

ÚPSZ

Új
Pedagógiai
Szemlé

2024 / 1–2.

HALLGATÓK A NYELVVIZSGA-KÖVETELMÉNY ELTÖRLÉSÉRŐL

NEMZEDÉKEK NÓMENKLATÚRÁJA – *a Generáció-vitához*

„Rituális összelélegeztetés” – a középiskolai színházpedagógia értelme

Derűs mágia és művészetpedagógia – Keleti István emlékezete

Egydimenziós valóságlenyomatok – *a Generáció-vitához*

Provokálás helyett beszélgetést! – *az ÚPSz vitaindítója*

„Nem szorongtak...” – óvodapedagógus és tanító szakosok matematikaélménye

A PISA önfelszámolósa? – Dilemmák, változóképesszerek

Veszélyben a magyar felsőoktatás? – A fejlődés akadályai

Szemle

30 ÉV TANTERVEI – AZ AUTONÓMIA ÍGÉRETE ÉS BUKÁSA



A képekről (Vályi Péter)

A fotókon látható alkotások a Hatvani Kossuth Lajos Általános Iskola diákjainak festészeti tevékenységébe, továbbá az intézmény tehetséggondozó programjába és művészeti nevelésébe engednek betekintést.

A kimondottan festészeti látásmódok és festészeti problémák megértésére fókuszáló foglalkozás 2022-ben indult az alsó és a felső tagozatos tanulók számára. Az elsődleges céloom a szervezés során az volt, hogy keretet biztosítsak azoknak diákoknak, akik az iskolai tanórák mellett szeretnének behatóbban is a vizualitással foglalkozni. Implicit cél volt továbbá az is, hogy egy olyan közeg jöhessen létre, amelyben az iskolai munkavégzésre jellemző teljesítménykényszer, továbbá a folytonos versengés háttérbe szorul, és a hangsúly természetes módon a flow-ra helyeződik át. A csoport munkavégzését a kezdetektől havonta változó témakörök határozzák meg, amelyek a hétköznapitól (évszakok, természet, maszk) egészen az összetettebb, ábrázoláselméleti (hideg-meleg, sötét-világos, fókusz) felvetésekig terjedhetnek. Nagy hangsúlyt fektetünk az egyéni érdeklődési kör kibontására, ezt önálló projektekkel, sorozatokkal valósítjuk meg. Amellett, hogy új dolgokkal ismerkedünk, és folyamatosan tanulunk – alkotói pályázatokon indulunk, továbbá havi szinten megrendezett önálló kiállításokkal reprezentálni is igyekszünk a tevékenységünket.

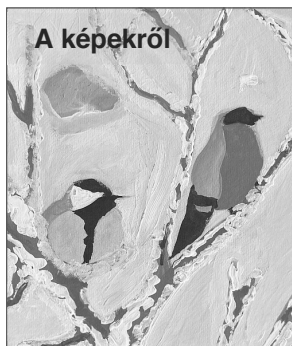
A lapszámomban megtekinthető képsorozat a legutolsó csoportos kiállításunk anyagát mutatja be, a tárlat apropója az intézményünk 130. születésnapja volt. A képek összeállítása során arra kértem a gyerekeket, hogy önállóan válasszanak két olyan saját művet, amelyek meglátásuk szerint a leginkább tükrözik a látásmódjukat, illetve a legjobban sikerültek. Ez volt az egyetlen szervező elv. A válogatás ezért meglehetősen eklektikusnak, esetleg randomizáltnak tűnhet, de a véleményem az, hogy ez hitelesen tükrözi azt a diverz útvonalat, amelyet az elmúlt évek során közösen bejártunk. Másrésztől számomra pedagógusként tanulságos volt látni, hogy a képek készítői, maguk a gyerekek, mit tekintenek eredménynek, a nyilvánosság számára bemutatathónak. Azért különösen érdekes ez számomra, mert egy olyan korcsoportról beszélünk, amelyben a csoport tagjainak értékítéletét jócskán meghatározza a digitális tér és a közösségi média globális kompetitív szellemisége, ellentétben a klasszikus szaktárgyi ismeretanyaggal, az általános szakmai szempontokkal. Én is mint a foglalkozás vezetője a digitális reprezentáció kényszerének hatására hónapról hónapra megosztom az új tartalmakat, miközben nem tudhatom, hogy az ilyen kis létszámú csoportos foglalkozásokkal mennyire lehet kompenzálni a folytonos verseny sajátját tett nyomását.

A képek a **címlapon**, illetve a **28., 71., 81., 87., 91., 98., 134., 137., és 140–143. oldalakon** láthatók. **Az eredeti színes képek** megtekinthetők lapunk online képtárában: <https://upszonline.hu/index.php?gallery=740102>



74. évfolyam
2024 / 1–2.

TARTALOM



A képekről

LÁTÓSZÖG

- 5 **TRENCSENYI LÁSZLÓ:** „Kétszintű tartalmi szabályozás”

TANULMÁNYOK

- 8 **BÁNHEGYI MÁTYÁS – TÖRÖK JUDIT – DÓSA ILDIKÓ – FAJT BALÁZS:** Egyetemi hallgatók a felsőoktatási nyelvvizsga-követelmények eltörléséről és azok következményeiről: gazdasági képzésben résztvevők véleményei kismintás kutatás alapján

- 29 **CSUTORÁS GÁBOR ÁKOS:** Nemzedékek nómenklatúrája *(a Generáció-vitához)*

MŰHELY

- 54 **WALTON VIKTÓRIA:** Színházpedagógia a középiskolában

- 72 **ILLÉS KLÁRA:** A gyermekkultúra hőroszai – Portrékísérlet Keleti Istvánról (1927–1994)

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

- 82 **PINTÉR RÓBERT:** Horoszkópnál több, robosztus tudományos megközelítésnél kevesebb *(a Generáció-vitához)*

- 88 **FÖLDES PETRA:** Töredezett diskurzusok – Egy reménybeli vita elé

PEDAGÓGIAI JELENETEK

- 92 **CZAPNÉ MAKÓ ZITA:** „Én nem vagyok jó matekból!” – A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók matematikaóráin

KÖZELÍTÉSEK

99 **BESSENYEI ISTVÁN:** PISA2025:
Hagyomány, reform, utópia

105 **POLÓNYI ISTVÁN:** Felsőoktatók

SZEMLE

126 Janusz Korczak: A szalon gyermeke
(**Simon Mária**)

131 Kovács Klára (szerk.): Értékközve-
títés és iskola. Tanulmányok
Szabó László Tamás tiszteletére
(**Berecz Réka**)

135 Földes Petra (szerk.): Kultúrkörök
(**Mészáros György**)

138 Glashütter Melinda – Bognár
Roman: Arany Iránytű Program –
A Szeretet Iránytűje
(**Bogdán Péter**)

ABSTRACTS

140

144 Szerkesztői jegyzet helyett

*A címlapon a 3. osztályos Czank Zalán al-
kotásának részlete látható (2024, tempera,
vászon)*

B4 *A hátlapon Szebenyi Péter egy 1991-es
írásának részlete*

UJ Pedagógiai Szemle

A Miskolci Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*

K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |

KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |

PODRÁ CZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |

TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*

FÖLDES PETRA | **VESZPRÉMI ATTILA**

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <https://upszonline.hu>

Facebook: facebook.com/ujpedszemle

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Felelős kiadó

A Miskolci Egyetem rektora:
Prof. dr. Horváth Zita

A kiadvány a Miskolci Egyetem
támogatásával, a szerkesztőség
gondozásában jelenik meg.

Megjelenik kéthavonta.
ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)
ISSN 1788-2400 (Online)
INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI

BÁNHEGYI MÁTYÁS

mb. intézetvezető | BGE Idegen Nyelvi és Kommunikációs Intézete | egyetemi docens, mb. tanszékvezető | BGE Pénzügyi és Számviteli Kar Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

BERECZ RÉKA

óvodapedagógus | neveléstudomány mesterszakos egyetemi hallgató | DE BTK Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet | a DE Tehetséggondozó Programjának résztvevője | mentor | Tanítunk Magyarorszáért program

Dr. BESSENYEI ISTVÁN (PhD)

ny. egyetemi docens | oktatásszociológus

Dr. BOGDÁN PÉTER

oktatókutató | magyar nyelv és irodalom szakos középiskolai tanár | újságíró

CZAPNÉ dr. MAKÓ ZITA

matematikus | matematikatanár | egyetemi adjunktus | EKKE Tanító- és Óvóképző Intézet

Dr. CSUTORÁS GÁBOR ÁKOS

főosztályvezető | KSH Humánstratégiai és Oktatási Főosztály | okleveles közigazgatási szakértő | vezetés-szervezés mesterszakos közgazdász

DÓSA ILDIKÓ

ny. főiskolai docens | BGE Pénzügyi és Számviteli Kar Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

FAJT BALÁZS

egyetemi adjunktus | BGE Pénzügyi és Számviteli Kar Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

FÖLDES PETRA

szerkesztő | Új Pedagógiai Szemle

ILLÉS KLÁRA

népművelő színházi területen | 25 éven át népművelő és igazgató | Ferencváros | 14 éven át közművelődési-közgyűjteményi referens | Főpolgármesteri Hivatal

MÉSZÁROS GYÖRGY, PhD

magyar-pedagógia szakos tanár | habil. egyetemi docens | ELTE PPK Neveléstudományi Intézet

PINTÉR RÓBERT, PhD

szociológus | politológus | oktató | Corvinus Egyetem Infokommunikációs Tanszék | vezető | Digiméter (a vállalati digitalizáció kutatása) | rövidebb írásai a <https://medium.com/@probesz> címen érhetők el

Dr. POLÓNYI ISTVÁN

oktatókutató | kutatóprofesszor | Wesley János Lelkészképző Főiskola

SIMON MÁRIA

nyugdíjas tanár | az MPT Korczak Munkabizottságának alapítója

TÖRÖK JUDIT

főiskolai docens | BGE Pénzügyi és Számviteli Kar Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék

TRENCSENYI LÁSZLÓ

címzetes egyetemi tanár | ELTE PPK | elnök | Magyar Pedagógiai Társaság

VÁLYI PÉTER

rajz- és vizuális kultúra (MA) szakos általános iskolai tanár | Hatvani Kossuth Lajos Általános Iskola

WALTON VIKTÓRIA

magyar nyelv és irodalom szakos tanár | drámapedagógus | Veres Pálné Gimnázium | Budapest



TRENCSÉNYI LÁSZLÓ

„Kétszintű tartalmi szabályozás”¹

LÁTÓSZÖG

Bretter Zoltán előadásában a szociológusokat, elsősorban Tocqueville-t, és nyomában a magyar Vági Gábort emlegette a rendszerváltás liberális autonómiaeszményének forrásaként. Jómagam is a szociológusokat „okolom”, ám közülük elsősorban az empirikus tapasztalatokkal a megoldásokat kereső közvéleményt felizgató kutatókat. Hiszen a nyolcvanas évekre általuk vált világossá, hogy hazánk nagyobb ország, mint a Szovjetunió. Hogyhogya? Úgy, hogy Csap és Szentgotthárd között nagyságrendekkel nagyobb távolságot mértek, mint Csop és Vlagyivosztok között. Utóbbi helységekben ugyanolyan ragyogó, ám üres márványpultokon ugyanazt a halkonzervet – vagy éppen bűvárszivattyút – vásárolhatta meg az utazó, míg minálunk a két – jelképesen emlegetett – város ellátottsága, kultúrája, lakosainak iskolázottsága stb. közt irgalmatlan távolságok feszültek, és mindez markánsan megjelent az iskolai esélyegyenlőtlenségek terén. E felismerést újabb követte: kitűnt, hogy az „egységes” input (tartalom, tananyag) éppenséggel növeli az egyenlőtlenségeket, ahelyett, hogy a jó szándék szerint csökkentette volna. A „jó válasz” ezért az autonómia, a szubszidiaritás, az egyediség kultusza lett. Ezzel olyan

Magyarország-kép lehetősége formálódott meg, mely „alulról építkező” kis entitások aggregációjának látványa nyomán jönne létre – a honfiúi identitásban is –, nem pedig a voluntarista nagy „nemzeti ernyő” alá rendezés eredményeképp.

Az oktatáson kívüli jelenségek is erről szóltak. Ez volt a közösségfejlesztés fénykora – Péterfi Ferenc, Vercseg Ilona, sőt ebben az időben még Makovecz Imre is ebben a szelvényben járta az országot, támogatva a településeket. De Vészi János, Csoma Gyula és Jenei Lajos „álma” – a települések egységesített-integrált művelődési szolgáltató intézménye (az ÁMK) – is erről szólt, megannyi faluban és városban. Extrém példa, de ez is erről szól: az Úttörőszövetség is 1989-es kongresszusán mondta ki, hogy a nagy hagyományú (bár története során többször változott) 12 pont sem egységesen kötelező érvényű a gyerekszervezet tagjaira – az autonóm csapatok maguk fogalmazzák meg közösségi normáikat, nyilván a gyerekekkel együtt.

S megjelentek innováció gyanánt azok a helyi tantervek, melyek ’a hely tantervei’ kívántak lenni. Kazincbarcikán ilyen volt a Dózsa-program, sőt Egyházasközponton (a bukovinai telepések benépesítette baranyai

¹ A szöveg a Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai szakosztálya és a WJLF Neveléstudományi tanszéke által rendezett, *Harminc évesek az oktatási törvények* című konferencián elhangzott előadás szerkesztett változata.

faluban) is a helyi néphagyományra épült a helyi tanterv. Ezt a folyamatot tetőzte be Kemény Bertalan, a „falufejlesztő” indítványára a „Börzsönyi Gyümölcsprojekt”, melyhez öt, a Börzsöny és a Duna közt eleven – mind kollektív, mind egyéni gazdaságát a bogyógyümölcsökre alapozó – község csatlakozott. Elkészült számukra a „Málnatanterv”, melyben a készítőik minden (!) tantárgy tartalmát a helyi gazdasági kultúra szempontjából gondolták át, illetve újra. Tananyagok „málnául” elbeszélve. És nemcsak a technika, földrajz, biológia, de az ének-zene és az irodalom is.

Ne feledkezzünk meg más, jelentősebb innovációkról sem, melyek jóformán spontán terjedtek. Gáspár László Szentlőrincéről és Zsolnai Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programjáról van szó első sorban. Azt is mondhatnánk – utólag –, hogy szomorú befejezésükben sok minden mellett éppenséggel az is szerepet játszott, hogy igazán nem tudtak figyelni a helyi viszonyokra. Szentlőrincet az urbanizálódó helyi középosztály „fúrta meg”, s az ÉKP is sokat vesztett tényszerő energiáiból alkotóinak az adaptáció iránti óvatossága miatt. (Én e körben még szívesen emlegetem a nyelvtudós Bánréti Zoltán Nyelvi Irodalmi Nevelés Tizenéveseknek programját, mely éppenséggel a „hagyományos nyelvi nevelés” alternatívájaként született Zsolnai József-féle NYIK alternatívája lett.)

Ilyen előzményekre fogalmazódott hazánkban a NAT (Nemzeti alaptanterv). Sajátságos a történetben, hogy míg az angol minta éppen a túlságosan divergáló angliai iskolarendszer valamelyes összefogására törekedett, nálunk a párhuzamos szabályozás

éppenséggel a differenciálás, a pluralizálás eszközeként fogant.

S ha nem is lett olyan rövid a mi NAT-unk, mint a Vekerdy Tamás által rendre lobogtatott, 45 oldalas dán alaptanterv, ha különböző tantárgyi lobbyk nyomására szinte vaskosabb lett is, mint a '78-as, amelyet felváltani volt hivatott, a kétszintűség elve egy ideig megmaradt.

