általános iskolás tanuló egyszer eljusson színházi, bábszínházi, cirkuszi vagy hangverseny előadásra. Természetesen teljes esély-

Az iskolának ebben a küzdelemben érdemes lenne a kultúra hagyományos őrzőivel együttműködni

egyenlőségre itt sincs lehetőség, mivel értelemszerűen az ország különböző pontjain élő gyermekeknek nem ugyanazok a lehetőségei. Kérdés azonban, hogy ezekben a különbségekben (lakóhely távolsága a színház-tól, elérhető előadások színvonala, bemutatott darabok tartalma, stb.) a további diszkrimináció lehetőségeit véljük-e felfedezni, vagy eme egyenlőtlenségek felett szemet hunyunk, elfogadjuk őket természetesen létezőeknek, és a biztosított művelődési lehetőségekre az egyenlőtlenségeket tompító beavatkozásként tekintünk. Az állami szerepvállalás szándéka egyértelműen az utóbbi felé mutat, de az oktatási esélyegyenlőtlenségi modellek az első felvetés jogosságát is könnyedén bizonyítani tudják.

A hazánkban kiadott írásos művek összegyűjtéséért az Országos Széchenyi Könyvtár a felelős, jogszabályban meghatározott elvárás a kiadóktól, hogy a kötelempéldányokat beszolgáltassák számára. Amennyiben ennek a kötelezettségnek mindenki maradéktalanul eleget tenne, úgy az írott tudás megőrzése nem vetne fel további kérdéseket. Mivel az írásos kiadványok korunkban kizárólagosan számítógépes technikával készülnek, a kötelempéldányok beszolgáltatásával párhuzamosan az elektronikus átadás is célravezető lenne, ugyanis a másodlagos vagy utólagos digitalizálás minőségénél így sokkal jobbat lehetne a gyűjtés során elérni. Ennek a megőrzési módnak a pozitív indokainál azonban jelenleg sokkal erősebbek az anyagi, profitcélzatú törekvések. Könnyű belátni, hogy a kiadók és a szerzők érdekeit erősen sértené az, ha a kötelempéldányok szolgáltatása együtt járna a digitális beszolgáltatással és annak korlátlan nyil-

vánossá tételével. Minden szellemi termék a megalkotójának vagyona, a közösség igényei nem írják felül a vagyonhoz való jogot, ezért a közösségi és a magánérdekek ellentétesek egymással (Monok, 2005a). Szükséges, hogy különbséget tudjunk tenni nyilvános hozzáférés és tulajdon között, erre történelmünk során, sőt napjainkban is számos példát találhatunk (Ébli, 2005). A szerzői jogok természetes tisztelgetben tartása azonban így szintén egy erős gátló tényezője a művelődési és kulturális javak átörökítésének. További dilemmákat vet fel az a kérdés is, hogy az archívumok teljes egészükben, vagy valamilyen szempont általi cenzúrázást követően jussanak-e el a nagyközönséghez? A magyar állam erre adott válaszait a Kormány 1486/2015. (VII. 21.) számú határozata alapján készült *Közgyűjteményi Digitalizálási Stratégia* tartalmazza, mely a 2017–2025 közötti időszakra vonatkozó célokat és elvárásokat fogalmazza meg a tartalomszolgáltatásról, a hozzáférésekről és a közgyűjtemények digitalizálásáról.

Tekintsük át, hogy az újmédia világában milyen tényezők befolyásolják, illetve akadályozhatják a tudáshoz való hozzáférést! Az internetalapú, hálózati világhoz való hozzáférés csak akkor lehetséges a felhasználó számára, ha valamely internetszolgáltató céggel kapcsolatba lép, és neki szerződéses alapon ellentételezést

A szerzői jogok természetes tisztelgetben tartása azonban így szintén egy erős gátló tényezője a művelődési és kulturális javak átörökítésének

fizet az információs terek eléréséért. Ezen felül gyakran még a megszerzendő tudásért is fizetnie kell az információ tárolását végző vállalkozásnak, intézménynek. Az információ megszerzésének lehetősége és a létesített kapcsolatok mennyisége és minősége ezért összefüggésben van az egyén társadalmi státuszával és az anyagi

lehetőségeivel. A vagyoni helyzet és a társadalmi szerep ezért determinálja az információhoz történő hozzáférést, amivel a tudás megszerzésének lehetősége minden társadalmi réteg számára más módon kínálkozik fel. Amennyiben a művelődést az anyagi státusz határozza meg, az a társadalom egyre műveletlenebbé válásához vezethet (Monok, 2005a). A digitális világ, az újmédia, a technológia-támogatott tartalmak, a virtuális tér ezért nemhogy az esélyegyenlőséget biztosítaná, hanem egyenesen az esélyegyenlőtlenségeket örökíti tovább azzal, hogy az elit tagjai – anyagi potenciáljuk miatt – a kulturális tartalmak szélesebb horizontját érhetik el, míg a hátrányos helyzetűek, a leszakadás ellen küzdők lehetőségeik folytán nem azonos mértékben részesülnek kulturális örökségünkben. A tartalomhoz való hozzáférés új útja így nem vezet esélyegyenlőséghez, a tartalmat hordozó médium megváltozásával sem egyenlítődnék ki a korábban kialakult hátrányok. Az optimálisabb vagyoni és szellemi háttérrel rendelkező rétegek így újabb eszközt kaptak a kezükbe arra, hogy érdekeiket továbbra is – és még erősebben – érvényesítsék, ezzel helyzetüket nemcsak megőrizni tudják, de az információért, így a tudásért való versenyben még előnyösebb pozíciókba kerültek. Az iskolának éppen ezért van nagy felelőssége abban, hogy a közgyűjteményi intézményekkel együttműködve, az állam komoly és tartós felelősségvállalása mellett csökkentse a társadalmi státuszról származó esélyegyenlőtlenségeket, és a konstruktivista tanulásfelfogásnak megfelelően olyan előzetes tudást kell biztosítania, mely garantálja a tanulók művelődését, önművelődését.

AZ EGYETEMES TUDÁS LEBUTÍTÁSA VERSUS DISSZEMINÁCIÓ

A művelődés a konstruktivizmus nézőpontjából szemlélve azt jelenti, hogy a kulturális tartalmak a műveltséget befogadó személy saját konstruktumai, belső alkotásai. A művelődés egy aktív, tevékenységekkel telített folyamat, mely során a kultúráról sajátos, egyéni felfogásunk alakul ki. Az egyetemes tudás teljes átadása nem lehetséges,

ugyanis ennek korlátlan befogadására nem vagyunk képesek. Az emberi ismeretek és tapasztalatok, a különböző – kultúrákat formáló – tudások disszeminációja csak részletekben képzelhető el, és annak tartalma nagyban függ a fogadó fél érdeklődésétől, kulturális céljaitól, előzetes ismereteitől, intellektusától, és számos olyan attitűdjétől, amelyekkel a társadalom szellemi vagyónához viszonyul. A kulturálódás és művelődés szempontjából az egyetemes szellemi javak amortizálása vagy a kollektív tudás lebutítása megint csak nem lehet sem cél, sem eszköz a kulturális örökség átadásának folyamatában. Egy közösen birtokolt érték éppen a saját becességét veszítheti el azáltal, ha hozzányúlunk a tartalom, a mondanivaló elemi lényéhez, amikor a kifejezőmódot leegyszerűsítjük, vagy ha a lényegyet elferdítjük. Ezáltal egy teljesen más tartalom jön létre, mely csupán nyomokban hasonlít a primer, organikus tudásra, annak csak szürke lenyomata lesz, értékük nem hasonlítható egymáshoz.

a kollektív tudás lebutítása
megint csak nem lehet sem
cél, sem eszköz

Példa az iskola világából – 4

A könnyített olvassmányok használatát a nyelvtanulásban komoly módszertani megalapozottság támogatja, azonban jelenleg az irodalmi klasszikusok műveinek rövidített, leegyszerűsített formában történő olvasása nem képezi pedagógiai konszenzus tárgyát. El tudunk-e képzelni mégis olyan pedagógiai helyzeteket, amikor ezeknek a zanzásított műveknek az olvasása előnyt és nem hátrányt jelent? Az iskola látens diszkriminációs tevékenységének része-e a kötelező olvassmányok kiválasztása, vagy a kötelező művek minden társadalmi réteg tagjainak azonos értéket képviselnek?

A művelődési tartalmak áthagyománnyozása során mindenképpen általános és örök érvényű pedagógiai alapelveket kell szem előtt tartani. A fokozatosság elvének nevezhetjük azt, ha a kultúra különböző elemeit úgy örökítjük át, hogy azok egymásra épülhessenek, a könnyen befogadható elemektől haladjunk a komolyabb megértést igénylő tartalmak felé. Ebből következik, hogy a fokozatosság elve együttjár az egymásra épülés elvével. A kulturálódási folyamatokban is szem előtt kell tartani, hogy a megértés szempontjából rendkívül fontos az, hogy a művelődési anyagok köthetők legyenek egymáshoz. Ha ennek a feltételnek eleget teszünk, akkor biztosítani fogjuk, hogy mindig megfelelő mennyiségű és minőségű előzetes tudás álljon rendelkezésre az újabb ismeretek konstruálásához. Az életkori sajátosságokat szintén figyelembe kell vennünk, a tartalmak megosztásakor ügyelnünk kell arra, hogy az életkor a művelődő fél számára ne legyen gátló tényezője az elsajátításnak. Azonban az életkori sajátosságoknál

sokkal fontosabb az egyéni sajátságoknak, igényeknek, elvárásoknak való megfelelés, ugyanis ha a művelődést is tanulási folyamatnak fogadjuk el, akkor könnyű belátni azt, hogy minden tanuló személy egyedi és egyszeri, ami a tanulási folyamatokat is egyedivé teszi. Ezáltal a kollektív kultúraátadás vagy közösségi művelődés szándéka is komoly akadályokba fog ütközni akkor, ha nem koncentrálnak az egyének sokszínűségére. A szellemi vagyon átörökítésekor tehát sem a tartalom leegyszerűsítése, lebutítása, sem a teljes disszeminálás nem vezet eredményre. Ehelyett az művelődési tartalmakat olyan könnyebben megérthető egységekre lenne célszerű bontani, melyek az egyéni szükségleteket és sajátosságokat figyelembe véve, saját ütemben, a befogadó fél szellemi erőforrásainak megfelelően adaptálódhatnak. Azonban ez csak akkor lehetne lehetséges, ha a közgyűjtemények által kezelt javak a digitalizációt követően korlátozás nélkül elérhetővé válnának.

Továbbá a művelődés és a kultúra megőrzésének újmédia által támogatott modern útja csak akkor lesz mindenki számára (a fentiek értelmében) azonos lehetőségekkel kikövezve, ha a tartalmak elérését nem befolyásolja a vagyoni helyzet, a szociokulturális háttér, a társadalmi helyzet és az információszerezésre való esély. Mivel kulturális örökségünk – nemzeti és nemzetközi kontextusban is – hatalmas tudást ölel fel, így annak megértése és feldolgozása interde akár szupradiszciplináris megközelítést igényel – ehhez azonban a megfelelő számú szakember, úgy tűnik, egyelőre még nem áll rendelkezésre. A kultúra átadásában az iskolán kívül számos tudományterület – muzeológia, levéltár, könyvtár, muzikológia, művészettörténet, régészet, néprajz, stb. – aktív szerep-

a közgyűjtemények által kezelt javak a digitalizációt követően korlátozás nélkül elérhetővé válnának

vállalására van szükség (Sonkoly, 2000). Gyermekünk művelésében-művelődésében az iskolának kiemelt szerepe van, azonban ezen alapfeladatának ellátása során nélkülözhetetlen a közgyűjteményekkel való aktív és kölcsönös együttműködés.

Köszönetnyilvánítás

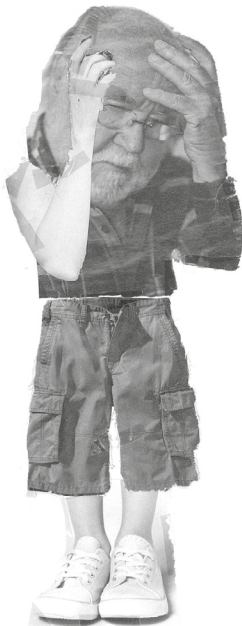
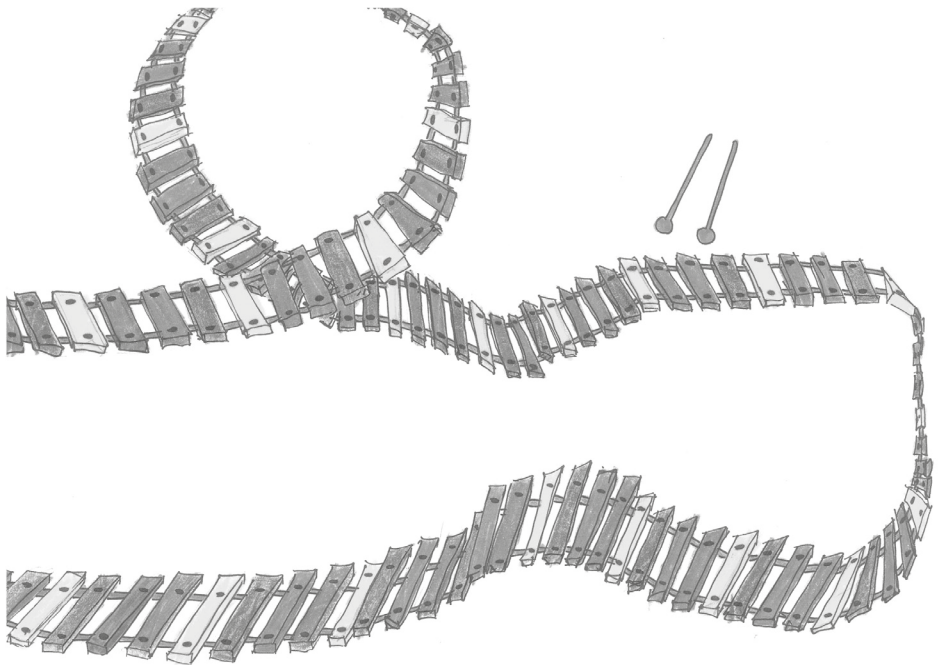
A tanulmány az EFOP-3.6.1-16-2016-00001 „Kutatási kapacitások és szolgáltatások komplex fejlesztése az Eszterházy Károly Egyetemen” c. pályázat támogatásában készült el.

IRODALOM

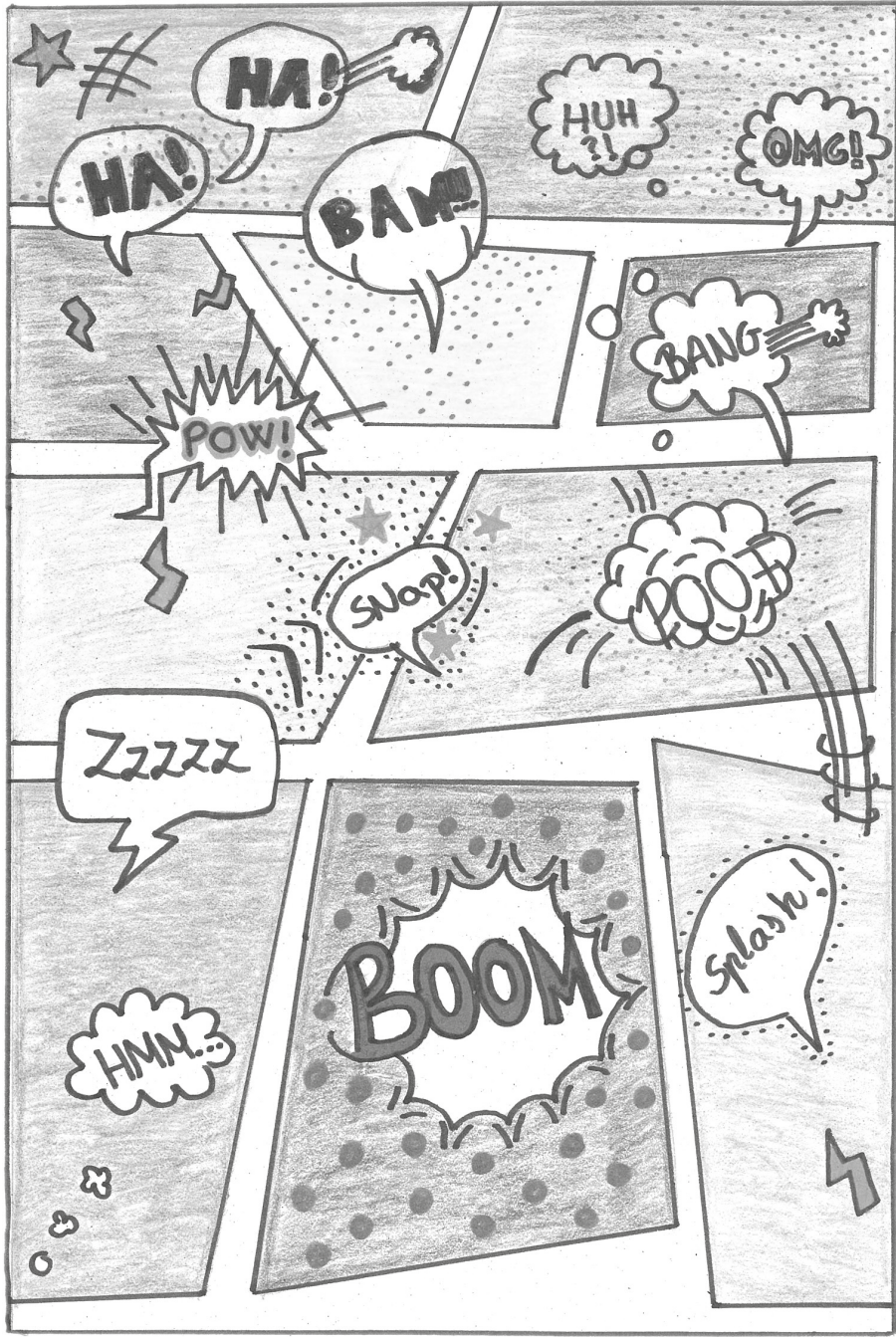
- Assmann, J. (2004). *A kulturális emlékezet - Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz, Budapest.
- Ébli Gábor (2005): Mitől a köz é egy gyűjtemény? In: György Péter, Kiss Barbara és Monok István (szerk.): *Kulturális örökség – társadalmi képzelet*. Országos Széchényi Könyvtár – Akadémiai Kiadó, Budapest. 77–81.
- Ercse Kriszta (2020): Deficitszemplét a kutatói diskurzusban. *Új Pedagógiai Szemle* **70**. 3–4. sz., 73–85.
- Faragó László (2016). Társadalmi-területi egyenlőtlenségek. *Tér és Társadalom*, **30**. 3. sz., 118–123.
- Forgó Sándor (2013): *Tanulás és az új médiumok*. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Gyenes Edina (2005): *Olvasási szokások (Találkozások a kultúrával 5)*. Magyar Művelődési Intézet – MTA Szociológiai Kutatóintézet, Budapest.
- György Péter (2005). Kulturális örökség – társadalmi képzelet. In: György Péter, Kiss Barbara és Monok István (szerk.): *Kulturális örökség – társadalmi képzelet*. Országos Széchényi Könyvtár – Akadémiai Kiadó, Budapest. 7–8.
- Joldersma, C. (2011): Ernst von Glasersfeld's radical constructivism and truth as disclosure. *Educational Theory*, **61**. 3. sz., 275–293.
- Key, E. (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Komenczi Bertalan (2013): Elektronikus tanulási környezetek kutatásai. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Korom Erzsébet (2005): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Monok, I. (2005a). A kulturális örökség közvagyon? In György, P., Kiss, B., és Monok, I., Kulturális örökség – társadalmi képzelet (old.: 9-11). Budapest: Országos Széchényi Könyvtár - Akadémiai Kiadó.
- Monok István (2005b): Az olvasott örökség – hagyomány és megújulás. In: György Péter, Kiss Barbara és Monok István (szerk.): *Kulturális örökség – társadalmi képzelet*. Országos Széchényi Könyvtár – Akadémiai Kiadó, Budapest. 83–91.
- Nahalka István (1997): Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron I–III. *Iskolakultúra*, **7**. 2., 3. és 4. sz., 21–33., 22–40. és 3–20.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? - Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2007): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés. *Neveléstudomány*, **1**. 4. sz., 21–33.
- Nahalka István (2016): Az esélyegyenlőség és komprehenzivitás lehetősége és ellehetetlenülése. *Új Pedagógiai Szemle*, **66**. 7–8. sz., 34–39.
- Nieder Müller Péter (2001). A kultúrák közti kommunikációról. In: Béres István és Horányi Özséb (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Budapest.
- Palcsó Mária (2011): A kultúrák közvetítés esélyei. *Kultúra és közösség*, **2** (15). 2. sz., 73–75.
- Pléh Csaba (2012): *A megismeréstudomány alapjai – Az embertől a gépig és vissza*. Typotex Elektronikus Kiadó Kft.

- Sonkoly Gábor (2000): A kulturális örökség fogalmának értelmezési és alkalmazási szintjei. *Regio*, 11. 4. sz., 45–66.
- Thagard, P. (2006). Conceptual change. In: Nadel, L. (szerk.): *Encyclopedia of Cognitive Science*. John Wiley & Sons Ltd., 666–670.
- Tibori Tímea (2018): A kultúra fogalmának változásai a 80-as évektől. *Kultúra és közösség*, 9. 1. sz., 43–60.
- Virág Irén (2013): Tanulásméletek és tanítási-tanulási stratégiák. Eszterházy Károly Főiskola, Eger.
- Vosnidou, S. (1994): Capturing and modeling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4. 1. sz., 45–69.

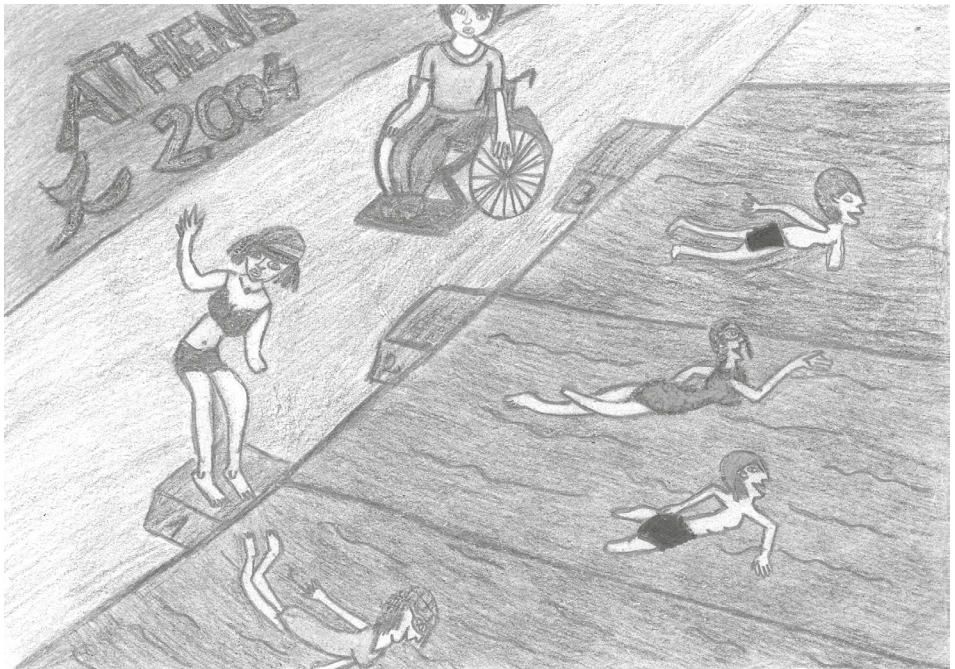


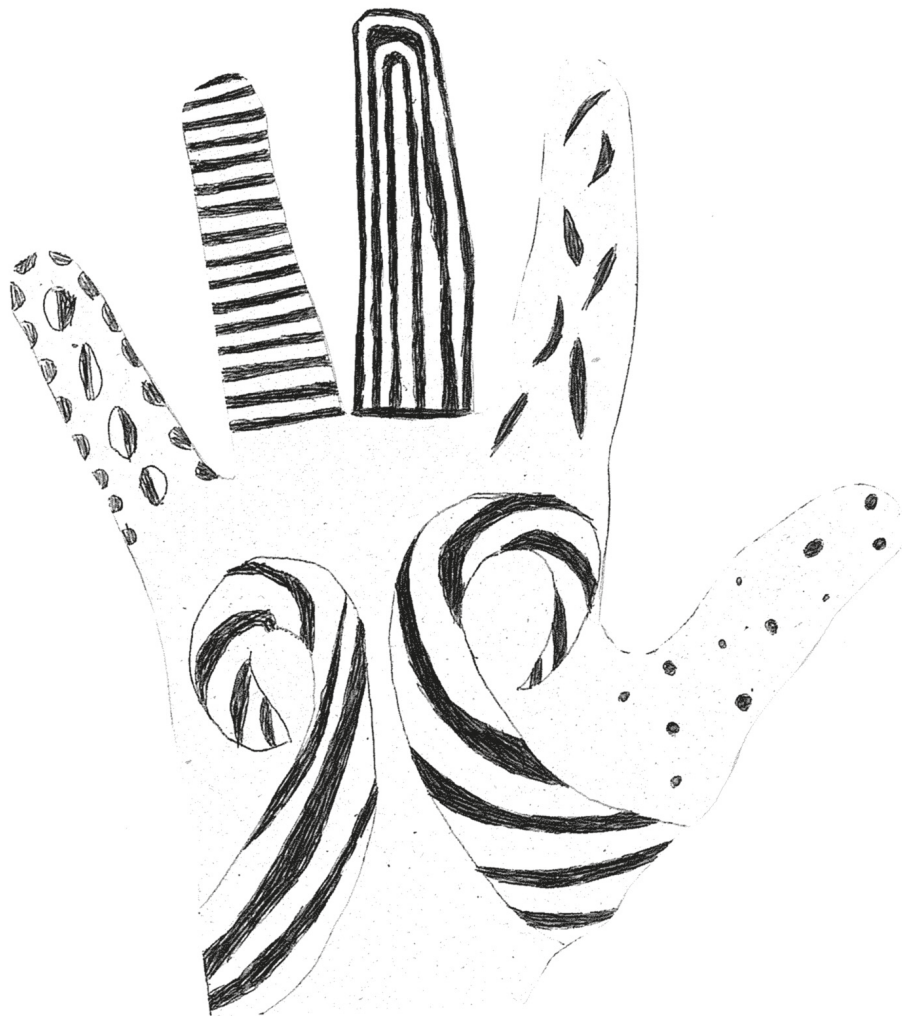


ZAJOS
VILÁG

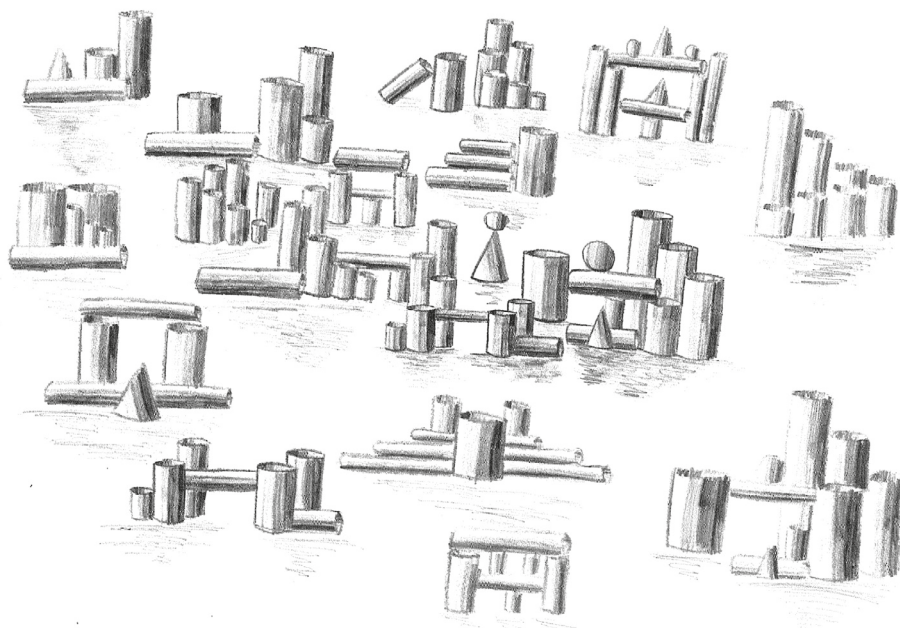
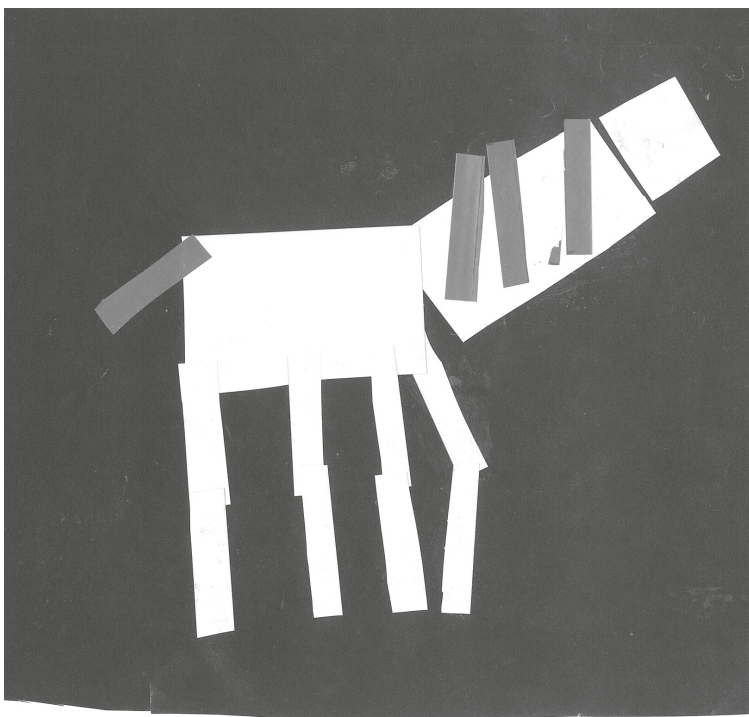














NAHALKA ISTVÁN

A közoktatás központi tartalmi szabályozásának két paradigmája

KÖZELÍTÉSEK

A tanulmányban a szerző az oktatási rendszerek tartalmi szabályozásának pólusokat kijelölő két paradigmáját, az „előíró” és az „autonómiára építő” paradigmát azonosítja, és ezen elgondolások szakmai, pedagógiai lényegét mutatja be. Tantervi és azokhoz szorosan kötődő tudományos megfontolások keretében nyújt segítséget azon gyakorlati, oktatáspolitikai kérdés megválaszolásához, hogy a korszerű tantervi rendszerekben hogyan alakuljon a központi szabályozás és a helyi tervezés – ezen belül pedig hangsúlyosan a pedagógus tevékenysége – közötti felelősségmegosztás, az adaptív, korszerű oktatás kialakítását segítő tantervi szisztéma. A szakmai tudományos elemzések azt mutatják, hogy ha a döntéshozók elfogadják, hogy a tanulási eredményesség, az innovációs folyamatok felgyorsítása, az esélyegyenlőtlenség csökkentése, a túlterhelés megszüntetése és a pedagógiai kultúra eredményes, korszerű alapelveket érvényesítő átalakítása az alapvető célok, akkor az autonómia-paradigma (az iskolák és különösen a pedagógusok pedagógiai folyamatok tervezésében biztosított jelentős önállósága) jóval adaptívabb, mint a részletesen előíró jellegű tantervi rendszer formálása.

BEVEZETÉS

E tanulmányban a közoktatásban működő központi tartalmi szabályozási rendszer bizonyos alapkérdéseivel, döntően pedagógiai problémáival foglalkozom. Ezen belül is egy kiemelt kérdéssel: *a központi tartalmi szabályozásnak milyen, egymástól lényegesen eltérő alapváltozatai lehetségesek?* E lehetőségeket a szabályozás *paradigmáinak* fogom nevezni. Vizsgálom, hogy mit mondhat a neveléstudomány e paradigmákról, a kialakult helyzetről. Nem foglalkozom számos, a NAT-ról szóló kormányrendelet¹ megjelenése után kialakult vitában (véleményfolyamban) felmerült részletkérdéssel, pusztán alapvető, a neve-

léstudomány számára is releváns kérdésekkel, és nem foglalkozom direkt oktatáspolitikai megfontolásokkal sem. Tartom magam ahhoz az alapelvhez, hogy a tudomány nem lehet döntőbíró, hiszen nem megkérdőjelezhetetlen igazságokat mond ki, hanem modelleket állít fel és azokat vizsgálja. Az emberi döntéseket, így a politikai elhatározásokat is azzal segíti, hogy a kutatási eredmények, a tudományos érvelések és eszmefuttatások, a tudományos modellekre alapozott logikai következtetések segítenek megítélni egy-egy döntés adaptivitását. Ilyen vizsgálatokat végzek magam is ebben az írásban. Nem jelentem ki a két paradigma egyikéről sem, hogy az valamilyen abszolút értelemben jó, kívánatos, igaz lenne, de megvizsgálom az alkalmazásukból fakadó, logikusan kö-

¹ 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról.

vetkező gyakorlati eredményeket. Ezeket sem minősítem, hiszen a tudomány nem tud normatív módon értékeket tulajdonítani semminek sem. A paradigmák alkalmazásának logikusan adódó következményeit viszont vizsgálom az *adaptivitás* szempontjából. Minden esetben „ha... akkor” típusú megállapításokat teszek. A „ha” oldalon szereplő tételek mint kívánatos, pozitív oktatásügyi fejlemények, célok középpontba állítása természetesen értékválasztást takar. Ezeket azonban tudományosan objektív vizsgálatnak vettem alá, s a következtetéseket ebből vonom le. Tehát feltételezve azt, hogy az ország oktatásügye számára mi lenne a kívánatos (pl. a tanulási eredményesség javulása, az esélyegyenlőtlenség csökkenése), értékelem, hogy ehhez melyik paradigma hogyan járul hozzá, ebben a relatív értelemben melyik az adaptívabb. Ugyanezt a módszert természetesen alkalmazni lehet és érdemes minden más, kívánatosnak gondolt céltételezésből kiindulva is.

Két alapvető szakmai paradigmát (megközelítést, elméleti rendszert) írok le, amelyek gyökeresen eltérő pedagógiai szemléletmódokon alapulnak, és alkalmazásuk a tapasztalat szerint is radikálisan különböző következtetésekre juttatja a szakembereket.

1. A közoktatás tartalmi szabályozása *előíró paradigmájának* nevezem azt a megközelítést, amelyben az a cél, hogy az ország teljes közoktatása számára, a tanulási idő túlnyomó részét (legalább 80%-át) lefedve álljon rendelkezésre a részletes célok, a tanulókkal szemben támasztott követelményeknek és a tanítandó tananyagnak (ismereteknek) a teljes és részletesen leírt rendszerre.²

2. A közoktatás tartalmi szabályozása *autonómia-paradigmájának* nevezem azt a megközelítést, amelyben az a cél, hogy a rendszer egészére vonatkozóan csak az átfogó fejlesztési feladatok legyenek megfogalmazva. Ezen túl a részletes célok, a követelményeknek és a tananyagnak legfőbb csak azokat az elemeit határozza meg központi dokumentum, amelyeknek a szerepeltetése konszenzusközeleli módon elfogadott. Utóbbiak esetében a konkrétan megnevezett elemek oktatása a teljes rendelkezésre álló idő 80%-ánál jóval kisebb részében is történhet e paradigma szerint.

A két paradigma jelen van a kurikulum témájának nemzetközi szakirodalmában. A *központosítás – decentralizáció* fogalom párt is széles körben használják a két paradigma, vagy ahogy sokszor szerepel: a két tendencia leírására (Priestley és Drew, 2016; Erss és Kalmus, 2018). A bemeneti és kimeneti szabályozás megkülönböztetése is gyakran szerepel (pl.: Nieveen és Kuiper, 2012); sokszor

feltételezve azt, hogy az ország oktatásügye számára mi lenne a kívánatos

a központosítottág mértékével kapcsolatos két paradigma megnevezései lényegében szinonimái a bemeneti és kimeneti szabályozás kifejezéseknek, azonban ez vitatható.³ Az angol nyelvű szakirodalomban az előíró, részletező jellegű központi

² A 80% mint konkrét érték azért szerepel, mert a NAT 2020 esetében a döntéshozó szándéka az volt, hogy a NAT-ban és a kerettantervekben szereplő tartalom elsajátítása lehetséges legyen az iskolai tanórák számának 80%-ában.

³ Az előíró jellegű és az annál jóval flexibilisebb szabályozás ellentétpárjának szinte semmi köze nincs a bemeneti és kimeneti szabályozás fogalmihoz. A bemeneti szabályozás – a nevének megfelelően – a nevelési folyamatra kíván

tantervekkel összefüggésben gyakran szerepel a „tanárbiztos kurrikulum” (teacher-proof curriculum) megjelölés is, utalva arra, hogy a tanterv követése nem igényel különösebb invenciót, kreativitást, minden mozzanat részletesen elő van írva, „nem lehet elrontani” (pl.: *Priestley, Biesta, Philippou és Robinson*, 2015).

A konkrét, megvalósult szabályozási rendszerekben természetesen a két leírt paradigma bizonyos értelemben egyszerre érvényesül. E paradigmák inkább pólusokat jelentenek, kétféle, egymástól élesen elkülönülő szabályozási logikát írnak le, ami nem jelenti azt, hogy a gyakorlatban ne alakulhatna ki valamifajta „keverék”, egyensúlyuk (*Prichard és Moore*, 2016). *Minden szabályozásra elmondható azonban, hogy valamelyik paradigmát erősebben érvényesíti.* Egy tantervi rendszer szabályozhatja központilag az átfogó célokat, szigorúan csak a minimális elvárásokat, amelyek ráadásul nem is követelményekben, hanem fejlesztési feladatokban jelennek meg, megjelölhet alapvető témákat a tanítás területével kapcsolatban, miközben nem ad meg részletes tananyagot. Ilyenkor is van központi szabályozás, léteznek központi tantervi elvárások az iskolai munkával szemben, de a pedagógusok jelentős szabadsággal rendelkeznek a tananyag, a követelmények, a részletes célok tanulókra szabásában.

Egy ilyen szabályozás a második paradigmához áll sokkal közelebb. Egy olyan központi tantervi rendszer, amelyben részletesen, a tanítási idő legalább 80%-át lefedve szabályozott a tananyag, a követelmények és a részletes

célok rendszere, amely pontosan megszabja a tanítandó tantárgyakat, megadja a kötelező óraszámokat, ám módszertani szempontból szabadságot biztosít, és ha kisebb mértékben is, de beépít a rendszerbe helyileg, iskolánként meghatározható elemeket – nyilván inkább az előíró paradigmát valósítja meg. Nem véletlen természetesen, hogy a két szemben álló példa pontosan megfeleltethető az elmúlt 30 évben hazánkban megvalósult két szisztémának. Ha úgy tetszik: a bőrünkön tapasztaltuk a két paradigma jelenlétét, miközben nem beszélhettünk sem a központi előírások teljes hiányáról, sem az autonómia teljes mértékű negligálásáról.

A közoktatás tartalmi szabályozására vonatkozó elképzelések természetesen számtalan szempont alapján vizsgálhatók, ezért e nézeteknek, nézetrendszereknek a fenti két paradigmába való sűrítése és ezek egymással való szembeállításuk csak egy modell a lehetségesek közül. Egészen más elemzési szempontokat használva egészen más leírásokhoz juthatunk, és nyilván szükséges is számos különböző szempontrendszert használva elvégezni az elemzéseket. Így például *Vass Vilmos és Perjés István* a tantervi műfajokat elemezve, elkülönítve, egymáshoz viszonyítva végeztek elemzést (*Vass és Perjés*, 2009). Az itteni felosztás alapszempontját

az a kérdés adja, hogy a központi szabályozás milyen szerepet szán saját magának, és milyen az intézményeknek, valamint a pedagógusoknak. Majd

látjuk, hogy a kérdés megválaszolása súlyos pedagógiai problémákkal áll kapcsolatban, amelyek neveléstudományi

a bőrünkön tapasztaltuk a két paradigma jelenlétét

hatni, előre kívánja rögzíteni, hogy adott célokat hogyan érjenek el a pedagógusok. A kimeneti szabályozás e tekintetben nem köti meg a pedagógusok kezét, ellenben megadja a kívánt végeredményt, a „kimenetet”. Csakhogy mind a bemeneti, mind a kimeneti szabályozás lehet akár részletesen előíró is, de biztosíthat széles körű autonómiát is a pedagógusok számára.

eszközökkel vizsgálhatók, miközben természetesen a problematika egésze politikai, oktatásigazgatási jellegű is. Utóbbit azonban nem elemzem, csak a szakmai kérdésekkel foglalkozom.

E tanulmányban csak a tantervi szabályozásról lesz szó. Egy még átfogóbb elemzésre lesz majd szükség ahhoz, hogy a teljes tartalomszabályozás vizsgálata megtörténjen. Különösen fontos lenne a kimeneti szabályozás elemeinek alapos áttekintése, kritikája, hiszen a tantervi, valamint a vizsgákkal való szabályozás jelentős mértékben hatnak egymásra, semlegesíthetik, vagy akár felerősíthetik egymás hatását. Mindenesetre, ha lennének elképzeléseink arról, hogy milyen irányban érdemes megváltoztatni a tantervi szabályozás rendszerét, akkor valamiféle cselekvés előtt koncepciót kellene kidolgozni a vizsgarendszerek megváltoztatására is. E tanulmányban azonban ez utóbbi kérdéssel még nem foglalkozom.

RÉSZLETESEBBEN A KÉT PARADIGMÁRÓL

Tendenciák a 20. században

Az intézményes nevelés történetében a kétféle paradigma mindig jelen volt, oktatási rendszerenként, iskolatípusonként, szintenként, de akár intézményenként is eltérő súlyokkal érvényesültek. (A nemzetközi tapasztalatok elemzésére vonatkozóan ld. Vass és Perjés, 2006; Vass, 2010).

A 20. században a világban a központi tantervi szabályozás tekintetében sokféle rezsim uralkodott.

Egyetemes neveléstörténeti kutatásokban rendkívül vonzó téma a század egészének vizsgálata a tartalmi szabályozást uraló tendenciák szempontjából, ám számunkra, jelen írás céljait szem előtt tartva, csak az elmúlt fél évszázad történéseinek vázlatos áttekintése indokolt, mert a fent leírt paradigmák harca ebben az időben volt különösen éles. Azért érdemes ezt a nemzetközi kitekintést megtenni, mert a hazai változások paradox módon egyszerre voltak párhuzamosak a nemzetközi átalakulási folyamatokkal, illetve azoktól lényegesen eltérők is. Ezt talán a legjobban mutatja az a tény, hogy a Nemzeti alaptantervvel (NAT) kapcsolatos munkálatok hazánkban sok más országban zajló, ugyancsak nemzeti alaptantervek, magtantervek kialakítását eredményező folyamatokkal egy időben ('80-as évek vége, '90-es évek eleje) zajlottak.

De elég csak egy kissé mélyebbre ásni, és kiderül, hogy míg számos más országban a neoliberalizmus szellemében a nemzeti szintű tantervi fejlesztés éppen az iskolára alapozott kurrikulum-tervezés helyébe lépett, addig nálunk pontosan a Nemzeti alaptanterv köré épülő szabályozási rendszerben formálódott meg a helyi tantervek „intézménye”, vagyis az iskola-alapú tantervi tervezés. A különbség abból adódik, hogy a második világháborút követően a fejlett Nyugat országokban alapvetően liberális, iskolai fejlesztésekre alapozott szisztéma uralkodott, és a nemzeti kurrikulumok erre az úgymond „laissez-faire” helyzetre adott válaszként jöttek létre. Ez a válasz neokonzervatív, de egyáltalán nem idegen a neoliberális eszméktől

ha lennének elképzeléseink arról, hogy milyen irányban érdemes megváltoztatni a tantervi szabályozás rendszerét

sem (ld. pl. Apple, 2001). Ezt látjuk Angliában, Ausztráliában, Új-Zélandon,

az USA államaiban és sok más országban is. Ugyanakkor Magyarországon az új szabályozás az extrém módon centralizált, szocialista állami tartalomszabályozás helyébe lépett.

Két, ugyanarra az eredményre (nemzeti alaptanterv létrejöttéhez) vezető, egészen eltérő mozgásról van szó. A legfejlettebb országokban (és érdekes, hogy elsősorban az angolszász világban) a piacosítás, az állam visszaszorítása, a közszféra költségeinek visszafogása mint neoliberalis oktatáspolitikai irány sajátos egységre lép a szigorúbb központi szabályozást, a sztenderdek rendszerének kiépítését, az elszámoltatást (átfogó tesztelés az oktatási rendszerben), a teljesen szabad iskolaválasztás voucher szisztémával történő megvalósítását szorgalmazó neokonzervatív törekvésekkel. *Ken Clements* egy 1996-ban írt tanulmányában részletesen bemutatja, hogy ez a folyamat miképpen ment végbe Ausztráliában 1988-tól kezdődően, milyen kritika kísérte az Ausztrál Nemzeti Alaptanterv létrehozását, s milyen érvek ütköztek a szakmai vitákban. *Gregory Lee* és munkatársai (*Lee, Hill és Lee, 1997*) az 1991-ben kiadott új-zélandi Nemzeti alaptantervvel összefüggésben mutatják ki, hogy a dokumentum miképpen hordozta magán a neoliberalizmus jegyeit, hogyan érvényesítette egyoldalúan a gazdaságban való részvételre felkészítés közvetlen szükségleteit, és hogyan szolgált a tanterv létrehozása közvetlen politikai célokat. Eközben Magyarországon a nemzeti alaptanterv létrejötte határozottan az oktatástervezés demokratizálásának jegyében zajlik. Mi a '90-es évek közepére létrehoztuk azt a formát – a helyi tantervet –, ami a fejlett nyugati világban mindig is létezett.

Tantervek az elmúlt 75 évben Magyarországon

Magyarországon az elmúlt 75 év oktatástörténetében a központi szabályozás két paradigmájának érvényesülésére egyaránt volt példa. A központi tartalmi szabályozás fordulópontjait új központi tantervek

megjelenései jelölték ki (az ittenihez hasonló szempontok szerinti elemzést ad más eredményekre jutva *Kaposi, 2012*). A 20. században a második világháborút

követően ezek a fordulópontok a következők voltak: az '50-es évek elején (a folyamat némileg elhúzódott, ezért nem tudunk egyértelmű dátumot mondani), 1962-ben, 1978-ban, 1995-ben, 2001-ben, 2003-ban, 2007-ben, 2012-ben és 2020-ban születtek új központi tantervek. A rendszerváltást megelőző dokumentumok, a 2001. évi módosítás, továbbá a 2012. és a 2020. évi Nemzeti alaptanterv és kerettantervek az előíró paradigmának megfelelően formálódtak, míg az 1995., 2003. és 2007. évi NAT-ok elsősorban az autonómia-paradigma jegyeit viselték magukon.

Érdeemes megkülönböztetni a rendszerváltás előtti és az azután kialakult szisztémákat. Ugyanis míg a rendszerváltás előtt született központi tantervek „egyedül uralták a szabályozást”, vagyis teljes egészében meghatározták az oktatás tartalmát, és mellettük, alattuk más tanterv nem jelent meg, addig a rendszerváltás után született ilyen alaptantervek mellett, alatt, a szabályozási rendszer részeként jelen voltak (jelen vannak) a helyi tantervek is. Szokás a tartalmi szabályozás szintjeiről beszélni, és a rendszerváltást követően kialakult szisztémák esetében figyelembe venni a *kerettanterveket* is. A kerettantervek azonban két meglehetősen különböző

hogyan szolgált a tanterv létrehozása közvetlen politikai célokat

szerepet játszottak az egymást követő szisztémákban. A 2001. évi módosításkor a kerettantervek első megjelenéséhez köthető a „paradigmaváltás”, hiszen az 1995-ös NAT által fémjelzett, kerettantervet nem tartalmazó szabályozásra az oktatási rendszer országos szintjét tekintve az autonómia-paradigma volt jellemző, míg a 2001-ben érvénybe lépett szabályozásban a változatlan NAT mellé helyezett, kötelező kerettantervek már az előíró paradigmát képviselték a legfelső szinten is. Ugyanez volt a kerettantervek funkciója a 2012. és a 2020. évi NAT-ok mellett is (azzal, hogy ekkor már az alaptantervek is meglehetősen részletesen, előíró és a tanulási idő nagy részét lefedő módon szabályozták az oktatás tartalmát). Ehhez képest a 2003. és a 2007. évi NAT-ok esetén léteztek ugyan kerettantervek, de azok funkciója nem a tartalom minden érintett intézmény számára kötelező előírása volt, hanem ezek a dokumentumok valójában mintatantervek voltak. Nem volt kötelező közülük választani, és még akár felhasználásuk esetén is a tartalmukat tetszőlegesen átalakítva (betartva természetesen a NAT előírásait) lehetett helyi tantervet készíteni. Ma már valójában szerencsétlennel kell tartanunk, hogy 2003 és 2012 között megmaradt e tantervek „kerettanterv” neve – sokkal következetesebb lett volna mintatanterveknek nevezni őket.

Mindezek miatt erősen megkérdőjelezhető, hogy a 2001 és 2003 között, továbbá 2012-től mindmostanáig érvényesülő tartalmi szabályozást érde-

mes-e *három szintből állóként* megnevezni (NAT – kerettanterv – helyi tanterv). Ugyanis az ezekben az időszakokban érvényesülő szabályozásban az alaptanterv és a kerettantervek szinte szimbiózisban hordozzák a kötelezően és részletesen előírt tartalmakat, egyetlen egységet képeznek, ezért a NAT és a kerettantervi rendszer két külön szintként történő meghatározása valójában indokolatlan. (Később megmutatom az elemzés során, hogy még a NAT+kerettanterv – helyi tanterv kétszintűsége is megkérdőjelezhető.)

Mi van a tantervekben?

A NAT-ban az autonómia-paradigma követése esetén nincsenek részletes tartalmi leírások, de mindjárt bemutatom, hogy a gyakorlatban ez az elv nem érvényesült hiánytalanul. Az 1995-ben kiadott NAT-ban ugyan voltak még tananyagok, de az akkori megfogalmazás szerint ezek csak egyfajta minimumot, mindenképpen tanítandó részt képviseltek, miközben már akkor felmerült kritikaként, hogy így is túl bő lett a tananyagrendszer. Nem véletlen, hogy az 1998-ban hatalomra került kormány, amelynek tartalmi szabályozással kapcsolatos elképzeléseit jól láthatóan az előíró paradigma határozta meg, nem

változtatta meg magát a NAT-ot, „csak” annyit tett, hogy „alászervezte” az iskolatípusokra és szintekre megformált kerettanterveket, amelyek így mintegy kiegészítették a NAT-ot, és azzal együtt

a változatlan NAT mellé helyezett, kötelező kerettantervek már az előíró paradigmát képviselték

már az előíró gondolkodásmódot megtestesítő tantervi rendszert alkottak.

Érdemes megemlíteni, hogy 2001 és 2003 között, illetve 2012-től is lehetőség volt, és lényegében ma is lehetőség eltérő tartalmak akkreditáltatására.⁴ A 2012-től 2019-ig hatályos köznevelési törvény 9. § (8) bekezdése biztosította: „... az alternatív iskolai kerettantervben lehet meghatározni az általános szabályoktól eltérő, sajátos, az adott intézményben

- ...
- *b)* az iskolában oktatott tananyagot, követelményeket,
- ...
- *d)* a tanulók részére előírt heti kötelező óraszámot...”.

A (9) bekezdés még meg is erősítette a központi szabályoktól való eltérés szabadságát: „Az óvodapedagógiai program, kerettanterv a (8) bekezdésben meghatározott körben eltérhet az e törvényben, valamint az e törvény felhatalmazása alapján megalkotott jogszabályban meghatározottaktól” (Nemzeti Köznevelésről Szóló Törvény, 2011). Alternatív kerettanterveket az oktatásért felelős miniszter engedélyezhetett, illetve egyedi megoldásokat engedélyezhet ma is, az engedélyre a kérelmet az intézmény fenntartójának kell benyújtania. Az állami iskolák részaránya az összes intézmény között (iskolafokkonként és iskolatípusonként nem elhanyagolható különbségekkel) 80% fölött van, ezek fenntartói a tankerületek és a szakképzési centrumok, és bár nem lehetetlen, de nyilván nem könnyű feladat egy intézmény számára ilyen körülmények között alternatív kerettanterv, illetve a mai szabályozás szerint⁵ egyedi program engedélyeztetése.

A 2003., majd a 2007. évi NAT – kötelezően előíró kerettantervek nélkül – már lényegében az autonómia-paradigmát képviselte. E dokumentumokban nem volt részletesen előíró jellegű tananyag, és elvileg követelmények és nagyon részletes célok sem szerepeltek volna. A korabeli elképzelések szerint a NAT-ban az egyes műveltségi területek leírása során csakis úgynevezett *fejlesztési feladatok* jelentek volna meg, ezt a programot azonban csak részlegesen sikerült megvalósítani. Ennek oka valószínűleg az volt, hogy a „fejlesztési feladatok” mint tantervi kategória nem rendelkezett markáns és egységes meghatározással, a NAT szövegeken dolgozó csoportok más és más értelmet adtak a kifejezésnek.

Az eredeti szándékokat tekintve egy fejlesztési feladat egy tantervben nem *tananyag* és nem is *követelmény*. A tananyag – ahogy ezt mindenki jól érti – a tanítás és tanulás faktuális tartalma: a témák, fogalmak, művek, folyamatok, jelenségek, emberek, évszámok; és természetesen még nagyon sokféle tényleges tanítási tartalom lehet megnevezni. Ez a tantervi tartalmak leginkább hagyományosnak tekinthető kategóriája, mindig arra a kérdésre válaszol, hogy *mit tanítunk* az iskolában. Elméletibb pedagógiai szövegekben *deklaratív tudásként* is megnevezhető, ha pedig némileg precízebben akarunk fogalmazni, akkor érdemes explicit deklaratív tudásról beszélni (Biggs, 1992). (Az iskola spontán, nem

⁴ Illetve 2001 és 2003 között a kerettantervtől a megengedettnél nagyobb mértékben eltérő helyi tantervet, a mai szabályozás szerint pedig az alternatív iskolák programjának a NAT-tól és kerettantervtől eltérő „egyedi megoldásait” kell akkreditáltatni.

⁵ A Köznevelési törvény időközben módosult 9.§ (8)-(9) szerint

tervezett hatásként formál számos implicit, nem tudatosodó tudáselemet is, ezek között a világ leképezésére szolgálókat lehet implicit deklaratív tudáselemeknek nevezni. Ilyen például az a diákok széles körében élő meggyőződés, hogy a matematika nem más, mint matematika feladatok megoldása. A rejtett tanterv jelenségvilágából is hozhatnák számos konkrét példát.) A követelmények – ahogy ezt a szó is világosan jelzi – elvárások, cél jellegű tantervi elemek. Tanulókkal szemben támasztott követelményekről van szó, amelyeknek a megadása a legtöbb esetben valamilyen sikeres cselekvés, tevékenység megfogalmazásával történik: erre és erre lesz képes a tanuló, ezt és ezt

tudja majd megoldani, megcsinálni, ha a tanulási folyamat sikeres lesz. Más esetekben a követelmények képességek, készségek, kompetenciák, attitűdök megnevezésével kerülnek be a tantervekbe, azonban a háttérben ezekben az esetekben is valamilyen tevékenységekre való képesség, valamilyen feladatoknak a megoldani tudása áll.

A 2003. és 2007. évi tantervekben tehát nem volt tananyag, és az eredeti szándékok szerint nem lett volna követelmény, ez azonban viszonylagos következetességgel pusztán az *Ember a természetben* műveltségterületen teljesült. És azt is ki kell mondani egyértelműen, hogy a követelmények (a legtöbb esetben képességek, készségek attitűdök) leírása is meglehetősen részletező volt a két említett NAT-ban, tehát akár az autonómia-paradigmának való megfeleléssel kapcsolatban is meg lehetne fogalmazni problémákat. Nyilván nincsenek tiszta megvalósulások. A paradigmák meghatározásában még sikerülhet markáns elkülönítéssel élni, a gyakorlatban megszülető tantervekről azonban már csak annyit

mondhatunk, hogy bizonyos kompromisszumok eredményeként az ideáltipikusnak gondolt, „elméleti tantervek” valamelyikéhez közelebb állóknak tekinthetők.

Fejlesztési feladatok

De mik a *fejlesztési feladatok*? Erre a kérdésre feltétlenül alaposan kell válaszolni, mert úgy tűnik, az autonómia-paradigma egy lényeges alapfogalmával állunk szemben.

Már a megnevezés is elég jól jelzi, hogy miről van szó. *A tanulók fejlesztésének egy területéről, egy elkülöníthető részfeladatról beszélünk.* Egy-egy fejlesztési feladat nem valamilyen, a tanulókkal szemben megfogalmazható követelményt ír le. Bizonyos értelemben mégis

Jómagam híve vagyok a NAT olyan elkészítésének, amelyben valóban csak fejlesztési feladatok szerepelnek

követelmény, de nem a tanulók, hanem az iskola, a nevelési folyamat elé állítva. A fejlesztési feladat az iskola feladata. Abban az értelemben átfogóbb, hogy egy-egy fejlesztési feladat kivitelezése során a pedagógiai munka *többféle* ismeretet (deklaratív tudást) mozgósíthat, akár személyre szólóan különböző, differenciált módon.

A konkrét tanítási-tanulási folyamatban a gyerekek elé többféle követelmény állítható, ezek akár tanulónként mások és mások lehetnek. De a tanterv maga ezeket a deklaratív és procedurális tudáselemeket konkrétan nem adja meg, hanem csak a fejlesztési feladat átfogó leírását. Ez a szigorú megállapítás azonban enyhíthető, ahogyan ezt számos ország alaptantere alkalmazza is: a fejlesztési feladatok mellett megjeleníthetők nagyon visszafogottan bizonyos tananyagelemek és követelmények is, de csakis a leginkább alapvetők, a garantálhatóan mindenki számára minimálisan előírhatók. Jómagam híve vagyok a NAT olyan elkészítésének, amelyben valóban csak fejlesztési feladatok szerepelnek, tananyag és köve-

telmények egyáltalán nincsenek, de az autonómia-paradigma érvényesülését nem sérti, ha valóban minimális mértékben szerepelnek ilyen elemek is (pl. fő témakörök vagy mindenki számára kötelezően megismerendő művészeti alkotások, egy-egy – általában szemléleti alapokhoz erősen kötődő – képesség, attitűd, mint amilyen a kritikus gondolkodás vagy az általánosan elfogadott nemzeti, európai és egyetemes értékek képviselése).

A fejlesztési feladatoknak – mint egy határozott tantervi kategória elemeinek – kiemelt szerepének érvényesítése megoldást jelent a hazai központi tartalmi szabályozás 25 év óta állandóan felmerülő egyik problémájára. Nehéz bármi értelmeset kezdeni a középfokú iskolák munkájának tartalmi szabályozásával akkor, ha az előíró paradigmát alkalmazzuk, vagy ha következetlen az autonómia-paradigma alkalmazása, és a követelmények részletezése mégis megtörténik a NAT-ban (2003, 2007). A tantervszerkesztők általában a *gimnáziumokra* írják a NAT megfelelő részeit, azonban a legtöbb tanítási területen már az érettségit adó, szakmai középiskolákban⁶ sem lehet így a tanterv megfelelő, a még kisebb óraszámú közismerettel foglalkozó szakképző iskolákban pedig végleg alkalmazhatatlan. A fejlesztési feladatok meghatározása viszont megoldja ezt a problémát. Ugyanis ezek a tantervi elemek kellően tágra fogalmazottak ahhoz, hogy egyaránt érvényesek legyenek szakiskolára, szakközépiskolára, szakképző iskolára, szakgimnáziumra, technikumra és gimnáziumra. Például a művészeti alkotásokról konstruálható egyéni interpretációk jelentőségének felismertetése egyaránt feladat

mindegyik leírt iskolatípusban, attól függetlenül, hogy mennyi idő áll rendelkezésre a konkrét helyi tantervekben az érintett tantárgyak tanítására, vagy mennyi időt kíván fordítani az iskola azokra a projektekre, amelyekben szerepelhet ez a fejlesztési feladat. Így *egységessé tehető középfokon is*

a NAT, minden tanuló NAT-ja lesz, a nemzeti jellege nem sérül.

A fejlesztési feladatok között is kiemelt szerepet kaphatnak a tantervfej-

lesztés során *a konstruktivista pedagógia által leírt fogalmi váltások* (Korom, 2005). Természetesen ez a szempont csak akkor vehető figyelembe, ha magában a fejlesztési folyamatban a konstruktivista pedagógia valóban komoly, az egész tanterv pedagógiai szemléletmódját meghatározó szerepet kap. Egy-egy fogalmi váltás végigvitele, kidolgozása a tanítás-tanulás folyamatában akár a fejlesztési feladatok mintapéldája is lehet. Ezek között olyanok is megjelenhetnek, amelyeknek a kivitelezése 10-12 éves pedagógiai munkát jelent. A modern természettudományos gondolkodásmód elsajátításával kapcsolatban említhető például az a fejlesztési feladat, hogy meg kell ismertetni a tanulókkal az anyag mozgására vonatkozó newtoni megfontolásokat, a gyerekek eredendően arisztotelészi mozgásképe mellett fel kell építeni a klasszikus fizika mozgásfelfogását (Nahalka, 2012). Ez egy olyan fejlesztési feladat, amely a közoktatásban zajló közismereti képzés minden szintjén jelentkezik, egy hosszú, egységesen átgondolható folyamat, amelyhez tananyagot, követelményeket rendelni igazán már csak a konkrét tanítási gyakorlatban, akár tanulóként differenciált, személyre szóló módon érdemes.

kivitelezése 10-12 éves pedagógiai munkát jelent

⁶ A jogszabályi környezet változásaival együtt állandó változásban lévő hivatalos megnevezés miatt alkalmazzuk ezt a bonyolultabb, viszont jelentését tekintve állandó megfogalmazást. (A szerk.)

A fogalmi váltásokon kívül a *pedagógia* „nagy feladatai” is megfogalmazhatók fejlesztési feladatokként. Ilyen például az olvasás megszerettetése, a fenntarthatóság elvének megfelelő hétköznapi magatartás formálása, a szolidaritás különböző megnyilvánulásainak, ezek fontosságának a kifejezésre juttatása, a kritikus gondolkodás fejlesztése, a logikai következetesség képességének elmélyítése, a tanulás konstrukcióként való felfogásának, kooperatív jellegének, értelmességének következetes képviselése a tanítási folyamatban, valamint mindezeknek és sok más hasonló, átfogó fejlesztés konkrét részfeladatainak a tantervekben való rögzítése. Talán érzékelhető, hogy a központi tanterv fő „tartalom-hordozóinak” a fejlesztési feladatokat tekintve, ezek *egyben választásokat is jelentenek eltérő pedagógiai elképzelések között*. Nem véletlen, hogy a példák kapcsán szerepelt a konstruktivista pedagógia mint olyan paradigma, amelynek a konkrét gyakorlatban és a tantervekben való képviselése az egyik legfontosabb szemléleti kérdés a pedagógiában. De a fejlesztési feladatok jól jelzik a sok más kritikus pedagógiai kérdéshez való viszonyt is, mint amilyen általában a tanulás, a problémamegoldás vagy általában a gondolkodás (fontos-e például a kritikus gondolkodás vagy sem), a nagy világproblémákhoz való viszony (fenntarthatóság, globalizáció stb.), és hosszan lehetne sorolni számtalan valódi választásokra kényszerítő kérdést.

Normativitás, indoktrináció vagy valami egészen más?

Minden tantervfejlesztés egyik központi kérdése, hogy az éppen fejlesztett tanterv előírja-e egy meghatározott, valamilyen

módon specifikált értékrend, normarendszer és világkép „közvetítését”. Ha igen, akkor az iskolai nevelő tevékenység céljai

nagyobb a valószínűsége annak, hogy az előíró paradigma szerint készülő tanterv „lecövekel” egy adott értékrend, normarendszer és világkép mellett

meghatározottak a tartalmakat tekintve is, alternatívák felvetése nem lehetséges. Cél lehet, hogy formálódjék meg a tanulóknak valamilyen normarendszer a társadalmi együttélés összefüggésében, de lehet az is cél, hogy ráadásul ez a normarendszer *ilyen és ilyen* le-

gyen. Ez nem azonos az e tanulmányban tárgyalt két paradigmával, hiszen az előíró paradigma esetében is el lehet képzelni, hogy az e szerint dolgozó tantervfejlesztők nem adnak meg minden részletet, és az autonómia-paradigmában sem kizárt, hogy jelentős autonómiát biztosít a pedagógusok számára egy tanterv, azonban az olyan „nagy kérdésekben”, mint amilyen az értékek, a normák világa, a tanterv világképi jelentőségű elemei mégis előíró jellegűek. Természetesen erősen az lehet a meglátásunk, hogy még így is nagyobb a valószínűsége annak, hogy az előíró paradigma szerint készülő tanterv „lecövekel” egy adott értékrend, normarendszer és világkép mellett, és annak is nagyobb a valószínűsége, hogy az autonómia-paradigmát követő tanterv ezt nem teszi.

A *fejlesztési feladat* úgy oldja fel a problémát, hogy előíró jellegű az iskola számára, ám eközben nem az a tanuló számára. Ez a sajátossága különösen alkalmassá teszi arra, hogy a tanterv ne kényszerítse az intézményes nevelést egy meghatározott értékrend, normarendszer és világkép kizárólagos képviselőjére. Ha a tananyag és a követelmények részletes előírása mellett, ezeknek bizonyos értelemben a részeként a tanterv a nagy, átfogó személyiségvonásokat (értékrendet stb.) is előírja, a pedagógiai

folyamatban a tanulók egyfajta kényszerrel találkoznak a nevelés terveiben szereplő, egyetlen (alternatívát nem kínáló) ismeret, képesség, attitűd elsajátításával kapcsolatban.

Ez a nevelés normatív felfogása. Ahol ez a normativitás a szabályozásban egyértelműen érvényesül, ott az iskola egy – a tanulóktól, megismerési folyamataiktól és személyiségüktől függetlenül kijelölt – tartalom képviselőjére és elsajátíttatására van kötelezve, anélkül, hogy a tanulók e tartalom alternatíváit megismerhetnék, és különösen anélkül, hogy lehetőségük lenne saját döntéseket hozni.