A NAT-hoz igazítandó helyi tantervek a helyi pedagógiai programba kellett hogy illeszkedjenek, a pedagógiai program megalkotásának feladatát pedig – és hozzá a fenntartóval (önkormányzat), a szolgáltatás közvetlen partnereivel: a szülőkkel s nem kevésbé a tanulókkal magukkal

létrehozandó megegyezés felelősségét – a nevelőtestületek kapták. Hiszen ők értelmiségi szakemberek – s nem „oktatásvégrehajtó szakiparosok” –, akik képesek iskolájuk társadalmi környezetére, kulturális hagyományaira és perspektíváira, a helyi és regionális gazdaság szükségleteire figyelve, mindezt elemezve saját pedagógiai programot írni. A partnerek egyetértési, véleményezési kompetenciáit a törvényalkotó szakszerűen mérlegelte, és ennek megfelelően osztott jogokat a program legitimációja során. Sok intézményben világossá vált: az iskolabéke (a tanulói motíváltság, a helyi társadalom támogató jóindulata stb.) mindmind akkor biztosítható, ha a programban az intézményhasználók ráismernek a szükségleteikre.

Fejlesztői munkám során több településen élhettem meg a közös programalkotás katarziszt, a lehetőségek és kihívások okos mérlegelését, a felelősségvállalásnak olykor az egyénig ható mélységeit, nemkülönben a

nálunk a párhuzamos szabályozás éppenséggel a differenciálás, a pluralizálás eszközeként fogant

fenntartó és az intézményvezető közti – a programra alapozó – költségvetési alku megtörténtét is.² A véleményem ma is tartom: ha a fejlesztés erőforrásai e partnerek kompetenciafejlesztésére, képzésére, továbbképzésére fordítottak volna, akkor a tanulási folyamatban eljuthattunk volna az autonóm programalkotás országos elterjedéséig.

Aggodalmak persze már akkor, a '90-es évek első felében is voltak.

A konzervatív gondolkodásúak – a pártpolitikai paletta bármelyik oldalán – a pedagógustársadalmat vagy éppen a „laikus” önkormányzatokat, a még laikusabb szülőket, a „komisz kölyköket” eleve felkészíthetetlennek gondolták. Mások is igen hamar gondoltak arra, hogy a lassan szövődő „háló” mellé mégiscsak jó volna „halat” is adni. A kialakuló „tartalomipar”, az „implementációs piac” is készen állt – éhesen, s így talán nem is egészen önzetlenül – a besegítésre. A miniszter megrendelte az Országos Közoktatási Intézettől a „mintatanterveket”. Az Intézet (benne jómagam) ellenállásaként annyira futotta, hogy a különböző oktatási szereplők által elkészített tantervi változatokat szellemesen *mintHatantervnek* neveztük, és az intézetnek a legitimációhoz szükséges értékelő minősítése csupán arra vonatkozott: konform-e az ajánlott dokumentum a hatályos NAT-tal. (Így aztán megannyi érdekes, már-már különc ajánlat mellett teljes „tantervi pakkot” kínálhattak a legfontosabb tankönyvkiadók, több jelentős megyei pedagógiai intézet, több hagyományos innovációs műhely is. De a minisztérium nem

bízott eléggé a háttérintézetében, és saját kiadásában gyorsan piacra dobott – kiszemelt iskolák pedagógiai programjaiból és helyi tanterveiből származó – teljes mintákat. Szabenyi Péter (a NAT-bizottságnak az implementációból kimaradni látszó személyisége) egy oktatási vállalkozás megbízásából adott ki „tantervépítő” kapcsolókönyvet.

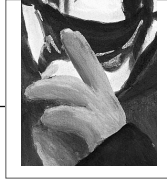
Volt tehát háló elég, sőt még a foszladozó '78-as is gazdagította a választékot. Elmondhatni: a kétszintű szabályozás diadalútja – olykor éppen a kigondolói által, merő jóindulattól állított akadályok miatt – elmaradt.

Már csak a szociálliberális kormányt követő új kormányzatra kellett várni, aki „betetőzte” a folyamatot, s megalkotta a – szakmai értelemben egyébként értelmezhetetlen fogalommal – „kerettanterv”-nek nevezett szabályozást. Vagyis a két meglévő közé – kötelező erővel – beiktatott egy közbülső szintet, melynek a definíciója is úgy szólt, hogy akár „helyi tantervként is alkalmazható”. Programfejlesztő szakértői támogatás, a helyi fejlesztésre fordítható órakedvezmények helyett mégiscsak olcsóbb egy-egy fénymásoló gépet beszerezni.

Az igazi betetőzés még hátravolt: az önkormányzati iskolafenntartás radikális megszüntetése az autonómia utolsó tanítható ágensét is elűzte az iskola környékéről. A 2011. évi Köznevelési törvény erről szólt. A nyomában készülő „újnatok” ehhez képest szinte elenyésző kényszerúságot írtak elő.

az autonómia utolsó tanítható ágensét is elűzte

² A fent tömören említett esetek leírása Kerényi Mari egykori interjújában részleteiben érzékletesen olvasható. Forrás: <https://www.iskolaszolga.hu/index.php?menu=cikk&cid=1288>



BÁNHEGYI MÁTYÁS – TÖRÖK JUDIT – DÓSA ILDIKÓ –
FAJT BALÁZS

Egyetemi hallgatók a felsőoktatási nyelvvizsga- követelmények eltörléséről és azok következményeiről: gazdasági képzésben résztevők véleményei kismintás kutatás alapján

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÓ

A felsőoktatást érintő, 2022 nyarán napvilágot látott, nyelvvizsga-kötelezettséget eltörlő kormányintézkedések értelmében a nyelvvizsga a jövőben esetlegesen teljesen elveszítheti jelentőségét a felsőoktatás szintjén, és okafogyottá válhat, ugyanis a fenti szabályozás értelmében a felsőoktatási intézmények saját hatáskörben dönthetnek majd arról, hogy előírják-e nyelvvizsga megszerzését kimeneti követelményként. A döntés lehetőséget biztosít arra, hogy a felsőoktatási intézmények egy részében vagy azok egyes képzésein a 2024-es tanévtől felmenő rendszerben államilag elismert nyelvvizsga nélkül is lehessen majd diplomát szerezni. Jelen kutatásban a kormánydöntéssel összefüggő és ennek hatására a nyelvvizsgázással kapcsolatos hallgatói attitűdöket és véleményeket empirikus, kismintás vizsgálat során kvalitatív módszerekkel igyekeztünk feltárni. A vizsgálat keretében egyetemi hallgatók e témáról szóló házi dolgozatait ($n = 19$) elemeztük. Eredményeink azt mutatják, hogy a kutatásban részt vevő hallgatók hasznosnak tartják a nyelvvizsgákat és magát a nyelvtudást. A felsőoktatási tanulmányok alatt és után a nyelvtudás megszerzését többféle módon látják lehetségesnek. A válaszadók a nyelvvizsgázás motiváló hatása mellett a valós élethelyzetekben előhívható és a szakmai célú nyelvtudás fontosságát hangsúlyozzák.

Kulcsszavak: *felsőoktatás, idegennyelvtudás, motiváció, nyelvvizsga, nyelvvizsga-kötelezettség, nyelvvizsga-moratórium*

1. BEVEZETÉS

Magyarországon az idegennyelv-tanulás problémái és az idegennyelv-tudás hiánya az 1990-es évektől kezdődően jelen vannak, éppen ezért a rendszerváltás óta folyamatos az igény a működő és hatékony nyelvoktatás-politika kidolgozására (*Farczádi Bencze, Jakus, Kránicz, Öveges és Perge, 2020; Öveges és Csizér, 2018; Einhorn, 2015*). E problémák ugyan vélhetően a közoktatásban gyökereznek (*Öveges és Csizér, 2018*), leggyakrabban mégis a felsőoktatásban csúcsonak ki, hiszen ezen a ponton várja el a hallgatóktól az oktatási rendszer, hogy sokéves idegennyelv-tanulásukat lezárva a munkavégzést és továbbképzést lehetővé tevő idegennyelv-tudással kerüljenek ki az egyetemekről. Sajnos ez a kívánt cél nem minden hallgató esetében valósul meg. A munkaerőpiac azonban elvárja, hogy a végzős hallgatók valóban jó nyelvtudással rendelkezzenek, és ne pusztán nyelvtudást igazoló dokumentumokat tudjanak bemutatni. Többek között talán ezen elvárásra is tekintettel a 2022 nyár végén napvilágot látott nyelvvizsga-kötelezettséget eltörlő kormányintézkedések 2024-től az egyetemek saját hatáskörébe utalják, hogy be- és kimeneti követelményként megszabnak-e nyelvvizsga-kötelezettséget végzettjeik számára. Vélhetőleg ezzel az intézkedéssel a piac által vezérelt válik a felsőoktatási intézményekbeli idegennyelv-kötelezettség szabályozása.

Hallgatói és oktatói nézőpontból a motiváció és a tanulási célok tekintetében releváns téma, valamint a jövő hallgatói tendenciáit is előrevetítő kérdés, hogy hogyan

vélekednek erről az intézkedésről azon egyetemi hallgatók, akik az egyetemi felvételikor már nyelvvizsgával rendelkeztek, és akik számára a diploma megszerzéséhez felsőoktatási intézményük nyelvvizsga-kötelezettséget írt elő. Annak érdekében, hogy erről közelebbi képet kaphassunk, vizsgálatot készítettünk egyetemi hallgatók körében; jelen kutatásunk során arra voltunk kíváncsiak, hogy a résztvevők hogyan értékelik ezt a

helyzetet, illetve hogy szerintük az intézkedésnek milyen jövőbeni következményei lehetnek.

Tanulmányunk háttérként a magyarországi idegennyelv-tudás hely-

zetével és a felsőoktatás tekintetében a nyelvvizsga-kötelezettség törvényi szabályozásával foglalkozik. Ezt követően a kutatás módszerét, továbbá annak eredményeit, valamint a kapcsolódó főbb megállapításokat és összefüggéseket írjuk le.

számos pozitív rendelkezés és törvényi szabályozás lépett életbe

2. OKTATÁSPOLITIKAI HÁTTÉR

A rendszerváltástól kezdődően nem mondható el Magyarországról, hogy listavezető lenne az idegennyelv-tudást tekintve: még az 1990-es éveket jócskán követő, 2016-os Európai Unió felmérése is azt mutatja, hogy a magyaroknak csak 42,4%-a vélte úgy, hogy beszél legalább egy idegen nyelvet (*Eurostat, 2016*), ami korántsem nevezhető jó eredménynek. A rendszerváltást követő három évtizedben az idegennyelv-oktatás fontosságát hangsúlyozó számos pozitív rendelkezés és törvényi szabályozás lépett életbe, részletesebben lásd *Farczádi Bencze és mtsai. (2020)* és *Fajt, Bánhegyi, Vékási és Cseppentő (2022b)*. A felsőoktatás terén az

idegennyelv-oktatás kapcsán az első rendelkezés az 1993. évi LXXX. felsőoktatásról szóló törvény volt, amely felsőoktatási kimeneti követelményként rögzítette, hogy a diploma megszerzéséhez legalább egy államilag elismert, középfokú komplex nyelvvizsgával szükséges rendelkezni. A törvény hatályba lépése óta fokozatosan rajzolódott ki, hogy önmagában egy törvényi rendelkezés nem elegendő ahhoz, hogy a nyelvtanulók sikerrel nyelvvizsgát szerezzenek.

Az Európai Unió tagjaként Magyarország lakosságának 30,2%-a rendelkezett felsőfokú végzettséggel 2016-ban (*Európai Bizottság*, 2017), az előrejelzések pedig már ekkor is azt mutatták, hogy egyre több munkakör csak a végzettséggel lesz betölthető (*Európai Szakképzés-fejlesztési Központ*, 2010a; 2010b). Erre tekintettel Magyarország célul tűzte ki, hogy 2020-ra a 30–34 éves korosztályban a felsőfokú végzettségűek arányát legalább 40%-ra

százalékra növeli (*Európai Bizottság*, 2017). A végzettség megszerzésének számos esetben a nyelvi kimeneti követelmény teljesítésének elmaradása jelentett akadályt. Az ország vállalását elősegítendő a Magyar Kormány 2014 és 2019 között több diplomamentő-programot is hirdetett azzal a kiemelt céllal, hogy segítsen azoknak a leendő diplomásoknak, akik nyelvvizsga hiányában nem tudták átvenni a diplomájukat.

önmagában egy törvényi rendelkezés nem elegendő ahhoz, hogy a nyelvtanulók sikerrel nyelvvizsgát szerezzenek

arra törekedtek, hogy a tanulók még a középiskolai tanulmányok alatt szerezzék meg a szükséges nyelvvizsgát. Ennek értelmében 2014-ben a felsőoktatási felvételi eljárásról szóló 423/2012. kormányrendelet módosítása úgy rendelkezett, hogy 2020-ra a felsőoktatásba való belépéshez minimális bemeneti követelmény legyen a B2-es szintű, komplex nyelvvizsga (*Fekete és Csépes*, 2018). Ezzel a szabályozással a Magyar Kormány elsősorban a nyelvvizsga hiányában kiadott diplomák helyzetét próbálta megoldani. A statisztikai adatok szerint azonban a több éves felkészülés nem bizonyult elégnek ahhoz, hogy a közoktatás és a diákok teljesítsék ezt az elvárást (*Teczár*, 2019); érdemes azonban megjegyezni, hogy *Csizér és Öveges* (2021) szerint a közoktatásban tanulók a nyelvvizsgákat lényeges motiváló erőnek tartják. Az adatok alapján 2018-ban az egyetemi és főiskolai alap- és osztatlan képzéseken tanuló hallgatók csupán 69%-a rendelkezett középfokú nyelvvizsgával (*Czervan*, 2019), ami előrevetítette, hogy a szabályozást nem lehet majd sikerrel bevezetni.

Bár a fenti rendelkezések mindegyike pozitív, a problémát hosszabb távon rendezni kívánó szándékot tükröz, a heves szakmai, negatív visszhangok hatására és az egyetemek féltreírásának engedve a kormány 2019-ben visszavonta a kötelező bemeneti követelményként rögzített nyelvvizsgával kapcsolatos szabályozást. Sőt, 2020-ban és 2021-ben a nyelvvizsga-moratórium eredményeképpen – a COVID-19-pandémia-helyzetben – közel 120.000 diplomát adtak ki nyelvvizsga nélkül. E rendelkezés

társadalmi igazságosságát azonban erősen megkérdőjelezte a szakmabeliek egy része (Fajt és mtsai., 2022b). Lényegében a 2020-as és a 2021-es nyelvvizsga-moratórium már a nyelvtudás bizonyítvánnyal történő igazolhatóságától elfelé irányuló törekvések felé mutatott.

A világhárványt követő helyzet után a nyelvvizsgák terén új szabályozási irányt jelelt ki a Magyar Kormány: a 2022 augusztusában nyilvánosságra hozott nyelvvizsga-kötelezettséget eltörlő intézkedések értelmében a középiskolai érettségi alkalmával legalább egy idegen nyelvből vizsgát kell tenni, ám 2024-től az egyetemek saját hatáskörben dönthetnek arról, hogy be-

és kimeneti követelményként megszabnak-e valamilyen nyelvvizsga-kötelezettséget. Ez a lépés a felsőoktatás felvételi rendszerének és a felsőoktatási

kimeneti követelményeknek a rendszer-szintű és alapvető módosítását jelenti. A tervezet értelmében a nyelvvizsga mint olyan a felsőoktatás szempontjából a jövőben veszíteni látszik majd értékéből. Az általános felsőoktatási felvételi eljárás során a komplex nyelvvizsga nem ér majd egységes módon (tehát nem feltétlenül jelent) többletpontot (e többletpont kérdéséről saját hatáskörben a felsőoktatási intézmények maguk dönthetnek majd, és döntöttek is már sokan). Ezenkívül a kimeneti követelmények tekintetében szintén a felsőoktatási szereplők határozhatnak majd saját hatáskörükben arról, hogy az intézményükben hirdetett különféle képzéseik tekintetében előírnak-e kimeneti követelményként nyelvvizsgát, és ha igen, akkor milyen vizsga szükséges majd ahhoz, hogy hallgatóik diplomát szerezzenek.