A normativitással szakító pedagógia gyakorlatilag bármilyen kérdésben indokoltnak tartja az alternatívák felvetését, ha azok valóban nem elhanyagolható mértékben jelen vannak a társadalomban. Ennek a pedagógiai látásmódnak az erkölcsi, ideológiai, sőt, politikai megítélése lehet rendkívül kritikus, különösen akkor, amikor olyan alapértékek esetén is az alternatívák szerepeltetését tartja fontosnak, mint a hazafiság, a család társadalomban betöltött szerepe vagy egyes kiemelkedő történelmi események megítélése. Ebben azonban egyáltalán nem ideológiai, politikai, erkölcsi állásfoglalás van, szó sincs ezeknek vagy hasonló értékeknek a megkérdőjelezéséről, hiszen nincs szó semmilyen érték normatív megítéléséről. A megfontolás tisztán pedagógiai: *az a fontos, hogy a tanulók maguk konstruálják meg saját értékrendszerüket, járják végig ennek a konstrukciónak az útjait, és ne készen kapott klisékkel kelljen azonosulniuk.* Természetesen az a jó pedagógia, amely biztosítja a lehetőséget, hogy a tanulók e folyamat szerves részeként az egyes értékek, normák, világmépi elemek adaptivitását egyénileg értékeljék. Föl

lehet vetni – a példa szélsőséges –, hogy a Föld lapos, akár vitát is rendezhetünk e kérdésben, de a lapos földkép adaptivitása nagyjából kimerül a figyelemfelkeltésben, így a tanulók könnyen megítélhetik ezen alternatív elképzelések adaptivitását, és a döntő többség ítélete is előre megjósolható. Más esetekben messze nem ennyire triviális a helyzet.

A normatív jellegű célkijelölés és tartalmi szabályozás intencióinak kivitelezése az indoktrináció (*Nahalka*, 2013). A pedagógiának – az indoktrinációval szembenálló elképzelések szerint – nem az a feladata, hogy „belenevelje” a gyerekekbe a hazafiságot (legyen most ez a példa), hanem az, hogy az alternatívák „prezentálásával”, az adaptivitások legkülönbözőbb összetevőinek megismertetésével elköteleződés alakuljon ki. Más kérdés, hogy azt várjuk: mai társadalmi viszonyaink között a gyerekek döntő többsége ténylegesen hazáját szerető emberré válik egy ilyen szabad nevelési folyamatban. Paradoxonnak tűnik, pedig nem az, hogy az indoktrinációra épülő folyamatban ennek kisebb az esélye. Az ember a saját maga által megkonstruált, sok oldalról körüljárt, érvekkel megtámogatott, alternatívákkal szemben mérlegelt, átgondolt elképzelések mellett jobban elköteleződhet, mint az olyanok mellett, amelyeknek a megtanulásával kapcsolatban csak egyoldalú elvárásokkal találkozott. A kritikus, az alternatívákat komolyabban vevő nevelés az alapértékek esetében sikeresebb, mint az indoktrinációs. Az indoktrináció ilyen diszfunkcionális működéséről is írt *Rauno Huttunen* a Springer Kiadó nevelésfilozófiai tematikájú enciklopédiájában, egy olyan tanulmányban, amely az indoktrináció vitatott dilemmáit elemzi (*Huttunen*, 2016).

A kritikus, az alternatívákat komolyabban vevő nevelés az alapértékek esetében sikeresebb, mint az indoktrinációs

Nehéz kérdés, hogy vajon az előíró paradigma csakis indoktrinációs pedagógiával lehet-e kompatibilis. Elvileg az előíró tanterv is lehetővé teheti sokféle nézet, ismeret, világlátás, értékrend megismerését, és az ilyen tervezés szerinti pedagógiai gyakorlatnak is része lehet a választási lehetőségek felkínálása, a tanulói döntések tudatos szabaddá tétele. Ugyanakkor azt tapasztaljuk, hogy a részletesen előíró tantervek

készítőire inkább jellemző a normatív, indoktrinációs szemlélet megjelenítése. De ez valószínűleg nem véletlen. Az előíró paradigma képviselőinek éppen az a céljuk, hogy nagyon sok

kérdésben egyértelműen rögzítsék a „közvetítendő” tartalmat. Megjelenhetnek még így is alternatívák, ahogy a 2012. évi történelem kerettantervben, amelyben számos vita, véleményütköztetés, valamilyen állítás melletti érvelés szerepel, mint tanítási-tanulási feladat. Ám ezek a tantervi tartalomnak olyan elemei, amelyekben vagy nem kíván a tanterv szerkesztője sem egyértelműen állást foglalni, vagy „álvitáról” van szó, vagyis a szándékolt tartalom valójában világos, a vita, az érvelés csak módszertani fogás.

Kimondhatjuk-e, hogy a pedagógia fejlődését átfogóan a *normativitástól és az indoktrinációtól való távolodás* jellemzi? Magam úgy vélem, hogy igen. A humanizmus, a felvilágosodás pedagógiai eszméi, ezek terjedése, később a reformpedagógiai mozgalmak megszületése és alapelveiknek a hétköznapi oktatásba való „átszivárgása”, általában a gyerek egyéniségének, személyiségének kiemelését, meghatározó szerepét valló pedagógiai felfogások napjainkban is zajló térhódítása, a tudás keletkezésével, sőt, a személyiség formálódásával kap-

csolatban a saját, személyes konstrukciók meghatározó szerepének a kiemelkedése mind arra felé mutatnak, hogy *a pedagógia egyre inkább kiveti magából a normativitást és az indoktrinációt*. Így bátran állíthatjuk, hogy ma már az igen széles körökben adaptív gondolt pedagógiában az a jellemző, hogy a tanulók alternatív elgondolásokkal, eszmékkel, megközelítésekkel, értékekkel

és normákkal ismerkedhetnek meg, megismerhetik ezek történetét, társadalmi meghatározottságait, a hozzájuk való viszonyulásokat, és egyre inkább szabadon dönthetnek arról, hogy

saját koherens kognitív és affektív rendszereiket miként építik föl. A tananyag, a követelmények és a részletezett célok előírása egy ország központi tanterveiben, ha nem is lehetetleníti el teljes mértékben ezt a folyamatot, de azt valószínűleg állíthatjuk, hogy a lényegében a fejlesztési feladatokra koncentrááló tanterv könnyebbé teszi e korszerű pedagógiai elvek érvényesítését.

Konkrét szabályozási elemek a két paradigmában

A két paradigma megkülönböztetése szempontjából fontos még bizonyos „tantervi kötelező elemek” szerepének vizsgálata a kétféle gondolkodásmódot követő tantervekben. Az előíró paradigma szerinti tantervekben nem pusztán a tananyag, a követelmények és a részletes célok rögzítése, részletező előírása történik meg, hanem az egyes nevelési területeken felhasználható kötelező óraszámé is, sőt, a 2020-as NAT-ban ismét látható, hogy a tantárgyakat is meghatározhatja az alaptanterv.⁷ Az óraszámok és a tantárgyak egyértelmű megadása

a 2020-as NAT-ban ismét látható, hogy a tantárgyakat is meghatározhatja az alaptanterv

⁷ A 2020-ban a NAT-ra vonatkozó szabályozás – a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet – nem írja elő, hogy a NAT pontosan rögzítse az egyes műveltségi

természetes módon sajátja volt a rendszerváltást megelőző központi tanterveknek, hiszen nem volt más tanterv, amely ezt a feladatot elláthatta volna. A rendszerváltás után, a helyi tantervek rendszerbe való „beléptetésével” felmerült a kérdés, hogy szükséges-e központilag pontosan előírni a tantárgyakat és az óraszámokat. A két paradigma az e kérdésekre adható válaszok tekintetében is élesen különbözik egymástól. A NAT és a kerettantervek rendszere az előíró jellegű szisztémákban pontosan szabályozza az óraszámokat és a tantárgyakat is. A 2001. évi átalakítás során, majd a 2012. évi szabályozásban azonban a NAT-ban még nem jelentek meg ezek a kötöttségek, azokat – természetesen előíró jelleggel, központi szabályozásban – a kerettantervek tartalmazták. 2020-ra annyi-

ban változott a helyzet, hogy ezek az előírások egy szinttel feljebb léptek, és már a NAT-ban megtalálhatók. Az autonómia-paradigmának megfelelő tantervekben nincs kötött tantárgyi rendszer és nincsenek meghatározott óraszámok sem. Tantárgyak egyáltalán nem szerepeltek az 1995-ös, a 2003-as és a 2007-es NAT-ban (kerettantervek pedig nem voltak), csak műveltségi területek, miközben volt néhány műveltségi terület, amelyek a helyi tantervekben a legtöbb esetben egyetlen tantárgynak feleltek meg (pl. matematika). Az óraszámok szabályozása pontosan csak a helyi tantervekben történt meg, a NAT csak ajánlást tartalmazott műveltségi területenként a minimális és a maximális arányra vonatkozóan.



területek vagy – az újabb és még a jogszabályban is alkalmazott kifejezéssel – tanulási területek óraszámait, és nem írja elő a tantárgyak rögzítését sem. Pontosabban az utóbbi szempontból a szabályozás kissé érthetetlen, mert a 3. § (1) bekezdésben az állítás egyértelmű ugyan: „...a Nat műveltségi területenként határozza meg az iskolai nevelés-oktatás pedagógiai tartalmát”, ám azonnal a (2) bekezdés szerint „A tantárgyknál megadott fő témakörök és tanulási eredmények az egyes nevelési-oktatási szakaszokhoz kapcsolódnak”. A NAT határozottan tantárgyakban írja le a tartalmat.

A két paradigma összehasonlítása

Valójában már az előző fejezetben, a paradigmák bizonyos jellegzetességeinek sorolásával is adtunk egyfajta összehasonlítást. Sőt, a normativitással, indoktrinációval kapcsolatos szempont esetén már egy határozott adaptivitásbeli különbséget is ki tudunk mutatni: az autonómia-paradigma adaptívabb az előíró paradigmánál akkor, ha az indoktrináció megszüntetését tűzzük ki célként, illetve az előíró típusú tantervekben az indoktrináció a paradigma lényegéből következően fontos szerepet kap.

A két paradigma összehasonlítása sok más szempontból is lehetséges. E tanulmányban ezek közül csak néhány fontosabbnak tűnő szempontot vizsgálunk meg. Ezek a következők lesznek:

- a személyközpontú, differenciált oktatáshoz való viszony;
- az innováció lehetőségei a két paradigma esetén;
- az esélyegyenlőtlenségek csökkentésének lehetőségei;
- a túlterhelés problémája;
- a tanulási folyamatokra való hatás.

A személyközpontú, differenciált oktatáshoz való viszony

A korszerűként elfogadott pedagógia egyik legfontosabb alapelve a tanítási-tanulási folyamatokkal összefüggésben az érdemi pedagógiai differenciálás kiemelkedő szerepe. Érdemi pedagógiai differenciálás vagy másképpen személyre szóló fejlesztés alatt azt értjük, hogy a tanítás igazodik a tanulók igényeihez, elő-

zetes tudásához, személyiségjellemzőihez, és törekszik rá, hogy minden tanuló optimális fejlesztésben részesüljön. Ezen elv tekintetében nincs vita a szakmában. A differenciálás szükséges, ezt lényegében minden pedagógus és más pedagógiai szakember elfogadja, a differenciáláshoz kapcsolódó pedagógiai tevékenységek egy jó része közismert is, miközben a gyakorlatban való szerepükkel kapcsolatban súlyos gondok merülnek fel (Kerber, 2005). Az elmélet és a gyakorlat jelentős távolságának magyarázata nagy valószínűséggel az elv nem egységes felfogásában rejlik.

Sokan vannak, akik a differenciálás szükségességét úgy fogadják el, hogy az érvényesítés legfőbb lehetőségét a szelekcióban látják. Ez az elgondolás az érdemi pedagógiai differenciálás elvétől valójában idegen. A szelekciót a differenciálás egyfajta „megoldásának” tekintő pedagógusok és más szakemberek azt vallják általában, hogy egy tanulócsoporthoz nem lehetséges egymástól lényegesen különböző előzetes tudással, különböző motivációval, tanulás melletti eltérő elkötelezettséggel rendelkező tanulók tanítása, így e szempontokból homogén iskolák, illetve homogén iskolai osztályok kialakítása szükséges. Az érvelés szerint így tudunk leginkább alkalmazkodni a tanulóknak meglévő feltételekhez. Nincs itt helyem arra, hogy e kérdéskör rendkívül gazdag kutatásának eredményeit részletesen bemutassam.⁸ A kutatások végeredménye

az autonómia-paradigma adaptívabb az előíró paradigmánál akkor, ha az indoktrináció megszüntetését tűzzük ki célként

azt valószínűsíti, hogy sok pedagógus az egymáshoz közeli iskolai teljesítményre képes tanulókból álló, homogén csoportokban tud eredményeket elérni, a heterogén tanulócsoporthoz azonban mintegy „megáll

⁸ A hivatkozott kutatások összefoglalása *Nahalka és Zempléni*, 2014-ben olvasható.

a tudományuk”. Így alakul ki az a látszat, különösen, ha a kutatás mintájába sok ilyen pedagógus került, hogy a homogén összetétel kedvezőbb az eredményesség szempontjából.

És természetesen más-milyen, más összetételű kutatási minták esetén egészen más eredmények születnek, a szelekció és a tanulási eredményesség közötti kapcsolat kutatásának eredményei ezért zavarba ejtően ellentmondásosak. Az együttnevelésben otthonosan mozgó, e tekintetben felkészült pedagógusok stabil eredményességet produkálnak, amely eredményesség nem függ a csoportok összetételétől. A kutatások kusza, sokszor önellentmondásosnak látszó eredményei így elsősorban azt mutatják, hogy a pedagógiai kultúra magas színvonalának érvényesülése esetén a csoportok összetételének nincs meghatározó szerepe a tanulás eredményességében. A szelekciónak ugyanakkor súlyosan negatív szocializációs következményei vannak. A tanulmányi eredmények, vagy/és az előzetes tudás különbségei alapján történő szelekció – ez szinte „természettörvényként” érvényesül – egyben a különböző társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek különválasztását is jelenti. A szelekció ezért csökkenti annak lehetőségét, hogy a más társadalmi csoportokhoz tartozó gyerekek, fiatalok elsajátítsák az egymással való együttműködést, megismerjék egymás kultúráját, megtanuljanak kommunikálni egymással. Az iskolai szelekció súlyosan veszélyezteti a társadalom integráltságát. Mindezek alapján kimondhatjuk, hogy az a gondolkodásmód és gyakorlat, amely a sze-

lekción a differenciálás feladatának megoldásaként fogadja el, nem tekinthető érdemi pedagógiai differenciálásnak, a feladat megoldása ezen a módon nem lehetséges.

Számos pedagógus és más pedagógiai szakember van, akik számára a differenciálás egyfajta „mennyiségi kérdés” (Nahalka, 2007). Ez alatt azt értem, hogy sokan

próbálják megoldani a differenciálás feladatát úgy, hogy a jobb tanulóknak nehezebb, a gyengébbeknek könnyebb feladatokat adnak, elsősorban akkor, amikor egy-egy új ismeret, készség, képesség begyakorlásáról van szó. Ismerjük a hagyományos *rétegmunkának* nevezett gyakorlatot, amikor az történik, hogy a három padosorba a pedagógus szétosztja a jó teljesítményű, a közepesként és a gyengeként értékelt tanulókat, és három különböző nehézségű munkalapot oszt ki egyéni munkára.⁹

A korszerűen felfogott differenciálás elvével azonban ez a gyakorlat nincs összhangban. A nehezebb feladattal a jó tanulók nagyobb mértékű fejlődést érhetnek el, a könnyebb feladatok esetén a gyengébb tanulási eredményekkel rendelkező tanulók fejlődésének mértéke kisebb, ez már önmagában is azt jelzi, hogy a különbségek inkább nőnek majd e gyakorlat keretei között. De az igazi probléma nem is ez, hanem az, hogy az ilyenfajta „differenciálás” nem képes megragadni a tanulók közötti különbségek közül a fontosabbakat. A tanulók nemcsak abban különböznek egymástól, hogy más és más szintű, erősségű az előzetes tudásuk, hanem elsősorban abban, hogy ezek az előzetes tudások más-milyenek, a diákoknak

⁹ A NAT-2020 bevezető szövegében, az átfogó módszertani ajánlások egyikeként jelent meg az „egyéni rétegmunka”, mint ajánlott szervezési mód. A rétegmunka ma már a korszerű pedagógiai elképzelésekben mint ellenjavallt, a differenciálás feladatának megoldására alkalmatlan, sőt, az esélyegyenlőtlenséget növelő módszer szerepel.

más és más képességeik fejlettebbek, másképpen állnak neki feladatokat megoldani, más területeken birtokolnak jelentős mennyiségű tudást,

és ennek megfelelően

más és más területeken fejlettebb a szövegértésük, a kommunikációjuk, a problémamegoldásuk stb. A differenciálás során e *tartalmi különbségeket*

érdemes elsősorban figyelembe venni. És ez adja el-

sősorban a feladat nehézségét is. A legtöbbször fizikai képtelenség a tudásrendszerek és attitűdök minőségi különbségeire figyelő differenciálást „tökéletesen”, minden diák sajátosságait messzemenően figyelembe véve kivitelezni.¹⁰ Ezért is van nagy jelentősége a *kooperatív munkaformáknak*, hiszen az együttműködés során, kellően komplex feladatot adva, a természetes munkamegosztás viszonyai között a csoporton belüli feladata minden tanuló számára optimális-hoz közeli fejlesztést eredményezhet.

Szintén távol áll a személyre szóló pedagógiai munka korszerű értelmezésétől a differenciálásnak a *felzárkóztatás és tehetségnevelés párossal* való azonosítása. Ez egyébként a 2020. évi NAT és kerettantervek szövegeiben is megjelenik, jelezve, hogy a központi, gyakorlatilag jogszabályokként megjelenő tantervi szövegek sem feltétlenül kiforrott, elméleti szempontból nem feltétlenül koherens alkotások. A differenciálásnak a felzárkóztatással és a tehetségneveléssel történő azonosítása azért nem felelhet

meg a korszerűség követelményeinek, mert a differenciálás *minden tanulóra* kell, hogy vonatkozzék, nem pusztán a bizonyos

értelemben a „két szélén” elhelyezkedők csoportjaira. Ráadásul ez a szemléletmód gyakran ugyanúgy csak mennyiségi kérdésként kezeli a differenciálást, mint a fentebb már bírált gondolkodásmód és gyakorlat, vagyis nagyon gyakran ez esetben is csak

könnyebb és nehezebb feladatok kiadásáról van szó. A felzárkóztatás fogalma és gyakorlata más szempontból is problematikus: erősen kötődik az esélyegyenlőtlenségek keletkezését magyarázó *deficitmodellhez*, ezt egy későbbi fejezetben még részletezem.

E pedagógiai szempontból túlhaladott nézet, differenciálás szemlélet egy különösen veszélyes, kirívóan problematikus változata, amely amúgy sok hivatalos dokumentumban, jogszabályban is előfordul (és ettől a NAT 2020 sem mentes), amikor a szerzők szembeállítják egymással a *hátrányos helyzetet* és a *tehetséget*. E szövegek két, szélsőséges tulajdonságokkal rendelkező tanulókból álló, egymással át nem fedő csoportot különítenek el, a hátrányos helyzetűek, valamint a tehetségesek csoportját. Az ilyen megfogalmazások azt a látszatot keltik, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek (a szociálisan hátrányos helyzetűek, gyakran a romák, az SNI, BTMN tanulók, bizonyos kérdésekben a lányok, más kérdésekben a fiúk)¹¹ nem

¹⁰ A kritika tartalmi részével egyetértve meg kell jegyezni, hogy a szakirodalomban létezik olyan megközelítés, ami épp az itt sorolt szempontokon alapul, érdemi differenciálást megvalósító tanulászervezést nevezí „differenciált réteg munkának”. Lásd Vojnitsné Kereszty Zsuzsa – KóKayné Lányi Marietta: Könyv a differenciálásról. https://tanitonline.hu/uploads/574/Konyv_a_differencialasrol.pdf, 167. o. (A szerk.)

¹¹ Számos terminológiai zavart okoz, hogy a „hátrányos helyzet” megnevezés többféle fogalom megjelenésére is szolgál: részben szociológiai alapon nyugvó, jogszabályi terminusról van szó, részben – sokan használják így – a tanulási elmaradás jelzésére szolgáló fogalomról, és ráadásul az SNI és BTMN kategóriákhoz kapcsolódó nehézségekkel és szükségletekkel is sokszor összecsúszik az értelmezés. E kérdést ebben a tanulmányban nem kívánom részletesen tárgyalni.

lehetnek tehetségesek. Ez természetesen abszolút indokolhatatlan feltételezés, maga a megfogalmazás pedig a „fekete pedagógia” részének tekinthető (Hunyadyné, M. Nádasi és Serfőző, 2006).

Vagyis az érdemi pedagógiai differenciálás heterogén összetételű csoportokban, komplex feladatokkal, az egyes gyerekek által megoldott feladatok tekintetében a személyiségükhöz illeszkedő, optimálisan fejlesztő módon működik, vagy differenciált egyéni munka keretében, amikor is valóban minden diák a maga számára leginkább fejlesztő tevékenységet végezhet. Ha így gondolkodunk erről, akkor mindenfajta differenciálásra szükségünk van. Ugyanis differenciálni sok mindennel lehet. A tananyag, amelylyel a tanulók egyénileg vagy csoportban foglalkoznak, a velük szemben felállított követelmények, a tanulás módszerei, a felhasznált eszközrendszerek, az értékelés módjai, a tanulás megszervezésének eltérő módozatai mind-mind lehetőségek a differenciálásra.

A két általunk tárgyalt paradigma gyökeresen más feltételeket biztosít a differenciálás, a személyre szabott oktatás kialakításához. Az előíró paradigmát érvényesítő oktatásban központilag kötött a tananyag, a követelmények, a részletes célok nagy része. A tanulnivaló beosztásában, az egyes részekre fordítható idő arányát tekintve ugyan általában nincsenek megkötések – a 2020. évi NAT-ban és kerettantervekben mindenképpen ez a helyzet –, ám a tartalom kötött és részletesen előírt. Még ilyen körülmények között sem lehetetlen az érdemi differenciálás korlátozott (mindjárt látjuk, hogy erősen korlátozott) megvalósítása. Példákkal érzékeltetem ezt: ugyanazt a tananyagot ugyanolyan

követelményeket állítva a tanulók elé lehet dolgozni jól megszervezett csoportmunkában, páros tevékenységben, de akár differenciált egyéni munkában is. Különösen a kooperativitás eszközrendszerét használva az egyes tanulók vállalhatnak olyan részfeladatot, alkalmazhat a pedagógus az esetükben olyan módszert, amely fejlesztésüket differenciált

módon elősegíti. Másik példa, hogy a központilag részletesen előírt tananyag és követelményrendszer működése esetén is van lehetőség projektek szervezésére. Ám kötött, részletesen előírt tananyag és követelmények mellett a differenciálásra valójában csak egyetlen lehetőség nyílik: *a módszer sajátos megválasztása*. Az előíró paradigmának megfelelő tantervek keretei között a differenciálás csak módszertani jellegű eltérések alkalmazásáig juthat el, a tananyag, a követelmények, a részletes célok tekintetében a differenciálás nem lehetséges. Így a differenciálás sokkal nehezebb feladat, mint amikor a pedagógusok úgy szervezhetnek csoportmunkát, projektet, hogy szabadon mozoghatnak a felvethető kérdésekben, tanulmányozásra kijelölhető résztémákban, más-más csoportok, más-más tanulók számára más hangsúlyokat, más követelményeket jelölhetnek ki a tanítási-tanulási folyamatban.

De van a példákban jelzett lehetőségek valóra váltásának egy további komoly akadálya az előíró paradigmában a 2012-től érvényesülő szisztémában. Ez a túlterhelés, a tanulnivalónak és a követelményeknek olyan nyomasztó mennyisége, amely gyakorlatilag szinte lehetetlenné teszi a példákban is említett intenzív tanulási formák választását. A túlterhelés, a tananyagmennyiség problémájára egy következő pontban térek ki, ott igyekszem majd részletesen

alátámasztani, hogy a 2012-től érvényesülő szisztémában a tananyag mennyisége, a túlterhelés valóban komoly akadály.

Az érdemi pedagógiai differenciálás elve rendkívül fontos alkotóeleme a mára már széles értelmet nyert *adaptív pedagógiának* (Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros, 2011; M. Nádasi, 2004). A fejlesztés akkor lehet optimális, ha az iskola (a pedagógus, a tanítási folyamat, a szabályrendszer, a tanterv stb.) *alkalmazkodik a tanulókhöz*, és nem tőlük várja el az iskolához való alkalmazkodást.

A személyre szabott oktatásnak van még (legalább) egy fontos követelménye, amely az előíró paradigma alkalmazása során gyakorlatilag nem működhet. Ez az iskolai differenciálás olyan újnak tekinthető (de mély történeti gyökerekkel rendelkező) feladata, amely át kell, hogy rajzolja az iskolai időfelhasználást, a tervezés és a tanítás-tanulás folyamatait. A differenciálásról gyakran beszélünk úgy, hogy egyik alapvető célja, hogy ne jöjjenek létre és ne szilárduljanak meg olyan különbségek, amelyeket az jellemez, hogy a tanulók egy része lényeges mértékben elmarad a minimális követelmények teljesítésében. A differenciálás feladata azonban mást is jelenthet, és a modern oktatásban egyre inkább kell is, hogy jelentsen. Ez az a feladat, hogy minden egyes tanulót legalább egy, számára adekvát területen nagyon magas szintre juttassunk. E tekintetben egyáltalán nem probléma, sőt, *cél* a minél nagyobb különbségek kialakítása. E feladatnak csak része a tehetségnevelés, hiszen nem pusztán a nagyon kiemelkedő képességek (és más jellemzők) fejlesztése a cél, nem pusztán a gyerekek egy szűk csoportjáról van szó (tehetségesek), hanem *minden(!) tanulóról*. Ez a feladat időt

igényel. Ha egy iskolai osztályban egy tantárgy tanulása során valóban érvényesül az a 2020-as NAT-ban szereplő szabály, hogy az előírt követelmények teljesíthetők a kötelező óraszám 80%-ában, akkor a fennmaradó 20%-nyi idő kiválóan al-

kalmás lehet e differenciálási feladatra. Csakhogy – és erre még visszatérek egyes külön fejezetben – az így felszabaduló idő hossza rendkívül különböző lehet, akár teljes mértékben hiányozhat,

mert az előíró jellegű tantervben olyan mennyiségű követelmény szerepel, hogy a 80%-os arány eleve nem teljesülhet. Kialakulhat az a helyzet is, hogy az adott osztályban a tanulók egy akár nem is kis hányadához tartozóknak szükségük van arra, hogy a 80% felett is foglalkozzanak a közös követelmények teljesítésével, és csak a tanulók egy részének adhatók más jellegű feladatok. Vagyis az előíró paradigma szerint szerveződő szabályozás keretei között biztos, hogy csak a tanulók egy része esetén lehet a leírt feladatot megoldani. És ráadásul így – erre is visszatérek még a későbbiekben – *az esélyegyenlőtlenséget is növeljük*, hiszen egyes gyerekek számára lehetséges lesz a plusz fejlesztés, míg más gyerekek esetében nem. A „rosszabbul járók” csoportjában a magyar iskolarendszer sajátosságaiból adódóan várhatóan lényegesen felülreprezentáltak lesznek a szociálisan hátrányos helyzetű, vagy valamely más, diszkriminációt elszenvedő csoportokhoz tartozó tanulók.

Az autonómia-paradigma ezzel szemben, ahogy fentebb láttuk, bőven ad lehetőséget a leírt differenciálási feladat minden tanuló számára történő, stabil, a tanítás-tanulás folyamataiba szervesen illeszkedő megszervezésére. Vagyis ismét azt láthatjuk, hogy az egyik paradigmát

minden egyes tanulót legalább egy, számára adekvát területen nagyon magas szintre juttassunk

lényegesen adaptívabb egy korszerűnek mondható követelmény teljesítésében.

Az innováció lehetőségei

A megújulás a hazai oktatás, és természetesen a társadalom egészének alapvető érdeke. A magyar oktatási rendszer ma már több évtizedes *modernizációs válsággal küzd*. Nem valósultak meg olyan folyamatok, amelyek más, fejlett oktatási rendszerrel rendelkező országokban jelentős fejlődést hoztak. A problémák súlyosságát jól mutatja a magyar oktatás néhány, statisztikailag ma már jól alátámaszthatóan létező negatív folyamata. 40 évvel ezelőtt a magyar gyerekek tudása alapján – legalábbis egyes területeken és egyes korosztályokban – a fejlett országok többségét is megelőzve éllovasok voltunk (ld. pl.: *Keeves*, 1992; *Comber és Keeves*, 1973), 10-20 évvel ezelőtt a PISA vizsgálatok elindulásakor és még néhány kezdeti mérés során az OECD országok középszintjén találtuk magunkat, ma már ennél is rosszabb eredményeket érünk el (*OECD*, 2019a, 17. o.). A TIMSS mérésekben 1995-höz képest 2015-re gyengébb lett a teljesítményünk a nyolcadikos tanulók matematika és természettudományi tesztjében (*Mullis, Martin és Loveless*, 2016, 11. o.). Súlyos gondjaink vannak a középszintű oktatásban a lemorzsolódással (*Mártonfi*, 2013). Nagyon hosszú ideje nem

tudjuk csökkenteni azon fiatalok létszámarányát, akik kiszolgáltatott munkaerőpiaci szereplők lesznek, nem tanulják meg a változásokhoz való alkalmazkodást (*Liskó*, 2008). Hosszú ideig stagnált a korai iskolaelhagyók aránya, az utóbbi időben viszont (2015-től) növekedni kezdett, igaz, 2019-re ismét csökkenés volt tapasztalható.¹² Míg e tekintetben 15-20 évvel ezelőtt lényegesen jobb adatokat produkáltunk, mint az európai átlag, addig mára „Európa megelőzött bennünket”. Egyetlen próbálkozás sem bizonyult sikeresnek az elmúlt 30 évben a szakképzés megújítására. A felnőttnevelés területén hazánk sereghajtó.¹³ Az évfolyamok létszámának csökkenésénél nagyobb mértékben csökken a hallgatók létszáma a felsőoktatásban.¹⁴ Mára rendkívül jelentőssé vált az országban a pedagógushiány problémája.¹⁵ Mindeközben Magyarországon lényegében semmi nem érzékelhető abból a változásból, ami a pedagógiában a tanulásra vonatkozó új elképzelések

40 évvel ezelőtt a magyar gyerekek tudása alapján éllovasok voltunk

elterjedésének volt köszönhető a világban, vagyis nem sikerült adaptálnunk a magunk számára a konstruktivista pedagógiát. A következő fejezetben bemutatandó

jelentős paradigmaváltás az oktatást jellemző egyenlőtlenségek kezelésében ránk nem hatott, ma Magyarországon az egyik legerősebb az összefüggés az iskolában mérhető tanulási eredmények és a szociális hely-

¹² KSH-adatok: 2020. 06. 22-én: http://www.ksh.hu/thm/2/indi2_2_4.html?lang=hu

¹³ 2015-ben felnőttképzésben résztvevő alkalmazottak aránya az Európai Unióban Magyarországon volt a második legkisebb (Görögországot előztük csak meg), a felnőttképzésre fordított órák száma (1000 munkaaórára vetítve) pedig Magyarországon volt 2015-ben a legkisebb az EU-ban (EUROSTAT-adatok).

¹⁴ KSH-adatok: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_hosszu/h_wdsi001a.html

¹⁵ E kérdésben rendkívül nehéz a helyzetet jól jellemző adatokhoz jutni. Egyáltalán nem tudunk olyan számításokat végezni, amelyekkel megvizsgálhatnánk, hogyan alakult a pedagógusok létszáma az ellátott tanórákhoz és más kötelező feladatokhoz viszonyítva. Azt azonban KSH-adatok alapján tudjuk, hogy miközben az egy osztályra jutó pedagógusok száma az elmúlt 10 évben lényegesen nem változott, aközben a pedagógusok által végzett munka mennyisége a tanórák számának növekedésével, valamint az egész napos oktatás bevezetésével lényegesen nőtt.

zet között az országok egy rendkívül nagy csoportjában.¹⁶ 2010 óta – ez kimutatható adatokkal is – a szelekció mértéke és az esélyegyenlőtlenség is egyre növekszik hazánkban (a 16. lábjegyzetben leírt 2018. évi PISA eredményünk rosszabb, mint a megelőzők). Az iskolákban a tanítás módszertani átalakulása, amely egy masszív folyamat a világban, nálunk alig érezheti a hatását (Kerber, 2013).

A válság különböző jellegű és különböző erősségű jelenségei sokáig lennének még sorolhatók, de talán ennyi is elég annak érzékeltetésére, hogy a magyar oktatásban jelentős innovációs pezsgésnek kellene beindulnia. Vannak kérdések, problémák, amelyek esetében nagyobb, országos reformokra, az oktatási rendszer jelentősebb átalakítására lenne szükség. De nagyon fontos lenne az is, hogy a helyi, az intézményi, a pedagógusok kisebb csoportjai vagy akár egyes pedagógusok által indított *innovációk* tömegesen szerveződjenek meg. Ezek erős tudományos, szakmai asszisztenciával *megújulási minták sokaságát* hozhatnák létre az országban, hogy aztán a jó gyakorlatokat más iskolák nagy számban átvehessék és adaptálhassák a saját rendszerükre (Fazekas, 2018).

Játszhat-e szerepet az iskolai innováció megsokszorozása, felgyorsítása terén a központi tartalmi szabályozás? Elég nyilvánvaló, hogy igen. És az is világos lehet még talán érvek nélkül is, hogy *az előíró paradigma szerinti központi szabályozás ismét akadályozó tényező lehet, míg az autonómia biztosítása teret nyit a helyi innovációk előtt.*

Az iskolákban *új tantárgyakat, új didaktikai megoldásokat, a hagyományostól lényegesen eltérő értékelési rendszereket* kellene kikísérletezni. De az újítások iránti igény nem csak ezen a viszonylag magas szinten jelentkezik, nem pusztán metodológiai is komoly igényeket teljesítő pedagógiai kísérleteket kellene indítani, hanem szükség lenne arra is, hogy egy-egy pedagógus kisebb hatókörű, könnyebben megszervezhető saját újításával részévé váljék egy hálózatnak, amelyben a pedagógusok megismerhetik egymás kreatív megoldásait, kezdeményezéseit, illetve akár az is lehetséges, hogy több kezdeményezésből fokozatosan átfogó innovációs programok alakuljanak ki. Ez a folyamat

nem lehetséges az autonómia hiányában. Rendkívül korlátozott az előíró és részletes központi szabályozás keretei között a helyi, pedagógusi innovációk lehetősége.

Nem változtathatunk a tananyagot, a követelményeket, nem térhetünk el a helyi tanterv időparamétereitől, magasabb szinten pedig nem szervezhetők új tantárgyak, nem vezethetők be a központi szabályozás direktíváitól eltérő tartalmakkal operáló kezdeményezések. Fennáll ugyan a lehetőség alternatív program létrehozására, de az állami iskolák jelenlegi irányításának szervezeti keretei rendkívül megnehezítik az előrelépést.¹⁷ Ráadásul a szükséges újítások egy nagy része sokkal kisebb volumenű, semmint egy egész iskolai programot lehetne rá építeni, ezért az alternatív program akkreditáltatása mint lehetőség a legtöbb esetben szóba sem jön.

a szelekció mértéke és az esélyegyenlőtlenség is egyre növekszik hazánkban

¹⁶ A PISA 2018. évi felmérésében szövegértésből a résztvevő 77 ország közül Magyarország produkálta a második legnagyobb értéket a szociális helyzetet mutató ESCS indexnek a teszteredmény varianciájában játszott szerepét jelző százalékkérték tekintetében (OECD, 2019b)

¹⁷ Ismereteim szerint 2020 közepén mintegy 60-70 iskola alig több mint egy tucat alternatív programjának kialakításáról és engedélyezéséről van szó.

Az autonómia-paradigma érvényesítése az innovációs folyamatokkal összefüggésben másképpen is jelentős mértékben egyszerűsítene a helyzetünket. Ha valóban ez a paradigma érvényesülne, *nem lenne szükség az „alternatív iskola” megjelölésre.* A NAT-ban olyan tág körben jelennének meg csak előírások, amelyekben belül innovációs programoknak a sokasága lenne elképzelhető. Amit ma alternatív iskolának nevezünk, az az intézmény ilyen körülmények között egy, a lehetőségeivel bátran élő „normál” iskolává válna. Amíg a NAT-ban megfogalmazott általános célokat teljesíti, amíg az általános elveknek és a jogszabályoknak megfelel a tevékenysége, amennyiben a műveltségi területeken megfogalmazott átfogó fejlesztési feladatok részei a saját helyi tantervének is, addig semmilyen tekintetben nem tér el a „szabályostól”, külön engedélyre nincs szüksége.

Elképzelhető lenne olyan iskola, amely még ezeken a nagyon tág szabályrendszeren is kívül szeretné helyezni magát, ilyen esetben már szükség lenne engedélyeztetésre. Ehhez pontosan definiálni szükséges, hogy melyek azok a szabályok, amelyek érvényesítése alól egy iskola felmentést kaphat. Az ilyen alternativitás engedélyezésével kapcsolatban két alapvető feltétel vizsgálata lenne szükséges: (1) megfelel-e majd az iskola a tervezett programjának működése során azoknak a jogszabályi elvárásoknak, amelyek alól nem kapható felmentés, (2) alapvető kérdés, hogy nem sérülnek-e majd az oda járó tanulók érdekei. Nyilván akkor van csak értelme több szabálytól való eltérésnek, ha ez „kifizetődő”, vagyis prognosztizálható az engedély megadásakor – és ezt az iskola képes is alaposan, szakmai indokokkal alátámasztani –, hogy a „kísérlet” a meglévő,

„szabályos” szisztémákhoz képest többet, jobbat képes nyújtani. Ez természetesen a tanulók érdekei szolgálatának a része, ezért nem fogalmaztam külön pontba, külön feltételként.

A pedagógusok autonómiája és az innováció közötti összefüggés jelentős voltát több olyan kutatás eredményei is alátámasztja, amelyekben pszichikus folyamatokat figyeltek meg. *Carolyn Pearson* és *William Moomaw* kutatásukban erős kapcsolatokat találtak ilyen téren: a tantervi autonómia növekedése együtt járt a munkával kapcsolatos stressz csökkenésével. Az általános pedagógusi (tehát nem csak a kurrikulummal kapcsolatos) autonómia is pozitív kapcsolatban volt a professzion-

nalizmus, a kompetencia érzésével (*Pearson és Moomaw*, 2005). Az összefüggések adaptív leírásának tűnik az, hogy az autonómia megnöveli az énhatékonyságot, a saját szakmaiságba vetett

bizalmat, csökkenti a munkahelyi negatív hatásokat, és mindez együtt jobb feltételeket teremt az egyéni és a horizontális struktúrákban zajló innováció számára.

Az innováció feltételeinek biztosításával is összefügg az a kérdés, hogy vajon nem veszélyes-e az autonómia-paradigma érvényesítése abból a szempontból, hogy az iskolák egy viszonylag nagy többsége képtelen lesz önmaga megfelelő programot kialakítani a NAT által meghatározott nagyon tág keretek között. A jelenség nyilván igen nagy számban fordulna elő az autonómia széles érvényesítése esetén, így megoldást kell keresni erre a problémára. De ez nem nehéz, és a hazai pedagógiai gyakorlatban 1995 és 2001 között, majd 2003 és 2012 között ennek kialakult gyakorlata volt. Tudomásul kellett akkor is venni, hogy *az iskolák többsége nem képes új szemléletű, kreatív helyi*

Az autonómia-paradigma érvényesítése jelentős mértékben egyszerűsítene a helyzetünket

tantervet kialakítani, és az is látszott, hogy e problémát továbbképzések segítségével sem lehet teljes mértékben megoldani. Ekkor jött létre az 1995-ben elfogadott NAT implementációjának keretei között a mintatantervek „intézménye” (mint volt már róla szó, 2003 és 2012 között az akkori kerettantervek is valójában mintatantervekként működtek). Az önálló munkával helyi tantervet szerkeszteni nem képes iskola kap segítséget a mintatantervek formájában. Különösen a tantárgyi tantervek kidolgozott tartalma lehet komoly segítség. Ha többféle mintatanterv áll rendelkezésre, akkor az iskolák választhatnak, sőt, arra is lehetőségük nyílik, hogy helyi tantervüket több mintatanterv tartalmának felhasználásával alakítsák ki. A több mintatanterv kialakításának azonban nincs értelme akkor, ha a központi tantervek részletesen előíró jellegűek. Valójában alig lehetnek alternatívák a tartalmat illetően, sőt, lényegében még akár egyetlen mintatanterv elkészítése sem igazán indokolt, hiszen a kötelező kerettanterv szinte teljes egészében megadja a helyi tanterv tartalmát. Ez még akkor is igaz, ha valóban teljesül egy iskolában, hogy a NAT-ban és a kerettan-

Valójában alig lehetnek alternatívák a tartalmat illetően

tervben rögzített tartalom átlagosan csak a kötelező óraszám 80%-át tölti ki. A helyi tanterv ebben az esetben is megegyezik a kerettantervvel (így végül fel kell ismerjünk, hogy ez a szabályozás nemhogy nem háromszintű, de még kétszintűnek sem nevezhető), hiszen a fennmaradó 20% időnek a felhasználását már igazán a pedagógusra kellene bízni, annak módja és tartalma valóban teljes mértékben az osztálytól, az ott tanuló diákok helyzetétől kell, hogy függjön.

Azt látjuk tehát, hogy ha az oktatási innováció lehetőségeit vizsgáljuk a két paradigmának megfelelő szabályozás esetén, akkor az előíró paradigma érvényesülésekor a helyi, és különösen a kisebb, pedagógusi újítások lehetősége szinte elvész, míg az autonómia-paradigmában a lehetőségek megsokszorozódnak, az iskolai innováció egészen új kultúrája jöhet létre. A neveléstudományi felismerések ebben az esetben is az autonómiában való gondolkodás adaptív fölényét mutatják ki akkor, ha valóban úgy gondoljuk, hogy a helyi, hálózatokba szerveződő innovációs folyamatoknak a rendszer korszerűsítésében fontos szerepük van.



Az esélyegyenlőtlenség kérdése

Az esélyegyenlőtlenség kérdéseiről – és ebben nincs különbség a megvalósult eltérő szabályozási módok között –, a tantervekben alig-alig esik szó. Ez azonban nem jelenti azt, hogy az esélyegyenlőtlenség alakulásával kapcsolatos folyamatokat a tantervek ne befolyásolják, akár jelentős mértékben is.

Nyilván egy alapvető pedagógiai, és ezért neveléstudományi eszközökkel vizsgálható kérdéstről van szó.

Az esélyegyenlőtlenség jelenségével kapcsolatban a pedagógiában egymásnak élesen ellentmondó értelmezések léteznek (*Nabalka és Zempléni, 2014, Nabalka, 2014*). A különböző elméletek másképpen értelmezik a *hátrányos helyzet* fogalmát, másképpen írják le az esélyegyenlőtlenséggel kapcsolatos folyamatoknak kitett tanulók állapotát az iskolába lépéskor, gyökeresen eltérő állásfoglalásokat tartalmaznak az esélyegyenlőtlenségi helyzetek kialakulásának okairól és a probléma megoldásával kapcsolatban is jelentős mértékben eltérő nézeteken alapulnak.

A legrégebbi, és az oktatás szereplőinek gondolkodását még ma is a legerősebben befolyásoló elmélet a *deficitmodell* (*Valencia 2010; Harry és Klingner, 2007; Weiner, 2006; Valencia és Guerra, 2004; Valencia, 1997; Delpit, 1995*). Ennek lényege, hogy az esélyegyenlőtlenségek keletkezésének okai csakis az iskolához képest külső okok: a (közkeletűen) hátrányos helyzetű(nek mondott) gyerekek szociális helyzete, családi hátterének negatív(an megítélt) jellemzői, a gyermek sajátos helyzetével összefüggő tényezők (SNI, BTMN tanuló, nem magyar anyanyelv, roma származás stb.), a lakóhely és az iskola településtípusával együtt járó negatív hatások. *Leon Feinstein, Kathryn Duckworth és Ricardo*

Sabates egy nagyívű, a tanulási sikeresség generációk közötti továbbörökítésének modelljét leíró tanulmányukban még az iskolai hatásokat is a környezeti jellegűekből, elsősorban a családi háttér jellegzetességeiből levezethetőnek tartják (*Feinstein, Duckworth és Sabates, 2004*). (Később megmutatom, hogy a harmadik elmélet ennek

éppen az ellenkezőjét állítja.) A deficitelmélet tehát a tanulók társadalmi hátterének meghatározó szerepet tulajdonít az iskolai alulteljesítés kialakulásában; a háttér és a tanulási eredményesség között nem pusztán összefüggést mutat ki, hanem közvetlen ok-okozati kapcsolatot feltételez. A legalább egy, vagy akár halmozottan, több hátránytényező hatásának kitett gyerekeket ez az elmélet deficitekkel rendelkezőkként írja le (innen a modell megnevezése is), amennyiben úgy tartja, hogy az iskola kezdetére már jelentős hátrányokat halmoznak fel a világról alkotott ismereteik mennyisége, a képességeik fejlettsége, a kommunikációjuk, a tapasztalataik rendszere tekintetében, és hogy ezeket a gyerekeket a tanulásukat megnehezítő érték- és normarendszer jellemzi általában. Ők tehát az iskolától teljes mértékben függetlenül már hátrányos helyzetben kezdik meg az iskolát. Ezen a helyzeten az iskola javíthat, elsősorban azzal, ha megfelelő *felzárkóztatást* biztosít e tanulók számára. A felzárkóztatáshoz külön források szükségesek, ha ezek nem állnak rendelkezésre, a hátrányos helyzetű gyerekek tanulási hátránya megmarad, akár növekedhet is. A deficitmodellt vallók általában úgy tartják, hogy még a megfelelő források rendelkezésre állása esetén is kétséges a felzárkóztatás pozitív hatása, ezzel összefüggésben az okokat általában az iskolával, a tanulóval szembeni elutasító magatartásban találják meg, különösen

még ma is a legerősebben befolyásoló elmélet a deficitmodell

a családi nevelés hiányosságait emlegetik gyakran. Az e modellt vallók szerint átfogó megoldás csakis a társadalom átalakulásával, az érintett családok helyzetének jelentős megváltozásával érhető el, valamint azzal, ha az e családokban jellemző attitűdök is alapvetően átalakulnak.

A deficitmodellnek a hátrányos helyzetű tanulók állapotára vonatkozó értékelését osztja a *szegregációs modell* is (a modellt használó kutatásokra vonatkozóan ld. pl.: Horn, 2013; Brunelli és Checchi, 2006; Schütz, Ursprung és Woessmann, 2005; Kertesi és Kézdi, 2009). Ez az elmélet azonban a szükségszerűen, társadalmi hatások következtében létrejövő egyenlőtlenségek enyhítése tekintetében jóval nagyobbak látja az oktatási rendszer és az intézmények felelősségét. Azt mondja ugyanis ez az elmélet, hogy az iskolakezdet jellemző hátrányok azért maradnak meg, illetve azért súlyosbodnak nagyon sok esetben, mert szegregáció működik az iskolarendszerben. E folyamatban olyan iskolák és olyan tanulócsoportok jönnek létre, amelyekben túlreprezentáltak a hátrányos helyzetű gyerekek, és így a felzárkóztatás feladatai, a szükségszerűen gyakoribb konfliktusok kezelése, a több munkát igénylő fegyelmezés, a deviáns magatartás megakadályozása olyan terheket rónak a pedagógusokra, amely terhek megakadályozzák őket abban, hogy „normálisan” tanítsanak, érvényesüljön szakmai, pedagógiai tudásuk, eredményes legyen a tanítás (Kertesi és Kézdi, 2009). A „legfőbb ellenség” tehát a *szegregáció*, amely egyrészt egy oktatási rendszer szintjén létező jelenség, másrészt az intézményeken belül is érvényesül. Nem kell itt és most hosszan érvelnem, hogy *Magyarország iskolarendszerében a selekció valóban kirívó erősséggel van jelen* (ld. pl.

Csapó, Molnár és Kinyó, 2008). A szegregációs modell szerint a megoldás a szegregáció tüzzel-vassal történő irtása, amely egyszerre oktatáspolitikai, oktatásirányítási, és helyi iskolaszervezési kérdés.

A harmadik elmélet az *adaptív iskola elmélete* (sok más megnevezés is lehetséges: inklúzió, emancipatorikus megközelítés, a látens diszkrimináció leküzdése, kultúraazonos pedagógia stb., ld. pl. *Rapos, Gaskó, Kálmán és Mészáros, 2011; Richard, Brown és Forde, 2007; Nabalka és Zempléni, 2014; Boreczky, 2000; Nabalka, 1998*). Ez az elmélet a nevelésszociológia radikálisabb eszméiből, a kulturális antropológia kultúrák egyenrangúságát hirdető elvéből és természetesen a pedagógiai gyakorlatnak a teoretikus kiindulópontokat megerősítő jelenségeiből táplálkozik. *Lisa Delpit* rendkívül érzékletesen mutatja be, milyen gondokkal nézünk szembe, ha lecövekelünk a deficitelméletnél:

Mindig azt mondjuk, hogy elhisszük, minden gyermek képes tanulni, de

közülünk csak kevesen hisznek ebben komolyan. A tanárképzés rendszerint olyan kutatásokra összpontosít, amelyekben közvetlenül összekapcsolódik a tanulásban mutatott eredmény-

A szegregációs modell szerint a megoldás a szegregáció tüzzel-vassal történő irtása

telenség a szocioökonómiai státusszal, az eredménytelenség a kulturális különbségekkel, valamint az eredménytelenség az egy szülő családi léttel. Nehéz hinni abban, hogy ezek a gyerekek sikeresek lehetnek, miután tanáraik oly szofisztikált módon voltak kitéve oly sok negatív indoktrinációnak. Amikor a tanárok ilyen képzést kapnak, sokkal inkább hajlamosak deficiteket feltételezni diákjaikban, semmint azonosítani és fejleszteni erősségeiket. (Delpit, 1995, 172. o.)

A deficitmodellben és a szegregációra épülő elméletben is központi szerepet kapott a gyerekek iskolába kerüléskor jellemző állapotára vonatkozó elképzelés, miszerint előnyökkel és deficitekkel leírható helyzetről van szó a szociálisan vagy más objektív tényezők következtében hátrányos helyzetű gyerekek iskolára való készülségében mutatkozó hiányokkal, lemaradásokkal kapcsolatban. A harmadik elmélet nem fogadja el, hogy a helyzet ilyen. Sokkal inkább úgy írja le a hátrányos helyzetű gyerekek állapotát, hogy vannak ugyan különbségek a különböző helyzetből startoló gyerekek között, de azok nem írhatók le egyszerűen többletekként és deficitekként. A hátrányos helyzetű gyerekek nem tudnak kevesebbet a világról, hanem tudásrendszerük más területeken erősebb, mint társaiké. Képességeik nem összességüket tekintve gyengébben fejlettek, hanem vannak olyan képességeik, amelyekben alulmúlják a társaikat, és vannak olyanok ezzel szemben, amelyekben viszont ők nőnek az átlag fölé. Kommunikációjuk verbális elemei valóban gyengébbek, mint könnyebben élő társaik esetében, azonban nyelvi felkészültségük teljes mértékben jól működik, ha saját társadalmi csoportjuk tagjaival kell kommunikálniuk, és más, nem verbális csatornákon akár még az átlag feletti színvonalon is kommunikálhatnak. Vagyis az esélyegyenlőtlenség okai nem lehetnek *deficit*ek. Minden gyermek – származástól, sajátos tulajdonságaitól függetlenül – rendelkezik előnyökkel és hátrányokkal, a gyerekek sokfélék, tudásstruktúráik, attitűdjeik világa nagyon sokféle személyiséget formálhat. A probléma akkor jelentkezik – a tanulási egyenlőtlenségek akkor kezdenek kialakulni –, amikor az iskolában a különböző személyiségvonások, tudáselemek, képességek,

kommunikációs stílusok, értékek, magatartásmódok és az otthonról hozott kultúra számos más eleme *eltérő megítélés alá esnek*. Az iskola a nevelés, a tanítás folyamatában épít már meglévő tudásokra, felhasználja a gyerekek egy részében meglévő és fejlett képességeket, használ egy nyelvet, elvár bizonyos, már kialakult értékrendet, szokásokat, viszonyulásokat. És ezek az elvárások, illetve amire az iskola építi a tevékenységét, *egyoldalúak*, általában *egy középosztályi kultúrának felelnek meg a leginkább*, és távol vannak azoktól a jellemzőktől, amelyeket a nem a középosztályhoz sorolható vagy a valamilyen szempontból kisebbségekhez tartozó gyerekek hordoznak magukban (Howard, 2010; Villenas és Deyble, 1999). Ha a tanító által használt fogalmak rendszere sokkal inkább átfed az osztályban tanuló, szerencsésebb sorsú, jobb háttérrel rendelkező gyerekek által ismert fogalmakkal; ha a gyerekek megnyilvánulásai sokkal gyakrabban vezetnek elismeréshez; ha a tanórákon megoldandó feladatokhoz szükséges ismeretek és fejlett képességek inkább az e csoportba tartozók esetén adot-

nem írhatók le egyszerűen többletekként és deficitekként

tak, miközben a többiek által birtokolt ismeretek háttérbe szorulnak úgy, hogy nincs mód az ő erősebb képességeik felhasználására sem, akkor az esélyegyenlőtlenségek

pillanatok alatt létrejönnek, megszilárdulnak. A tanulási kudarcok, amelyeket így sokkal inkább a hátrányos helyzetű gyerekek gyűjtenek be, hamar lerombolják a kezdeti motiváltságot, és ez az iskolához való viszony megváltozásából kialakuló állapot már a pedagógusok számára hivatkozási állapot jelent, mintha az lenne az eredeti állapot – miközben az csak az iskola diszkriminációs mechanizmusai működésének eredményeként alakult ki. Ez ugyanis az: *diszkrimináció*, amely a legtöbbször nem

nyilvánvalóan felfedezhető, vagyis *látens folyamat*, amit még főszereplők, generálók, a pedagógusok döntő többsége sem lát át munkája közben, és nyilván nem is fogadja el, hogy az osztályában, az ő munkája során ez történik. Azonban empirikus kutatások hosszú sora támasztja alá, hogy az esélyegyenlőtlenségek alakulásában a pedagógus személyének (személyiségének, felkészültségének, nézeteinek) meghatározó szerepe van (lásd például: *Penner, Rochmes, Liu, Solanki és Loeb*, 2019), a háttérben természetesen ott az egész iskola, pedagógiai és szervezeti, irányítási kultúrájával, innovációs készségével.

A látens diszkrimináció ilyen modelljének leírása, az adaptív pedagógia esélyegyenlőtlenségek keletkezésével kapcsolatos elmélete természetesen heves vitákat vált ki a pedagógusok és más oktatási szakemberek körében. Nem könnyű elfogadni, hogy saját gyakorlatunkban egy mélyen igazságtalan, súlyos egyenlőtlenségeket generáló folyamat működik. A pedagógusok az esetek nagy részében a középosztály „gyermekei”, hozzák magukkal saját kultúrájukat és őszinte vágy él bennük, hogy e kultúra jelentős értékeit mintegy „átadják” minden egyes diákjuknak. Hogy ez akadálytalan legyen, ahhoz igazodást várnak el minden gyermektől és azok szüleitől. Természetesnek veszik, hogy ehhez arra van szükség, hogy a gyermek feltétel nélkül illeszkedjék bele ebbe a kultúrába, a nem illeszkedést lázadásnak, devianciának tekintik és a pedagógiai értékelést is ehhez igazítják. Nagyrészt nem látják át, hogy amilyen előfeltételeket ők generálisan, minden gyermekbe beleképzelnek, azok csak a saját társadalmi csoportjukhoz tartozóknak a sajátjai, és amikor e sajátosságok megléte elvárásává válik, akkor nem veszik

észre, hogy az ezekkel nem rendelkező gyerekeket diszkriminálják.

Mármost az a kérdés, hogy tehet-e bármit a központi tartalmi szabályozás az esélyegyenlőtlenségek keletkezési folyamatát magyarázó legkorszerűbb pedagógiai elképzelésnek megfelelő gyakorlat érvényre jutásáért.

A 2012. évi szabályozás szerint a dokumentumokban szereplő tartalom a rendelkezésre álló tanulási idő (kötelező óraszám) 90%-ában megtanítható, a 2020-as szisztémában ez a leírt arányszám már 80%. Nyilvánvaló, és ezt soha senki nem akarta megcáfolni, hogy a 90% és a 80% egyfajta „irányszámok”, legfeljebb átlagoknak mondhatók, bár nehéz lenne megmondani, hogy az átlagszámítást milyen „egységekre”

látens folyamat, amit még főszereplők, generálók, a pedagógusok döntő többsége sem lát át munkája közben

kellene elvégezni (iskolák? osztályok? bizonyos tanulócsoporthoz? tanulók?). Ha itt tényleg valamifajta átlagról van szó, akkor mi van azokkal az iskolákkal, osztályokkal, gyerekekkel, amelyek, akik esetén a kötelező óraszámunk

akár a 110%-a is kevés lenne a megfelelő színvonalú elsajátításhoz? *A kialakuló helyzet esélyegyenlőtlenséget növelő tényező.* A tanulók egy részének – akiknek a tanítandó tartalom kevésbé jól illeszkedik az igényeikhez, az előzetes tudásukhoz, képességstruktúrájukhoz, általában a személyiségükhöz –, várhatóan alacsonyabb szintű lesz a tanulási motivációjuk, lassabban haladnak, és ezért nem tudnak foglalkozni olyasmivel, amivel viszont személyesen az ő személyiségfejlődésük, tanulásuk lenne jobban előmozdítható, így fokozatosan lemaradnak. Vigyázat! Nem általában a hátrányos helyzetű gyerekekről beszélünk! A szociálisan vagy más ok alapján eleve hátrányos helyzetű gyerekek ugyan populáción belüli részarányukhoz képest

felülreprezentáltak az így tanulási hátrányba kerülők között, de ez nem a helyzetükben megnyilvánuló hátrányaikból fakad, hanem abból, hogy esetükben nem találkozik egymással az igény és a kínálat. Sokkal jobb az összhang általában a szociálisan és más szempontokból hátrányokkal nem küzdő gyerekek esetében, azért, mert az iskola az ő meglévő tudásaikat, az ő fejlett képességeiket, az ő kommunikációs sajátosságait preferálja.

E ponton alkalmazom az adaptív pedagógiai szemléletmódot, az esélyegyenlőségek keletkezésére vonatkozó látens diszkriminációs modellt.

Mint látjuk, az elemzés azt mutatja, hogy amennyiben igaz, hogy a NAT-ban és a kerettantervekben olyan mennyiségű konkrét cél, követelmény és tananyag van megfogalmazva, amennyi „belefér” a kötelező óraszám 80%-ába, akkor ez meglehetősen nagyszámú tanuló számára az esélyegyenlőséget növeli. (És látjuk majd a következő alfejezetben, hogy a 80%-os arány érvényesülése is erősen megkérdőjelezhető sok tantárgy esetén mind a 2012, mind a 2020. évi szabályozásban.)

Van-e bármilyen más hatás, amely az előíró paradigmára épülő szabályozási rendszerben segíti az esélyegyenlőségek csökkentését? A szakmai érvelések során – ismereteim szerint – csak egyetlen ilyen tényező merült fel: *a részletes célok, a követelmények és a tananyag egységesítése csökkenti az esélyegyenlőséget*. Ez az érv arra alapoz, hogy amennyiben a központi tantervi szabályozás túlságosan megengedő és a tartalom nagy részének kijelölését az iskolákra vagy akár a pedagógusokra bízta, akkor a kevésbé felkészült pedagógusok (valami miatt az a

kép alakult ki, hogy ők inkább a hátrányos helyzetű gyerekeket tanítják, azonban ez az állítás nem támasztható alá semmivel) nem kellő alaposággal formálják meg a célokat, a követelményeket, és problematikus lesz, ahogy az osztályban tanítandó tananyagot kijelölik. Ezen állítás alátámasztására sem ismerünk semmilyen kutatási eredményt, magam nem hiszem, hogy egy megfelelően lebonyolított tudományos

elemzés juthatna ilyen eredményre. Azt azonban elképzelhetőnek tartom, hogy éppen az előbb tárgyalt effektus miatt, a döntően szociálisan hátrányos helyzetű vagy

lényegében csak roma gyerekeket tanító iskolákban a kötelező tananyag elsajátítása nem lehetséges a rendelkezésre álló időben. Vagyis nem az a probléma, hogy a hátrányos helyzetű gyerekeket nagyobb arányban tanító iskolákban a pedagógusok szándékosan

nem tanítanak meg, nem akarnak megtanítani mindent, amit kell, valami egészen más a helyzet. Az tudniillik, hogy ezen iskolák igen nagy részében sem alakult ki az az állapot, hogy a peda-

gógusok tudtak volna komoly mértékben differenciálni, komoly mértékben önállóan meghatározni, hogy mivel foglalkozzanak a különböző csoportok, az egyes tanulók. Mindig tantervek uralkodtak rajtuk, ha éppen a központi szabályozás nem is írt elő kötelezően mindent (2003 és 2012 között), akkor is volt az esetek döntő többségében egy, az iskola által követett kerettanterv, a legtöbb esetben az 1978-asra hasonlító központi kerettanterv, amelyet a pedagógusok szinte vakon követtek. Az esetek igen nagy részében szó sem volt a tartalom autonóm, gyerekekhez igazodó módon történő

esetükben nem találkozik egymással az igény és a kínálat

az 1978-asra hasonlító központi kerettanterv, amelyet a pedagógusok szinte vakon követtek

kialakításáról, éppen hogy az volt a legjellemzőbb, hogy *egységesen meghatározta egy tanterv mindenki számára, mit tanuljon*, még akkor is, amikor ezt egyébként központi dokumentumok nem írták elő.

Ezzel szemben mi volt a helyzet a köznyelv által elitiskoláknak nevezett intézményekben? A központi szabályozásban vagy a választott kerettantervben leírt tartalom érvényesítése lehetséges volt a kötelező tanóraszám 40-80%-ában. A fennmaradó idő helyben kialakítandó tartalmak elsajátítását szolgálhatta, szolgálhatja. Ezekben az iskolákban sem mondható többségi gyakorlatnak az érdemi pedagógiai differenciálás, mondjuk egy matematika tagozatos osztály számára a tartalom így is elő van írva a helyi tantervben. A szelekció körülményei között azonban sajátos tanulócsoportok jönnek létre (tagozatok, emelt szintű képzés, hat és nyolc évfolyamos gimnáziumi oktatás, két tanítási nyelvű, nemzetiségi oktatás stb.), vagyis legalább egy kis mértékben a gyerekek (gyakran a szülei) igényeihez való alkalmazkodás megtörténik. Vagyis a rendszer maga az, amely diszkriminál, illetve preferál csoportokat.

A hátrányos helyzetű tanulók esetében, mint fentebb már elemeztem, nem a hátrányos helyzetük az oka annak, hogy végül is megint ők kerülnek tanulási hátrányba. *Az ok az iskola*, és most e mellé még hozzátehetjük: *a tartalmi szabályozás*. Vagyis szemben az eredeti állítással: *az egységesítés éppen hogy növeli az esélyegyenlőtlenséget*. Az iskolarendszer szelekciós, diszkriminációs folyamatai a hátrányos helyzet hatásainak akadálytalan közvetítésével a magasabb évfolyamokra már kialakítják azt a helyzetet, hogy a hátrányos helyzetű gyerekek demotiváltak, tanulással kapcsolatos

képességeik és attitűdjeik nem fejlődtek a megfelelő mértékben. Nem lehetetlen ennek a helyzetnek a megváltoztatása, de ehhez az kell, hogy az iskola a lehető legteljesebb mértékben felhagyjon a manifeszt és a látens diszkrimináció gyakorlatával, adaptív módon fejlessze minden tanulóját,

gyenge szabályozó erővel bírnak, önmagukban nem képesek átformálni a jellemző pedagógiai kultúrát

ténylegesen érvényesüljön az érdemi pedagógiai differenciálás. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha a pedagógus keze nincs megkötve a tartalom akár egyes tanulóig lemenő és a szülőkkel, a tanulókkal közös kialakításában.

Úgy vélem, e kérdésben szakmai következtetésként (ideológiai és politikai érveléseket teljes mértékben mellőzve) kimondható, hogy *az előíró paradigma alkalmazásával növeljük az esélyegyenlőtlenséget, míg az autonómia-paradigma alkalmazása esetén van esély annak csökkentésére*. Igaz, az utóbbi esetben garancia nincs rá, hiszen egy abszolút megengedő központi tartalmi szabályozás esetén is működhet teljes mértékben rigorózus helyi tanterv, illetve a pedagógusok sem biztos, hogy korszerűnek mondható pedagógiai kultúrával rendelkeznek, egyáltalán nem biztos, hogy akarnak és tudnak is bármit tenni az érdemi differenciálásért, az esélyegyenlőtlenség csökkentése érdekében. De ez már a hasonló központi szabályozási módok sajátja: mindegy, milyen paradigma szerint készülnek a központi tantervek, azok általában gyenge szabályozó erővel bírnak, önmagukban nem képesek átformálni a jellemző pedagógiai kultúrát. De korlátozhatják is az esélyegyenlőtlenség csökkentésével kapcsolatos folyamatot úgy, hogy azokban az intézményekben is gátakat jelentenek, amelyekben meglenne a készség a pedagógiai kultúra megváltoztatására. Ez a NAT retrográd szerepe, és mint látjuk, neveléstudományi ismereteink azt igazolják,

hogy ez az akadályozó szerep az előíró jelle-
gű központi szabályozás esetén működik.