A felsőoktatási intézményeket tömörítő Magyar Rektori Konferencia 2022 szeptemberére ígerte, hogy álláspontját a kérdésben kialakítja (Szalai, 2022); a Nemzeti Felsőoktatási Törvény 2022. december 20-án hatályba lépett módosítása (2022. évi LIX. törvény egyes felsőoktatással, szakképzéssel és felnőttképzéssel összefüggő törvények módosításáról) értelmében pedig minden egyetemnek biztosítania kell hallgatói idegen szaknyelvi ismereteinek fejlesztését a szakmai, képzési célokra tekintettel. Az oktatási szakma vegyes hangokkal reagált (Szalai, 2022): voltak olyanok (pl. Setényi János tanulóskutató), akik szerint ez a rendelkezés

önmagában nem jelentős, mások (pl. Salusinszky András, a Nyelviskolák Szakmai Egyesületének alelnöke) viszont érzékenyen reagáltak, és azt a kérdést vetették fel:

a felsőoktatási szereplők határozhatnak majd saját hatáskörükben

nyelvvizsga hiányában hogyan fognak a végzetek szakmai fejlődésüket elősegítő szakirodalmat olvasni? Budai Marcell, a Hallgatói Önkormányzatok Országos Konferenciája szóvivője arról beszélt, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány megléte nem egyenlő a nyelvtudással, és hogy ez a rendelkezés lehetőség teremt arra, hogy végre ne a végzettséget igazoló papír legyen a tudás mérője, hanem maga a nyelvhasználat hatékonysága.

A rendelet kapcsán nyilatkozó felsőoktatási intézmények (Budapesti Corvinus Egyetem, Budapesti Gazdasági Egyetem, Eötvös Loránd Tudományegyetem) egyetértettek abban, hogy a továbbiakban is fontos marad az idegennyelv-tudás és hogy végzőseiknek magas szintű idegennyelv-tudással kell rendelkezniük, hiszen ez szakmájukban elvárás (Szalai, 2022). A 2022-ben

bevezetett rendelkezés akár merőben átszabhatja az egyetemre készülők és az egyetemi diplomával rendelkezni kívánók hozzáállását a nyelvtanuláshoz és a nyelvvizsgáláshoz.

Vajon hogyan reagálnak a jelenlegi egyetemisták a nyelvvizsga-kötelezettség eltörlésére? Mi a véleményük a nyelvvizsga-kötelezettség módosításáról, és milyen megfontolások húzódnak meg válaszaik mögött? Ennek kiderítése érdekében egyetemi hallgatók között kismintás vizsgálatot végeztünk.

3. KUTATÁSI MÓDSZEREK

A 2022 nyarán felröppent hírek kapcsán és azokra reagálva, valamint a szerzők egy része korábbi nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos kutatásainak (*Fajt, Bánhegyi, Vékási és Cseppentő, 2022a; 2022b; 2022c*) egyfajta folytatásaként jelen vizsgálatunkban kvalitatív módszerrel igyekeztünk feltérképezni a felsőoktatásban szaknyelvet tanuló egyetemistáknak a nyelvvizsga mint kimeneti követelmény potenciális eltörlését célzó törvényjavaslattal kapcsolatos véleményeit. Ehhez kapcsolódóan vizsgálódásunk során az alábbi kutatási kérdésekre kerestük a választ:

- Mi a résztvevőknek a nyelvvizsga mint kimeneti követelmény megszüntetésével kapcsolatos véleménye?
- Milyen mértékben tartják a résztvevők egyenértékűnek a nyelvtudást a nyelvvizsga megszerzésével, és mennyire tartják fontosnak a nyelvvizsga megszerzését a sikeres munkaerőpiaci érvényesüléshez?

- Mennyire gondolják fontosnak a résztvevők, hogy az idegennyelv-oktatás kötelező része kell hogy legyen a felsőoktatási tanulmányoknak?

3.1 Résztvevők

A vizsgálatot a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának nappali tagozatos, alapképzéses hallgatói között végeztük; mintánkba összesen 19 hallgatót vontunk be, akiket célzott mintavételi eljárás (purposive sampling) segítségével toboroztunk. Erre az eljárásra azért volt szükség, hogy résztvevőink a kutatási kérdéseink szempontjából releváns információk birtokában legyenek. E vezérelv mentén öt-öt olyan hallgatót vontunk be az elsőéves és a felsőbb éves hallgatók közül a kutatásba, akik rendelkeznek nyelvvizsgálással. Mellettük öt felsőbb éves, nyelvvizsgálással nem rendelkező hallgató vett részt a vizsgálatban, valamint négy olyan elsőéves hallgatót kértünk fel részvételre, akinek nincsen nyelvvizsgálata.

3.2 Az adatgyűjtési eszköz

Adatgyűjtési eszközként egy rövid információs célú háttérismertető és utasítás mellett egy kilenc kérdésből álló, otthon elkészítendő, beadandó dolgozatot használtunk. A rövid háttérismertetőben a hallgatóknak – többek között – kifejtettük, hogy a dolgozatban nincsenek jó vagy rossz válaszok, és a kutatás kapcsán a saját véleményükre vagyunk kíváncsiak. A dolgozat megírására pedig olyan hallgatókat kértünk fel, akik az adott félévben nem jártak az egyetemen nyelvi kurzusra, mert ezt a tárgyat egy

a saját véleményükre
vagyunk kíváncsiak

korábbi félévben már teljesítették, és így nem volt valószínűsíthető, hogy a kutatók válaszával kapcsolatos vélt elvárásainak meg akarnak majd felelni. A háttérismertető megfogalmazása és a résztvevők felkérése azért történt így, hogy ezzel is – a lehető legnagyobb mértékben – csökkenteni tudjuk a hallgatói részről történő kognitív torzítást, amelynek során a résztvevők olyan válaszokat adnak meg, amelyekről úgy gondolják, hogy az oktatók vagy az értékelők ezeket szeretnék hallani (social desirability bias). Emellett a korábbi hasonló kvalitatív kutatásainkhoz (Fajt, Török és Kövér, 2021) hasonlóan, itt is leszögeztük, hogy a hallgatók által elkészített beadandó feladatot nem osztályozzuk, így arra csupán „megfelelt” vagy „nem megfelelt” minősítést adunk, amelyek közül előbbit minden időben benyújtott dolgozatra megadtunk, így „nem megfelelt” minősítést csupán azok a hallgatók kaptak, akik egyáltalán nem vagy a határidőn túl nyújtották be a dolgozatukat. Ezzel is minimalizálni kívántuk annak az esélyét, hogy a hallgatók az oktatók vagy az értékelők elvárásai szerinti válaszokat adjanak.

A feladatban szereplő rövid háttérleírás az alábbi információkat tartalmazta

csökkenteni tudjuk
a hallgatói részről történő
kognitív torzítást

A legfrissebb hírek alapján úgy tűnik, hogy a jövőben nem feltétlenül lesz szükséges nyelvvizsgát szerezni ahhoz, hogy valaki megkapja a diplomáját. A diplomaszerezés nyelvi követelményeiről az egyetemek a maguk belátása szerint dönthetnek. Emellett a felsőoktatási felvételi eljárás során nem minden egyetemen fog feltétlenül pluszpontot érni a már megszerzett nyelvvizsga. Kérjük, fejtse ki erről a témáról véleményét az alábbi kérdések mentén.

A kérdések az alábbi kategóriákat ölelték fel: nyelvvizsga-kötelezettség indokoltsága a gazdasági szakokon, felsőoktatási intézményi keretek között történő (kötelező) idegennyelv-oktatás létjogosultsága, a nyelvvizsga megszerzése és a (jó) idegennyelvtudás közötti kapcsolat, a nyelvvizsga munkaerőpiaci haszna, valamint a rendlettervezet esetleges hatása a jövőben a lakosság általános idegennyelv-tanulási motivációjára és hajlandóságára. Az összesen kilenc kérdésre kb. 200-200 szavas válaszokat kértünk.

3.3 Az adatgyűjtés menete és az adatelemzés módszerei

Az adatokat 2022 szeptemberétől október végéig elektronikus módon gyűjtöttük a kilenc kérdésre írott hallgatói válaszok formájában. Az adatelemzést a kvalitatív kutatások konvenciói alapján a megalapozott elmélet (Glaser és Strauss, 1967) tartalom-

elemzés-módszerével végeztük és Elo és Kynigäs (2007) nyomán a következőképpen jártunk el: első körben végigolvastuk a szövegeket és visszatérő témákat, témaköröket igyekeztünk azonosítani, amelyeket kategóriákba rendeztünk és kódokat rendeltünk hozzájuk. Következő lépésként a kódokat összehasonlítottuk egymással, és az egymáshoz hasonló kódokat szükség esetén összevontuk, illetve bizonyos esetekben a kódokon belül újabb kódokat hoztunk létre. Ezután táblázatos formában összegeztük kódrendszerünket, és minden kód esetében összesítettük, hogy azokat hány résztvevő említette. Az elemzési folyamat során végig a kettős tartalomelemzés módszerét

alkalmaztuk, amely a gyakorlatban azt jelentette, hogy két szerző egymástól függetlenül olvasta végig a dolgozatokat, és hozta létre a kódokat, majd ők egymással egyeztetve véglegesítettek egy konszenzuson alapuló kódrendszert.

4. EREDMÉNYEK ÉS DISZKUSSZIÓ

Ebben a részben a hallgatók számára feltett kérdésekre írott válaszokat a válaszok elemzése alapján kialakult nyolc témakör köré csoportosítva adjuk közre az alábbi témasorrendben: I. nyelvvizsga megszerzése és a megszerzés (esetleges) nehézségei; II. nyelvvizsga megszerzése a diplomázáshoz; III. az egyetemi idegen nyelvi és szaknyelvi oktatás megítélése; IV. az idegen nyelvű szakmai képzés a tanterv részeként; V. a nyelvvizsga-bizonyítvány és a valós nyelvtudás kapcsolata; VI. a nyelvvizsga fontossága a munkaerőpiacon; VII. a diplomázáshoz szükséges nyelvvizsgakényszer eltörlésének hatásai; VIII. a szaknyelvi órákon való részvételi hajlandóság a diplomázáshoz előírt nyelvvizsga-kötelezettség hiányában.

I. téma: nyelvvizsga megszerzése és a megszerzés (esetleges) nehézségei

A vizsgált dolgozatokat tekintve összesen tíz olyan válaszadó volt, akinek van, és kilenc olyan, akinek nincsen nyelvvizsgálója. Érthetően azok a hallgatók, akiknek megvan a nyelvvizsgálójuk, többségükben úgy nyilatkoztak, hogy nem lehetetlen a nyelvvizsga megszerzése. A nyelvvizsgálóval nem rendelkező hallgatók harmada mondta azt, hogy lehetetlen letenni a nyelvvizsgát az egyetem

megkezdéséig, és csupán egy hallgató írta azt, hogy ez nem lehetetlen. A nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatók (négy fő) érdekes módon kiemelik, hogy elsősorban akarat és elhatározás kell ahhoz, hogy valaki megszerezze a nyelvvizsgát az érettségig: „Az én véleményem erről az, hogy aki eléggé elszánt, gond nélkül tud megszerezni még a középiskola ideje alatt legalább egy nyelvvizsgát.” Mások (három fő) megemlítik, hogy sokat segít az, hogy az interneten is használják a nyelvet, illetve filmeket, sorozatokat néznek a tanult nyelven, amely tevékenységekről a korábbi kutatások eredményei alapján elmondhatjuk, hogy va-

lóban pozitív hatásuk lehet az idegennyelv-tudásra (Grau, 2009; Fajt, 2021; Józsa és Imre, 2013; Lajtai, 2020). Előkerült az is,

hogy a nyelvvizsga megszerzéséhez több esetben (2 fő) szükség volt kiegészítésképp magántanár segítségére – amit nem mindenki engedhet meg magának. Ebből következően az elszántság mellett az anyagi háttér is befolyásolhatja a nyelvvizsga megszerzését. Olyan válasz is érkezett, amely azt részletezte, hogy a hallgató ugyan járt magántanárhoz, mégsem sikerült neki a nyelvvizsga.

A nyelvvizsga meglététől és az egyetemi évfolyamtól függetlenül a hallgatók kiemelik a megfelelő idegennyelv-tanulási lehetőségek fontosságát. Pozitívumként említik meg azt, hogy már általános iskolában elkezdik a nyelvtanulást, valamint, hogy nyelvi tagozaton vagy nyelvi előkészítő osztályban magasabb óraszámokban tanulhatnak idegen nyelvet. Negatívumként a szakirodalomban is megjelenő problémákat (Csizér és Öveges, 2018; Imre, 2007; Nikolov, Ottó és Öveges, 2009; Nikolov és Vigh, 2012) említene meg a résztvevők: kitérnek az alacsony idegen nyelvi

az elszántság mellett az anyagi háttér is befolyásolhatja

óraszámra, a több ízben cserélődő nyelvtanárok miatti nehézségekre, a tanár motiválatlanságára, a nyelvtancentrikus oktatásra, illetve ennek következtében a kevés idegen nyelvű kommunikációra, és arra, hogy a tanár sokat használja a magyar nyelvet az óravezetés során.

A nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatók harmada a sikertelenséget a – hazánkban gyakran érvként használt – nyelvérzék hiányával magyarázza: „[...] még nem alakul ki mindenkinek a nyelvérzéke”. Ez a fajta attitűd a külső körülmények hibáztatását jelzi. E kérdéssel összefüggésben emlékeznünk kell azonban arra, hogy a nyelvérzék kapcsán *Ottó és Nikolov* (2003) megjegyzi, hogy a közhiedelemmel ellentétben a nyelvérzék nem úgy „működik”, hogy valaki vagy rendelkezik vele vagy nem: a nyelvérzék és az ehhez kapcsolódó nyelvérzék mérést tesztek csupán azt tudják előre jelezni, hogy egy adott illető képes lesz-e egy bizonyos idő alatt sikerrel teljesíteni egy nyelvi kurzust vagy sem. *Ottó és Nikolov* (2003) ezért a nyelvérzékre inkább úgy tekint, mint a „tanulás ütemének mérőszámára” (36. o.). Ebből pedig az a pozitivistá nézet következik, hogy elegendő idővel bárki meg tud tanulni bármilyen idegen nyelvet, ha van hozzá elég motivációja – utóbbi tehát nagymértékben meghatározza az idegennyelvtanulási folyamat sikerességét (*Dörnyei*, 2005).

Előkerült az is, hogy a szakközépiskolákban a hangsúly a szakmai tárgyakon van, ezért kevesebb idő és energia jut a nyelvtanulásra. Egy hallgató megemlítette, hogy olyan nagy a társadalmi nyomás a nyelvvizsga megszerzésére, hogy ez komoly stresszt és feszültséget okozott neki a középiskolai évek során. Sikertelenségükért többen okolták

nyelvtanárukat, aki nem tudta velük megszerettetni a nyelvet, hanem inkább „terrorizálta” őket az órákon: így még akkor sem tudták megtanulni a nyelvet, ha azt fontosnak tartották, hiszen érzelmi gátakba ütköztek a nyelvtanulás során. A negatív érzelmek – és így a szorongás kapcsán – *Tóth* (2015) rámutat, hogy azoknak a nyelvtanulóknak, akiknek az idegen nyelvi szorongási szintje magas, szignifikánsabban gyenge az idegen nyelvi teljesítménye azokhoz képest, akik kevésbé szoronganak. Így a résztvevők elmondásai alapján is kiemelt szerepe van (vagyis lenne) a középiskolai nyelvtanároknak abban, hogy megszerettessék a diákokkal az általuk tanult idegen nyelvet. Végül pedig elmondhatjuk, hogy nem volt olyan válaszadó, aki azt említette volna, hogy nem fektetett elég energiát a nyelvtanulásba. Érdekes és talán egyben érthető módon azoknál a hallgatóknál, akiknek megvan a nyelvvizsgájuk, a nyelvtanulásba fektetett, saját extra munka a sikeres nyelvtanulás vonatkozásában lényeges tényezőként jelenik meg.