Túlterhelés – a probléma lényege

A túlterhelés – úgy tűnik – bármilyen tar-
talmi szabályozási rendszerben kialakulhat.
A túlterhelés akkor jön létre, ha a tanulók
és a pedagógusok is (leg-
alábbis nagy többségük)
megoldhatatlan feladattal
állnak szemben, az elvárt
szinten nem elsajátítható
mennyiségű tudás kellene,
hogy megkonstruálódjék

a tanítványok elméjében. Amióta vannak
tantervek, azóta létezik a kritika is, hogy
azok vagy már a megszületésükkor nem
számolnak azzal, hogy a tanulók nagy tö-
megei nem lesznek képesek a tananyaggal
megbirkózni, vagy az ilyen felismerések
után születő tananyagcsökkentések terem-
tenek vállalhatatlan, inkonzisztens tanter-
vet. *Nem feltétlenül a központi tantervek te-
remtik meg a túlterhelést*, 2003-ban és
2007-ben a NAT-ban nem is volt tananyag,
e szempontból tehát nem volt kritizálható
túlterheléssel a központi tanterv, azonban
az iskolai helyi tantervek közül – a tapaszt-
alatok ezt mutatták – sokat jellemzett
a túlterhelés, vagy pedig az iskola által egy-
értelműen követett mintatantervként funk-
cionáló kerettanterv volt ilyen (például
az iskolák nagy többségében alkalmazott,
az oktatást irányító minisztérium által ki-
adott, központi kerettanterv).

Ugyanaz a tanterv nagyon különböző
mértékben lehet megterhelő a különböző
gyerekek számára. A pedagógus módszerei
is befolyásolhatják, hogy tanítványai
milyen mennyiségű tananyag elsajátítását
érezhetik már megterhelőnek. Általában
a korszerűnek mondott pedagógiai eljá-
rássokkal nagyobb mennyiségű tananyag
megfelelő színvonalon történő elsajátítása
lehetséges anélkül, hogy ezt a gyerekek

megterhelőnek éreznék. Valószínűleg
minden iskolai tapasztalatokkal ren-
delkező embernek van olyan élménye,
hogy a tanulás folyamatában, elsősorban
a differenciálás teljes hiányában, vannak
a tanulócsoportban olyan gyerekek,
akiknek kétszer annyi idő is kevés lenne
a megfelelő szintű
elsajátításhoz, és vannak
olyanok is, akik akár
a tanóra idejének felében
is unatkoznak, az utóbbi-
ak esetében túlterhelésről
igazán nem lehet szó.

A differenciálás hiánya másképpen is
összefügg a túlterhelés problémájával: ha
egy tanuló számára nem igazán megfelelő
a differenciálás nélküli tanítást jellemző
követelményrendszer, ha a tananyagele-
mek nagyobb része idegen tőle, miközben
jobb választás is lehetséges lenne, ha
a tanulás módszere nem illeszkedik jól
a személyiségéhez, a tanulási stílusához,
képességeihez, akkor a motiválatlanság,
az előzetes tudás mozgósításának nehézsé-
gei mind tanulási akadályokat jelentenek
számára, ezért az optimális tanulási idő
meghosszabbodik, a folyamatot a tanuló
túlterhelésként éli át.

A túlterhelés mögött tehát legalább
részben *rossz terhelés* húzódik meg. Vannak
gyerekek, akik bizonyos tantárgyakban,
bizonyos tanulási területeken még többet
is tanulhatnának, mint most (nem biztos
természetesen, hogy adott esetben ez a cél).
Az értelmetlen, nem megfelelő módsze-
rekkel zajló tanulás még kisebb tananyag-
mennyiség esetén is lehet megterhelőbb,
mint a motiváltan végzett, jól látható
eredményt hozó (adaptív), élvezetes tanu-
lás. *A terhelhetőség pedig formálódik a gye-
rekekben*, részben egy érési folyamatban,
ahogy egyre idősebbek lesznek, úgy egyre
inkább terhelhető is, másrészt tanulási
folyamatról van szó, a sikerélmények, a ta-

A túlterhelés mögött
legalább részben rossz
terhelés húzódik meg

nulás értelmes volta, haszna, a „jól végzett munka öröme” kitartásra, összpontosításra, hatékony munkavégzésre nevel.

Vagyis a terhelés, a terhelhetőség összetett nevelési kérdés, nem egyszerűsíthetjük a tananyag és a követelmények mennyiségének problémájára. Az azonban szintén nyilvánvalónak látszik, hogy ha

egy oktatási rendszerben a tartalom előíró módon, központilag és részletező formában adott a kötelező tantervekben (előíró

paradigma), akkor a differenciálás már fentebb tárgyalt jelentős megnehezülése okán is sokkal kisebb lesz az esély a tanulók terhelhetőségéhez való igazodásra, illetve rendkívül nehezzé válik a terhelhetőség tudatos fejlesztése is.

Vagyis, ha igaz lenne, hogy a központi tantervben megadott követelmények teljesítése, a leírt célok elérése, az adott tananyag megtanulása a kötelező óraszám 80%-ában lehetséges, ez akkor is csak a gyerekek egy kis hányadára lenne érvényes, a terhelhetőséggel kapcsolatban komoly gondokkal kell szembenézni azoknál a gyerekeknél (számuk biztosan igen nagy lehet), akiknél ez a dolog természetéből adódóan nem érvényesül. De a túlterhelés problémája csak részben ez a 2012. évi NAT megszületése óta. Az eltelt nyolc évben a tapasztalatok azt mutatták, hogy a 2012. évi NAT-ban és kerettantervekben leírt tartalom (részletes célok, követelmények, tananyag), amennyiben minden elemét érvényesíti egy pedagógus, a legtöbb gyermek számára túlterhelő. A pedagógusok úgy fogalmaznak (ez ugyan nem egy kutatás eredménye, de figyelmeztető, hogy ezzel ellentétes tapasztalatokról szinte egyáltalán nem hallunk beszámolókat), hogy a tantervekben szereplő ismeretek, képességek, attitűdök elsajátítása, megfelelő szintre fejlesztése a legtöbb tantárgy esetén lehetetlen, és

különösen problematikus ebben a helyzetben a differenciálás eszközszerének alkalmazása. Vizsgálatok azt mutatják (a részletekre nem sokára kitérek), hogy a tantárgyak egy jó részében az elsajátítandó ismeretelemek száma a 2020-as NAT-ban és kerettantervekben még a 2012. évinél is nagyobb, néhány tantárgy esetében

nincs jelentős változás, és ismét néhány esetben tapasztalható olyan mértékű csökkenés, amely azonban nem kérdőjelezi meg az előíró paradigma

érvényesülését. Tehát nagyon valószínű, hogy a 2020. évi NAT-ra és kerettantervekre (e tantervek nagy részére) nem áll, hogy a kötelező tartalom elsajátítása (valamiféle átlag értelmében) a kötelező óraszámnak csak a 80%-át tölti ki.

Mielőtt ezt az állítást adatokkal alátámasztanám, szeretném ismételten felhívni a figyelmet arra, hogy az e tanulmányban a jelenleg is érvényesülő szabályozási mód kritikájaként megfogalmazottak akkor is érvényesek lennének, ha ez a bizonyos 80% valóban érvényesülne. Hogy – szerintem – nem érvényesül, az „csak” súlyosbítja a problémákat. Ugyanakkor a túlterhelés ezen jelenségére érdemes rámutatni.

Tények és adatok a túlterhelésről

A tananyag mennyiségének „mérése” nem egykönnyen megoldható szakmai feladat, minden kritikát kiálló módon – azt hiszem – nem is lehetséges. Egy tantervben találunk határozottan megfogalmazott ismeretelemeket, például ilyen egy fogalom, egy összefüggés, egy törvény, egy mű, egy évszám, egy személy szerepeltetése. Ugyanakkor még az előíró paradigma érvényesülése esetén is lehetnek olyan ismeretelemek, amelyek nem szerepelnek ugyan a tantervben „szó szerint”, de más, kiírt ismeretelemek elsajátítása esetén elkerülhetetlenül szükség van rájuk;

„csak” súlyosbítja
a problémákat

ez olyan, mintha ez az ismeretelem ott szerepelne a felsoroltak között.

Az ismeretelemek természetesen szélsőséges mértékben különböznek egymástól abban is, hogy milyen a súlyuk, így például nagyon különböző időt vehet igénybe a megfelelő színvonalú elsajátításuk. Ráadásul azt is tudjuk, magam is írtam erről fentebb, hogy az optimális elsajátítási idő függ a pedagógus ténykedéseitől, a gyermek előzetes tudásától, a tanulás módszerétől, a motivációs állapottól, és még számtalan más tényezőtől. Ha valamely képesség, készség vagy attitűd fejlesztéséről van szó, akkor még az is nehézséget okoz, hogy e feladatok mintegy „szétoszlanak” szinte a teljes közoktatásban eltöltött időben (legalábbis nagyon sok komplex képesség vagy attitűd fejlesztése). Képtelenség lenne egy adott témakörhöz rendeltlen megmondani, hogy mennyi idő szükséges például a problémamegoldó gondolkodás fejlesztéséhez, hiszen ez a közoktatás teljes ideje alatt zajlik, képtelenség lokalizálni egy adott tantárgyra és témakörre.

Ezek a problémák azt jelzik, hogy le kell mondani arról, hogy a tantervben szereplő tudáselemekhez optimális fejlesztési időtartamokat rendeljünk hozzá, és ezek együttes mennyiségének meghatározásával próbáljuk meg „mérni” a terhelést.

Mire van lehetőségünk, ha mégis valamilyen jól megragadható információkat szeretnénk gyűjteni a tananyag vagy/és a követelmények

mennyiségéről? Véleményem szerint a képességek, a készségek és az attitűdök (ezek nyilván a követelményekkel függnek össze) súlyával kapcsolatos kvantitatív vizsgálatok nem végezhetők, erről eleve le kell mondanunk. Több reménnyel kecsegtet a tananyag mennyiségének vizsgálata, ha

a ténylegesen szereplő és a mindenképpen tanítandó (de a tantervben nem leírt) ismeretelemek számát határozzuk meg. Két probléma merül fel. (1) a különböző ismeretelemek *eltérő súlyúak* lehetnek (pl. a különböző elemek optimális elsajátítására fordítandó idő lehet lényegesen eltérő ugyanazon tanuló és pedagógus, valamint ugyanazon módszer esetén). (2) Ha tanterveket hasonlítunk össze – márpedig itt szükségünk lesz rá –, akkor a tantervekben más lehet a *részletezettség szintje*.

Az ismeretelemek eltérő súlya tekintetében megoldja a problémánkat az, hogy az elemeket összeszámoljuk, és így olyan számot kapunk, ami az adott tantervet vagy tantervrészletet globálisan jellemzi, az eltérések kiegyenlítődnak. Mintha minden elemet ugyanazzal az átlagos súllyal vennénk figyelembe. Ez az összehasonlítások során (2. probléma) csak akkor jelent gondot, ha az egyik tantervben a másikhoz képest nagyobb súllyal rendelkező ismeretelemek szerepelnek. Mivel a mi vizsgálatunkban csak a 2012. és a 2020. évi kerettantervek összehasonlítását szerepeltetjük, ezért azt érdemes megállapítani, hogy ezek a tantervek a kifejtettségüket tekintve, valamint az ismeretelemek átlagos súlyát tekintve jó biztonsággal hasonlónak tekinthetők. A tantervek – mindkét sorozat

egymással összehasonlítható kerettantervei – tartalmazzák a valóban tanítandó fogalmakat, összefüggéseket, műveket, személyiségeket, évszámokat, helyeket stb. A tan-

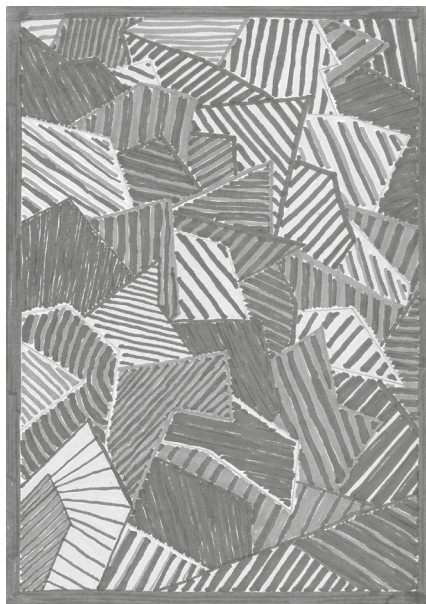
anyag jellege nem változott meg alapvető mértékben, és egy-egy tantárgy szemléleti alapjai, alapvető tartalma sem alakult át, így mondjuk a magyar nyelv és irodalom, a matematika, a történelem, a fizika, az ének-zene tantárgyak és a többi esetében is az összehasonlítások elvégezhetőek.

mintegy „szétoszlanak”
szinte a teljes közoktatásban
eltöltött időben

Még egy megjegyzés szükséges. Ahogy volt már róla szó, vannak olyan ismeretelemek a tantervekben, amelyek további olyan elemeket „vonzanak magukkal”, amelyeket nem írnak le a kerettantervek, de a tanításuk szükségeszerű. Jó néhány esetben elvégezve a vizsgálatot részletesen is (összegyűjtve jó néhány ilyen ismeretelem esetén azokat, amelyek még szükségesek a teljes leíráshoz) azt tapasztaltam, hogy átlagosan minden ilyen ismeretelem öt további vonzott magával. Az alábbiakban az elvégzett elemzések esetében megadom azokat az adatokat is, amelyek e bővítés nélkül adják az ismeretelemek számát, de azt az adatot is, amelynél a szükséges ismeretelemeket is hozzászámoljuk az elemszámhoz.

vannak olyan ismeretelemek a tantervekben, amelyek további olyan elemeket „vonzanak magukkal”

A vizsgálat néhány tantárgyra, és csak az általános iskola felső tagozatára történt meg (a feladat sok időt vesz igénybe, a teljes feldolgozás ugyan indokolt lenne, de az itt megfogalmazandó alapállítások alátámasztására az eredmények megfelelőek lesznek). Külön kell kezelni a magyar irodalmat, amely esetében a művek és a szerzők száma a tananyag mennyiségének legfőbb mutatói. Az összehasonlítást már sokan elvégezték e tekintetben, ezért elég hivatkoznom arra, hogy a magyar irodalom esetében a 2020. évi NAT és kerettanterv lényegesen több kötelező tananyagot jelöl ki (ME, 2020).¹⁸ Az 1. táblázatban mutatom be az általam elvégzett elemzések eredményeit.



¹⁸ A hivatkozott dokumentumon túl egyetemi oktatók, irodalmárok fejtették ki álláspontjukat a kérdésről a REVIZOR című internetes portálon teljes egészében megtalálható szöveg tanúsága szerint: <https://revizoronline.com/hu/cikk/8313/velemenya-nemzeti-alaptanterv-irodalomoktatasra-vonatkozoz-reszerol/>

1. TÁBLÁZAT

Ismeretelemek száma a 2012. és a 2020. évi kerettantervekben

	A kerettantervben megadott tanóra-szám ^a		Ismeretelemek száma az „ismeretek” címszónál ^b		Ismeretelemek száma a teljes leírásban ^c		Többszörözhető ismeretelemek száma		Az ismeretelemek együttes száma		Az egy tanóra jutó ismeretelemek átlagos száma ^d	
	2012	2020	2012	2020	2012	2020	2012	2020	2012	2020	2012	2020
Matematika 5–8.	442	476	190	203	473	502	35	36	648	682	1,47	1,43
Biológia 7–8.	102	102	89	151	389	575	107	194	924	1545	9,1	15,1
Kémia 7–8.	102	102	67	140	872	240	206	50	1902	490	18,7	4,8
Fizika 7–8.	102	102	117	107	366	440	73	76	731	820	7,2	8,0
Történelem 5–8.^e	238	272	600	457	906	1008	72	110	1266	1710	5,3	6,3
Állampolgári ismeretek 8.	34	34	97	99	163	174	15	31	238	329	7,0	9,7

- a) A 2012. évi kerettantervben szereplő heti óraszámok alapján évi 34 tanítási héttel számolt óraszám.
- b) A különböző tantárgyak kerettanterveiben eltérő címei vannak ennek a kategóriának.
- c) A kerettantervi leírás összes kategóriájában fellelhető, tanítandó ismeretelemek.
- d) Az ismeretelemek együttes száma (beszámítva a többszöröződéseket is) osztva a tanórák számával.
- e) 2012-ben a tantárgy neve Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek, és összes óraszámja 272. A táblázatban e tantárgyból kiemeltem az állampolgári ismeretek részt, összesen 34 órával. 2020-ban viszont a Történelem és az Állampolgári ismeretek már eleve két önálló tantárgy, az előbbi 272 órával, az utóbbi 34 órával szerepel.

FORRÁS: saját szerkesztés

Az 1. táblázatbéli adatok részletesebb, tantárgyankénti elemzése érdekes eredményeket hoz. A matematika lényegesen különbözik a többi tantárgytól. Az egy tanóra eső ismeretelem száma sokkal kisebb ott, mint a többi itt szereplő tantárgyban. Ez nagy valószínűséggel elsősorban azért van, mert a matematika tanulása során nagyon sok eljárást, műveletet, algoritmust kell megtanulni és gyakorolni. Ezek ugyan ismeretek is, azonban a hozzájuk kapcsolódó feladatok megoldásával kapcsolatos gyakorlás hosszú időt igényel. Például amíg történelemből az Aranybulla megismerése egy tanórán belül történhet, nagy valószínűséggel más ismeretelemekkel együtt, addig mondjuk a törtek összeadása (ez is ugyanúgy egy ismeretelem) több tanóra témája.

Matematikából majdnem elhanyagolható mértékben csökkent az egy tanóra eső ismeretelemek átlagos száma: 1,47-ről 1,43-ra. Vegyük azonban észre, hogy a 2020. évi NAT-ban a matematika összoraszáma 34-gyel nagyobb (egy tanévben heti egy tanórával nagyobb), mint 2012-ben volt. Vagyis a matematika kapott órát, ám a terhelés alig csökkent valamit.

Egészen kirívó változás (csökkenés) mutatkozik a kémiát tekintve. Ennek az az oka, hogy a 2012-ben készített kémia kerettanterv irreálisan nagy mennyiségű tananyagot tartalmazott: az egy tanóra jutó ismeretelemek száma kémiából a felső tagozaton kirívóan magas érték, 18,7 volt. A 2020. évi kerettanterv készítői nyilván változtatni akartak ezen a gyakorlatilag kezelhetetlen helyzeten, ezért a kémia tantárgyat tekintve bekövetkezett az ismeretelemek számának radikális csökkenése.

bekövetkezett az ismeretelemek számának radikális csökkenése

Mivel nincs mivel összemérni, ezért nem tudhatjuk, hogy a különböző tanulóknak mennyire lesz megterhelő a mostani, tanóránkénti átlagosan 4,8 ismeretelem elsajátítása. Ne felejtjük el, hogy egyrészt az évi 34 hét számítása (ez lett a sztenderd 2020-ban, ezért alkalmaztam én is mindkét kerettanterv sorozatra) kissé túlzó,

hiszen egyrészt számolni kell elmaradó tanórákkal, másrészt tanév elején a munka beindítása, és különösen tanév végén a lezárás is elvesz időt, szükség van összefoglaló

és csak az értékelés feladatával foglalkozó tanórákra, vagyis a valóságos átlagok nem is kis mértékben magasabbak az itt megadottaknál. Ezen kívül még azt is érdemes figyelembe venni, hogy a témák, résztémák természetétől függően az egy tanórán szóba kerülő új ismeretelemek száma nagy szórást mutathat. Így aztán elképzelhető, hogy kémiából nem is kis számban lehetnek olyan tanórák, amelyekben a ténylegesen szereplő tananyagelemek száma felkúszik akár 15-20-ra is.

A történelem tantárgy 2020. évi elemzése során nem tudtam teljesen szabályosan figyelembe venni minden ismeretelemet. Ugyanis mind 5–6., mind 7–8. évfolyamokon a kerettanterv tartalmaz két-két szabadon választható, a mélységelv alkalmazásával feldolgozható témát, amelyeknek a dolog természetéből adódóan a tananyaga nem szerepel a kerettantervben. A szabad választás lehetősége nyilván elmozdulás az autonómia-paradigma érvényesítésének irányában, illetve a mélységelv is széles körben korszerűnek tartott pedagógiai megfontolás (Knausz, 2003). A négy témakör nyilván tartalmaz majd minden iskolában ismeretelemeket; ezek számát a többi

ismeretelem száma alapján becsülhetjük.¹⁹ A számítás azt mutatja (ld. *1. táblázat*), hogy a történelem tantárgyban a terhelés növekedése egyáltalán nem elhanyagolható (5,3-ról 6,3-re nő az ismeretelemek tanóránkénti átlagos száma). Tegyük hozzá, hogy a történelem tantárgyban a terhelés mértéke úgy növekedett, hogy valójában a kifejezetten a történelmi ismeretek elsajátítására (és képesség- és attitűdfejlesztésre) szolgáló idő megnövekedett, 34 tanórával most nagyobb a történelem óraszám, mint 2012-ben volt.

Az *1. táblázat* adatai azt mutatják, hogy – legalábbis az itt elemzett tantárgyakat tekintve – a matematika és a kémia kivételével az összes többi tantárgy esetében *nőtt a terhelés az általános iskola felső tagozatán*. Van tantárgy, amelynél ez a növekedés nem számottevő, de például a biológia esetében rendkívül nagy (az egy tanóra jutó átlagos ismeretelem-szám 2012 és 2020 között 9,1-ről 15,1-re nőtt. Szintén nagyon kell tartanunk az állampolgári ismeretek esetében a növekedést. Valójában nem is a növekedés mértéke az érdekes, hanem maga a tény. Ha elfogadjuk azt a megállapítást, hogy a 2012. évi kerettanterveket tekintve az általános iskola felső tagozatán a tananyag mennyisége túlerhelést eredményezett, akkor a 2020. évi kerettantervekre is meg kell fogalmaznunk ezt az állítást. Legföljebb azt mondhatjuk, hogy ez az érvelés a kémia esetében nem biztos, hogy érvényes, de nem is kizárt, hogy még e tantárgy tantervét is jellemzi a túlerhelés.

nőtt a terhelés az általános iskola felső tagozatán

De létezik-e ténylegesen a túlerhelés? Sajnos, nem rendelkezünk kutatási eredményekkel e kérdéssel kapcsolatban. Csak a tapasztalatainkra hagyatkozhatunk, és természetesen el kell ismerni, hogy a tapasztalatok általánosítása rendkívül hibás eredményre is vezethet. A túlerheléssel kapcsolatban nagyon sok információ származik pedagógusoktól a közösségi és nem közösségi médiából, a hétköznapi kommunikáció során a szülők is rendszeresen megosztják tapasztalataikat a túlerheléssel kapcsolatban. Ezen információk általánosításának érvényességét – hogy tudniillik a túlerhelés a magyar oktatási rendszerben valóban létezik és jelentős mértékű –, az is megerősíti, hogy ezzel ellentétes tartalmú tapasztalatokról széles körben nem tudunk, magam egyáltalán nem találkoztam olyan pedagógusi vagy szülői véleménnyel, miszerint a túlerhelés nem létezik. Megerősíti a túlerhelés létezését, hogy az oktatáspolitikai kommunikációban több vezető beosztású EMMI-alkalmazott, illetve a NAT és a kerettantervek kidolgozásával megbízott miniszteri biztos is hasonlóan nyilatkozott. Mindezek azonban nyilván nem lehetnek perdöntő bizonyítékok, *kutatásokra nagyon nagy szükség lenne*. Elképzelhető (nem ki-

zárt), hogy voltak is ilyen kutatások, hiszen többször is megerősített hírek szerint az Oktatás 2030 kutatócsoportban folytak a NAT-tal összefüggésben

tudományos elemzések. Ezek eredményeit részletesebben akkor ismerhetjük meg, amikor a megfelelő, az Európai Unió által

¹⁹ A becslés módja az, hogy a négy szabadon választható témában az ismeretelemek valószínű számát az e témákra fordítandó tanóraszám többi témára fordított tanóraszámhoz viszonyított aránya segítségével számolom ki. A négy témára összesen 29 tanórát tervez a kerettanterv. Ezen kívül a többi témára fordítható óraszám $272 - 29 = 243$, vagyis az ismeretelemek számát a kerettantervben konkrétan megtalálható ismeretek számának $29/243$ -ad részével becsülhetjük a 4 szabadon választott témakörben. Ezekkel az értékekkel növelnünk kell a 2020. évi kerettantervben szereplő ismeretelemek számát.

támogatott EFOP program befejeződik és megjelennek a jelentések.²⁰

A túlterhelés következményei

Hogyan reagálnak a pedagógusok a túlterhelésre? Tétélezzük fel, hogy a túlterhelés valóban létezik. Nyilván vannak olyan pedagógusok – más összefüggésben magam is írtam már e tanulmányban róluk – akik nem követik a tantervi előírásokat, saját programokat hajtanak végre és a tananyag, a követelmények mennyiségét differenciált módon a tanulókhöz igazítják. Mivel eljárásuk nem felel meg a jogszabályoknak, állandó fenyegetést jelent számukra, hogy szankciókra számíthatnak. Mivel közkedvelt, általánosan elismert pedagógusokról van szó, nem valószínű, hogy számolniuk kell az állásuk elvesztésével, de igencsak kellemetlen szituációkba is kerülhetnek a minősítésük vagy az iskola szervezeti (tanfelügyeleti) értékelése során. A szabályok kikerülése azonban még akkor is okozhat pszichés feszültséget, ha a pedagógus erősen meg van győződve arról, hogy nincs más cselekvési lehetősége, és még különösebben tartania sem kell szankcióktól.

A feladatot „becsületesen” végrehajtó pedagógusok igyekeznek mindent megtanítani, ami a *tankönyvekben* szerepel. A tankönyvek természetesen a kerettantervek alapján készültek, vagyis ezek a tanárok tanítják a kerettantervekben szereplő összes ismeretet.

A túlterhelés azt jelenti, hogy ezt nem lehet megtenni úgy a legtöbb tanulócsoporthoz, hogy mindenki eljusson a megfelelő szintű elsajátításig. Nagyon sok tanuló számára lesz a tanult ismeretanyag félig vagy egyáltalán nem megértett,

mélyebb, alaposabb magyarázatokra nincs lehetőség, általában elmarad a gyakorlás. Sok kutatás tapasztalatai szerint a differenciálás hiányában a pedagógusok a tanulócsoporthoz közepes felkészültségű diákjainak igényeihez igazítják az elsajátítás ütemét, mélységét. Ez majdnem mindenkinek rossz az osztályban, a jobb tanulók erői nincsenek kihasználva (ha maradunk a kerettantervi tartalmaknál, pl. olyan képességeik fejlesztésére, amelyek bennük is gyengébbek, illetve a tananyag elmélyítésére a többiekkel való együtt tanulás, a többiek segítése során), a gyengébben tanulóknak sajátosságaihoz való igazodás sem lehetséges, vagyis *a túlterhelés kifejezetten káros hatással van a tanulás eredményességére a tanulók többsége esetén*. Rohanni kell, „az anyagot el kell végezni”, és ez megakadályozza, hogy a pedagógus megszervezze az érdemi differenciálást. A végeredmény az, hogy a tanterv maga az egész szabályozás alapvető céljának elérését veszélyezteti: *a lehetőséghez képest gyengébbek lesznek a tanulási eredmények*.

A túlterhelés – ezt fentebb már megmutattam – az előíró paradigma érvényesülése esetén, ha a kötelező tananyag elsajátítására kijelölt tanóraszám hányad magas, mondjuk 80%, szükségszerűen fellép a tanulók egy jó részénél, hiszen sok tanulóknak nemhogy a tanórák 80%-a nem elég, de még a 100% sem lenne az. Számukra még az a tananyagmennyiség is túlterhelő lenne, amely a rendelkezésre álló idő 80%-ában valóban feldolgozható. Ebben a fejezetben azonban azt mutattam meg, hogy a 2020. évi NAT-ban és kerettantervekben számos „nagy” tantárgy esetén még

mélyebb, alaposabb magyarázatokra nincs lehetőség, általában elmarad a gyakorlás

²⁰ A program száma: EFOP-3.2.15-VEKOP-17-2017-00001. A program az Oktatás 2030 Tanulástudományi Kutatócsoport honlapja szerint (<https://www.oktatás2030.hu/rolunk/>) 2020. október 31-én fejeződik be.

80%-nál is nagyobb a tanóraszám kötelező tananyag tanulásával való lefedettsége. Ez csak az előíró paradigma esetében fordulhat elő, az autonómia érvényesülése esetén nem alakulhat ki túlterhelés, csak akkor, ha a pedagógus maga tűz ki teljesíthetetlen célokat. Ha tehát az a cél, hogy magas színvonalú tanulási eredmények jellemezzék az iskolai oktatást, akkor *a két paradigma közül az autonómiára épülő az adaptívabb a tanulók (és a pedagógusok) terhelésével összefüggésben.*

A tanulási folyamatokra kifejtett hatás különbségei

Óvatosan kell bánnunk a központi tartalomszabályozás által a tanulási folyamatok eredményességére kifejtett hatás „felmérésével”, mert könnyen beleeshetünk egy csapdába. Ez a csapda abban áll, hogy az elemzés során hallgatólagosan feltelevizük, hogy a központi szabályozásnak (minden elemének) közvetlen és egyértelmű, szinte determináló hatása van a tanulási folyamatokra.

Könnyű lenne kimutatni az autonómia-paradigma fölényét e szempontból is, mondván: a szabadabb tervezés a tanulókhöz való alkalmazkodást, a differenciálást segíti, az előíró paradigma inkább gátolja, ebből következően az egyik esetben a hatás pozitív, a másikban negatív. Csakhogy – és ez is szerepelt már korábban – a bemeneti szabályozó tényezők, tehát *a NAT és a kerettantervek gyenge szabályozó erővel bírnak.*

Az egyszerű következtetés akkor lenne maradéktalanul adaptív, ha ez a szabályozó funkció rendkívül erősen működne. Látuk, hogy még az autonómia-paradigma központi szabályozásban való érvényesülésekor, vagyis az 1995–2001 és a 2003–2012 időszakokban sem tudták az alaptan-

tervek önmagukban átalakítani a pedagógiai kultúrát. Hiába volt olyan NAT-unk (sőt, teljes tartalmi szabályozási rendszerünk), amely lépett abba az irányba, hogy elvileg a tanulás eredményessége javuljon, nincsenek határozott bizonyítékaink arra, hogy ez a törekvés észrevehető mértékben sikeres lett volna. Bár 2009-ben a korábbiakhoz viszonyítva sokkal jobb PISA-eredmények születtek (OECD, 2010), szinte semmit nem tudunk mondani arról, hogy a megelőző egy-másfél évtized nagyobb részében volt-e szerepe az eredmények alakulásában az autonómia-paradigma érvényesülésének. Alapos kutatások hiányában erre a kérdésre már nem válaszolhatunk bizonyítékok alapján. Lehet érvelni úgy, hogy a pedagógusok egy részének (még akkor is, ha csak 10–20%-ról van

szó) a szabadabb tervezés lehetősége jó feltételeket teremtett a tanulókhöz jobban alkalmazkodó, kreatívabb, korszerűbb módszertant alkalmazó tanításhoz, és ennek hatásait láthatjuk a PISA-eredmények javulásában.