Összegezve: az látszik a válaszokból, hogy a nyelvvizsgával rendelkező hallgatók büszkéek a teljesítményükre, a befektetett energiájukra, míg a nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatók többnyire külső körülményekkel indokolják a sikertelenségüket, és kevésbé vállalnak felelősséget azért, hogy a középiskola alatt nem tudták megszeretni a nyelvvizsgát.

II. téma: nyelvvizsga megszerzése a diplomához

Arra a kérdésre, hogy előírt feltétel legyen-e a nyelvvizsga letétele a diplomaszerezéshez, néhány kivétellel egyöntetű választ adtak az

a sikertelenséget a nyelvérzék hiányával magyarázza

elsőéves hallgatók (függetlenül attól, hogy van-e nyelvvizsgájuk vagy sem), illetve a felsőbb éves, nyelvvizsgával rendelkező hallgatók egyaránt. Ezek a vélekedések egyébként hasonlóak az idegennyelv-tanárokkal és idegen nyelven szakmai tárgyakat oktató tanárokkal készített korábbi kutatásaink eredményeihez (Fajt és mtsai., 2022b; 2022c). A válaszadók szerint a nyelvvizsga megszerzése a diplomázás szempontjából lényeges, pozitív dolog, sőt „alap”:

nagyon sok cég – leginkább a nemzetközi vagy multinacionális vállalatok – elő is írja felvételnél a nyelvvizsgát, tehát a nyelvvizsga-bizonyítvány megléte feltétlen előnyt jelent

az álláskeresőknél. A nyelvvizsga megléte több válaszadó szerint is elengedhetetlen, hiszen „*a nyelv fontos a cégek külföldi jelenlétéhez, kell a kapcsolattartáshoz, valamint az információszerezéshez*”. Ezek a válaszok a korábbi kutatások eredményeivel (Einhorn, 2015; Öveges, Csizér és Dér, 2019) összhangban szintén azt sugallják, hogy a hazai oktatási rendszer még mindig vizsga- és bizonyítványközpontú, azaz a tanulók úgy gondolhatják, hogy egy vizsga abszolválásával automatikusan az adott tudást is megszerzik, holott ez nem feltétlenül van így. Egyik hallgatónk ezenfelül megemlíti azt is, hogy – bár magyar cégeknél nem feltétlen kell a nyelv – sok esetben a munka során elkerülhetetlenül olyan problémák adódnak, amelyeket csak úgy lehet megoldani, ha az alkalmazottak beszélnek valamilyen idegen nyelven. Ezt megerősíti a szakirodalom is, amelyben Sturcz (2010) úgy vélekedik, hogy az idegennyelv-tudás direkt módon befolyásolja a vállalatok versenyképességét.

a szakszókincs feledésbe merül, ha nem használják ezeket a terminusokat a munka során

Mások véleménye szerint a nyelvtudás olyan kompetencia, amely itthon és külföldi cégnél is szükséges, és segít abban, hogy a munkavállalók gyorsabban haladjanak feléle a ranglétrán. Az egyik elsőéves, nyelvvizsgával is rendelkező hallgató úgy véli, hogy angol nyelvből szükséges a szaknyelvismeret, egy másik nyelvből pedig elég a tárgyalási szint, hiszen a cégeknél elsősorban az angoltudásra van szükség, amelyet az angol

nyelvből szerzett nyelvvizsga is bizonyít. Több hallgató kiemelte, hogy a nyelvvizsga-bizonyítvány mellett ugyanakkor valódi, használható nyelvtudásra van szükség még akkor is, ha a válaszadók

elsősorban a nyelvvizsga fontosságát hangsúlyozták. Ezzel kapcsolatban egy elsőéves, nyelvvizsgával nem rendelkező hallgató kifejti: „*a gazdasági kommunikáció egyetlen eszköze a nyelv, és nem a nyelvvizsgától tudunk beszélni, hanem mert megtanultuk*”. Az egyik felsőbb éves, nyelvvizsgával bíró hallgató véleménye szerint fontos a szakmai nyelvvizsga, ám a szakszókincs feledésbe merül, ha nem használják ezeket a terminusokat a munka során. Egy felsőbb éves, nyelvvizsgázott hallgató szintén rámutatott, hogy bár a cégek az állásinterjúknál ellenőrzik a hallgatók nyelvtudását, fontos a nyelvvizsga, hiszen ez egy olyan külső motivációs tényező, ami nélkül kevesebb hallgató szánna rá magát a komolyabb nyelvtanulásra. Ezt a szakirodalomban Märcz (2015) is kiemeli, és rámutat, hogy a sikeres nyelvvizsgák pozitív hatással lehetnek a nyelvtanulók motivációjára és arra ösztönözhetik őket, hogy tovább folytassák a nyelvtanulást. Érdekes információ volt számunkra – amelyet több alkalommal az emberi

erőforrás szakos hallgatók írtak le –, hogy HR-esként is roppant fontos a nyelvismeret, hiszen „*mi leszünk azok, akik az állásinterjúk során megítéljük a pályázók nyelvtudását*”.

Olvashattunk olyan véleményt is, miszerint annak, aki elvégzi a hétféléves képzést, nem volna szabad, hogy gondot

jelentsen a nyelvvizsga megszerzése, egy további megkérdezett viszont kiemelte, hogy az egyetem és a munka rengeteg terhet ró a hallgatókra a nyelvvizsga-kötelezettség nélkül

is, így nem az akarát, hanem az energia és az idő hiányzik a nyelvvizsga letételéhez.

Egy elsőéves, nyelvvizsgával rendelkező és négy felsőbb éves, nyelvvizsgával nem rendelkező hallgató úgy érvelt, hogy nem szükséges a nyelvvizsga. Érveik szerint „*ez foszt meg a diplomától*”, „*nincs mindenkinek egyformán jó nyelvérzéke, és azok az emberek [akiknek nincs nyelvvizsgájuk] nem multiknál fognak elhelyezkedni*”, valamint „*a cégek úgyis felméri a tudást, nem szükséges a vizsgapapír*”. Ez a gondolat szintén összecseng a korábbi kutatások (Novák és Morvai, 2019) eredményeivel, amelyek azt mutatják, hogy sok egyetemista esetében az elsődleges motiváció a nyelvvizsga megszerzésére a diploma kézhezvétele volt. Ez a hozzáállás a Felsőoktatási Törvény 2022-es módosítása fényében akár változhat is, hiszen esetlegesen lesznek olyan intézmények, illetve képzések, ahol a diplomaszerezés feltételeként nem lesz képzési kimeneti követelményként rögzítve a sikeres nyelvvizsga.

Hallgatóink tehát egyértelműen pozitívan értékelik a nyelvvizsga-kötelezettséget, hiszen a megszerzett nyelvvizsga-bizonyítvány előnyt jelent az álláskeresésnél, mivel a potenciális munkaadók vagy kötelezően

előírják a nyelvvizsgát, vagy amennyiben nem, akkor is azokat a pályázókat részesítik előnyben, akik rendelkeznek a nyelvtudást tanúsító okirattal. Azok a fiatal alkalmazottak, akiknek van nyelvvizsgájuk, gyorsabban haladnak a ranglétrán, bevonha-

tóak nemzetközi szinten folyó projektekbe, ugyanakkor nyelvtudásukból a cég is profitál, hiszen erősödik nemzetközi pozíciója. A kötelező nyelvvizsga-bizonyítvány híján csökkenne a

hallgatók nyelvtanulási motivációja, így kevesebben rendelkeznének használható nyelvtudással, ami egyértelműen a munkavállalók értékének csökkenését jelentené.

III. téma: az egyetemi idegen nyelvi és szaknyelvi oktatás megítélése

A hallgatóink által adott válaszok között egyetlen olyat sem találtunk, amelyben a megkérdezett hallgató ne tartotta volna fontosnak és szükségesnek a szaknyelvórákat, ellentétben a felsőoktatási intézmények egyes döntéshozóival (Farkas, 2021), illetve egyes felsőoktatási intézmények nagyon is pragmatikusnak nevezhető idegennyelv-oktatási elképzeléseivel és gyakorlatával (Einhorn, 2022). Volt olyan megkérdezett, aki „ajándéknak” tekinti a nyelvórákat, hiszen sok felsőoktatási intézményben nem kötelező tárgy a szaknyelvi oktatás, azonban Török (2018) véleménye szerint a felsőoktatásnak szükséges a szaknyelvoktatással foglalkoznia, és ezt valamilyen módon biztosítani. Sokszor a hallgatók szabadon választható tárgyként sem tudják a szaknyelvi órákat felvenni számos egyetemen, mert hamar betelnek a helyek. A hallgatók szerint a

egyetlen olyat sem találtunk, amelyben a hallgató ne tartotta volna szükségesnek a szaknyelvórákat

szaknyelvi tudás jobb álláshoz segíti őket, és nagy előnyt jelent a munkaerőpiacon való érvényesülés terén, ahogyan ezt *Kurtán és Silye* (2006) már jóval korábban megállapította. Az egyik válaszadó nehezményezi, hogy nem első félévtől lehet az üzleti nyelvet felvenni, hiszen a munkában használt szakszókincset ezeken a kurzusokon lehet elsajátítani, a jó nyelvtudás pedig olyan kompetencia, mely versenyelőnyhöz juttatja a diákokat a munkakeresés alkalmával. A felsőoktatásban való szaknyelvoktatást Bárdos (2015) már

olyan helyzetekben is javasolja minél hamarabb megkezdeni, ha a hallgatók általános nyelvtudása hiányosnak nevezhető. A jó nyelvtudás elsajátításához egyetemi órákra van szükség, hiszen a magántanár nagyon sok hallgató számára drága lenne. Az egyik elsőéves, nyelvvizsgával nem rendelkező hallgató megjegyzi: *„kiválóak ezek az órák [azaz a szaknyelvi órák] azoknak a hallgatóknak, akik nem veszik félvállról ezeket a kurzusokat, és [akik] nemcsak könnyű kreditszerzési formát látnak benne, hanem valós tudást szeretnének hazavinni az órákról”*. Ugyanez a hallgató, valamint egy felsőbb éves, nyelvvizsgával rendelkező válaszadó nyelvi tárgyak esetén magasabb óraszámot javasol. Egy nyelvvizsga nélküli, első hallgató kifejezetten jónak találja azt, hogy kötelező a nyelvóra, hiszen *„a szaknyelvi óra feltétele a jó szakmai kommunikációnak, és ha nem kötelező, akkor nincs motiváció”*. Ugyanez a hallgató a tanárnak is fontos szerepet tulajdonít, kiemelve, hogy tanári magyarázat és motiváció nélkül nem lehet megtanulni a szaknyelvet.

Az egyik elsőéves, nyelvvizsgával nem rendelkező hallgató azt javasolja, hogy a

nyelvtanulást kontextusba kellene helyezni: például az egyetem által szervezett külföldi programok előtt lehessen az adott ország nyelvét tanulni. Ez egybevág *Kurtánnak* (2016) a szaknyelvoktatás céljaira vonatkozó javaslataival: ő a célnyelvi kultúra hallgatókkal való megismertetése mellett érvel.

Ugyanez a diák azt javasolja, hogy szélesebb skálából lehessen azt a nyelvet kiválasztani, amelyet tanulni szeretne. Többen kiemelik, hogy a nyelvoktatás azért fontos, mert a munkahelyeken kiemelt jelentőségű a

nyelvtudás. A válaszadók vélekedései szerint hasznosak a nyelvi kurzusok, hiszen sokan mennek külföldre tanulni, és ehhez is használható tudást

lehet a nyelvórákon szerezni. Egyes hallgatók telekollaborációs együttműködésben vesznek részt a szaknyelvi órákon: véleményük szerint ez az együttműködés abban is segíti őket, hogy jártasságot szerezzenek az online együttműködésben, a diákok közötti kulturális különbségek áthidalásában, valamint alkalmat ad a prezentációs készségek fejlesztésére is. Azok a hallgatók, akik felsőbb évesek, és nem rendelkeznek nyelvvizsgával, szintén egyöntetűen a nyelvórák kötelező tárgyként való szükségességét és hasznosságát hangsúlyozzák. Akad azonban olyan vélemény is, miszerint jobb megoldás lenne, ha a nyelv szabadon választható tárgy lenne.

A megkérdezettek egybecsengő véleménye szerint fontos, hogy a felsőoktatási intézmények biztosítsák a tanterven belül a szaknyelvi képzést, hiszen a hallgatók ezen a kurzusokon használható szaknyelvi tudást, kommunikációs készséget és olyan egyéb kompetenciákat sajátítanak el, mely előnyt jelent a külföldi tanuláshoz és

nyelvi tárgyak esetén magasabb óraszámot javasol

munkavégzésnél, a tanulmányai alatt folytatott telekollaborációnál, illetve versenyelőnyhöz juttatja a hallgatókat a munkaerőpiacon. Hangsúlyozzák továbbá, hogy a munka során használt szakszókincset a szaknyelvi kurzusokon lehet elsajátítani, ahol meghatározó az oktató szerepe.

IV. téma: az idegen nyelvű szakmai képzés a tanterv részeként

Mind az elsős, mind a felsőbb éves, nyelvvizsgálóval rendelkező hallgatók pozitívan és előnyösnek ítélik meg az idegen nyelven, a tanterv részeként oktatott szakmai órákat:

„jó, hogy olyan tárgyakat tudunk idegen nyelven tanulni, amik előnyünkre lesznek a későbbiekben”. Szabó és Mátó (2015) is hangsúlyozza azt, hogy a munkaadó az idegen nyelvű szakmai tudást várja, amiről az egyik hallgató így ír: „A nyelvvel integrálódunk szakmai csoportokba, ezáltal van egy közös kommunikációs eszköz.” A válaszadók kiemelik azt az előnyt is, miszerint a szakmai tartalom mellett ezeken a kurzusokon fejlődnek az olyan puha készségek is, mint például a prezentációs készség. Egy felsőbb éves

nyelvvizsgáló hallgató kiemeli: „Véleményem szerint szükséges lenne akár minden félévben egy idegen nyelvű szaktárgyat oktatni, így fejlesztve a nyelvtudásukat és növelve a szakmai tudásukat is”. Mások azt hangsúlyozzák, hogy ez a tudás megkönnyíti a naprakész nemzetközi szakirodalomhoz és kutatási eredményekhez való hozzáférést. Ezek a hallgatói válaszok összhangban vannak az idegennyelv-tanárokkal és idegen nyelven szakmai tárgyakat oktató tanárokkal készített korábbi kutatásaink eredményeivel (Fajt

és mtsai., 2022b; 2022c): ezek azt mutatják, hogy a tanárok is fontosnak tartják, hogy a felsőoktatásban elérhetőek legyenek idegen nyelvi órák, illetve legyenek idegen nyelven oktatott szaktárgyak.

Azon első éves hallgatók közül, akiknek nincs nyelvvizsgájuk, ketten támogatják, hogy a szakmai kurzusok maradjanak a válaszható tárgyak között: ők azzal érvelnek, hogy nemcsak idegen nyelven, hanem magyarul is kell tudni a terminológiát. Ez egybecseng a finnországi egyetemek anyanyelven és idegen nyelven művelt terminológiahasználati megközelítésével: a finnek amellet érvelnek, hogy ne szoruljon háttérbe a nemzeti nyelv az angol mellett (Károly, 2017). A többi hallgató pedig egyöntetűen az idegen nyelven kínált szakmai kurzusoknak az előnyeit sorolja fel: „ez a tudás növeli az elhelyezkedési esélyeinket, kijuthatunk vele külföldre is, ami nyitottabbá tesz, hiszen ezáltal kultúrákat ismerünk meg”. A nyelvvizsgálóval nem rendelkező

felsőbb évesek közül is csak ketten vélekednek úgy, hogy nem feltétlenül szükségesek az idegen nyelven tartott szakmai órák, ugyanakkor ők is kiemelik az előnyöket

a munka során használt szakszókincset a szaknyelvi kurzusokon lehet elsajátítani

csakúgy, mint a többiek. Egy válaszadó további nyelvtanulási lehetőségeket is javasol: „kellene szakmai beszélgetéseket vagy előadásokat tartani angolul, esetleg filmklubot, ami közösséget is teremt”.

Összességében elmondható, hogy a hallgatók a tanterv részeként képzelik el az oktatott szakmai órákat, nem idegenkednek attól, hogy ezen órák alatt a puha készségeik is fejlődjenek, és előnyösnek tartják, ha a szakmai és a nyelvtudásuk együttesen a naprakész nemzetközi szakirodalomhoz és

kutatási eredményekhez való hozzáférést is garantálja.

V. téma: a nyelvvizsga-bizonyítvány és a valós nyelvtudás kapcsolata

A kérdésre a válaszadók döntő többsége azt válaszolta, hogy a nyelvvizsga megléte nem egyenlő a biztos nyelvtudással. A szóbeli nyelvvizsgafeladatok tudásmérése kapcsán arról, hogy a vizsgázók mennyire találják autentikusnak a vizsgafeladatokat *Dévény és Loch* (2005) is beszámol. Ők azt találták, hogy a vizsgázók életszerűnek minősítették a BGF Nyelvvizsga- és Továbbképző Központ középfokú gazdasági szakmai nyelvvizsgáját. Válaszadóink közül csupán ketten mondták azt, hogy az ezzel a kérdéssel kapcsolatos véleményük relatív: egyénenként változó, hogy a nyelvvizsga megfelelő nyelvtudást takar-e vagy sem. A többség azzal indokolja ezt a véleményét, hogy bár a nyelvvizsga nyilván mutat valamit, hiszen a nyelvvizsgázás pillanatában volt az illetőnek megfelelő és elegendő nyelvtudása a nyelvvizsga letételéhez, de a vizsga mögötti tudásszint több tényezőtől is függ. Többek között a nyelvvizsga típusától; például a Covid-időszakban letett online nyelvvizsgát könnyebbnek tartották a hallgatók, s ugyanígy az emelt érettségit is könnyebbnek gondolták a C1-es nyelvvizsgánál. A szintek egységesítésre javaslatot is tett egyikük: azt írta, hogy mindenkinek egyforma – például nemzetközileg elismert – nyelvvizsgát kellene tennie, akkor lenne korrekt a mérés. Olyan vélemény is volt, hogy van, aki csupán betanulja a típusfeladatok megoldását a vizsgára, így valós nyelvtudással nem rendelkezik.

Abban az összes válaszadó egyetértett, hogy a nyelvvizsgán meglévő tudás idővel megkopik: ha valaki nem használja rendszeresen a nyelvet és nem tartja szinten a tudását, akkor egy idő elteltével már nem lesz meg az a nyelvtudása, amelyről a bizonyítványt megszerezte. Az az általános vélemény látszik megfogalmazódni, hogy a nyelvvizsga megléte akkor jelent valós tudást, ha annak megszerzése után az illető energiát fektet a nyelvtudás szinten tartásába: „*Úgy tartom, hogy egy idegen nyelvel folyamatosan foglalkozni kell ahhoz, hogy a tudás ne halványuljon el*”. Azt is említették többen, hogy vannak olyanok, akik jól használják a nyelvet, de mégsem mennek el nyelvvizsgázni. Ezzel kapcsolatban az a javaslat hangzott el,

a vizsga mögötti tudásszint több tényezőtől is függ

hogy akinek megvan a megfelelő szintű tudása, annak érdemes megszerzeni a tudását igazoló bizonyítványt is, mert álláskeresésnél sok esetben

szükség van erre is.

Összességében elmondható, hogy a megkérdezett hallgatók – függetlenül attól, hogy van-e nyelvvizsgájuk, van nincsen – egyetértenek abban, hogy a nyelvvizsga megléte nem feltétlenül jelent biztos és versenyképes nyelvtudást, pusztán egy mérföldkövet a nyelvtanulás útján. A válaszadók úgy gondolják, hogy a valós nyelvtudás megtartásához és elmélyítéséhez folyamatos gyakorlás és nyelvhasználat szükséges.

VI. téma: a nyelvvizsga fontossága a munkaerőpiacon

Számos hasonlóságot találunk a válaszadók vélekedésében a fenti II. és a jelen VI. téma kérdéskörei vonatkozásában. A hallgatók többsége fontosnak tartja a nyelvvizsga

meglétét abban a munkaerőpiaci szegmensben, ahol később el akar helyezkedni. Az emberi erőforrás szakos hallgatók az önéletrajzot és a kiválasztási folyamat első lépéseit említették meg, mint olyan pontokat, amelyek során a munkaadók már szelektálnak a jelentkezők közül a nyelvtudás alapján: „*rengeteg helyen az első kérdésnél, ami az lesz, hogy rendelkezünk-e nyelvvizsgával, el fog dönteni, hogy egyáltalán szóba állnak-e velünk*”. A legtöbben olyan indokokat hoztak fel a nyelvvizsga szükségességére, mint a nemzetközi munkaerőpiac elvárásai, a munkalehetőségek nagyobb tárháza, versenyelőny, magasabb fizetés, de megjelennek olyan előnyök is, mint pl. az, hogy kinyílik a nyelvtudással rendelkezők számára a világ, nyitottabbak lesznek, és más kultúrákkal érintkezhetnek. A megkérdezettek említették még, hogy a nyelvvizsga megszerzése olyan sikerélményt ad, amely révén egyrészt jobb kommunikációs készségekre, másrészt nagyobb magabiztosságra is szert tesznek. Többen úgy vélekednek, hogy vezető pozícióban nagyon fontos a magas szintű nyelvtudás, és egy jó álláshoz akár több nyelv ismerete is szükséges. Ezt alátámasztja Horváth-Csikós és Juhász (2021) kutatása, akik azt találták, hogy a nyelvismeret egyike a munkaadók által elvárt legfontosabb készségek egyikének. Ezek a vélemények részben ellentmondanak az idegennyelv-tanárokkal és idegen nyelven szakmai tárgyakat oktató tanárokkal készített korábbi kutatásaink eredményeinek (Fajt és mtsai., 2022b; 2022c): ezekben a vizsgálatokban a megkérdezett tanárok úgy vélekedtek, hogy a nyelvvizsga megléte nem ennyire fontos a munkáltatók számára.

tisztában vannak a munkaerőpiac elvárásaival

Jelen témakörben ismét megjelenik az a vélemény a felsőbb éves, nyelvvizsgával nem rendelkező hallgatóknál, hogy egyes szakmák esetében nem feltétlenül szükséges a nyelvvizsga, bár az egyik hallgató elismeri, hogy a nyelvtudásra bárkinek, bármilyen kontextusban szüksége lehet. Ehhez hasonlóan nyilatkozik több más hallgató is: bár fontos a nyelvvizsga megléte, mert az bizonyítékot nyújt valamilyen szintű nyelvtudás meglétére, de annál még fontosabb a valós és jó nyelvtudás.

A válaszadók megosztottak a nyelvvizsgálás munkaerőpiaci szerepét illetően. A vizsgázást támogató hallgatók fontosnak tartják a nyelvvizsgák letételét; különösen, ha valaki vezetői ambíciókkal rendelkezik, és a későbbiekben ilyen posztot kíván betölteni. A vizsgázást nem feltétlenül támogatók szerint nem minden szakma vonatkozásában szükséges a nyelvvizsga. Abban viszont egyetértés mutatkozik, hogy a valós és jó szintű nyelvtudás érték. Összességében véve megállapíthatjuk, hogy a válaszadók többsége amellel érvel, hogy a nyelvvizsga legyen feltétele a diplomaszerezésnek és ebből kiindulva könnyen elképzelhető, hogy ezt a véleményt már azért fogalmazzák meg, mert tisztában vannak a munkaerőpiac elvárásaival, ahol szerintük a nyelvvizsga megléte megkövetelt.

VII. téma: a diplomázáshoz szükséges nyelvvizsgakényszer eltörlésének hatásai

A nyelvvizsgával rendelkező hallgatók mindegyike a nyelvvizsga eltörlésének vélt negatív következményeit említette, azonban

akiknek nincs nyelvvizsgájuk, azok a negatívumok mellett lehetséges pozitív hozadékokat is felsoroltak. A hallgatók megemlítik, hogy a nyelvvizsga hiánya mind az elhelyezkedni kívánó friss diplomások, mind a vállalatok szempontjából hátrányos lenne: amennyiben csökkenne a nyelvtanulási hajlandóság, akkor a friss diplomások nehezebben tudnának álláshoz jutni, a munkaadók vélhetőleg nem rendelkeznének eléggé kvalifikált munkaerővel ahhoz, hogy nemzetközi környezetben is megállják a helyüket, hiszen nem lenne elég idegen nyelvet beszélő alkalmazottjuk. Ezek a gondolatok igen hasonlóak azokhoz, amelyeket egy korábbi kutatásban nyelvtanárok és idegen nyelven oktató szaktanárok fogalmaztak meg a nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatosan (Fajt és mtsai., 2022c). Természetesen a válaszadók itt nyilván abból kiindulva alakították ki véleményüket, hogy akinek nyelvtudása van, az nyelvvizsgázik is, illetve hogy aki nyelvvizsgázott, annak valós nyelvtudása is van.

A válaszadó hallgatók a nyelvtudást egyfajta tájékozottságnak, illetve kommunikációs képességnek tartják. Többen kiemelik, hogy bár a nyelvvizsga nem egyenlő a nyelvtudással, a nyelvvizsga-kötelezettség mégis olyan motivációt jelent, amelynek hiányában a nyelvtanulási kedv jelentősen csökken. A nyelvvizsgával nem rendelkező első éves hallgatók közül néhányan megemlítik, hogy nyelvvizsga nélkül a diploma is veszít az értékéből, továbbá aggodalmukat fejezik ki, hogy nyelvtudás hiányában a fiatalok nem fogynak tudni együttműködni, nyitni a világ felé, kommunikálni, illetve tapasztalatokat szerezni. A válaszadók megemlítik, hogy

munkába álláskor
szembesülnek majd azzal,
hogy a nyelv szükséges a
munkájukhoz

nyelvvizsgázási kötelezettség nélkül a hallgatók a munkába álláskor szembesülnek majd azzal, hogy a nyelv szükséges a munkájukhoz, és hogy a nyelvtanulás végeredményben elkerülhetetlen. Ez egybevág azon munkáltatói véleményekkel, amelyeket Horváth-Csikós és Juhász (2021) talált. Ahogyan az egyik válaszadó rámutat: „a nyelvvizsga megéléte egy szükséges lépés a valódi, versenyképes tudáshoz”. Egy másik, nyelvvizsgával rendelkező felsőbb éves hallgató úgy véli, hogy a nyelvvizsga „fontos marad [ott], ahol a környezet motivált, és a nemzetköziség, valamint a tág világszemlélet jellemző”. A válaszok tükrében elmondható tehát, hogy a hallgatók ellenzik a nyelvvizsga eltörlését, hiszen az egy fontos nyelvtanulási motivációs tényező, és megbízható nyelvtudás, illetve nyelvvizsga híján a megszerzett diploma veszít az értékéből.

A válaszadók közül többen is megemlítik a nyelvvizsga külső motivációs hatását – amelyre Cizér és Öveges (2021) kutatása is rámutat. Egyikük szerint a nyelvtanulási kedvnek ideális esetben belső motivációból kell fakadnia, ugyanakkor hangsúlyozza a nyelvtanulást szerepét a belső motiváció kialakításában:

A legideálisabb helyzet az lenne, ha a nyelvtanulási motiváció belülről, a nyelv szeretete miatt keletkezne. Szerintem viszont ennek a kialakulásában sokat segítenek a tantervben lévő nyelvórák. Az iskolában kialakulhat bennünk a belső motiváció is, mert az élet számos területén érzékelhetjük, mennyivel jobb érteni más nyelveken is. A nyelvvizsga eltörlésével csökkenhet a generációk nyelvtanulási motivációja, ami

nem csak az elhelyezkedésben jelent majd hátrányt, de a magyar munkaerőpiac versenyképességét is csökkenti majd az idegen nyelv (főként az angol) nem ismerete.

A hallgató tehát kiemeli a szaknyelvi órák fontosságát, azok motiváló hatását, valamint felhívja a figyelmet arra a veszélyre, hogy a nyelvvizsga eltörlése negatívan befolyásolja majd az elhelyezkedési lehetőségeket és a magyar munkaerőpiac vonzerejét.

A nyelvvizsgával nem rendelkező felsőbb éves hallgatók elsősorban szintén a kötelező nyelvvizsga-kötelezettség eltörlésének hátrányait említik: *„A diplomát kapott, de nyelvvizsgával nem rendelkező fiatalok versenyhelyzetben az egy-egy pozíció megszerzéséért való küzdelemben is hátrányba kerülhetnek.”; „[...] cégvezetőként azt hívnám be interjúra, aki rendelkezik nyelvvizsgával”.* Ugyanakkor emellett említést tesznek egy-két pozitív hatásról is, mint pl.: más elfoglaltságra több idő marad, csökken a nyelvtanulás okozta stressz a nyelvvizsga-kötelezettség hiányában, valamint egy hallgató véleménye szerint pont a nyelvvizsga kötelező mivolta az, ami a hallgatók kedvét szegi a nyelvtanulást illetően. Az egyik válaszadó tágabb perspektívából tekint a kérdésre, és kiemeli, hogy egyetért a nyelvvizsga-kötelezettséggel, ugyanakkor a sikeres nyelvtanuláshoz meg kellene reformálni a közoktatást.

Összegezve: a nyelvvizsgát birtokló hallgatók a nyelvvizsga-kötelezettség eltörlésének negatív következményeit említik, a nyelvvizsgával nem rendelkezők pedig pozitív hatásokat is említenek. Negatív következmény lehet, hogy a friss diplomások vagy az elhelyezkedni kívánók nem

rendelkeznek majd megfelelő nyelvismerettel, ami kihathat a vállalatokra is. Ezenkívül nyelvvizsga-kötelezettség hiányában a motiváció csökkenésére és a fiatalok körében a nyelvismeret hiányában potenciálisan kialakuló világtól való elszigeteltségre hívják fel a figyelmet. A válaszadók pozitívként a nyelvtanulás okozta stressz és a vizsgakényszer miatti demotiváltság elmaradását hozták fel.

VIII. téma: szaknyelvi órákon való részvételi hajlandóság a diplomázáshoz előírt nyelvvizsga-kötelezettség hiányában

A hallgatók döntő többségükben szívesen felvennék az ingyenesen nyújtott szaknyelvi órákat még abban az esetben is, ha a nyelvvizsga nem lenne a diploma előfeltétele. Egyetlen hallgató mondta azt, hogy nem venné fel a szaknyelvi órákat, mert nem szeret csoport előtt idegen nyelven szerepelni, és ezért inkább otthon egyedül, magántanárral vagy kis csoportban tanulná a szaknyelvet. Pár hallgató véleménye viszont az,

hogy akkor vennék fel a nyelvórákat, ha a nyelvoktatás ingyenes maradna, ha az órák beleillene az órarendjükbe, ha a nyelv szabadon választható, de kreditet adó tárgy lenne – és persze magától az adott idegen nyelvtől is függne a döntésük.

A többi hallgató egyetért abban, hogy a szaknyelv elsajátítása hasznos, sőt elengedhetetlen előnyt jelent a munkaerőpiacon, segít a külföldön való elhelyezkedésben, és általa értékes munkaerővé válik valaki. Többen említették, hogy szeretnek nyelvet

a fiatalok körében a nyelvismeret hiányában potenciálisan kialakuló, világtól való elszigeteltség

tanulni, élvezik a szaknyelvi órákat, ezért is örülnek az ingyenes lehetőségeknek, és mindenképpen kihasználnák az ebben rejlő lehetőségeket. Volt olyan is, aki megemlítette, hogy akár két nyelvet is szívesen tanulna egyetemi tanulmányai alatt. Több hallgató a szakirodalom-olvasást és általában az idegen nyelven való kutatási tevékenységet is megemlítette indokként az idegen nyelv ismeretének fontossága vonatkozásában.