Az is felhozható, hogy 2005-től kezdődően az akkor még ugyan kísérleti jellegű, de már több ezer pedagógus tevékenységét befolyásoló kompetenciafejlesztő oktatási programcsomagok, vagy akár az Országos Oktatási Integrációs Hálózat programja (IPR = Integrációs pedagógiai rendszer) pozitívan hatottak, és ezek a tényezők nem fejthették volna ki hatásukat egy merev, előíró jellegű tantervi struktúra esetén. Az a probléma, hogy hasonló erősségű ellenérvet is megfogalmazhatók: a központi tantervek által nyújtott szabadsággal az intézmények és a pedagógusok nagy többsége nem élt, nagyon kis arányban készültek valóban önálló, kreatív, új megfontolásokon alapuló helyi tantervek. Valójában csak

az 1995–2001 és a 2003–2012 időszakokban sem tudták az alaptantervek önmagukban átalakítani a pedagógiai kultúrát

azok a pedagógusok tudták kihasználni a központi szabályozás szisztémájában megnyilvánuló szabadságot, akik amúgy is meglehetősen önállóak, és akár konfliktusokat is vállalnak annak érdekében, hogy tanulóikhoz alkalmazkodó, saját, kreatív program szerint tanítsanak, és ehhez vannak elképzeléseik és van megfelelő pedagógiai tudásuk is. Vagyis nem a központi tartalmi szabályozás eredményeként dolgozott önállóan az a „néhány” pedagógus, hanem arról volt szó, hogy az említett időszakokban nem volt szükségük arra, hogy „kijátsszák” a központi szabályozást, a munkájuk könnyebbé vált. A többiekre viszont az elvileg előremutató NAT semmilyen hatást nem gyakorolt, hiszen lehetett helyi tantervet készíteni úgy, hogy az gyakorlatilag megegyezett a központi kerettantervvel (mintatantervvel), ami viszont az előíró paradigmát képviselte. Ennél is fontosabb tényező, hogy a tankönyvek is a leginkább elterjedt, vagyis a tankönyvkiadók által szerkesztett mintatanterveken (kerettanterveken) alapultak. Ezek a – tankönyveket meghatározó – tantervek már egyáltalán nem jellemezhetők az autonómia-paradigma képviselőivel, és tudjuk nagyon jól, hogy *a magyar oktatási rendszerben a pedagógusok munkáját a legerősebben a tankönyvek határozzák meg.*

Arra a következtetésre jutunk tehát, hogy a bemeneti szabályozás gyenge volta miatt valójában *nincs közvetlen hatása a központi tartalomszabályozásnak a pedagógiai kultúrára*, így a tanulási eredményeségre sem hat közvetlenül. Az elemzés ráadásul figyelmeztet bennünket egy nagyon fontos összefüggésre. A helyi tantervek szerepe valószínűleg sokkal fontosabb, mint amit hagyományosan erről gondolunk. Szinte teljes mértékben elméleti kérdéssé

válík a központi szabályozás paradigmája abban az esetben, ha a helyi tanterv megmarad előíró típusúnak. Vagyis a pedagógiai gyakorlat tekintetében semmilyen hatása nem lesz egy paradigmaváltásnak a NAT szintjén, ha *az intézmények döntő többségében megmarad az előíró jellegű, részletező helyi tanterv.* És ezt a jelenséget tapasztalhattuk meg az 1995-től 2001-ig és 2003-tól 2012-ig tartó folyamatokban. Csak a NAT változott

meg (láttuk, hogy ezek a változások is ellentmondásosak voltak), a helyi tantervek allapparadigmája nem, és a pedagógia mindennapjait alapvetően befolyásoló tankönyvek mögötti kerettantervek, mintatantervek sem. Vagyis a pedagógusok a munka során a központi szisztéma paradigmaváltásából ilyen szabályozási rendszerben semmit nem éreznek, *a hatás a „végeken” teljes mértékben elenyészik.*

Létezhet-e másfajta szabályozás, amelyben minden pedagógus „rá van kényszerítve” az önálló, kreatív döntésekre, saját, a tanulócsoporthoz alkalmazkodó tanítási programok kialakítására? E kérdés kapcsán nyilván problematikus a „kényszer” szó használata. És nem is a korlátok állítása a probléma, hiszen éppen a korlátok megszüntetéséről van szó, éppen az önállóság érvényre juttatása lenne a feladat, hanem azért meggondolandó ez a fogalmazás, mert felmerül a kérdés, *hogy mi történik azokkal a pedagógusokkal, akik erre nem képesek.* Legyünk józanok, pedagógusaink többsége nem képes minden tanulócsoporthoz vonatkozóan kreatív, innovatív, teljes mértékben önálló tanítási tervet kidolgozni. Már volt róla szó, hogy az önálló helyi tantervet kidolgozni nem képes iskolák esetében a mintatantervek nyújthatnak segítséget, ehhez hasonlóan a pedagógusok

esetében az *oktatási programcsomagok* (másik nevük: pedagógiai rendszerek). Az oktatási programcsomagok konkrét megoldási lehetőségeket nyújtanak, eszközöket adnak, nem csak ajánlanak módszereket, hanem eligazítanak a módszeralkalmazás részletei tekintetében is, segítik a differenciálást, megoldásokat nyújtanak a fejlesztő értékelés megvalósítására. Mindezt úgy teszik, hogy közben a pedagógus egyre bővülő kínálatból választhat. *A programcsomagban nincs semmi kötelező*, vagyis a felhasználása teljes mértékben flexibilis, ellenben annak, aki önmagától nem képes megoldásokat találni, komoly segítséget jelent. De az oktatási programcsomag is csak akkor működik optimálisan, ha még a helyi tanterv sem előíró, nem részletező, nem köti meg minden egyes részmozzanat tekintetében a pedagógus kezét.

Vagyis az ideális szabályozás a nem előíró, nem részletező tantervi rendszer esetén olyan, hogy minden szintjén (ami optimálisan csak kettő: a NAT és a helyi tanterv) az autonómia-paradigmának megfelelően alakul a tanterv, a tankönyvek „csak” a háttérben nyújtanak segítséget a tanulási tevékenységekhez (teljesen elveszítik *irányító* szerepüket), és oktatási programcsomagok rendkívül gazdag rendszere segíti a pedagógusokat az önálló tervezésben.

Ettől az állapottól rendkívül messze voltunk még akkor is, amikor a központi tervezést az autonómia-paradigma befolyásolta elsősorban. Ha hosszú távon terveznénk meg a központi tartalom-szabályozás formálását és azt az autonómia-paradigmának megfelelően képzelnénk el, akkor sem lenne vállalható, hogy nagyon rövid idő alatt a rendszer ezen optimális állapot közelébe juttatható. *A rendszer*

szereplőinek elképzelései tartalmi szabályozásról, tantervekről, a teendők, a tartalom meghatározásáról rendkívül erősen kötődnek az előíró szabályozás eszméjéhez. A tankönyvek szerepének radikális átalakítása, a helyi tantervek előíró, részletező jellegének megszüntetése éppen az ellenkezője annak, ahogyan e kérdésekről a pedagógusok és más pedagógiai szakemberek, az oktatásirányításban dolgozók döntő többsége gondolkodik. Ez egy igazi *fogalmi váltás* a pedagógia nyelvén.

Az előíró paradigmában hívők – ez logikusan következik a paradigma alapján kialakítható szisztémák működéséből – abban gondolkodnak, hogy a tanulás eredményességére az hat fejlesztő módon, ha a központi tantervek korszerű előírásokat tartalmaznak. Hogy mi a korszerű, azt

ebben a paradigmában a központi tantervek szerzői mondják meg, és egy jogszabály „szentesíti”. Az a kérdés merül fel, hogy reális alternatíva-e az, hogy központi előírásokkal lehet korszerűsíteni

a pedagógiai kultúrát. A kérdésre elég egyértelműen nemmel lehet válaszolni. *A fogalmi váltás fontos feltételei hiányoznak.* Egy új gondolkodásmód elsajátítása, elfogadása és gyakorlatban való alkalmazása csak akkor lehetséges, ha a pedagógus átlátja, hogy az új gondolkodásmód és gyakorlat alapvetően, elvi alapjait tekintve különbözik a korábitól. Ez a feltétel a legtöbb pedagógus esetén nem adott. Számukra a tanítási-tanulási folyamatoknak van egy „kincstári változata”, a hagyományos elképzeléseknek megfelelő tanítás és tanulás, amelyet a sokszor hangoztatott új módszerek (és gondolkodásukban az új elvi alapok valóban új módszerekké „silányulnak”) legfőljebb színesíthetnek, némileg gazdagodhat a repertoár. Hogy egy példával éljek: azzal,

A rendszer szereplőinek elképzelései rendkívül erősen kötődnek az előíró szabályozás eszméjéhez

hogy néha alkalmazzuk a csoportmunkát mint szervezési módot (akkor is erősen behatárolt módon, merev szabályokkal körülbástyázva), még lényegében semmit nem teszünk a tanítási-tanulási folyamatok elvi alapjainak megváltoztatása érdekében. A komoly változtatásokra képtelen pedagógusok nem látják, hogy valami egészen új megközelítésekről van szó a tanulási folyamatokkal, a pedagógus szerepével, a kooperativitással, a fejlesztő értékeléssel kapcsolatban, nem élik át a fogalmi váltás szükségességének érzését és azt, hogy mennyire jelentős a váltás a pedagógiai elvi alapokat tekintve. A másik feltétel, amely nem adott, az az, hogy megérezhessék a pedagógusok: a hagyományos gondolkodásmód és gyakorlat nem képes számos probléma megoldására. Problémákat ugyan látnak, azonban az önreflexió nem jut el odáig, hogy feltegyék a saját pedagógiai elképzeléseik adaptivitásával kapcsolatos kérdéseket. A problémák okait külső tényezőkben keresik, kárhóztatják egyes tanulók családi hátteréből, szociális helyzetükből eredő sajátosságait, a családi nevelés feltételezett deficitjeit, a motivációs rendszer fejletlenségét vagy éppen az iskolával, a tanulással való szembenállás attitűdjét, a megfelelő eszközök hiányát, a tisztességes fizetést és még számtalan más hasonló tényezőt. Az alapképlet rendkívül egyszerű: a hagyományos pedagógia jó, működőképes, hozná is az eredményeket, ha nem lenne oly sok hátráltató, külső tényező. Tehát az esetek igen nagy részében mincs meg a fogalmi váltásnak az a feltétele, hogy a pedagógus egyáltalán lehetségesnek tartsa, hogy saját pedagógiai elképzeléseivel, az általa képviselt naiv vagy/és szakmainak mondott pedagógiai elméleteivel is baj lehet. Hiányzik továbbá

az általa képviselt naiv vagy/és szakmainak mondott pedagógiai elméleteivel is baj lehet

az a feltétel is nagyon sokaknál, hogy a meglévő elképzeléseinek és gyakorlatának alternatíváját, alternatíváit komolyan vehetőkként tartsa számon. A legtöbb pedagógus az úgymond korszerű pedagógia elemeit „játszadózásnak”, legalábbis nem túl komolynak tartja, nem hiszi el, hogy ezek (szemléletmódok, módszerek, stratégiák, sajátos pedagógiai megoldások) valódi alternatívákat jelenthetnek. Vagyis a fogalmi váltásnak minden lényeges feltétele hiányzik a szakmánk nagy részében.

A korszerű pedagógia elveinek NAT-ban és kerettantervekben való kinyilatkoztatása és ezen keresztül valamilyen értelemben az alkalmazásuk kötelezővé tétele e feltételeket nem tudja kialakítani.

Már-már a „ráolvasással” azonos az, ha módszertani elveket írunk be a NAT-ba és azt gondoljuk, hogy ettől majd gyökeresen átalakul a pedagógiai kultúra. *A fogalmi váltásoknak, a paradigmaváltásoknak feltételeik vannak, és ezek a feltételek a változások elrendelésével nem jönnek létre.* Mint láttuk, akkor sem feltétlenül változik meg nagymértékben az országban a pedagógiai kultúra, ha a központi tantervek szintjén érvényesül az autonómia-paradigma, de az intézmények szintjén nem, illetve akkor sem, ha a tankönyvek továbbra is meghatározó szerepet játszanak. Optimális feltételek a változáshoz akkor jöhetnek csak létre, ha *a teljes tartalmi szabályozási rendszerben az autonómia elve kap vezető szerepet*, és ennek része az is, hogy oktatási programcsomagok segítik a pedagógusokat egy új pedagógiai kultúra elsajátításában. Az oktatási programcsomagok esetében van lehetőség a korszerűként számon tartott pedagógia megjelenítésére, a körük szerveződő hálózatok fontos szerepet játszhatnak a programok értéke-

lésében és elterjedésében, a digitális alapú támogatási lehetőségek is új megoldásokat hozhatnak. Ha a pedagógusképzés és a továbbképzés is az új igényeknek megfelelően formálja meg saját tartalmát és annak megfelelően szerveződik, az is sokat lendíthet a paradigmaváltáson.

Nekem sokszor mondták oktatásigazgatással foglalkozó kutatók, hogy a pedagógiai elvek érvényesítése terén az a legfőbb probléma, hogy ezek nem fordíthatók le oktatáspolitikai, oktatásigazgatási beavatkozásokra. Egy kormány nem rendelheti el a konstruktivista pedagógia érvényesítését, nem hozhat rendeletet arról, hogy holnaptól másképpen kell gondolkodni az esélyegyenlőlenségről és semmilyen határozatok nem változtathatják meg a tanórákon alkalmazott módszereket. Ez így van, és ha egy kormány, egy oktatásirányítás mindezt mégis megpróbálná, a siker minimumára sem számíthatna. Az oktatásirányításnak természetesen *feltételeket kell teremteni* ahhoz, hogy a korszerűsítés folyamatai valóban beinduljanak. Ebben az tűnik a legfontosabbnak, hogy olyan társadalmi, gazdasági működésmódok kialakulását kell támogatni, amelyekben korszerű pedagógia alkalmazásával nevelt új nemzedékekre van szükség. Sokat beszélünk arról, hogy ez az igény már ma is létezik, a munkában, a társadalmi élet más területein kreatív, jól kifejlesztett kompetenciákkal bíró, az egész életen át tartó tanulásra kész, a változásokhoz alkalmazkodni tudó, kritikusán gondolkodni képes, kreatív fiatalokra van szükség. És arról is sok szó esik: ahhoz, hogy a fiatalok ilyenek legyenek, más iskolára, másfajta nevelésre van szükség, ki kell szállni az évtizedek, vagy már akár évszázadok

óta forgó mókuskerekéből. Bár nincs kétségem, hogy a mai társadalmakban az intézményes nevelés iránti igények átalakulóban vannak, azonban egyrészt

valóban még csak folyamat közben vagyunk, másrészt, ha léteznek is a társadalomban már bizonyos megváltozott elvárások, ezeknek az iskolák felé való közvetítése egyáltalán nem látszik egyértelműnek. Arról

már nem is beszélve, hogy igen széles társadalmi bázisa és politikai képvisellete van a még ezeket az igényeket is túlzónak tartó, kielégítésük szükségességét nem elfogadó nézeteknek is. Vagyis *részben hiányzik, vagy gyenge a legfontosabb hajtóerő, a kifejezetten elvárásokban megjelenő társadalmi igény*. Szavakban természetesen kifejeződik, de a reálfolyamatokban sokkal ellentmondásosabban jelenik meg. A szakképzésnek például már régen fel kellett volna hagynia azzal a stratégiával, hogy a leendő szakmunkásokat a végzés utáni azonnali munkavégzésre és csak arra készítse fel. Ezzel szemben a munkaerőpiac változásaihoz való alkalmazkodást, a tanulási képességeket, idegennyelv tudást, a digitális eszközökkel való bánni tudást, a munkához való viszonyt, az együttműködést, és számos más, elsődlegesnek tűnő, nem szakmaspecifikus tulajdonságot kellene a fejlesztés középpontjába állítani. Ez az igény a világban mindenhol, és nálunk is már jó régóta megfogalmazódott. A szakképzés reformjait leíró deklarációkban ez és számos más, a korszerűség felismeréséről árulkodó szöveg már régóta jelen van, a feladat végrehajtásában azonban – úgy tűnik – egy tapodtat sem haladunk előre. Az oktatáspolitikának és az oktatásigazgatásnak éppen ilyen kérdésekkel kellene foglalkoznia, kezdeményezn

Az oktatásirányításnak természetesen feltételeket kell teremteni ahhoz, hogy a korszerűsítés folyamatai valóban beinduljanak

fellépni a viszonyok megváltoztatásában, támogatni a szemléletmód átalakítását, elemezni az akadályokat és programokat indítani azok elhárítására. Ezt az elemzést sem folytatom tovább, hiszen itt már az elmúlt évtizedekben kialakult konkrét oktatáspolitikai megoldásokkal kellene foglalkoznom, és e tanulmányoknak ez nem célja.

Mindenesetre a központi tartalomszabályozás, ha nem is tud önmagában paradigmaváltást generálni, és így közvetlen módon nem tud hatni a tanulási eredmények javulására, *segítheti vagy gátolhatja a folyamatot*. Mint fentebb kimutattam: ha az a cél, hogy valóban végbemenjen a pedagógiai kultúra átalakulása, akkor – mint az elemzés elég egyértelművé teszi – az előíró paradigma követése akadályozó tényező, míg az autonómia-paradigma alkalmazásával teret kap a szemléletmód változásának lehetősége, még ha a változás csupán ettől nem is következik be feltétlenül. Vagyis *egy modernizálás mellett elkötelezett cselekvés számára az autonómia-paradigma nagyobb adaptivitása kimutatható*.

az autonómia-paradigma alkalmazásával teret kap a szemléletmód változásának lehetősége

A tanulmányban arra törekedtem, hogy megmutassam, milyen szerepet játszik

*

az oktatási rendszer alakulásában, fejlődésében, a kihívásokkal való szembenézésben az a gondolkodásmód, amely a tartalmi szabályozási rendszer kialakítása során érvényesül. Meggyőződésem,

hogy a kiválasztott pedagógiai (és nem politikai, nem oktatásirányítási) szempontok kiemelt fontosságúak. Az előíró paradigma mindegyik szempont esetében károsnak, visszahúzó jellegűnek mutatkozott, míg az autonómia-paradigma alkalmazása esetén a tartalmi szabályozás keretében létrejönnek a lehetőségek a pozitív hatású működésre és a fejlesztésre. Utóbbi esetben sem garantált a pozitív eredményeket hozó működés és a fejlődés, hiszen ahhoz sok más feltételnek is rendelkezésre kell állnia. De legalább az igaz, hogy a tartalmi szabályozás rendszere, ha az nem előíró, nem részletező, hanem a pedagógusok autonómiáját biztosító módon működik, nem akadályozza e folyamatokat.

IRODALOM

- Biggs, J.B. (1992): Modes of Learning, Forms of Knowing, and Ways of Schooling. In: Demetriou, A., Shayer, M. és Efklides, A. (szerk.): *Neo-Piagetian Theories of Cognitive Development. Implications and Applications for Education*. Routledge, London. 31–51.
- Boreczky Ágnes (2000): Kultúraazonos pedagógia, *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz., 81–92.
- Brunello, G. és Checchi, D. 2006. *Does school tracking affect equality of opportunity? New international evidence. IZA Discussion Papers, No. 2348*. Institute for Study of Labor (IZA), Bonn.
- Clements, M. A.: The national curriculum in Australia [1986/1996.]. *Education Research and Perspectives*, 23. 1. sz., 61–92.
- Comber, L.C. és Keeves, J.P. (1973): *Science Education in Nineteen Countries. International Studies in Evaluation I*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Hague.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2008): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 28. 9-10. sz., 3–13.
- Delpit, L. (1995): *Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom*. The New Press, New York.

- Erss, M. és Kalmus, V. (2018): Discourses of teacher autonomy and the role of teachers in Estonian, Finnish and Bavarian teachers' newspapers in 1991-2010. *Teaching and Teacher Education*, **76**, 95–105.
- Fazekas Ágnes (2018): Innovációk keletkezése és terjedése egy budapesti általános iskolában. *Neveléstudomány*, **6**, 1. sz., 42–58.
- Feinstein, L., Duckworth, K. és Sabates, R. (2004): *A Model of the Inter-Generational Transmission of Educational Success*. Centre for Research on the Wider Benefits of Learning, London.
- Harry, B. és Klingner, J. (2007): Dismissing the Deficit Model. *Educational Leadership*, **64**, 5. sz., 16–21.
- Horn Dániel (2013): Diverging performances: the detrimental effects of early educational selection on equality of opportunity in Hungary. *Research in Social Stratification and Mobility*, **32**, 25–43.
- Hunyady Györgyné, M. Nádasi Mária és Serfőző Mónika (2006): *Fekete pedagógia*. Argumentum Kiadó, Budapest.
- Huttunen, R. (2016): Habermas and the Problem of Indoctrination. In: Peters, M., Ghiraldelli, P., Žarnič, B. és Gibbons, A. (Szerk.) *Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*. Springer, Singapore.
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalom értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**, 1–2–3), 5–22.
- Keeves, J.P. (1992): *Learning Science in a Changing World. Cross-National Studies of Science Achievement*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Hague.
- Kerber Zoltán (2005, szerk.): *Hidak a tantárgyak között*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2009): Általános iskolai szegregáció Magyarországon az ezredforduló után. *Közgazdasági Szemle*, **56**, November, 959–1000.
- Knausz Imre (2003): A mélységelvű tanításról. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**, 3. sz., 8–11.
- Korom Erzsébet (2015): *Fogalmi fejlődés és fogalmi váltás*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.
- Lee, G., Hill, D. és Lee, H. (1997): The National Curriculum in New Zealand: Politics, Economics and Education. *Education, Research and Perspectives*, **24**, 2. sz., 88–106.
- Lénárd Sándor és Rapos Nóra (2004): *MAGTÁR. Megelőzés – Alkalmazkodás – Gondoskodás. Öletetek az adaptív oktatáshoz*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Liskó Ilona (2008): Szakképzés és lemorzsolódás. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (Szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. ECOSTAT, Budapest. 95–119.
- M. Nádasi Mária (2010): *Adaptív nevelés és oktatás*. Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- ME, (2020): *A Magyar tanárok Egyesülete állásfoglalása a Nemzeti alaptanterv 2020. január 31-én nyilvánosságra hozott szövegéről*. Magyar tanárok Egyesülete, Budapest. Letöltés: <https://litera.hu/hirek/a-magyar-tanarok-egyesulete-allasfoglalasa-a-nemzeti-alaptanterv-2020-január-31-en-nyilvánosságra-hozott-szovegerol.html> (2020. 06. 28.)
- Mártonfi György (2013): *Korai iskolaelhagyás a magyarországi szakképzésben*. Observatory Centre for Educational Development, Türk István Képző és Kutató Intézet; Budapest.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O. és Loveless, T. (2016): *20 Years of TIMSS. International Trends in Mathematics and Science Achievement, Curriculum and Instruction*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), TIMSS and PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College, Boston.
- Nahalka István (1998): Az oktatás társadalmi meghatározottsága. In: Falus Iván (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 46–73.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktívizmus és pedagógia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Nahalka István (2007): Előszó. A pedagógiai differenciálásról, technika vagy szemlélet? In: L. Ritók Nóra (szerk.) *Nézzünk körül Együtt!* Sulinova Kht., Budapest. 5–20.
- Nahalka István (2013): Konstruktívizmus és nevelés. *Neveléstudomány: Oktatás Kutatás Innováció*, **1**, 4. sz., 34–44.
- Nahalka István (2014): Az esélyegyenlőségek keletkezésének modelljei. In: Sztányi Judit (szerk.): *Fókuszban a tanuló. Tanulmányok Szendrei Julianna emlékére*. ELTE Tanító- és Óvóképző Kar, Budapest. 10–15.
- Nahalka István és Zempléni András (2014): Hogyan hat az iskola/osztály tanulóinak heterogén/homogén összetétele a tanulók eredményességére? In: Oktatási Hivatal (szerk.): *Hatások és különbségek: Másodlemzések a hazai és nemzetközi tanulói képességmérések eredményei alapján*. Oktatási Hivatal, Budapest. 91–166.

- OECD (2010): *PISA 2009 Results. Vol. I. What Students Know and Can Do?* OECD, Paris.
- OECD (2019a): *PISA 2018 Results. Vol. I. What Students Know and Can Do?* OECD, Paris.
- OECD (2019b): *PISA 2018 Results. Vol. II. Where All Students Can Succeed?* OECD, Paris.
- Pearson, L.C. és Moomaw, W. (2005): The Relationship between Teacher Autonomy and Stress, Work Satisfaction, Empowerment, and Professionalism. *Educational Research Quarterly*, **29**. 1. sz., 38–53.
- Penner, K., Rochmes, J., Liu, J., Solanki, S.M. és Loeb, S. (2019): Differing Views of Equity: How Prospective Educators Perceive Their Role in Closing Achievement Gaps. *Journal of Social Sciences*, **5**. 3. sz., 103–127.
- Prichard, C. és Moore, J. (2016): The balance of teacher autonomy and top-down coordination in ESOL programs. *TESOL Quarterly*, **50**. 1. sz., 190–201.
- Priestley, M., Biesta, G.J.J., Philippou, S. és Robonson, S. (2015): The teacher and the curriculum: exploring teacher agency. In Wyse, D, Hayward, L. és Pandya, J. (szerk.). *The SAGE Handbook of Curriculum, Pedagogy and Assessment*. SAGE Publications Ltd., London. 187–201.
- Priestley, M. és Drew, V. (2016): Teachers as agents of curriculum change: closing the gap between purpose and practice. Paper presented at the European Conference for Educational Research, Dublin, 23–26 September 2016. Letöltés: https://dspace.stir.ac.uk/bitstream/1893/24179/1/Teachers%20as%20agents%20of%20curriculum%20change_ECER2016_full%20paper.pdf (2020. 06. 18.)
- Rapos Nóra, Gaskó Krisztina, Kálmán Orsolya és Mészáros György (2011): *Az adaptív-elfogadó iskola koncepciója*. OFI, Budapest.
- Richards, H.V., Brown, A.F. és Forde, T.B. (2007): Addressing Diversity in Schools: Culturally Responsive Pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, **39**. 3. sz., 64–68.
- Schütz, G., Ursprung, H.W. és Woessmann, L. (2005): *Education Policy and Equality of Opportunity. IZA Discussion Papers, No. 1906*. Institute for the Study of Labor (IZA), Bonn.
- Valencia, R.R. (1997): Conceptualizing the notion of deficit thinking. In: Valencia, R.R. (szerk.): *The evolution of deficit thinking: educational thought and practice*. The Falmer Press, London. 1–12. [Google-könyv]
- Valencia, R. R. (2010). *Dismantling contemporary deficit thinking: Educational thought and practice*. Taylor & Francis, New York, NY.
- Valencia, S.B. és Guerra, P. (2004): Deconstructing Deficit Thinking: Working with Educators to Create More Equitable Learning Environments. *Education and Urban Society*, **36**. 2. sz., 150–168.
- Vass Vilmos (2010): Az oktatás tartalmi szabályozása. Nemzetközi kitekintés. *Iskolakultúra*, **20**. 6–7. sz., 48–57.
- Vass Vilmos és Perjés István (2009): A tartalmi szabályozás meghatározó elemei, a tantervi paradigmák komparatistikája. *Iskolakultúra*, **29**. 12. sz., 81–100.
- Weiner, L. (2006): Challenging Deficit Thinking. *Educational Leadership*, **64**. 1.sz., 42–45.



ABSTRACTS

GYERTYÁNFY, ANDRÁS: Continuous canonization. The criteria for and the stages of selecting the content of teaching in German history didactics

Changes in the content of history teaching, the quantity, the quality and the real or perceived political-ideological messages of the content are usually sharply criticised by professionals and the public opinion in Hungary. In the meantime, the scientific discourse on the subject is limited to a small number of authors and publications. This study aims at enriching it by synthesizing the relevant German findings. The paper comprises two main sections. In the first section it focuses on the criteria to

be considered when selecting the content of the teaching. Their analysis highlights the interdependence of history teaching with the collective memory of society, educational and historical sciences and politics. The second section explores the role of the curricula and the teachers in the content selection. Curriculum-making seems to be similar in Germany and in Hungary. By contrast, teachers' practice in the field of the content selection seems to differ dramatically in the two countries.

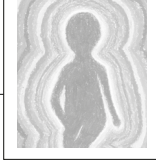
Keywords: *history didactics, curriculum design, teacher's content selection, canon of teaching, presentism, Germany*

LANGERNÉ BUCHWALD, JUDIT – MUIITY, GYÖRGY: The change in the financing of alternative education from the change of regime to the present day

After the change of regime, Hungarian public education started on the path of liberalization and pluralization thanks to the decentralized education policy of the then government, which led to the end of the previously fully unified school system maintained by the state and alternatives appeared in Hungary, both pedagogically and sustainably. Such a change in education, of course, brought with it the need for legal regulation of the operation of various alternatives, which affected not only content management but also the principles of financing the operation of schools. So far, we have been able to get a picture of the

financing of alternative education based on the results of two studies: the beginning of the 2000s (Polónyi, 2004) and the present (Langerné Buchwald, 2019b). The aim of the present study is to provide a comprehensive picture of the changes in the funding of alternative schools and forms of education and the development of funding models that have developed as a result, and to provide insight into the development of alternative schools and forms of education for the period from regime change to the present, also changes in the level of parental consent required by schools and forms of education for their operation.

Keywords: *public education, alternative education, financing*



Veszprémi Attila: (Azért is) fókuszban az otthonoktatás – Beszámoló a PedLabor 2020. márciusi konferenciájáról

A 2020. március 2-án a Wesley János Lelkészépző Főiskolán, a PedLabor szervezésében zajlott „minikonferencia” első perceiben megtudhattuk, hogy a szervezés jóval az előtt kezdődött, mielőtt a kormány magántanulóságról szóló törvénymódosítás-tervezete napvilágot látott volna. Azóta, hogy a módosítás érvénybe is lépett, nagyon fontos lett tudomásul venni, hogy – ahogy a hivatalos meghívóban is szerepelt – „az igény a magántanulóságra nem fog megszűnni, ezért fontos, hogy beszéljünk ezekről az alternatív tanulmányi utakról (is)”.

A beszélgetés moderátora és egyik szervezője Biró Zsuzsanna Hanna, a Wesley Főiskola tudományos főmunkatársa volt. A négy előadó: Csáky-Pallavicini Krisztina klinikai szakpszichológus kutató; Szabó Réka és Radics Erika otthontanító szülők és Páll Gábor mentortanár.¹ A közönség sorában megszólalókat mondanivalóját nevek említése nélkül idézem. Az 1. részben a feje-

zetcímeiben a meghirdetett előadások pontos címét közlöm. A részletező, sok helyütt szinte jegyzőkönyvszerű összefoglalóval a témáról szóló szerény korpuszt igyekszem bővíteni, és a beszélgetés dinamikáját, reflektivitását visszaadni.²

1. AZ ELŐADÁSOK

Csáky-Pallavicini Krisztina, klinikai szakpszichológus: Az otthonoktatás motivációi – betekintés a szülői döntések mechanizmusába

„Magyarország kiemelkedő otthonoktatás-kutatója vagyok” – hangzott el a kesernyész-ironikus kijelentés az előadótól mindjárt az elején. A vonatkozó szakirodalom ugyanis néhány szakdolgozatra korlátozódik (köztük egy az előadóé), három ezek közül megjelent könyv formában.³ Ami még van, más kontinensekről és más évszázadokról szól. Amerikában például mindenki tudhatja, hogy nagyjából ugyanolyan eredményeket érnek el az otthonoktatottak, mint az iskolában tanulók – mi semmit sem tudunk magunkról e tekintetben. Pedig nyilván elérhetőek az adatok – és szükség volna rájuk. A szak-

¹ Az előadásokat és az azokat követő kisebb-nagyobb beszélgetéseket valós időrendben foglalom össze. A helyszínen megbeszéltek szerint a közönség két-két előadás után kérdezhetett.

² Fontos tudni: az idézőjelbe nem tett, de egyes szám, 1. személyben fogalmazott szövegek **nem szó szerinti** idézetek, hanem az én értelmezéseim, tömöritéseim, igyekezték többé-kevésbé megtartani az eredeti szóhasználatot. Pontosságukért a felelősség engem és csakis engem terhel. (V. A.)

³ Lapunk 2019/7–8. számába Trencsényi László recenziót írt erről a könyvről, *Rekviem az otthonoktatásért* címmel (<http://upszonline.hu/index.php?article=690708013>).

ma ugyanis sokszor előítéletes. 'Azok deviánsok, ne dolgozz már ezzel a témával...' – ezek egy ismert, kedvelt egyetemi ember szavai voltak az előadóhoz. Ezekben a berkekben – és a szülők közt is – mintha 'ideológusok' és 'pedagógusok' két elhatárolható csoportjának fel-fogása mellett lehetne vagy-vagy alapon kiállni... Pedig van komplex megközelítés. Például az a kérdésfeltevés: *valójában mi a motivációja, hogy a szülő az otthonoktatás felé elindul vagy sem?*⁴

Azért tehát, hogy *szóba álljon* végre otthonoktató és kutató egymással, született egy 30 tételes kérdőív (a 30-ból húsz nyílt végű kérdéssel). Néhány otthonoktatásban érdekelt ismerős szétküldte, és egy hét alatt tizenhét szülő töltötte ki. Ez önmagában visszajelzés! – szögezi le az előadó. Akik szétküldték, biztosak voltak benne, hogy nem lesz hajlandóság. De nem így történt. A leggyakoribb előítélet, miszerint 'ezek nem akarnak a tudománnyal megformális oktatással kapcsolatba kerülni' – megdőlt. A kitöltők kedvesen, érdeklődően kapcsolódtak a kutatóhoz. Elsősorban felső-középosztálybeli családok. (Talán csak hozzájuk jutott el a kérdőív, vagy talán nincsenek is más csoportok – nem tudjuk.)

Az elemzés módszere a Grounded Theory volt.⁵ Az eredmény alapján az otthonoktatás felé vivő fő motivációk (azaz a fő kódok) a következőképp alakultak:

1. Az első kód az *általános kritika az iskolarendszerrel szemben*. Nem igazán ideológiai–tartalmi kritika ez, hanem főleg a tapasztalt iskolai túlterhelés és

a rugalmatlanság az alapja. (Az értékenkénti rákérdezésre kevéssé reagáltak a kitöltők.)

2. A második kód *maga a megélt döntés kiváltó tényezője vagy tényezői*. Kiderült, hogy jó párszor nem az iskolakritika

a döntés forrása, hanem egy *bármilyen* jelentős trigger – pl. hirtelen megváltozó családi helyzet. Ez a trigger mégis a legtöbb esetben a pedagógusokról szerzett valami-

miféle rossz tapasztalat. Hogy a pedagógus hatása *ennyire fontos* – teszi hozzá az előadó – a frontális oktatás következménye is. Az iskolaendszerben a pedagógusnak annyiféle szerepnek kell megfelelnie, hogy akaratlanul is a hatások jelentős forrásává válik. Egész más például egy projektrendszerű kiscsoportos módszer, ahol a tanár inkább „csak” facilitátor.

3. A harmadik kód az a tapasztalat, hogy *milyennek éli meg a szülő magát az otthonoktatást*. A pozitívumok közt a rugalmasság és a kevesebb terhelés említése fordul elő leggyakrabban. Jelen volt egy különleges érv is: az *osztózás* – ti. az, hogy a szülő osztozhat a gyerek élményeiben! (Gondoljunk itt vissza az „ezek deviánsok” pedagógiai megítélésre...) A szülő osztozni tudása a gyerek belső élményeiben valójában az egyik legértékesebb viszonyulás – és nem is olyan gyakori, mint gondolnánk. Az, hogy ez mások szemében devianciaként jelenik meg, ijesztő. Elvezet ahhoz, hogy „helikopterszülő”-nek gondolják azt, aki visszahőköl a „lehetőség-

hogyan ez mások szemében devianciaként jelenik meg, ijesztő

⁴ Lapunk 2019/9–10. számában Braun József, a Zöld Kakas Iskola kuratóriumi elnöke írt egy tanakodó műhelytaulmányt a közoktatásból menekülő szülők lehetséges motivációjáról és gondolkodásáról „*Tanárnő, a gyerekem nem hajlandó szöveget lenni*” címmel.