Elmondható, hogy a hallgatók döntő többsége látja a szaknyelvi oktatás fontosságát, megérti, hogy ez a hallgatók érdeke, és értékeli a nyelvtanulás lehetőségét. Ahogyan egy hallgató látja:

Igen, nekem szükségem van külső ösztökélésre. Ha van lehetőség, hogy ezeket a segítségüket megkapjam a jövőmhöz, és ráadásul ingyen az egyetem berkei között, természetesen élek a lehetőséggel, és biztosan nem szalajtom el ezt az alkalmat, még akkor sem, ha magára a papírra/bizonyítványra nincsen szükségem.

Tehát a hallgatók értéklik az egyetem által nyújtott ingyenes szaknyelvi órákat, és még akkor is kihasználnák ezt a lehetőséget, ha nem lenne kötelező a nyelvvizsga. Azonban a fizetős nyelvi órák esetében már nem ilyen egyértelmű a helyzet.

Míg egy kivétellel az összes hallgató felvenné az ingyenes szaknyelvi tárgyakat akkor is, ha nem kellene kötelezően nyelvvizsgát tenni, addig abban az esetben, ha ezekért az órákért fizetni kellene, már nagyon megváltozik a kép. A megkérdezett 19 hallgatóból csupán három mondta, hogy szívesen fizetne is a képzésért, nyolc hallgató

egyértelműen elzárkózott a fizetéstől, nyolc fő pedig feltételekhez kötné a fizetős órák felvételét. Azok, akik fizetnének a nyelvi képzésért, a már korábban felsorolt indokokat említik, főként a szaknyelv hasznosságát és a vele járó előnyöket.

Azok, akik nem fizetnének a szaknyelvi képzésért, egyértelműen a felsőokta-

tással járó magas költségekkel indokolják döntésüket, és alternatívákat keresnének a szaknyelvi ismeretek elsajátítására, pl. külföldi munkavállalás vagy internetes források segítségével képeznék magukat, személyre szabott magánórákat vagy egyéb, egyetemen kívüli kurzusokat végeznének el. Az a nyolc hallgató, aki feltételhez kötné, hogy hajlandó lenne-e fizetni az egyetem által nyújtott szaknyelvi órákért, elsősorban az ártól tenné ezt függővé. Ha ugyanazért a pénzért magánórát is tudna venni, akkor inkább azt választaná, mert úgy több figyelem jutna rá, és rugalmasabb időbeosztásban tanulhatna, viszont szüksége lenne tanárra, mert egyedül nehezebb a nyelvtanulás. A válaszadók elvárják, hogy „jó áron jó képzést kapjanak a hallgatók”. Fontos az oktató is persze, aki legyen jó hírű, esetleg olyan, akit már ismernek. Vidéki hallgatónál fontos szempont lenne az, hogy az otthonához közelebbi megoldást tudjon keresni, amely számára egyben időtakarékos megoldást is jelent. Többen megemlézték, hogy jó lenne magasabb óraszámban tanulni az idegen nyelvet, és mindezt magasabb kreditértékű órák során.

A válaszok tükrében az a vélemény látszik kialakulni, hogy a megkérdezett hallgatók többsége szükségesnek és fontosnak tartja a szaknyelvi és idegen nyelvű szakmai képzést, mivel a munkaerőpiacon jól

használható nyelvtudásra szeretnének szert tenni, ezért igénylik az egyetem által kínált ingyenes kurzusokat.

5. KONKLÚZIÓ

Összegzőképpen elmondhatjuk: kutatásunkból egyértelműen kiderült, hogy a megkérdezett hallgatók a nyelvtanítás és a nyelvtudás fontossága mellett tették le voksukat. Érzékelhető, hogy nyelvvizsgával rendelkező résztvevőink általánosságban fontosnak tartják, hogy a diploma megszerzéséhez szükség legyen nyelvvizsgára, de a nyelvvizsgával nem rendelkező felsőbb éves hallgatók a jövőben szívesen vennék, ha nem lenne kötelező a nyelvvizgázás, azonban ők is a nyelvismeret fontosságát hangsúlyozzák. A megkérdezettek a legkülönbözőbb okokat sorolták fel, amiért egy fiatal nem léphet az álláspiacra nyelvismeret nélkül: hallgatóink szerint a nyelv nemcsak kommunikációs eszköz, hanem megkerülhetetlenül része a 21. században elvárt munkavállalói készségeknek. Mind az első, mind a felsőbb évfolyamos hallgatók fontosnak tartják a szaknyelvi órákat függetlenül attól, hogy rendelkeznek-e nyelvvizsgával, de csak nagyon kevesen mondták, hogy számos egyéb kiadási mellett fizetnének a nyelvi képzésért. Hallgatóink véleménye szerint az idegen nyelvű szaknyelvtanításon kívül az idegen nyelvű szakmai és készségfejlesztő órák is sokat segítenek a nyelvtudás fejlesztésében, karbantartásában, és a hallgatók ezeket a kurzusokat is jó lehetőségnek tartják a

nyelvtudás elmélyítésére, illetve szinten tartására. Sokan hangsúlyozták az oktató meghatározó szerepét is.

Érdekes tapasztalat számunkra, hogy bár a hallgatók hangsúlyozzák, hogy a nyelvvizsga megléte nem minden esetben takar aktív és magas szintű nyelvtudást, a hallgatóknál sok esetben mégis egybeesik a nyelvvizsga és a nyelvtudás. Minden válaszadónk kiemeli, hogy a nyelvvizsgától függetlenül nagyon fontos a nyelvtudás, amely nem csak az egyéni boldogulást segíti, hiszen a nyelveket beszélő munkavállalók az adott cég és egész Magyarország versenyképességét és sikerességét is befolyásolják. A válaszadók rendkívül fontos szerepet tulajdonítanak ugyanakkor a nyelvvizsgának: a hallgatók szerint a nyelvvizsga olyan külső motivációs tényező, amely nélkül sokkal kevesebben tanulnának meg használható szinten egy vagy több idegen nyelvet, s ez negatív következményekkel járna. Szintén sokak véleménye, hogy ha valaki rendelkezik a kellő tudásszinttel, akkor érdemes letennie a nyelvvizsgát, hisz a bizonyítvány előnyt jelent az állásintertún.

sok esetben egybeesik a nyelvvizsga és a nyelvtudás

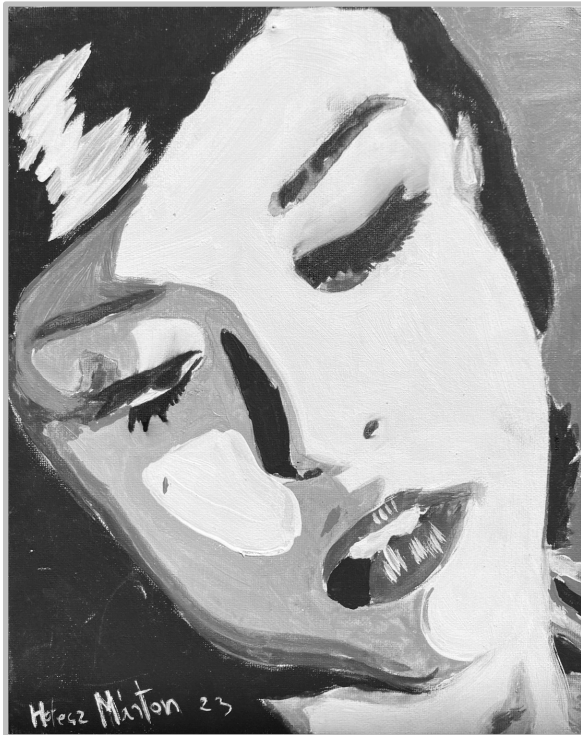
Kutatásunk korlátaiként említhetjük, hogy mintánk elég kicsi, hiszen kvalitatív kutatást végeztünk, amelynek egyébként sem célja a reprezentativitás, így természetesen eredményeink sem reprezentatívak az alacsony elemszám (n = 19) miatt. Ennek fényében a tanulmányban ismertetett eredmények pusztán lehetséges tendenciákat rajzolnak ki egy gazdasági képzést nyújtó egyetem és annak hallgatói vonatkozásában.

IRODALOM

- Bárdos J. (2015, szerk.): *Az anyanyelv és az idegen nyelvek tanításának elmélete és gyakorlata*. EKF Líceum Kiadó, Eger.
- Czervan, A. (2019): „A kormányzat is tudja, hogy baj lehet” – a nyelvvizsga-követelmény enyhítését javasolja a HÖÖK. Letöltés: https://eduline.hu/erettsegi_felveteli/20191014_A_kormanyzat_is_tudja_hogy_baj_lesz_ezt_javasolja_a_HOOK_a_nyelvvizsgakovetelmeny_enyhitesere (2022. 10. 15.).
- Csizér K. és Öveges E. (2018): *Vizsgálat a köznevelésben folyó idegennyelv-oktatás kereteiről és hatékonyságáról. Kutatási jelentés*. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (2022. 10. 15.).
- Csizér K. és Öveges E. (2021): Idegennyelv-tanulási motivációs tényezők és a nyelvi vizsgák Magyarországon: Összefüggések vizsgálata egy kérdőíves kutatás segítségével. *Modern Nyelvoktatás*. **25**. 3–4. sz., 86–101.
- Dévény Á. és Loch Á. (2005): A szóbeli vizsgafeladatok értékelése a vizsgázók szemszögéből (Vizsgafeladatok valós nyelvi tevékenységek?). In: Silye Magdolna (szerk.): *Porta Lingua – 2005. Szakmai nyelvtudás – szaknyelvi kommunikáció*. SZOKOE, Debrecen. 295–304.
- Dörnyei Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition (1st ed.)*. Routledge, New York. DOI: 10.4324/9781410613349
- Einhorn Á. (2015): Pedagógiai kultúraváltás az idegennyelv-tanításban? Vitaindító. *Modern Nyelvoktatás*. **21**. 4. sz., 48–58.
- Einhorn Á. (2022): Az idegennyelv-tanítás célja és tartalma a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*. **22**. 3–4. sz., 6–26. DOI: 10.51139/monye.2022.3-4.6.26
- Elo, S. és Kyngäs, H. (2007): The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*. **62**. 1. sz., 107–115. DOI: 10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x
- Európai Bizottság (2017): *Európai szemeszter – Tematikus tájékoztató: A felsőfokú végzettséggel rendelkezők aránya*. Letöltés: https://ec.europa.eu/info/sites/default/files/file_import/european-semester_thematic-factsheet_tertiary-education-attainment_hu.pdf (2022. 10. 15.).
- Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (2010a): *Skills supply and demand in Europe: medium-term forecast up to 2020*. Publications Office of the European Union, Luxembourg. Letöltés: https://www.cedefop.europa.eu/files/3052_en.pdf (2022. 10. 15.).
- Európai Szakképzés-fejlesztési Központ (2010b): Briefing note – Jobs in Europe to become more knowledge- and skills-intensive. Letöltés: https://www.cedefop.europa.eu/files/9021_en.pdf (2022. 10. 15.).
- Eurostat (2016): *Foreign language skills statistics*. Letöltés: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Foreign_language_skills_statistics (2022. 10. 15.).
- Fajt B. (2021): Hungarian secondary school students’ extramural English interests: The development and the validation of a questionnaire. *Working Papers in Language Pedagogy*. **16**. 36–53.
- Fajt B., Bánhegyi M., Vékási A. és Cseppentő K. (2022a): Nyelvtanári és -oktatói vélemények a nyelvvizsga-moratóriumról: egy pilot kutatás bemutatása. In: Bocz Zs. és Besznyák R.: *Porta Lingua – 2022. 1. szám*, 123–129. DOI: 10.48040/PL.2022.1.12
- Fajt B., Bánhegyi M., Vékási A. és Cseppentő K. (2022b): Diploma nyelvvizsga nélkül? A nyelvvizsga-moratórium margójára nyelvtanárok és idegen nyelven szaktárgyakat oktatók véleményei. *Modern Nyelvoktatás*. **28**. 3–4. sz., 71–91. DOI: 10.51139/monye.2022.3-4.71.91
- Fajt B., Bánhegyi M., Vékási A. és Cseppentő K. (2022c): Nyelvtanárok és idegen nyelven oktató szaktanárok nyelvvizsga-moratóriummal kapcsolatos véleményei: Egy kérdőíves felmérés eredménye. In: Molnár Gy. és Tóth E. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2021: A neveléstudomány válaszai a jövő kihívásaira*,

- Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézet, MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság, Szeged, Budapest. 20–29.
- Fajt B., Török J. és Kövér P. (2021): Egyetemi hallgatók digitális oktatással kapcsolatos véleményei: Egy feltáró kutatás eredményei. *Iskolakultúra*. 31. 6. sz., 72–83.
- Farczádi Bencze T., Jakus E., Kránicz E., Öveges E. és Perge G. (2020): *Tantervi és módszertani útmutató füzetek. Útmutató az idegen nyelv tantárgy tanításához*. Oktatás 2030 – Eszterházy Károly Egyetem.
- Farkas J. (2021): A gazdasági szaknyelvtanítás helyzete a Közép-Kelet Európai országok felsőoktatási intézményeinek rendszerében (Magyarország, Szlovákia, Románia összehasonlító vizsgálata). Doktori Értekezés. Debreceni Egyetem.
- Fekete A. és Csépes I. (2018): B2-es szintű nyelvvizsga bizonyítvány: Útlevél a diplomás élethez, társadalmi mobilitáshoz. *Iskolakultúra*. 28. 10–11. sz., 13–24. DOI: 10.17543/ISKKULT.2018.10-11.13
- Glaser, B. G. és Strauss, A. L. (1967): *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter, New York.
- Grau, M. (2009): Worlds apart? English in German youth cultures and in educational settings. *World Englishes*. 28. 2. sz., 160–174. DOI: 10.1111/j.1467-971X.2009.01581.x
- Horváth-Csikós G. és Juhász T. (2021): A puha (soft) és a kemény (hard) készségek munkaerőpiaci szükségessége. *Educatio*. 30. 3. sz., 532–542. DOI: 10.1556/2063.30.2021.3.13
- Imre A. (2007): Nyelvtanítás, nyelvtanulás, nyelvtudás a középfokú iskolákban. In: Vágó I. (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatókutatás és Fejlesztő Intézet, Budapest. 107–136.
- Józsa K. és Imre I. A. (2013): Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval. *Iskolakultúra*. 23. 1. sz., 38–51.
- Károly A. (2021): A finnországi kötelező egyetemi nyelvi képzés egy lehetséges megvalósítási módja: A Jyväskyläi Egyetem Nyelvi Központjának új képzési programja. II. rész. *Modern Nyelvtanítás*. 23. 4. sz., 50–67. Letöltés: <https://ojs.elte.hu/modernnyelvok/article/view/1685> (2022. 10. 15.).
- Kurtán Zs. és Silye M. (2006): *A szaknyelvi oktatás a magyar felsőoktatás rendszerében*. Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Kurtán Zs. (2016): Szaknyelvtanítási folyamatok nyelvpedagógiai alapjai. In: Reményi A. Á., Sárdi Cs. és Tóth Zs. (szerk.): *Távlatok a mai magyar alkalmazott nyelvészetben*. Tinta Könyvkiadó, Budapest. 110–117.
- Lajtai Á. (2020): Hungarian EFL learners' extramural contact with English. In: Geld, R. és Krevelj, S. L.: (szerk.): *UZRT 2018: Empirical studies in applied linguistics*. FF Press, Zagreb. 128–149.
- Magyarország Kormánya (2018): Magyarország 2018. évi nemzeti reform programja. Letöltés: <https://2015-2019.kormany.hu/download/3/c0/61000/2018-european-semester-national-reform-programme-hungary-hu.pdf> (2023. 11. 08.).
- Márcz R. (2015): Az ECL nyelvvizsga vizsgázókra gyakorolt hatása: Egy kérdőíves felmérés eredményei: Előtanulmány. *Iskolakultúra*. 25. 2. sz., 48–57. DOI: 10.17543/ISKKULT.2015.2.48
- Nikolov M., Ottó I. és Öveges E. (2009): *Nyelv és szakma? Nyelvtanítás és nyelvtanulás a szakképző intézményekben*. Oktatásért Közalapítvány, Budapest.
- Nikolov M. és Vigh T. (2012): Az idegen nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó B. (szerk.): *Mérlegem a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 241–288.
- Ottó I. és Nikolov M. (2003): Magyar felsőoktatási intézmények elsőéves hallgatóinak nyelvérzéke. *Iskolakultúra*. 13. 6–7. sz., 34–44.
- Öveges E. és Csizér K. (2018, szerk.): *Az idegennyelv-oktatás keretei és hatékonysága a köznevelésben. Kutatási jelentés*. Emberi Erőforrások Minisztériuma – Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/sajtoszoba/nyelvoktatasi_kutatasi_jelentes_2018.pdf (2022. 10. 15.).