⁵ Egy induktív/deduktív módszer, ahol a szövegeket figyelve az elemző maga kódolja az észrevett tartalmakat, és azok gyakorisága alapján épít föl hierarchiát

től”, hogy a 2-3 éves gyereke 8-tól 16 óráig távol lesz tőle, és ő csak annyit fog tudni a napjáról, hogy halrudacsokát ebédelt. Pedig csak érzelmi igénye van az osztozásra. Így válik patolgizálttá az, ami egyébként teljesen természetes... És negatív tapasztalatokról is beszámoltak a szülők az otthonoktatással kapcsolatban; az időbeosztás kihívása, a kevés segítség, a környezet ítélkezése, a gyermek fejlődése mint kihívás, vagy épp az állandó együttlét ilyenek. Valójában sokkal több segítséget elfogadnának az otthonoktatók, mint hiszik róluk – és ezt nehéznek tartják megszerezni. Vannak támogató (szülői) csoportok, Youtube-videók, konferenciák (jellemzően külföldön) – de például a hagyományos oktatási rendszer képviselői sokszor sértődöttek: 'ha itthagytatok minket, akkor ennyi'.

4. Külön kód lett a *(megvalósult) szakmai segítség*. Sokszor az otthonoktatók egyedül az iskolától várnak valamit, ahol magántanulók. De az iskolák nem kapnak ezért egy fillért sem – tehát itt is minden a jószándékon múlik. A kitöltők több mint fele azt írta, hogy szeretne valamilyen segítséget az iskolarendszertől, de az nem elérhető.
5. Az ötödik kód az egymás közti *párbeszéd*. Vegyések a visszajelzések, de kiderült: nemigen szólnak másról a belső beszélgetések, mint jegyadásról, vizsgarendről, vagy esetleg arról, hogy sikerült-e a vizsga. Így viszont előrevetíthető, hogy az egyes otthonoktatóknál adott esetben felgyülemlt 10-15 év tapasztalat az aktív időszak után el fog tűnni. Pedig összegyűlhetne, fennmaradhatna! De a legtöbben úgy nyilatkoznak, hogy „nem szeretnék intenzívebb párbeszédet”.

A sok hatás eredője az előadó szerint az az észrevétel, hogy az otthonoktatással kapcsolatos döntés fő motivációs bázisa a szülő szocioökonomiai státuszának és személyes érzésének dinamikáján épül! Ha a szülő introvertált, és ezért el sem tudja képzelni, hogy folyamatosan otthon legyen a gyerekeivel, akkor hiába viszonyul éles kritikával az oktatási rendszer felé – akkor sem fog otthon oktatni. De ha születik egy sérült gyermeke, és nem elérhető az ellátás, nincs a szülőnek pénze stb. – akkor az introvertált szülő is már az otthonoktatást választja.

nemigen szólnak másról a belső beszélgetések, mint jegyadásról, vizsgarendről

Szabó Réka, szülő: Kilenc év otthontanulás anyaként, tanárként

Az előadó pedagógus, öt gyerekes anyuka, a legkisebb gyermeke a konferencia idején tíz-, a legnagyobb húszéves. Korábban otthon tanultak, de másfél évvel ezelőtt visszamentek a közoktatásba tanulni és dolgozni – a gyerekek és az édesanyjuk maga is.

Az ő motivációjuk más volt, mint az eddig felsoroltak: a természetesebb életmód felé való elmozdulás. A gyerekek apjával együtt vidékre, egy ökofaluba költöztek Budapestről. A két legkisebb gyerek már otthon született. Természetesen az iskola is előbb-utóbb „kiesett” az életükből. Mi deviáns család vagyunk – fogalmaz az előadó. – És örülök, hogy nem vagyok olyan, mint az átlag.

A legnagyobb gyermek két évet járt falusi iskolába – ahol összesen tizenketten voltak, és minden rendben volt, a barátikkal tanultak, szerették. Inkább a szülőkkben merült föl, hogy míg ő környezetórán feladatlapokat tölt ki a munkafüzetben, hogy „milyen a cinke” – a család jó része otthon tapasztalja ugyanezt az összes

érzékszervével. Akkor „rájöttünk, hogy ennek is a természetességet kell követnie” – mondja az előadó. Ekkor – üttörőként a helyi közösségben – úgy döntött a család, hogy belevág az otthonoktatásba.

A háttérben mindent megtapasztaltak: A Rogers Iskolában magántanulóként, Waldorfban nappalisként (de nem kellett bejárni), umbrella schoolban (ezek külföldi iskolák, amelyek az oktatás előírt jogi hátterét biztosítják azoknak, akik minél inkább kimaradnának a sztenderd gyakorlatból), egyéni tanrendüként (féléves „megmutatózasi kötelezettséggel”, miszerint a gyerekek tudnak mindenféle fontosat, élő és normális gyerekek). Az állandóan változó hivatalos elvárások közegében a szabadabbság felé törekedtek, egyre kevésbé kedvelve a hivatalos vizsgáztatást. Amikor azonban 2-3 éve az állam „piszkálni” kezdte a külföldi iskolákat, nőtt a feszültség – teszi hozzá *Szabó Réka*. Akkor a család visszatért egy normál magántanulói rendszerhez⁶ – aztán egy évre rá az utolsó két gyerek már bekerült a közoktatásba.

Otthonoktatásúként nem volt elszigetelt a család. A legtöbbször *szülőkből álló* tanulócsoporthoz tartoztak. A tevékenységük mindig lefedte az elvárt tananyagot is. Közben a gyerekek természetes környezetben tanulhattak a barátaikkal. De minden költözéskor előről kezdődött a történet, a szervezés. Ez kimerítőnek bizonyult. Egy idő után a gyerekek is unták, hogy „csak anya van”, a tesókból is elégük van, „kifele” mentek volna, nyitottabbak lettek volna más emberekre. A *tanulócsoporthoz* tehát nagyon kell! Ez egy fontos tanulság.

Amikor a család visszatért a közoktatásba, nem az volt a cél, hogy a gyerekek teljességgel betagozódjanak a társadalomba, „csak” az, hogy megállják a helyüket a mindennapokban. Megállták. A személyes indokok, megelégek érdekesebbek. A legnagyobb azért ment vissza az iskolába (9. osztályba, hét év otthonoktatás után), mert egy idő után rendkívül magányosnak érezte magát – így a középiskolai években már nem akart otthonoktatású lenni. A második és a harmadik gyereket az anya küldte iskolába – mert a kamaszkor közeledtével nehezen bírták már egymást. A legkisebb

két gyerek már azért került a közoktatásba, mert az anya újra dolgozni kezdett, hogy a növekvő költségeket fedezni tudja.

A legkisebb gyerek (fiú) korábban utált mindent, amit „tanulni” kell; eleven, nyitott személyiség, nagyon féltették – de remekül teljesít az iskolában. A második viszont (lány) három hónapon keresztül hozzá se szólt az anyjához, aki „elszakította őt otthonról”... Mostanra nagyjából megbékélt. A két gimnazista közül a nagylány idén érettségizik, és így felelt az anyjának a múltat firtató kérdésére: „túl laza voltál, szigorúbban kellett volna” és „semmi normális iskolai dolgot nem csináltunk”. A lány panasza, hogy „hülyének érzi magát a többiek között” – pedig ez egy különleges, jó gimnázium, ahová bizalommal lehet menni több év otthonoktatás után – teszi hozzá az előadó. A nagyfiú viszont azt mondta: „anya, túl szigorú voltál, állandóan tanultunk, sokkal lazábban kellett volna csinálni”.

Szabó Réka elmondta még: az otthonoktatásban a felnőttek semmi ideje nincsen

⁶ Azaz a gyerekek egy bejegyzett magyar iskola magántanulói státuszú diákjai voltak, s félévkenként osztályozóvizsgát tettek.

magára. De ami igazán fáj: az ítélkezés. Ő évek alatt „vastag páncélt” növesztett ez ellen (a jurtázás, az ökofalu, az otthonszülés, az otthontanulás – ezek mind kiváltják az ítéleteket). Kilenc éve blogot ír – ma már a gyűlölködéssel nem foglalkozik, vagy kedvesen válaszol. De nagyon keményen belegázolnak az emberbe az ítélkezők – teszi hozzá. Őt is vádolták például azzal, hogy mindig felügyelni akarja a gyerekeit... Pedig ez egyáltalán nem így volt.

Végszóként Szabó Réka utalt az előző előadásra: minden pozitív élményt ismer, ami az otthontanulás mellett elhangzott. A tanulás természetes gyorsasága (ami az iskolában 45 perc, az nekik 5-10), az egyéni foglalkoztathatóság stb. Ők a „fennmaradó időben” állandóan alkotnak. Mert ráérték – a gyerekek és az anya is. A természetesebb életmódba nagyon jól be tudtak illeszkedni. Talán ezért megy most könnyen a kollégiumi élet nekik – mondja az előadó –, de nem tudom, kérdeztétek meg őket tíz év múlva, akkor már jobban rálátnak majd.

Kérdések a közönségtől

A két előadás után a közönség lehetőséget kapott egy gyors kérdésre. Az első kérdés egy *nem pedagógus otthonoktató apától* érkezett. Általános „intézményfüggőség”-nek nevezte a hétköznapi szülői viszonyulást az oktatáshoz. Vajon hol van az elmozdulás lehetősége? – tette fel a kérdést.

Csáky-Pallavicini Krisztina válaszában elmondta: a társadalmi csoportokban mindig van valaki, aki valmit nagyon máshogy akar, mint a többiek. Ő ezzel általában *nagyon fontos igazságot fogalmaz meg a csoporttal kapcsolatban* – amit a többség nem vesz tudomásul. Például egy önismereti csoport-

ban, ahová hitünk szerint mindenki azért jön, hogy „föltárja magát”, mindig van, aki késik, nem mondja el, nem szeretné... De miért volna ettől deviáns? Nagyon is fontosat közöl ezzel. Azt, hogy *'ez egy nehéz dolog*, én ezt máshogy szeretném, nekem ez sok...'. Meg is lehet sérülni egy önimeretei csoportban!... Hasonló a helyzet az oktatás világában. Aki kiszáll a hagyományos oktatásból, azt óriási hiba félretolni – mert nagyon fontos igazságot fogalmaz meg. Egyáltalán nem azt, hogy *„vagytok ti és vagyunk mi”*, hanem azt, hogy *mind ugyanúgy vagyunk*. A legtöbben vágnak valami olyasmire (majdnem mindenki), amit az otthonoktatók megtapasztalnak. Arra biztosan, hogy együtt legyünk, meg *„a gyereket én tudjam tanítani”*. Ahogy az otthonoktató is vágyik időnként arra, hogy máshol legyenek a gyerekek... Nem vagyunk egymástól távol – ez egy mesterséges különválasztás. Párbeszéd-közeg helyett azonban valamiféle underground mozgalomként kénytelen létezni az otthonoktatás. Így sokan ráugranak, ledarálják – mert akkor nekik *„könnyebb”*. Ez a gyereknevelésben is így van – ha más eltér tőlem, *„ugrom”*. Mert akkora a szorongás, hogy *„én rosszul csinálom”*. Mindezt nyíltan is lehetne kommunikálni.

Nagyon hiányzik egy civil szervezet az otthonoktatók világából, amely a centruma lehetne ennek. Csak Facebook-csoportokra lehetni, ahonnan előbb-utóbb kikopnak az anyukák, hogy *'köszö, csináltam eleget, vigye a zászlót más...'* És az egyetemen sincs hangja ennek az élményvilágnak. Ame-

rikában például sokaknak tényszerűen nem elérhető, hogy iskolába járjanak. *Van is központjuk*, ahol összefutnak a szálak, tudják publikálni az adatokat, bizonyítani,

Aki kiszáll a hagyományos oktatásból, azt óriási hiba félretolni – mert nagyon fontos igazságot fogalmaz meg

hogy nem rosszabbak másoknál. Nem kell gyámügyi kérdést csinálni ebből. Nem azt mondom, hogy nincsenek megbolondult otthonoktatók – tette hozzá a kérdezett –, de ilyenek vannak a nem otthonoktatók között is.

Ugyanő még egy újabb, az elfogadottság *kvantitatív* kutathatóságát firtató kérdésre válaszolva elmondta: úgy tapasztalta, *nem voltak elérhetőek* az alanyok. Ezért is volna jó egy központ. Adatokat gyűjteni, teljesítményt nézni, év végi jegyeket – ez nagyon fontos lenne. Például azért, hogy egzaktul tudni lehessen: kell-e a 'GYIVI'-nek vizsgálgódnia, vagy nem. Az objektívebb nézőpontot erősíthetné az is, hogy kiderülne: az otthonoktatás minden bizonnyal nem mindenkinek *életforma*. Változatosabb a formálódása! Vélhetően sokan egy évre vagy fél évre választják mint kiegészítő lehetőséget – például az egyik szülő munkájának jellege miatt.

Páll Gábor, mentortanáár: Tanulócsoportok – a jövő vagy a múlt?

Az előadó nem készült pedagógusnak, mégis hat éven át tanult pedagógiát az egyetemen. Eredetileg vendéglátóipari (akkori nevén) szakközépiskolába járt, cukrásznak készült. Az első sokk ott érte – mint kvázi-pedagógiai tapasztalat. A cukrászat óra abból állt – tárta elének az előadó –, hogy „leírtuk a recepteket”. Talán év végén egyszer sütöttünk túrós batyut, semmi értelme nem volt az egésznek, elment a kedvem tőle – tette hozzá.

A következő pedagógiai impulzus Thomas Gordon volt (édesanyja olvasta egy könyvét, innen a név ismerete). „Rákerestem, és hirtelen egy kapu nyílt ki,

beszippantott a pedagógia, és nem csak a nevelés kérdései, hanem az iskola kérdései is. Bevettem a pirulát, amivel bekerültem a Mátrixba. Ültem a töriórán, és azt tapasztaltam: tudom, hogy lehet ezt teljesen máshogy csinálni, mégsem tudok kiszakadni a rendszerből. Nem értettem, hogy mi történik körülöttem...” – 17-18 évesen ez nagyon-nagyon rossz élmény volt.

Az utolsó pillanatokban derült ki *Páll Gábor* számára, hogy létezik pedagógia szak, ahol nem tanárokat képeznek, hanem azokról a kérdésekről lehet gondolkodni, amelyek őt is foglalkoztatják. Valódi csoda volt, hogy fölvették – mondta –, hiszen az iskolája nem erre készítette föl. Innentől tényleg azzal foglalkozott, életében először, ami érdekelte. Ez pedig az alternatív pedagógia, ezen belül

is a demokratikus iskolák világa volt. Az agyára mehettem szegény szakársaimnak – mesélte –, mert már az első félévben irkáltam a csoportnak,

hogyan így Summerhill, úgy, meg nézzünk filmeket, gondolkodjunk... De a szakársaim egy része azért volt itt, mert nem vették fel őket pszichológiára, így hát a szemükben én inkább terrorista voltam. Persze voltak, akik még érdeklődtek, és nagyon jó kis közösség alakult ki egy idő után...

Az első évfolyam végén egy évfolyamdolgozatban már arról értekezett, hogy mi lesz az oktatás jövője. Demokratikus iskola-irányban képzelte el. Vagyis: 1. a gyerekek azt tanulnak, amit szeretnének; 2. a szabályokat a diákok és a tanárok közösen hozzák. Ha ugyanis ez a kettő nagy mértékben megvalósul, azt már demokratikus iskolának hívják. Azt gondolta, hogy a világ ebbe az irányba fog menni. „Most is ezt gondolom, mert idealista vagyok” – tette hozzá.

Ekkor – 2013-at írtunk – még nagyon kevés magántanuló-csoport létezett.

Bevettem a pirulát, amivel
bekerültem a Mátrixba

Páll Gábor akkor még azt gondolta, hogy ezek kezdenek majd el sokasodni. Tényleg így lett. 2019 augusztusában azonban lényegében

megszüntették a magántanulóságot. Talán olyan fogalom lesz a 'magántanuló' ezután, mint a 'Moszkva tér'. Használjuk, de nem létezik. Gondolkodtam is a konferencia előtt – tette hozzá –, hogy pontosan mit is mondjak itt.

Úgy gondolom – fejezte be az előadó –, hogy amikor a nagy nyomású csőből egyre több lyukon spriccel a víz, akkor tömködhethetünk, de a víz csak utat tör magának, aztán előbb-utóbb szétveti a csövet. Még a magántanuló-csoportok léte is hozzájárul a tömkődéshez – nemcsak a kormány és az egyházi iskolák. Most még mindig nem lesz sztrájk – de előbb-utóbb az egész ki fog szakadni és ránk fog zúdulni. Én válságforgatókönyvet látok – remélhetőleg termékeny válság lesz.

Radics Erika, szülő: *Unschooling Magyarországon*

Az előadó esetében a fő motiváció az otthonoktatásban a *kötődő nevelés* volt. Bár rokonszenves számára a demokratikus iskola működése, meglátása szerint ott lényegében ugyanúgy „lepasszoljuk a gyereket valakiknek, akik *nem mi* vagyunk”. A szülők így nem vesznek részt az ő oktatásában, nevelésében, nem látják a gyerek fejlődését – „ne-künk viszont fontos volt, hogy a gyerek a miénk” – fogalmazott.

Amikor jött a gyerekeim óvodáskora, én pánikba estem – mesélte. – Nem vagyok helikopterszülő, csak nekem valahogy úgy természetes, hogy a gyerek a szülővel van. De a kötődő nevelésben nem az a fontos, hogy a szülő mit gondol, tanít, mit akar

a víz csak utat tör magának, aztán előbb-utóbb szétveti a csövet

átadni, hanem hogy *mit jelent ő a gyerek számára*. Ezt veszítjük el azzal, amikor intézményesítünk valamit. Csáky-Pallavicini Krisztina előadása is azt igazolja,

hogy ezerfélék vagyunk. Nem mindenkinek való az otthonoktatás, a demokratikus iskola sem – de a közoktatás sem. Mi a párommal abból indultunk ki, hogy biztos pontnak kell lenni a szülőnek a gyerek életében. És az öt gyermekünkkel a közoktatásban nagyon rossz tapasztalataink voltak. A vidéki kisvárosban, ahol élünk, megmaradt a katonás gondolkodásmód.

Ekkor az előadó Máté Gábor és Gordon Neufeld *A család ereje* c. könyvét említette, abból is elsőként egy mottót, amely Jézus szavait idézi („Senki sem szolgálhat két úrnak: vagy gyűlöli az egyiket, a másikat pedig szereti, vagy ragaszkodik az egyikhez, a másikat pedig megveti”). A könyv szerzői szerint a gyermekek akkor veszítik el a szülői kötődést, ezt az orientációs pontot, amikor egy más közösségbe kerülnek. Az előadó szerint is: a gyerekeknek a szülőtől kell tudni elindulni felfedezni bármit, és vissza kell hogy tudjanak térni. Szerinte a kortárs közösségek pont ezt rombolják le. Ezt tapasztalták a szülők is: az öt gyereken keresztül ötféle variációját a kortárs közösség rossz hatásának.

Azt valljuk: rábízhatjuk a gyerekekre, mit szeretne tanulni, mikor, milyen tempóban és mélységben, s mindebben *a szülők nem lépnek hátra* (mint a demokratikus iskola esetében), hanem támogatják a gyermeküket – foglalta össze *Radics Erika*. – Ez nem is otthonoktatás, inkább otthonoktatás. Együtt tanulunk a gyerekekkel. És nem *tanítás*, mert kétirányú folyamat. Persze sokszor kérdezik: ha a gyerekekre rábizzuk a választást, hova jut vele? Hogy derül ki a megfelelése? Valóban: nálunk otthon nincs teszt vagy vizsga. De mivel a szülő

a gyerekekkel van, látja a folyamatot egészben. Az első évben, amikor mind kiírtattuk a gyerekeket az iskolából, és mindenki „unschoolingos” lett, akkor először hónapokig semmit nem csináltak – a nagyobbak délben keltek, nem lehetett velük dolgozni, nem lehetett kirándulni, se (játékosan!) tanulni. Később hallottuk egy hasonló cipőben járó szülőtől, hogy ez egy „tisztulási időszak”; ahány évet járt a gyerek intézménybe, annyi hónapot hagyni kell, hogy méregtelenítsen...

A férfiak mindig máshogy állnak hozzá, mint az anyák. A férjem is aggodalmaskodott – fogalmazott az előadó. A nők jobban bíznak a gyerekek képességeiben. Az én javaslatomra tehát átálltunk arra, hogy „hagyjuk békén egymást”, legyen egy-két támpont, és nincs semmiféle kötelezettség. Állítsák össze maguk a gyerekek, hogy mit szeretnének. És láttam, ahogy ’kitisztulnak az iskolai dolgoktól’, jókedvűbbek lesznek és kipihentek. Az előző időkben a középiskolában hét órakor kezdődött az első óra (ez *nem a nulladik* óra volt) – a nagyok hazajöttek délután háromkor, nem lehetett hozzájuk szólni, ebéd után eltűntek a tankönyvekkel megint. Nem volt magánéletük, teljesen eltávolodtak tőlünk. Nemcsak a kortárs orientáció miatt, hanem hullafáradtak voltak, és „nem lehetett velük semmi gyerekes dolgot csinálni”, pedig akkor még 14-15 évesek voltak.

Amikor azonban már nem jártak iskolába, együtt is elkezdtek tanulni. Teljesen más hangulat alakult ki a családban, pont az, amit szerettünk volna. Együtt vagyunk, egymást tanítjuk, együtt tanulunk. Az egyik kisfiam gyűlölte a könyvet, és mindig azt mondta, hogy ő nem akar írni, olvasni, mert ő farmer lesz, és a tanyán arra nincs szükség. A nagyok hiába mondták,

hogy így simán átverik majd, őt nem érdekelte. Legózni, udvaron lenni – ezt szerette. A „fiús dolgokat”. És egyik délután azzal fogadott minket, hogy ezt a könyvet itt (valami szörnyű rossz ponyvaregényt) ő kiolvasta, és hogy milyen jó volt. Nagy fordulópont volt ez az ő életében. Azóta is olvas – még mindig nem szépirodalmat, de látja, hogy a betűnek haszna van, és ha a mi példánkat is látja, akkor biztos, hogy be fog indulni.

Sokan kérdezik azt is, hogy tanulnak meg angolul. Fogalmam sincs. Perfektül beszélnek. A nagylányom 20 éves, most utazott ki három hónapja Angliába dolgozni, szerzett magának munkát. Nem tudom, hogy tanulta meg, de ő és a nagyok ezt a tudást „le is adják” a kisebbeknek.

Nemcsak az oktatás jövőjéről tudunk keveset, hanem a munkahelyek, képességek, készségek tekintetében sem tudjuk, mi lesz. Hogy fogják megtanulni az emberek, amit kell? Már vannak *workshopok* – befizeted, és megtanulhatsz

cipőt készíteni, nem kell hozzá éveig unalmas iskolákba járni. Én az unschoolingban is ezt látom: a gyerekek ott megtanulhatnak szabadon gondolkodni a jövőről,

a jövőjükéről is. Nem a papírok és nem az iskola fogja őket kötni. A legnagyobb fiam 22 éves, cikkeket ír és fordít. Dolgozott munkahelyeken, de most otthonról dolgozik. Ez is „deviáns”. Én is otthon dolgozom. Ezek újfajta életkörülmények és életstílusok. A demokratikus iskolák, a tanulócsoporthoz, az unschooling azt segítenék elő, hogy legalább a következő generációból kinőjenek a jövő vállalkozói, a vállalkozó szelleműek.

Végül az előadó elmondta: mindezt egy amerikai ernyőiskola teszi lehetővé, amely szabályos jogi lefedettséget ad a szabadon

ahány évet járt a gyerek intézménybe, annyi hónapot hagyni kell, hogy méregtelenítsen

tanuláshoz. Az Nkt. 91§ (1) azt mondja: „Magyar állampolgár engedély nélkül folytathat tanulmányokat külföldön és tankötelezettségét külföldi nevelési-oktatási intézményben is teljesítheti”. Ez alapján beíratják a gyerekeiket egy ilyen iskolába. Ez nem magántanulóság, és itt épp nincs bejárás, se vizsgázás. Hatodik éve vannak ott, és másoknak is segíteni próbálnak, akik ebbe az irányba indulnának. A mostani jogszabályváltozás után, nem tudom, mi lesz – vallja be az előadó – de egyelőre működik.⁷

2. KÉRDÉSEK, HOZZÁSZÓLÁSOK

Otthonoktató szülők – segítség, összefogás és érdekképviselet

A minikonferencia második, „beszélgetős” részének első kérdését a moderátor, Bíró Zsuzsanna Hanna fogalmazza meg Páll Gábor felé. Az otthonoktató pedagógiai-szakmai támogatásának (Csáky-Pallavicini Krisztina által említett) hiányára kérdez rá.

Vajon létrejöhetne-e mentorhálózatot otthonoktató szülők számára?

Páll Gábor: Egy – mostantól talán *egyéni munkarendű*nek mondható – csoportnak vagyok a mentortanárra.⁸ Mint ilyen, támogatom és inspirálok a gyereket abban, amit szeretne – nem tanítom. Az unschoolingosokhoz is inkább *kérdezném*, kell-e nekik a mentortanári támogatás. [Bólogatás a közösség soraiban.] A korábbi munkahelyemen például egy háromnapos képzésen arról meséltem tanároknak, hogy a szabad játék fontos... Civil szervezetre volna szükség, amely a szétszórta képzésféléket mind fölkarolná. Az ilyen képzésekkel foglalkozó kis szervezetek külön profilt képviselhetnének az oktatásügyben.

Bíró Zsuzsa: Mi a helyzet a szülői összefogással, szülői szervezetekkel? Úgy látszik, nem alakult ki köztük szolidaritás, sokan sokféleképpen hisznek.

Szabó Réka: A homeschoolingos oldalakon segítik egymást a tagok ezzel-azzal, de szervezett érdekképviselet nincs. Amikor kiálltam ezért, sokan azt mondták: „inkább húzzuk meg magunkat – annál kevésbé piszkálnak”. Ez a vonulat győzött. És mi

sokan azt mondták: „inkább húzzuk meg magunkat – annál kevésbé piszkálnak”

⁷ Az igazsághoz hozzátartozik, hogy az ezekkel az iskolákkal megoldott távolmaradás a hazai oktatási rendszertől a korábbi szabályozás tükrében sem volt jogszerű - az otthonoktató családok inkább a szűrkezőna adta lehetőséget használták ki. Az Nkt. 91. § (1)-(2) alapján már 2017 és 2019 között is a *ténylegesen külföldön élő magyar állampolgárok* teljesíthették tankötelezettségüket külföldi nevelési-oktatási intézményben – a *Magyarországon élő magyar állampolgár tankötelezettségét magántanulóként Magyarországon működő nevelési-oktatási intézményben* teljesíthette. A tanulmányok külföldön történő folytatását nyilvántartás céljából már ekkor is be kellett jelenteni a jegyzőnek, illetve a hazai iskola igazgatójának. Sokan azonban nem *külföldi tartózkodást* jelentettek be (minthogy nem is utaztak külföldre), hanem azt, hogy a gyerek *„külföldi iskolába megy”, és ezt a bejelentést a hatóságok többnyire elfogadták.* A 2020. január 1. óta érvényes szabályozás annyiban nehezített ezen a helyzeten, hogy a külföldön való *tartózkodást* az Oktatási Hivatalnak kell jelenteni. A Hivatal bejelentőjén tehát egyértelműen nyilatkozni kell arról, hogy mettől meddig, melyik országban tartózkodik a gyermek – és kizárólag akkor engedélyezik a külföldi iskolába járást, ha a gyermek valóban külföldön tartózkodik. Ráadásul e mellé büntetőjogi felelősséggel kell nyilatkozni arról, hogy az adott ország erre vonatkozó jogrendjét megismerte a szülő. Így a most hatályos szabályozás szerint Magyarországról ilyen iskolába nem járhat a gyerek – részben mert nem tartózkodik külföldön, részben mert ezek az iskolák Magyarországon nem rendelkeznek működési engedéllyel. (*Köszönöm Dobos Orsolyának és Földes Petrának a helyzet tisztázásában nyújtott segítségét!* – V. A.)

⁸ Ez a csoport a Free Range Kids, ketten alapították, kisiskolás korú gyerekeket várnak, 2019 szeptemberében indultak. Facebook-oldaluk: <https://www.facebook.com/freerangekidsuli>

is csak addig voltunk otthonoktatók, amíg a tanulócsoporthunk egyik tagját elkezdték a gyámügyre hívogatni. Egy idő után már én is néztem ki az ablakon, hogy mikor jönnek hozzánk is... Ezért váltottunk.

Radics Erika is a széthúzást tapasztalta: „bújjunk meg vagy álljunk ki magunkért”... Pedig így egyedül érzi magát mindenki. Mielőtt unschoolingosok lettünk, az öt gyerekkel ötféle jártunk vizsgázni, egyéni tanrenddel, havonta Pestre stb. Folyton ezt kellett kilogisztikázni. Elegem lett abból is, hogy a hivatalos személyek körberöhögtek vagy bűnözőként kezeltek. De ez is magyarázza, hogy miért olyan ez, mint egy földalatti mozgalom. Pedig kellene a jó szervezkedés.⁹ Közellakó családok próbálnak összejárni, de egy otthonosuló sokszor nem akar ennél nagyobb „szervezetet”. Én is tartok tőle – teszi hozzá. Voltak néha nagyon jó nyári táborok, havi találkozók is – de csak a fővárosban megy ez hosszú távon, a vidék nem ilyen. A mi kisvárosunkban a környéken senkivel sem lehet így összefogni, tanulócsoporth sincs. Nincs kialakult kultúrája annak sem, hogy valaki magántanuló.

hivatalos személyek
körberöhögtek vagy
bűnözőként kezeltek

„Kilógó” gyerekek, otthonoktatói tudatosság, intézményi felelőtlenség

Szabó Réka: Tegyük különbséget magántanulók és otthonosulók között. Sokan azért magántanulók, mert sportolók vagy cirkuszosok. Esetleg 14 éves lányanyák. Ez is erősíti a kívülről jövő negatív megítélésünket, mert az ő rossz eredményeik biztosan látszanak a statisztikákban. Pl. a 16 éves lányanya biztos megbukik, világos, miért.¹⁰ És az, hogy ki az, aki *tudatosan* otthonosuló, nincs benne semmilyen statisztikában. Mi sem tudjuk, hányan vagyunk.

Radics Erika: Egy példa arról, hogy „miért nem lehet statisztikát csinálni?”. Hetedikes lányom magántanuló lett, és a fél éves vizsgán, amelyre rengeteget készültünk, láttuk, hogy gyerekek, „akik azért magántanulók, mert az igazgató azzá teszi őket, hogy ne ott rontsák a levegőt”, ülnek egy széken egy tanárral, elbeszélgetnek, aztán jön ki a gyerek, és pacsizik a portással: „*kettes lett!!!*, fú de jó, jóvan öcsém!” És megy haza. Az én lányom viszont másfél

⁹ A közönségből ekkor valaki megemlíti az otthonosulok.hu oldalt – ám ez az oldal most, a beszámoló megjelenésének idején már üres, nincs rajta tartalom.

¹⁰ Bár ez az összefoglaló nem akarja mozgósítani a krónikás véleményét, jelzem, hogy a beszélgetésben ez volt az első manifeszta megnyilvánulása egy leegyszerűsített szociális előítéletnek. Félreértés ne essék, nem gondolom, hogy ezek az ítéletek megalapozatlanok, azonban a kinyilvánításukkor kellemtelenül működni kezd az elhatárolódás, a „mi és ők” politikája. Talán ezzel is összefügg, hogy később a közönség egy-két tagjában is feltörték olyan szociális sérelmértékek, amelyek szociális hiedelmeket kapcsoltak be – és némelykor egészen bántalmazó hangvételű megnyilvánulásokra készítettek a megszólalókat. E tekintetben nem alakult ki párbeszéd a közönségekben és a közönséggel – a moderátor szelíd és mesteri erőfeszítései inkább lenyugtatták a kedélyeket.

Nyilván fájdalmas, vajdó ügyről, és így vagy úgy, de *üldözött* emberekről van szó, akik egy hamis társadalmiságból keresnek kiutat, de azt gondolom, itt sem üdvös a „mi és ők” tévedésbe esni, egyik irányból sem. Mert egy ilyen társadalomban *mindannyian* üldözöttek vagyunk.

Mindezt csak azért írom le, mert nem szeretném, hogy szó nélkül maradjon a konferencia azon lehetséges tanulsága, miszerint egyfelől minden törődés- és szeretetnarratívába – amilyen az otthonoktatás is – pontosan ugyanolyan könnyedséggel szokik be a kirekesztés, az általánosító ítéletkezés, a „mi és ők” narratívája, mint máshova, másfelől – és ezt még fontosnak tartom megemlíteni – a szülői hiedelmek (világmodellek) és azok gyerekekre való rávetítése (mint tévedés, eltévedés) pontosan ugyanúgy fenyegeti ezt a világot is, mint mondjuk az intézményes iskoláét. Mint ahogy az erre adott önreflexiónak is megvan a lehetősége mindkét világban – ez szerintem a fentiekben is látható.

órát volt benn az irodalomtanárral, aki kínozza őt és kötekedett. (Másfelől viszont a matek-fizika-kémia tanár a folyosón csak annyit mondott: 'kémiából jó lesz hármas, fizikából meg négyes?' Köpni-nyelni nem tudtam. Persze, jó lesz...) A többi gyereknél is ez volt a tapasztalatunk. 'Nem kellett a rendszer? Akkor majd jól beléd rúgunk.' És közben a hátrányos helyzetű gyerekek, akiknek jobb lett volna, ha ott vannak az iskolában, mennek tovább az utcán csatangolni, lopni... Akkor én bementem a KLIK-hez, és jelentést tettem. Jegyzőkönyvbe is vették, rá is néztek az iskolára. [Szabó Réka közbeveti, hogy ő ilyesféle szívatásokkal nem találkozott.]

Bíró Zsuzsa: A törvénymódosítás épp a kikényszerített magántanulóság ellen akart tenni valamit (egyébként ők egy nagyon heterogén csoport). De én is azt gondolom – Páll Gábor hasonlatára visszaulva –, hogy ez a cső robbanni fog. Főleg ha a magántanulóság szelepe után kivesszük az árnyékotatás szelepét is – amit ugyanúgy nem kutat senki... A sok magántanáról nem tudunk semmit! Főleg a felső vagy felső-középpozitály gyerekei esetében. Mivel itt nem valószínű, hogy pedagógiai hozzáadott értékről beszélhetünk, inkább a szülők pénztárcájáról meg a gyerek délutáni túróképeségéről – ha ezt a szelepet kivesszük a rendszerből, mekkorát robbanna az egész? Ebbe szerintem azért nem mernek belenyúlni.

Sokféleség, szabadság – és a régi minták

Egy úr középéről: Az oktatás azért jött létre, hogy az életre fölkészítse, aki azon végigmegy. De vajon melyik szervezet képes ma megítélni, hogy az, amit kap a gyerek,

az *fölkészíti-e* tényleg? Egy ma, állandóan változó világban ez nem életszerű. Talán *maga az a feladat sem az már*. Persze fontos, hogy mit tanítunk – de újra kéne kezdeni a gondolkodást az elejétől, mert már kiöntöttük a gyereket a fürdővízzel együtt.

Szabó Réka: Ezzel szemben ma minden az egyre erősebb kontroll felé megy.

Radics Erika: Sokfélék vagyunk – szabadságot kéne hagyni egymásnak! Ahogy Amerikában: lehetnek ernyőiskolák, lehetnek radikális keresztény otthontanuló családok, és olyan iskolák, ahova be tudod adni a gyereket, és úgy oktatnak, ahogy te szeretnéd, például ne legyen tananyag az evolúció. Ezt a választási lehetőséget például nem kapjuk meg – és ezzel nem tudunk mit kezdeni! Én személy szerint ezért lavírozgatok csöndben. Ha valaki megkérdezi, miért teszem: azért, mert *nekünk ez a jó*.

A központosítottág nem lehet okos; mindenkinek más válik be.

Csáky-Pallavicini

Krisztina: Azért azt tudni kell, hogy a tanárok és a szülők: két erőhatás.

Amikor az egyik mozdulna, akkor a másik nagy erő visszaszabályozza. A tanárok már többször nekiálltak, hogy változtassanak, de olyankor megijednek a szülők: 'hát mi lesz, ha nem tanulja meg Vörösmartyt'!? Jó, persze, az életre készítsük, *na de azért azt legalább tanulja meg*'. A férjem nagyfia a Rogersbe járt. Akik megtehetik, oda viszik a gyerekeket, hogy ne legyen „zámszerűsítve” – de később már azon vetélkednek, hogy '98%-os vagy 75%-os' a gyerek.

Szabó Réka: Most tanítok egy 150 fős iskolában, Nógrád megyében. A szülők nagyon aranyosak, de nagy részük egyáltalán nem tudatos. *Intézményes válaszaik vannak mindenre:* óvoda, orvosi rendelő, iskola. Mindenre az intézmény adja a megoldást! És a változás nagyon lassúnak tűnik.

'Nem kellett a rendszer?
Akkor majd jól beléd
rúgunk.'

Csáky-Pallavicini Krisztina: Ebben nőttünk fel. Ezért a *szervezetet* úgy képzeljük, hogy 'felül, a fejünk tetején valami megmondja'. Pedig nem csak ez lehet szervezet, mi is csinálhatunk magunkból olyat. [Az *előző fiatalember* közbevetése: De amikor jogi formába öntjük, megfosztjuk a szabadságtól.] *Csáky-Pallavicini Krisztina* reflexiója: Pont abban segít egy érdekképviselő, ha mások ezt akarják tenni velem.

Kimenekítés – deviánsok és normálisok

Egy úr a közönségből: Három gyermekem van. Egy ideig „magánok” voltak, aztán beírtam őket az iskolába, hogy legyen közöségük. Az egyikben megverték a fiamat, a másikban fojtogatták. Nem akarok negatív lenni, de így van és így is lesz – „a szülők és a gyerekek felhozatala” változik. „Ha egy cigány gyerek bekerül az iskolába”, az megváltoztatja „az osztálynak a létét, tanulási lehetőségeit”. Mindkét óvodában, ahová jártunk, „egy cigány gyerek kikészítette az egész óvodát”. Az iskolában ugyanezért külön szülőit kellett összehívni. [Felháborodott közbeszólás-kísérlet egy cigány hölgytől: „A lányom iskolájában nemcigány gyerekek...”] „Persze, nem erről beszélek, kerekítem a dolgot. [...] Most azt gondoljátok, hogy bármilyen problémám van a cigányokkal – nem. A szülői háttérrel van bajom.” Mindegyik érintett szülő börtönviselt volt.

A másik: az iskolában próbáltam közöségeket összehozni, a szülőkkel kapcsolatot létesíteni, és nem sikerült. Nagy problémák vannak szülői szinten, és ez egyre rosszabb lesz. Szerintem aki úgy érzi, hogy bántja, ami az iskolában történik a gyermekével, az hazaviszi, szereti, és élvezzi az időt, amit

együtt tölthet vele. Először ezt kellene megadni a gyerekeknek, hogy szeressen élni, boldognak lenni. Közben a gyerekeimnél a fő

probléma most a közösség hiánya. Az én megoldás-próbám az lett, hogy elkezdtem videókat csinálni gyerekekkel, színészkedni velük, történetet játszani,

és sikerült bevonni egyre több gyereket... Már a tanártól kaptam én magam egy csillagos ötöst, hogy de ügyes vagyok, hogy foglalkoztam velük. A gyerek nem azt fogja megtanulni, ami a tankönyvben van, hanem ami megérintette, amibe beleásta magát. Ebben kell támogatni.

Közbeszólás hátulról: Tényleg, a javítóintézetek megszűntek, amik régen voltak? Merthogy a kilógó egy-egy gyereknek azért régen volt egy visszatartó erő ezzel, ezt megszüntették?

Bíró Zsuzsa: Egy gyerek képes egy egész iskola életét fölforgatni? Hol vannak a pedagógusok, a pszichológusok, a szakemberek? Hol van, aki tud segíteni ennek a családnak? Mi az egyetemen a szegregáció ellen például nem felzárkóztató, tehetség gondozó kompetenciafejlesztő ilyen-olyan programokat gondolunk szükségesnek, hanem az iskola és a közösség együttműködésén alapuló módszereket és megközelítéseket szeretnénk támogatni. A szegregációval szemben nincsenek tisztán pedagógiai megoldások, mert halmazati problémákkal találjuk magunkat szembe, amelyek már rég nem pedagógiai jellegűek. Azt jól látja, hogy itt a család van válságban. Milyen környezetben nőtt fel az a gyerek, várhatunk másfajta viselkedést? Ilyen esetben az egész közösségnek kell a családok köré védőhálóként fölemelkedni. Lehet azt is, hogy „az én gyerekemet pofonvágtam a Renátó, tessék rögtön eltüntetni az iskolából”. De lehet azt is, hogy köré gyűlünk, hogy támogatást nyújtunk bárkinek, akinek erre szüksége

van. *Ezeknek a családoknak sem jó, hogy apa a börtönben van.* Senki nem úgy született, hogy szeretné, hogy ne tudják, miből éljenek meg. Hogy ne legyen más kommunikációs eszközüik, csak az erőszak. Nem gondolhatjuk róluk, hogy ez az élet számukra vágyott élet. *Csak azt tudjuk, hogy ebben vannak benne most,* és ebből kihozni őket: összefogást tesz szükségessé. És ez nem az iskola feladata önmagában...

Az előbbi hozzászóló: „De mind segélyes akar lenni a Hajdúságban. Le kell menni oda, mind az akar lenni. Meg kell szüntetni a segélyeket, mert mind arra pályázik. Nem szakmát akarnak tanulni.”¹¹

Bíró Zsuzsa: Mi is ezekben a kategóriákban gondolkodunk már, hogy aki cigány, az nem akar dolgozni? Ez nyilvánvaló nonszensz. Nemcsak azért, mert személyes tapasztalataim mondanak ennek ellent, hanem mindenfajta tudásunk, az emberi tudásunk egésze mond ennek ellent. Muzsáj lesz újragondolni ezt a kérdést.

Kimenekítés – kötődés, közösség, sokszínűség

Radics Erika: Neufeld, akit említettem, arról beszél, hogy ezeket a problémákat is meg lehet oldani. A megoldás a kötődés. Ennek lehetősége sokszor nem a családban van. A pedagógusoknak is így kéne megközelíteni az oktatást: mintha pótszülők lennének. Neufeld azt mondja: „kötődő falut” kell létrehozni a gyerekek köré. Ez képletesen olyan felnőttek, családok közösségét jelenti, ahol ezek a kilógó gyerekek is megtalálják az orientációt, onnan, hogy zoknit mindennap kell cserélni, addig, hogy Shakespeare-t lehet angolul olvasni. A tár-

sadalmunkból ez eltűnt, pedig pont erre van szüksége mindenkinek. Ha mi, családok és ha az iskolában a pedagógusok is tanulnának erről, akkor lehetne változni.

Páll Gábor: Számomra ellentmondásos a tanulócsoporthoz fenntartása maga is. Mert a középosztálybeli családok az iskolát – rossz szóval – „túl tudják élni”. Tehát lehetnek a gyerekek sikerélményei, lehetnek társai, barátai, le tud érettségizni. A hátrányos helyzetűeknek sokszor egyszerűen nincsenek ilyen lehetőségei. A tanulócsoporthoz viszont „kimenekítjük” a sikereset a sikertelen gyerekek közül – kihozzuk egy még jobb valamibe –, de ettől még fennmarad a rossz rendszer, amiben vagyunk. Amiért mégis csinálom, az az, hogy remélem: talán a gyakorlat 10%-a bemegy valahogy a közoktatásba. Ha egy osztályban 30 fővel csinálnak reggel egy öt perces nyitókört, már az előremozdítana. Nem csak úgy a semmiből kell elkezdni matekozni, hanem akár el kell hogy lehessen mesélni, hogy őt otthon megverték vagy leüvöltötték a fejét. (És ezek naponta történnek.) A gyerekek sokszor egymás között se tudják megbeszélni ezt az iskolában, és a pedagógus sem tud róla – ott általában csak a tüneteket látjuk.

Csáky-Pallavicini Krisztina: Ez a kimenekítés bizony zajlik, és lehet látni, hogy azok, akikkel én találkoztam az otthontanítók közül, tipikusan felső-középosztálybeli, jó érdekérvényesítő családok. „Megtalálják a módját.” Ugyanúgy, ahogy a kelet-magyarországi család megtalálja az iskolát. Erről írja Ritók Nóra, hogy ’ülnek az egyházi iskolák az oda kimentett jó képességűekkel, a többi meg pusztuljon ott a mocsárban’. És őszintén nem tudom, hogy ha ott élnék, akkor az én gyerekem hova járna.

¹¹ A beszélgetésben az úr még többször és hosszabban is felszólalt, de a mondanivalóját közölni (itt, e lapokon) nem tartom a konferenciaszervezőkkel szemben etikusnak. (Youtube-on megkereshető a konferencia videofelvétele.) Annnyit jegyeznék csak meg, hogy a következő fejezet utolsó bekezdésében Bíró Zsuzsa szavai főként neki szólnak.

Erről eszembe jut, hogy a finn iskolarendszer totalitárius rendszer. Oda jársz, ahol laksz, kész. Nincsenek irdatlan társadalmi különbségek, ezért mindenütt nagyjából ugyanannyi SNI-s gyerek, „okos gyerek” meg „szerényebb képességű gyerek” van. Ezzel ott megtanulnak bánni az iskolán belül. És nincs versenystálló. A budai úrifíú apjának viszont a jelek szerint hiába próbálok magyarázni, hogy ha az ő kiváló képességű gyereke mellett lenne egy ’nem olyan kiváló’, az nem volna rossz. „Az csak visszafogná” – válaszolja. Hogy ebből a helyzetből *lehet tanulni is*, nem tudja. Én életemben nem tanultam meg olyan jól az anyagokat, mint mikor ilyen helyzetben voltam. Tehát azt, hogy *együtt többek vagyunk*, valahogy ma a felnőttek nem fogadják be.

Bíró Zsuzsa: Setényi Jánosnak volt egy nagyon szemléletes megjegyzése: a finn iskolarendszerhez egy finn társadalomra van szükség. Tehát: ne álmodozzunk. Itt ülhethnének napestig. A finnek több száz év alatt olyanokká váltak, hogy képesek háttérbe szorítani az egyéni célokat, ambíciókat a közösségek előtt – ha kell. Ilyen közösségi szemlélet és erős társadalmi szolidaritás kell egy olyan iskolához. Nálunk a szelektív iskolarendszer pont azt a széthúzást tükrözi vissza, ami-ben élünk.

Egy úr az első sorokból: Többször elhangzott, hogy a közösségeinkben nem tudunk mindenben egyetérteni. *Ez szerintem jó dolog:* mutatja, hogy ’több minden van’. Küzdünk a multikulturalitás ellen, de ha megnézzük a nemzet összetételét, az sem volt soha egy összetevőjű. És gyakorlatilag ez sokszor volt előnyünk is nekünk,

magyaroknak. Én úgy gondolom, hogy az oktatásunk is pont ilyen. Nem értem, miért akarunk relációs jeleket tenni oktatási rendszerek között. Tudomásul kéne venni, hogy az itt élő emberek nem fognak egységesen gondolkodni. És ez nem baj, mi így élünk már évszázadok óta. Az oktatást is békén kellene hagyni – ne legyen egységes, mert *egységesen nem működik*. Nincs baj az állami intézménnyel, hiszen van, aki meg van vele elégedve. Nincs baj az otthon-tanulással, mert valakinek ez a jó. Stb.

Szabó Réka: De azért sok szülő az anyagi kényszerhelyzete miatt marad az állami suliban.

Az előbbi hozzászóló:

Én csak azt mondom, hogy a sokszínűséggel nincs baj, sőt, az az érték maga. Mégis szabályozzák most – én nem tenném.

Páll Gábor: Ma az egyik kisfiú odajött hozzám, és közölte, hogy a tesója ma ’nem mondhat tevékenységet’. Van ugyanis egy olyan szabályunk, hogy ha csúnyán beszél valaki vagy valamelyik szabályt megszegi, akkor (figyelmeztetés után) ez jár. Nem szoktuk olyan szigorúan nézni ezt, mert nem annyira hiszünk a büntetésben meg

a fegyelmezésben – de van az a szint, amikor ehhez folyamodunk. És amúgy ők maguk között ezt nagyon jól lemenedzselik. Az oktatásban a gyerekek

verése és más szankciók – nagyon helyesen – megszűntek legitim fegyelmező eszközként, az új eszköz pedig az, hogy a gyereket nem hagyjuk ki a szabályalkotásból, hanem közösen dolgozunk velük akkor is. Nálunk kb. 50 szabály van, és mindegyiket közösen hoztuk meg a gyerekekkel – 40%-át ők találták ki. Pl. hogy nem lehet cipővel bemászni a belső szobába. És akkor rám is szólnak érte. Ebből jön a tisztelet – nálunk

a finn iskolarendszer
totalitárius rendszer

ne legyen egységes, mert
egységesen nem működik

ez teljesen kölcsönös. Én se nézem semmi-
be a gyereket, és ő se engem.

Biró Zsuzsa: Nagyon nehéz műfaj
a konszenzusteremtés. Soha nem szabad tő-
le az időt és erőfeszítést megtagadni. És ez
az, ami a leginkább hiányzik a magyar tár-
szadalmi életben, a politikai kultúrában is
éppen hiányunk van ebben. A konszenzust
nem kierőszakolni kell, hanem meg kell
dolgoznunk vele keményen. Gondolhatjuk,
hogy egy problémának a végső megoldása
a mi kezünkben van. Az egyes gyerekek
kizárásának esete is ilyen. Újra és újra
megéljük, hogy „még mindig látom a prob-
lémát, még mindig nem tudom eltávolítani
magamtól eléggé...” – és akkor egyszer
csak azt gondoljuk: „akkor tüntessük el, de
örökre”. Én pedig azt gondolom, legyünk
büszkéek, hogy van nekünk erre humánus,
mindenki számára főlállható megoldá-
sunk is. Amire büszkéek tudunk lenni még
100 év múlva is, büszke magyarokként.

Okostelefonok és konzumidióták

A korábban is hozzászóló úr közlése:

Az előbb nagyon elmentünk itt a kisebbsé-
gek irányába, pedig nekem nagyon nem ez
volt a célom. Csak a mi saját utunkat szeret-
tem volna mutatni... Most másról szeretnék
beszélni: az okostelefonról. Ami ellopta
a gyerekeknek a gyermekkorát. Láttam,
hogy az iskolában nem
alakult ki az okostelefon
miatt semmiféle párbe-
széd, semmiféle játékgény
a gyerekek közt. De ami-
kor egy születésnapra ment
a fiam, akkor is: a verő-
fényben körbeálltak egy
gyereket, aki „nyomta”. Az én fiam mondta,
hogy bújócskázzunk, fogócskázzunk – de
nem hallgattak rá. Ezekkel a gyerekekkel
a sokszor stresszes szülei nem foglalkoznak

– „helyettük” van a telefon. Így rengeteg sé-
rüléssel jönnek be az iskolába – én pedig
az én gyermekemet oda küldöm be, egy
olyan gyermek mellé, akinek a legjobb társa
a telefon. Nekem úgy tűnik, hogy az állam-
apparátus lényegében azon dolgozik, hogy
minél több konzumidiótát, idegbetegyet és
elvárt szülőt neveljen ki, minél több fogyasz-
tó legyen, minél több szomorú ember le-
gyen. De én nem akarom, hogy azoknak
a gyermekei az én gyerekekkel együtt járja-
nak. Mindenkinek azt tanácsolom, hogy ve-
gye ki a gyerekét az iskolából, és utána „vá-
logasson olyan szülőket és olyan
gyermekeket, akivel szívesen összerakja”.

Csáky-Pallavicini Krisztina: Pszicho-
lógusként úgy gondolom: az az ijesztő
a számítógépek és az okostelefonok terje-
désével, hogy villámgyorsan zajlott. Ezért
nem tudjuk fölmérni, hogy mit tegyünk.
A szülők azt gondolták, hogy olyan lesz,
mint a kvarcjáték. Amit ha a gyerek
megunt, félretette, és ment fogócskázni.
De az okostelefon irdatlan addiktív hatását
nem mérték föl. Továbbá a szülő látástól
vakulásig dolgozik, és ezen túl lehet, hogy
érezelmileg már ő sem kapta meg, amire
szüksége volt – akkor már ’jobbnak érzi’,
ha leül a gyerek a számítógép elé. És jön
a tanár: ’ez a gyerek semmit nem olvas?’
Erre a szülő: ’kérem az iskolát, tanítsa más-
hogy...’. Erre a tanár: ’26 órám van, csak
frontálisan tudok dolgozni’. És valóban
lehet, hogy nincs ereje
újítani. Tényleg nem lehet
26 óra mellett. De nem
tudom, mindenkinek ki
kell-e venni a gyerekét
az iskolából. Esetleg
lehet fejleszteni a szülői
társadalmat és a peda-
gógusokat is *párhuzamosan*. Lehet, hogy
illúzió, de csak kinövünk egyszer abból,
hogy a szülei diktatúrában nőttek föl,
és abban érzik jól magukat. Csak kinövünk,

az államapparátus
lényegében azon dolgozik,
hogy minél több szomorú
ember legyen

lehet, hogy nincs ereje
újítani. Tényleg nem lehet
26 óra mellett. De nem
tudom, mindenkinek ki
kell-e venni a gyerekét
az iskolából. Esetleg
lehet fejleszteni a szülői
társadalmat és a peda-

gógusokat is *párhuzamosan*. Lehet, hogy
illúzió, de csak kinövünk egyszer abból,
hogy a szülei diktatúrában nőttek föl,
és abban érzik jól magukat. Csak kinövünk,

hogy még mindig azt akarjuk, hogy valaki mondja meg, hogyan kellene élni.

Egy hölgy közéről: Mi nagyon sokáig kizártuk a számítógépet, internetet, okostelefont. Ameddig nem volt annyira szükség rájuk. De azt nem tudom, gátolja-e őket, ha ilyeneken játszanak – ugyanis ezzel együtt rengeteg mindent meg akarnak tanulni. Mi is az unschoolingot választottuk, és a fam szinte irányítás nélkül jutott előbbre.

Biró Zsuzsa: A kutatások szinte ugyanúgy semmit nem tudnak az autonóm tanulásról, mint az otthonoktatásról és az árnyékoktatásról. Általában úgy gondoljuk: sok munkával felnőttkorra már előfordulhat, hogy valaki képes rá. Pedig amit ti, otthonoktatók meséltek a gyerekekről – hogy *ti nem tudjátok, honnan*, de már angolul tudnak, filmeket néznek, kommunikálnak és munkát keresnek – az maga a kíváncsiság és a tanulás, és ez antropológiai jegyünk. Ezt volna jó kiaknázni. Ha csak egy kicsit rásegítene, ha facilitálná ezt az iskola, akkor már csodákat lehetne kihozni belőle. Az a szörnyű, hogy ezt valahol tudjuk – és mégsem működik.

Radics Erika: Lehet, hogy tényleg a tanulócsoporthoz a jövő. Csak fel kell venni a kapcsolatot a gyerekekkel. Amikor óvodás volt az egyik lányom, rettenetes óvónője volt, aki elmondása szerint 'húsz éve kínlódik itt a gyerekekkel, és már elege van'. Továbbá azt mondta a lányomra – aki tényleg zárkózott volt –, hogy 'bejön, és áll mint egy rakás szerencsétlenség, nem tudok mit kezdeni vele'. Én meg csak álltam, és azt gondoltam: 'de hát ő a pedagógus'. Neki kéne lehajolni, szemébe nézni, bevonni valamibe, nem?

Csáky-Pallavicini Krisztina: Az iskolai állandó telefonozásra visszatérve: hogy a pedagógus mit tud kezdeni a gyerekekkel – ennek nehézségét sokan alábecsülik. Egy csoportnak irdatlan ereje van, és egy pedagógus nagyon egyedül van ezzel. Egy 25 fős osztály *nagy* csoport. Olyan sodrása van, hogy nincs pedagógus, aki ezt irányítja. Ez a lehetőség nem létezik, illúzió, hogy 'majd az a pedagógus kapcsolatba lép velük'. Ami történni szokott, az az,

hogy falat von maga köré a kedvenceiből, A rosszszakat hátraülteti (vagy előre, hogy mindenki lássa őket), és ebből a védelmi helyzetből már nem tud kimozdulni.

elmondása szerint 'húsz éve kínlódik itt a gyerekekkel, és már elege van'

Ennek fölismerésére lehetne fölkészíteni a pedagógusokat – én például nem kaptam ilyen tudást a pedagógusi diplomám megszerzéséhez.

Biró Zsuzsa: Gyakorlóiskolába német nyelvtanárként jártam. Elit iskola volt, jól felkészült vezetőtanárral. A nyelv-iskolai munkatapasztalataim nyomán csoportbontásban gondolkodtam. A terem átrendezésének gondolatától azonban a vezetőtanárom megrettent: 'ennyi gyerekkel?'... Persze megcsináltuk. Ha föladod a vezetést, a frontális jelenléte, és facilitátor leszel, elképesztő munka veszi kezdetét. A hagyományos iskolai épületekben és felszereléssel is meg lehet oldani. Az óra elején és a végén az átrendezésre szánt 5-5 perc bőven megtérül.

Páll Gábor: Az egyik gyerek apukájának nemrég lelkesen meséltem, hogy a gyerekek megtanulták, hogyan lehet a laptop touchpadjén két ujjal görgetni. Rám nézett: „lehet olyat?” Aztán legközelebb már azt mondta: „tényleg, nekem is működik!”

SZERKESZTŐI JEGYZET

Az elmúlt hetekben a hazai történelemtanítás utóbbi 30 évének bemutatásával foglalkozó tanulmány írása kötötte le energiáim jelentős részét. A jogszabályok és a szakirodalom feldolgozása révén viszonylag könnyen azonosítható volt a szabályozási ingaműködése: hogyan változtak a szabályozási elvek és szándékok, miként alakult az oktatáspolitikai környezet, miért és miképpen módosultak a pedagógusi munkával kapcsolatos elvárások. Azonosítani és értelmezni lehetett – különösképp az utolsó évtized esetében, ha nem is egyszerűen – az iskola-rendszert, fenntartási viszonyokat, finanszírozást, az oktatás tartalmát, a pedagógusok és tanulók jogállását befolyásoló meghatározó intézkedések rejtett vagy nyílt szándékait és háttereit. Mindebből világosan ki is rajzolódott egy olyan folyamat, amelyben – felhasználva eredményességi és hatékonysági mutatókat – a szakpolitikai irányítás helyébe mindinkább a politikai kormányzás logikája, kommunikációja lépett. A központi/helyi politikai szereplők döntési kompetenciáinak növekedésével pedig együtt járt az intézményi/személyi szakmai (pedagógusi) autonómia háttérbe szorulása.

A folyamat tárgyyszerű feldolgozása és leírása során szembesültem azzal – amit egyébként látens módon tudtam –, hogy az elmúlt 30 évben nem zajlott olyan átfogó, tudományos normákra támaszkodó országos adatfelvétel, mérés, amely a tanulók történelmi érdeklődésére, a feldolgozott témákhoz kapcsolódó fogalmak értelmezésére, többszintű ok-okozati összefüggésekre, történelmi személyek, jelenségek árnyalt értelmezésére kérdezett volna rá. Az 1970-es évek közepén még volt ilyen. Középiskolai osztályfőnököm, történelemtanárom panaszkodott arról, hogy milyen időigényes és bonyolult az

általam kitöltött kérdőívet feldolgoznia, mert a történelmi személyekre, jelenségekre vonatkozó kérdésekre bőséges és részletes válaszokat adtam. Természetesen az elmúlt évtizedekben is sor került kisebb vagy nagyobb helyi, regionális mérésekre (pl. bizonyos tévképzetek, a narratív megismerés vagy az iskolai demokráciáról való vélekedés feltérképezése céljából), de ezek általában egy-egy részkérdést jártak körül vagy viszonylag kis mintán dolgoztak, és egyik sem volt többször ismételt, idősoros.

Emlékeim szerint a tanárokat is többször kérdezték az elmúlt évtizedekben. Gondolok az 1995-ös NAT előtti kérdőíves vizsgálatra, vagy az OFI 2001-es obszervációs kutatására, illetve a kétszintű érettségi bevezetését megelőző 2003-as felmérésre, vagy épp a próbaérettségek időszakára.

Sajnos a sötétben tapogatózunk, ha arra keressük a választ, hogy az elmúlt három évtized alatt miként változott a diákok történelmi műveltsége.

Persze rendelkezésünkre állnak a Hivatalnál a középiskolát záró történelem érettségi vizsgák eredményei, de itt inkább statisztikai adatokat ismerünk; évente kb. 70 ezren tesznek vizsgát, 8-9 százalékuk vállalja az emelt szintű megmérettetést. A diákok eredményeiről is *számok* derülnek csak ki: középszinten évente átlagosan országosan 3,5-es eredménnyel zárulnak a vizsgák, és a gimnazisták átlagosan 10%-kal jobb eredményeket érnek el, mint a szakképzésben és esti/levelező oktatásban tanulók. A történelmet emelt szinten választók relatíve magas száma sem informatív: nem a történelemtudomány iránti elköteleződést jelzi, sokkal inkább arról tanúskodik, hogy az itt szerzett felvételi pontok a felsőoktatás több területén (jog- és közgazdaságtudomány) is érvényesíthetők. Ezt mutatja egyébként

a történelem OKTV helyezettek egyetemi továbbtanulási útvonala is.

Az általános iskolákról még kevesebb a tudásunk, hiszen itt nincs tanulmányokat záró vizsga, és nem látszik semmiféle oktatáspolitikai törekvés, amely az országos kompetenciamérést a társadalomtudományi területre is kiterjesztené. Sajnos az OECD keretében is kisebbségbe kerültek a demokratikus viszonyok felmérését szorgalmazó országok. Így elgyengülni látszanak azok a nemzetközi szándékok, amelyek az IEA *szociális és állampolgári kompetenciák (civic education)* mérésének kiterjesztésére irányulnának. Tudomásul kell vennünk, hogy ma a világ fejlettebb régióit az innováció területén a technológiai tudás mérése jobban érdekli, mint a társadalomtudományi terület.

A tanulók történelmi érdeklődése, tudása tekintetében a különböző általános és középiskolai versenyek sem szolgálnak elérhető információval. Pedig a 2020/21-es tanévre közel 50 féle versenyt hirdettek meg központi, regionális és helyi intézmények (pl. az Oktatási Hivatal, Pedagógiai Központok, egyetemek, iskolák, szakmai és civil szervezetek, egyesületek, alapítványok). Ezekon bizonyára több ezer diák vesz részt (bár erről sincs összesített adat) demonstrálva a történelem tantárgy iránti elkötelezettségét, és számos felkészítő tanárnak jelent szakmai kihívást a felkészítési folyamat, illetve elismerést diákjai eredményes szereplése. A tantárgy helyzetéről tehát e versenyek adhatnának valamilyen érdemi szakmai visszajelzést – ha az ezekből származó, nagyon változó megbízhatóságú adatokat, feladatokat, megoldásokat és

eredményeket a kutatók rendszeresen és tudományosan feldolgoznák. Jelenleg azonban az adatbázisokon túl csak eredményekről, helyezettekről szóló híradások, beszámolók és személyes impressziók állnak rendelkezésünkre.

Tehát arra az alapkérdésre, hogy miként változott az elmúlt 30 évben a diákok történelem tantárgyhoz való hozzáállása, hogyan alakult a múlt feldolgozása révén történelmi tudatuk, és ebben milyen és mekkora szerepe volt az iskolai keretek között folyó történelemoktatásnak, tudományos megalapozottságú választ nem tudunk adni. Ami azért sajnálatos, mert ez idő alatt *hatszor* módosultak a központi *tantervi előírások* és ebből következően *tankönyvek* – és háromszor a tanári képesítésekre vonatkozó előírások.

Gondoljuk csak végig – most, a Covid-vakcina kikísérletezésének időszakában –, hogy nálunk a központi tantervi változásokat nem előzte meg a tanulók tudására vonatkozó átfogó diagnosztizálás. Mérések és kísérletek nélkül léptek érvénybe az elmúlt évtizedekben a terápiát jelentő döntések/ intézkedések. Ami nemcsak azért veszélyes, mert elfogadott mintává válhat a tényeket és adatokat mellőző beavatkozások rendszere, ez pedig hosszú távon a tudományos kutatások szükségességét kérdőjelezi meg és a kulturális és társadalmi tőke leértékelődését eredményezi – hanem azért is, mert ez sufnituning és buhera, amely emberéleteket veszélyeztet. És ezeknek a döntéseknek én is nem egyszer részese voltam – belegondolni is szörnyű.

Kaposi József

A *Tanulmányok* rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk.

A publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <http://upszonline.hu>

XX.

„A másik emberrel általában a világon semmi más bajunk nincs, csak az, hogy ő másik. Neki is látunk többnyire, hogy ezen változtassunk. Megpróbáljuk saját képünkre formálni, ami már az Istennek sem sikerült, de abból azért annyi baj nem származott, mint a mi hasonló kísérleteinkből. Ehhez a művelethez ugyanis éles faragószerszámok kellene, kegyetlen csonkítások és protézisek.

Tudom, hogy lehetetlen, de van egy parancsolat, amelynek betartását nem tartanám utolsó dolognak. Az pedig így hangzana: „Ne állítsd magadat bálványként mások elé, s ne kívánd, hogy előtted hódoljanak!”

CIII.

„A legjobban mégis azoktól félek, akik nem akarnak földrészeket hódítani, népeket leigázni, bemutatkozó szónoklataikban nem rázzák az öklüket senki ellen, csak azt ígéretik roppant nyugalommal és türelemmel, hogy meg fogják változtatni az embereket. Nem azért ijedek meg ettől, mert ez oly nehéz, sőt lehetetlen, hogy máglyákat kell emelni megfélemlítés céljából, hanem azért, mert az embert rettentő könnyű rávenni a megváltozás látszatára. És azért is félek, mert nincs despotább szenvedély ennél: megváltoztatni az embereket.

Ha pedig azt mondják nekem megnyugtató céljából, hogy mindezt természetesen „jó irányban” s az érintettek „érdekében” kívánják tenni, akkor már válaszolni se merek, de arra gondolok, hogy veszélytelenebb lenne a csillagok pályáját jó irányban megváltoztatni.”

Ancsel Éva *Összes bekezdése*
Kossuth Kiadó, 1999, 17. és 45–46. oldal