- Öveges E., Csizér K. és Dér K. (2019): Az idegennyelv-tanítás iskolai szintű szabályozása: Keretek, célok és megközelítések. *Modern Nyelvoktatás*. **25**. 1. sz., 3–14.
- Strucz Z. (2010): A munkaadók nyelvi elvárásai a szakértelmiséggel szemben: 2010. *Modern Nyelvoktatás*. **16**. 4. sz., 7–17.
- Szabó Cs. M. és Mátó F. (2015): A munkaerőpiac elvárása: Idegennyelv-tudás. In: András I, Rajcsányi-Molnár M. és Németh I. (szerk.): *Nyelvi terek*. DuF Press, Dunaújváros. 9–28.
- Szalai B. (2021. 05. 27.): Magyarországon tömegével végeznek nulla nyelvtudású mérnökök, állítja a szakértő. *Szabad Európa [online]*. Letöltés: <https://www.szabadeuropa.hu/a/nyelvtanulas-idegen-nyelv-nyelvtudas-rozgonyi/31272946.html> (2022. 10. 15.).
- Teczár Sz. (2019. 08. 28.): Íme a hivatalos adat: Tízezrek bukkatják a felvételit a kormány szigorítása miatt. *Magyar Narancs*. Letöltés: <https://magyarnarancs.hu/belpol/megszereztuk-az-adatokat-hatalmas-gondban-lesznek-a-videki-egyetemek-a-kotelezo-nyelvvizsga-miatt-122504> (2022. 10. 15.).
- Tóth Zs. (2015): Befolyásolja-e a szorongás a nyelvtanulás eredményességét? *Modern Nyelvoktatás*. **21**. 1. sz., 18–31.
- Török I. (2018): Gondolatok a felsőoktatás (saját) feladatairól. *Köz-Gazdaság*. **2018**. 4. sz., 199–213. DOI: 10.14267/RETP2018.04.10



Holecz Márton (8. osztály) –
2023, tempera, filc, vászon

CSUTORÁS GÁBOR ÁKOS

Nemzedékek nómenklatúrája¹

ÖSSZEFOGLALÁS

Napjainkban mind a tudományos kutatásokban, mind a közéletben kiemelt figyelmet kapnak a generációk, ugyanakkor a generációs megnevezések következetes használata nem jellemző a diskurzusbán, sőt e téren az aktuális helyzet kaotikusnak értékelhető. A tudományos alátámasztást nélkülöző, egyetlen jellemzőt kiragadó, esetleg kifejezetten negatív jelentéstartalmat hordozó generációs címkék pedig teret engednek kártékony hatású sztereotipizálásnak, általánosításoknak és a társadalom különböző tagjaival szembeni előítéletek formálódásának is a közgondolkodásban. Az eltérő megnevezések következtelen használata módszertani szempontból is hátráltatja a témában folytatott kutatások értelmezhetőségét, nehezíti az eredmények egymással való összehasonlíthatóságát. Jelen munkámban különböző forrásokban fellelhető összesen 130 generációs megnevezést rendeztem struktúrába annak érdekében, hogy egyfajta nevezéktant állítsak fel a további diskurzus támogatásához. Egyes megnevezések például nemzetközi szinten, vagy éppen egy adott országban jelentős történelmi eseményekre, illetve társadalmi jelenségekre, míg mások valamilyen emberi tulajdonságra utalnak, de használatban vannak különösebb jelentéstartalommal nem bíró fantáziánévek is. Nyilvánvalóan a nyelvet átszövő generációs címkék alkalmazását megszüntetni, száműzni őket a közbeszédből nem lehetséges. Ugyanakkor munkám révén, akár további tudományos kutatás érdekében, akár csak a téma iránti érdeklődők számára biztosított egy olyan nómenklatúra, amely egyfajta logika mentén rendszerezve mutatja be a napjainkban alkalmazott generációs megnevezések széles körét, támogatva ezzel a megfontoltabb terminológiahasználatot is.

Kulcsszavak: generáció, nevezéktan, címkék

¹ A tanulmány az előző lapszámunk *Értelmezések, viták* rovatában olvasható, Böcskei Balázs, Fekete Mariann, Nagy Ádám és Szabó Andrea tollából származó, *Hoztam is ajándékot, meg nem is – A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció* című vitaindítóra reflektálva készült. (A szerk.)

BEVEZETÉS

Amint azt Böcskei és szerzőtársai vitaindító írásukban jelezték, napjainkban mind a tudományos kutatásokban, mind a közéletben kiemelt figyelmet kapnak a generációk (*Böcskei, Fekete, Nagy és Szabó, 2023*). Noha ehhez alapvetésnek kellene lennie, az egységes generációs megnevezések következetes használata mégsem jellemző a diskurzusban, sőt e téren az aktuális helyzet kaotikusnak értékelhető. Generációkat nevesítünk, ám nincsenek egységesen elfogadott vagy legalább a tudományos szakirodalomban egyezményesen használt megnevezések, melyek alatt ugyanazt érthetnénk. Ennek egyik oka, hogy a *generáció* kifejezés jelentéstartalma maga sem egyértelmű, a tudományos alátámasztást nélkülöző, olykor csak valamilyen jellemzőt kifaragó, esetleg kifejezetten negatív jelentéstartalmat hordozó

generációs címkék pedig további teret engednek a kártékony hatású sztereotípiázásnak, általánosításoknak és a társadalom különböző tagjaival szembeni előítéletek formálódásának a közgondolkodásban. Az eltérő megnevezések következtelen használata módszertani szempontból is hátráltatja a témában folytatott kutatások értelmezhetőségét, nehezíti az eredmények egymással való összehasonlíthatóságát.

Az e lapban indított vitához való hozzájárulásom célja, hogy a használatban lévő – az elsődlegesen angol nyelvű, online irodalomban fellelhető – lehető legtöbb generációs megnevezést struktúrába rendezve egyfajta nevezéktant állítsak fel a további diskurzus

támogatásához. Munkámban nem térek ki a nemzedékek mélyebb tartalmi vizsgálatára, illetve tényleges létezésük tudományos igazolására, szintetizáló tevékenységem csak az alkalmazott megnevezések szintjéig terjed, azok hátterének feltárását célozza. A nomenklatúra kialakítását megelőzően összesen 130 különböző generációs megnevezést tártam fel, melyeket aztán igyekeztem csoportokba rendezni (ebben az óriási mennyiségben az egyes megnevezések olykor rövidített formában használatba kerülő alakjait, szinonimáit, neologizmusait nem is vettem számításba). A feltárt megnevezések mennyiségét (és ezáltal a kutatást) tekintve bizonyosan nem beszélhetünk teljeskörűségről, hiszen korlátot jelentett az, hogy döntően angol és magyar nyelvű forrásokat kerestem fel, valamint nem vettem igénybe hozzá mesterséges intelligencián alapuló szolgáltatást vagy keresőmotort.

A kutatómunkát követő rendszerezésem alapján három fő csoportot különítettem el. Ezek között a legnagyobbat a jelentéstartalmat hordozó megnevezések teszik ki.

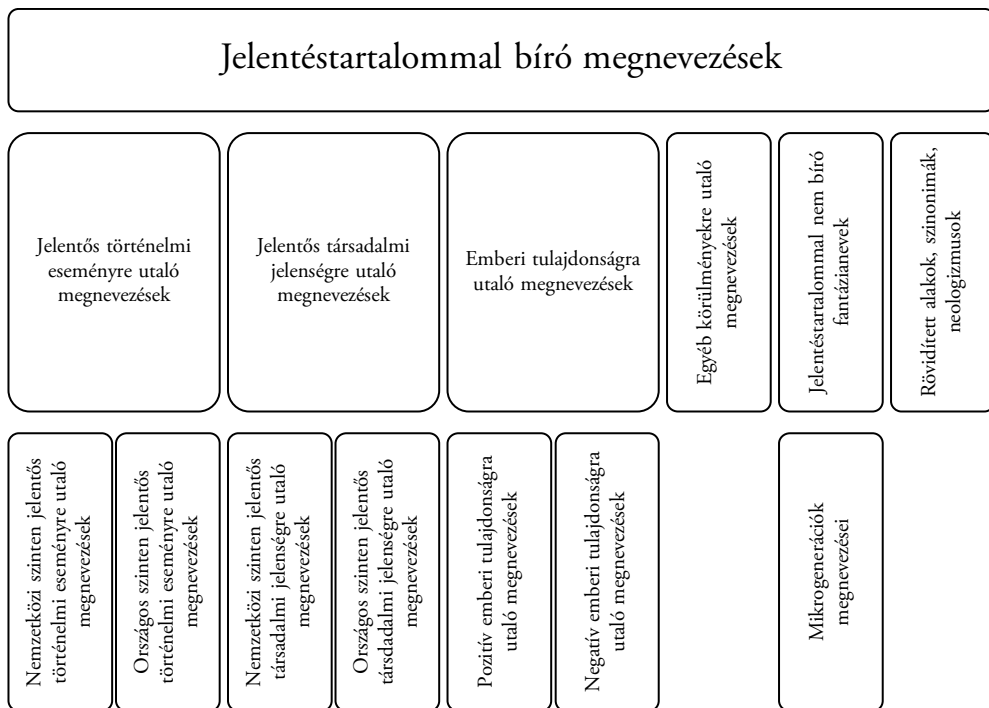
Ezen belül képeztem alcsoportokat például nemzetközi, vagy országos szinten jelentős történelmi eseményekre, illetve társadalmi jelenségekre utaló, valamint pozitív vagy negatív emberi tulajdonságokra utaló megnevezésekből. Úgy tapasztaltam, hogy ezekkel szemben léteznek tényleges jelentéstartalommal nem rendelkező fantázianevek is, míg egy harmadik kategóriába soroltam mindazon megnevezéseket, melyek más, önálló jelentéssel bíró vagy nem bíró megnevezések rövidített alakjai, szinonimái, neologizmusai. Az így kialakított nevezéktan struktúráját az *1. ábra* szemlélteti.²

hogyan egyfajta nevezéktant állítsak fel

² Az ábrák és táblázatok mind a szerző saját szerkesztései, ezért külön forrást alattuk nem jelzünk. (*A Szerk.*)

1. ÁBRA

Generációk megnevezéseinek csoportosítása



Fontos megemlíteni ugyanakkor, hogy a kategóriarendszerben átfedések lehetségesek, valamint egyazon személy illethető akár öt, a fenti kategóriák egyikébe vagy másikába tartozó, különböző generációs megnevezéssel is. Mindez pedig már önmagában is érzékelteti, mennyire kétséges az indokoltsága annak, hogy ténylegesen ennyiféle generációról beszéljünk a ma élő emberek esetében.

1. A GENERÁCIÓ FOGALMA

Anélkül, hogy mélyebb fogalomtörténeti vizsgálatot végeznék, fontosnak tartom kiemelni, hogy a generáció fogalmának

értelmezését eleve egy etimológiai kettősség bonyolítja: az ógörögből átvett latin „generatio” egyrészt keletkezést, nemzést jelent, míg a „genus” jelentése: nemzetség, nem. E kettős jelentésréteggel már Arisztotelész is foglalkozott Metafizikájában (*Hornyák*, 2013), ahogy – csak a 19. századig visszatekintve – Émile Littré francia lexikológus is; utóbbi arra hívta fel a figyelmet, hogy a generáció szó a „vertikális” (nagyapa–apa–fia) vonatkozása mellett „horizontálisan” az egykorúakra, tehát bizonyos személyeket az „egy korban élő és azonos korú emberek összességéként” definiálva is használható (*Nemes*, 2019). Az eligazodást nehezíti az is, hogy a generációhoz hasonló jelenségekre a magyar nyelvben és a

különböző kutatásokban az alábbiakban részletesebben bemutatott további fogalmak is használatossá váltak, mintegy szinonimaként helyettesítve a generáció szót. Olykor generációt említünk akkor is, amikor valójában nincs többről szó, mint hasonló tulajdonságokkal bíró csoportokról (*Jureit*, 2017).

A Magyar nyelv értelmező szótára a *generáció* fogalma alatt nemzedéket ért, azzal, hogy biológiai értelemben a nemzés és szaporodás jelentéstartalmát fűzi még hozzá.³ A *nemzedék* fogalmának három dimenziójaként pedig meghatározza az ugyanazon időben, korban élő, közel azonos korú emberek összességét, az egy családban vagy más közösségben egymást felváltó utódokat, továbbá az időt, ami egy-egy emberi nemzedék felnővekedéséhez, kifejlődéséhez szükséges (25–30 év), régies kifejezéssel: emberöltőt.⁴ A szintén gyakorta alkalmazott *korosztály* szó esetében az ugyanazon évben születettek összességét definiálja, kifejezetten az azonos születési dátumra helyezve a hangsúlyt, nem rendel hozzá olyan egyéb többlettartalmat, amit ma generációknak tulajdonítunk, ugyanakkor megemlíti, hogy a fogalom egyazon nemzedékhez tartozók összességére is alkalmazott.⁵ Az Idegen szavak gyűjteményének definíciója szerint a *kohorsz* szintén nemzedéket jelent, azonban némiképp árnyaltabb tartalommal olyan emberek részcsoportjaként, akik valamely jellemzőjük szerint vannak csoportosítva, melyhez példaként, az egyazon évben

valójában nincs többről szó,
mint hasonló tulajdonságokkal
bíró csoportokról

születés mellett, említi még akár az egyazon évben kötött házasságot is.⁶ A KSH a *generációt* a *kohorsznépesség* fogalmának speciális fajtájaként határozza meg, kitérve arra, hogy az egy időben született emberek összességének – ahhoz, hogy generációnak nevezhessük őket – szinkronizáltan kellene átélnie a népesség szempontjából fontos eseményeket is, melyek között a házasságkötés mellett példaként említhető az iskolai végzettség megszerzése, a munkavállalás, vagy éppen a halál is.⁷

A fentiekén túli, modern jelentéstartalom társítását a generáció fogalmához jellemzően Karl Mannheimnek tulajdonítják, aki a generációt azonos történelmi és társadalmi eseményeket is megélt (hasonló korú vagy hasonló korcsoportba tartozó) egyének összességévé határozta meg (*Mannheim*, 1952), és felhívta a figyelmet arra, hogy a születési dátum mellett a generációhoz tartozáshoz szükségesek az egyének közötti kapcsolatok is, amelyeket a közös tapasztalás és jelentős társadalmi események teremtenek meg, valamint a generációs „egység”, azaz olyan szerveződések, informális együttműködések megléte, melyek a generáció jellegét adják. Később a kutatók e közösen megélt eseményekből álló feltételsort az adott időszakban bizonyos erőforrások rendelkezésre állásával, kulturális elemekkel (zene, sport, divat), technológiákkal, a jellemző fogyasztói magatartással is kiegészítették, melyek

³ Lásd a *generáció* szócikket (*Bárczi és Ország*, 1959–1962).

⁴ Lásd a *nemzedék* szócikket (*Uo.*).

⁵ Lásd a *korosztály* szócikket (*Uo.*).

⁶ Lásd a *kohorsz* szócikket itt: <https://idegen-szavak.hu/keres/kohorsz>

⁷ Lásd a *generáció* szócikket itt: https://www.ksh.hu/apps/meta.objektum?p_lang=HU&p_menu_id=&p_al-menu_id=201&p_ot_id=200&p_obj_id=646&p_level=1

szintén fontos közös tapasztalások lehetnek egy adott korszakban (Ng és Parry, 2016).

Attól függően, hogy mely jelentős közös tapasztalat áll a kutatás középpontjában, ma már beszélünk például politikai generációkról is. Ugyanakkor: míg a generáció kialakulásának okai közt a nem tudatos cselekvések, reflexiók lehetnek túlsúlyban, addig a politikai generáció tudatos politikai cselekvés eredménye is lehet, sőt a politikai generációhoz tartozást tulajdonképpen a politikailag megnyilvánuló szereplőre bízunk, elfogadjuk az önképét akkor is, ha esetleg sem születési dátuma, sem közös sorsa nem köti össze velünk (Szabó és Kiss, 2013). Bontekoning szerint a generációba tartozás egyfajta közös intellektust eredményez a kollektív mentális, érzelmi és fizikai viselkedésformák, képességek fejlesztéséhez, melynek végső célja társadalmi rendszerek (családok, csoportok, szervezetek) evolúciójának fenntartása (Statnické, 2019).

A generáció jelentéstartalmának fejlődésével párhuzamosan a világ fejlődésében is gyorsulás tapasztalható, és a várható emberi élettartam növekedése is látható. Ezek együtt azt eredményezik, hogy egy emberi élet során komoly átalakulásokkal kell szembenézni akár egyetlen generáción belül, ideértve akár az önidentitás újbóli meghatározásának igényét. A történelem, gyorsulása révén, mintegy „átlép a generációk feje fölé, a generációs idő egy generáció életidejénél rövidebbre csökken” (Véress, 1998). Az utóbbi években így került előtérbe a generációs identitás elmélete is, amely az életkor és a társadalmi-történelmi helyzet keverékéből az által kialakuló társadalmi identitás, hogy az egyén felismeri különböző generációk létezését, önbesorolást végez valamelyikbe, értékeli ennek jelentőségét és az ehhez kapcsolódó

értékeket, valamint érzelmi lesznek a csoport többi tagjáról és megkülönböztető jegyeikről másokhoz képest (Lyons, Schweitzer, Urick és Kuron, 2019). Azaz generációs identitásukat maguk az egyének is megállapíthatják, és miután a téma jelen is van a mindennapokban, ez is hatást gyakorol az önmeghatározási folyamatokra. Kutatók szerint ezért a generációk fogalmát diskurzuselméleti irányból érdemes értelmezni, a tényleges életkori sajátosságokra pedig célszerű egy tágabb összefüggésrendszer egyik elemeként tekinteni (Demeter és Déri, 2019).

Mindezeket figyelembe véve a megalapozottabb diskurzus érdekében kiindulópontként tekinthetünk arra az igényre, hogy a generáció fogalmának összetettségére is figyelve a témakörben folytatott írásbeli és szóbeli kommunikációban már magát a fogalmat is következetesebben alkalmazzuk. Ennek fényében pedig érdemes átgondolni, hogy egyáltalán indokolt-e a különböző generációs megnevezésekkel hivatkozni társadalmi csoportokra, vagy éppen ezáltal is csak újabb és újabb „generációkat generálunk” mesterségesen.

Az általam felhasznált forrásokban fellelhető megnevezéseket a továbbiakban csoportokba rendezve mutatom be.

2. JELENTÉSTARTALOMMAL BÍRÓ GENERÁCIÓS MEGNEVEZÉSEK

2.1. Nemzetközi szinten jelentős történelmi eseményre utaló megnevezések (20)

Ebben a csoportban a generációs megnevezések apropóját történelmi események

„generációkat generálunk”

adják, melyek között szerepelnek az emberek százmillióinak életére globális szinten jelentős hatást gyakorló világháborúk, ezzel adva közös értelmezési keretet és formálva egyfajta sorsközösséget. A háborúhoz kötött megnevezések között különbség tehető a tekintetben, hogy éppen a háborúból kimaradókra, vagy az azokban harcolókra, esetleg az elveszettekre, vagy a túlélőkre utalnak.

Olyan hasonló, nemzetközi szinten is komoly hatást gyakorló, bizonyos értelemben mérföldkövet jelentő történelmi események adtak még alapot generációk

megnevezéseknek, mint az Egyesült Államokat 2001. szeptember 11-én ért terroristámadások, vagy az egységes időszámításban érintett országok számára az ezredforduló, a századforduló, illetve – ahogy ezt Böcskei és szerzőtársai vitaindító írásukban részletesebben is vizsgálták – az egész világban elterjedt COVID-19-járvány is (Böcskei és mtsai., 2023). Mindezeket az 1. táblázatban foglaltam össze. Megjegyzem továbbá, hogy a megnevezések nem feltétlenül fedik le teljes mértékben az elmúlt kb. száz év történelmét, miközben pedig egyazon személyre vonatkoztatható akár több megnevezés is.

1. TÁBLÁZAT

Nemzetközi szinten jelentős történelmi eseményre utaló megnevezések

Megnevezés	Esemény	Rövid magyarázat
A Nagy Háború előtti generáció	Az I. világháború előtt	Edward Tannenbaum 1976-os könyvének címében utal így a világháború előtt élőkre (Tannenbaum, 1976).
1914 generációja	I. világháború	Robert Wohl 1979-es könyvének címe, benne az I. világháború kezdeti évével az abban érintettekre utal (Wohl, 1979). Gertrude Stein 1926-ban Ernest Hemingway <i>The Sun also Rises</i> című könyvéhez íródott előszavában „elveszett generáció”-ként utal az I. világháborúban érintettekre (Hemingway, 1926). Az I. világháborút elszenvetőket, akik még a II. világháborúban is szenvedhettek veszteségeket, „névtelen generáció”-nak is nevezik (McCrinkle és Wolfinger, 2010).
Elveszett generáció		
Névtelen generáció		
Interbellum generáció	A két világháború között	Ezen megnevezések azokra utalnak, akiknek sikerült éppen kimaradniuk a két világháborúból azáltal, hogy életük egy meghatározó részét éppen a kettő között élték (Carlson, 2008).
„Lucky Few”		

A legnagyobb generáció	II. világháború	Tom Brokaw 1998-as könyvének címében a II. világháborúban harcolókat nevezte „a legnagyobb generáció”-nak (<i>Brokaw</i> , 1998). A „veteránok” azon emberekre vonatkozik, akiknek életét nagyban a II. világháború és a világgazdasági válság határozta meg (<i>Meretei</i> , 2017). A háborúban érintett nemzedéket az Egyesült Államokban az amerikai katonákra használatos „G. I.” jelzővel is illetik (<i>Johnson, Butrica és Mommaerts</i> , 2010).
Veteránok		
G.I. (Government Issue) generáció		
68-asok generációja	1968-as diáklázadások	Az 1968-as tavaszi eseményeket követően Európában új fejezet nyílt a politika és kultúra történetében, melynek generációt formáló hatását számon tartják (<i>von der Goltz</i> , 2011), ide sorolják például a párizsi diáklázadások résztvevőit („soixante-huitards”).
A hidegháború generációja	hidegháború	„A hidegháború generációja”-nak nevezik az ennek időszakában szocializálódott embereket például Oroszországban (<i>Raleigh</i> , 2012, 420. o.) és Németországban is (<i>Joly</i> , 2018).
9/11 generáció	A 2001. szeptember 11-i terrortámadások	A 2001. szeptember 11-i terrortámadásokat megelőkre, azt életük meghatározó eseményeként átélőkre is utalnak generációs megnevezések (<i>Masquelier és Soares</i> , 2016). Az Egyesült Államokban a „Department of Homeland Security” létrehozásához kapcsolódóan kaptak közös generációs megnevezést azok az állampolgárok, akik hazájukat már a korábbiakhoz képest nem érezték biztonságosnak (<i>Neil</i> , 2014). Norvégiában „komoly generáció”-ként (Generasjon Alvor) utalnak azokra a fiatalokra, akiknek életére jelentős hatást gyakorolt a terrorfenyegetettség érzése (<i>Lyons</i> , 2016).
Szeptemberi generáció		
Homelander generáció		
Komoly generáció		
Gyilkos generáció	Iraki háború	Evan Wright könyvében az iraki háborúban résztvevőkre „gyilkos generáció”-ként utal (<i>Wright</i> , 2004, 384. o.).

Millennials	Századforduló, ezredforduló	Az egyik leggyakrabban vizsgált generációs csoport a „millenniálok”, akik az 1980-as, ’90-es években születtek, így fiatalkorukat az ezredforduló táján élték (<i>Howe és Strauss, 2000, 432. o.</i>), míg a „centenniálok” az ezred- és egyben a századforduló idején születettekre használt megnevezés, azaz ők már egy következő nemzedék (<i>Mafas és Kuppusamy, 2019</i>). Ugyanezen csoportot Dél-Afrikában például „Ama 2000”-nek is nevezik (<i>Phala, 2020</i>).
Centennials		
COVID-generáció	Koronavírus- világjárvány	A koronavírus-járvány szinte az egész világon huzamosabb ideig alapvető befolyást gyakorolt a gazdasági és társadalmi életre, aminek nyomán egyes forrásokban <i>vírusgenerációként</i> azonosítják az ebben az időszakban élőket, különösen a fiatalabb korosztályt (<i>Suarez-Orozco, 2021, 13–51. o.</i>), illetve vannak, akik ebből kiindulva elhatárolják a járvány utáni generációkat (<i>Buheji, 2020</i>).
Poszt-COVID-generáció		

2.2. Országos szinten jelentős történelmi eseményre utaló megnevezések (43)

Itt az egyes országokban zajlott fontos történelmi eseményekhez, illetve rendszerekhez, rendszerek változásához kapcsolódóan az ezekben érintettekre alkalmazott generációs megnevezéseket találhatjuk, melyek vagy az adott történelmi esemény bekövetkezésekor élőkre, illetve adott történelmi időszak alatt

a fiatalkorukat élőkre vonatkoznak, vagy éppen az adott eseményt követő időszakban születettekre, nevelkedőkre utalnak.

Egyes országok esetében előfordul, hogy történelmükből fakadó, különösen forradalmakra, rendszerszintű változásokra utaló egyedi megnevezéseket alkalmaznak több egymást követő generációra is. Az alábbi táblázat országonkénti bontásban foglalja össze ilyen típusú megnevezéseket (*2. táblázat*).

2. TÁBLÁZAT

Országos szinten jelentős történelmi eseményre utaló megnevezések

Megnevezés	Ország	Rövid magyarázat
Glasznosztj–Peresztrojka-generáció	Oroszország	Oroszországban alkalmaznak a hidegháborúra, a Szovjetunió bukására, az átmenetre, illetve az azt követő politikai
A peresztrojka szemtanúi		

Az első „nem szovjet” generáció		helyzetre, vezetőre utaló megnevezéseket (<i>Miroshkina</i> , 2017).
Pu-generáció		
A társadalmi reform generációja	Kína	Kínában az adott történelmi időszak politikai, illetve társadalompolitikai rendszere, uralkodó ideológiája alapján különítették el generációs megnevezéseket (<i>Sarrafi</i> , 2019).
A köztársaság generációja		
A konszolidáció generációja		
A kulturális forradalom generációja		
„Vörös Őr” generáció		
Modern realista generáció		
Globális materialista generáció		
386 generáció		
Április 19-e generáció		
Június 3-a generáció		
1969-es generáció		
Shinsedae		
A statárium gyermekei	Fülöp-szigetek	A Fülöp-szigeteken a Ferdinand Marcos által 1972 és 1981 között érvényesített statárium időszakában születetteket, valamint az 1986-os népfelkelést követően születetteket illeték külön megnevezésekkel (<i>Sarrafi</i> , 2019).
Epifanio de los Santos Avenue gyermekeinek generációja		
Független generáció	Örményország	A Szovjetuniótól való 1991-es függetlenedéshez köthető új történelmi időszakban születetteknek alkalmaznak speciális megnevezést (<i>Sarrafi</i> , 2019).
Pre-apartheid generáció	Dél-Afrika	A nemzeti párt 1948-as győzelméhez köthetően bevezetett szegregációhoz mint hosszú évtizedekre meghatározó történelmi eseményhez kapcsolódóan Dél-Afrikában
Korai apartheid generáció		
Nagy apartheid generáció		
A küzdelem generációja		

Szabadnak született generáció		öt generációt különböztetnek meg (<i>Mattes, 2012</i>).
Válság-generáció	Latin-amerikai országok	A nehéz politikai helyzetekből adódóan válság-generációkként utalnak az 1980-as években egyes dél-amerikai országokban élőkre (<i>McCrindle és Wolfinger, 2010</i>).
A Föderáció generációja	Ausztrália	Ausztráliában az 1901-es nemzetté alakulást megelőzőkre vonatkozik önálló generációs megnevezés (<i>McCrindle és Wolfinger, 2010</i>).
Generazione della ricostruzione	Olaszország	Olaszországban a 20. századi történelmük alakulásához köthető megnevezéseket alkalmaznak generációkra, így például a második világháború utáni újjáépítésben résztvevőkre, de egyes megnevezések egyben tulajdonságokra is utalnak (<i>ISTAT, 2016</i>).
Generazione dell'impegno		
Generazione dell'identità		
Generazione di transizione		
Generazione delle reti		
Túlélők	Lettország (Litvánia és Észtország)	Egy reklámügynökség és fogyasztáskutató kutatási eredményei alapján Lettországban egyedi generációs felosztást határoztak meg a fogyasztó állampolgárookra vonatkozóan, melyet irányadónak tekintettek a többi balti államra is (<i>Andersone, 2022</i>).
Kollektivisták		
Bohémek		
A változás gyermekei		
Digitális gyermekek		
A következő generáció		
Pokolenie Kolumbów	Lengyelország	Roman Bratny 1957-es regényében Kolombusz nevével illette az újra függetlenné vált Lengyelországot felfedező generációt (<i>Bratny, 1957</i>). A '89-es generációnak az 1930–50-es években született lengyeleket nevezik, akik érett felnőttként éltek meg a kommunizmus bukását, „szabadoknak” pedig azokat, akik ezt követően születtek, de említik őket „századvégi csellengők”-ként is. „Az átmenet gyermekei” az 1970-es évek végén
89-es generáció		
Az átmenet gyermekei		
A szabad Lengyelország generációja		
Századvégi csellengők		

Pokolenie JPII	és 1980-ban születettek (<i>Doda-Wyszynska és Obrebska</i> , 2018), míg JPII generációnak nevezik azon katolikus fiatalokat, akikre a lengyel származású II. János Pál pápa halála nagy hatást gyakorolt (<i>Lyons</i> , 2016).
-----------------------	---

2.3. Nemzetközi szinten jelentős társadalmi jelenségre utaló megnevezések (6)

Generációkat neveztek el nemcsak világszinten meghatározó történelmi, politikai

jellegű, hanem különböző társadalmi jelenségekről is, amelyek a népesség igen jelentős részére gyakoroltak hatást. Ezen jelenségek mögött jellemzően demográfiai, illetve kulturális, vagy technológiai változások állnak. Az elnevezéseket a 3. táblázat foglalja össze.

3. TÁBLÁZAT

Nemzetközi szinten jelentős társadalmi jelenségre utaló megnevezések

Megnevezés	Rövid magyarázat
Baby boomer generáció	Ez a megnevezés a második világháborút követően megnövekedett születésszámmra utal. A jelenség eltérő intenzitással, de a világ számos országára jellemző volt (<i>Philippson</i> , 2008).
Baby buster generáció	A demográfiai robbanást követő visszaesésre utaló megnevezés (<i>Herbig, Koehler és Day</i> , 1993).
Echo boomer generáció	A baby boomerek leszármazottai, hasonlóan nagy lélekszámú kohorsz egyes országokban (<i>Fischer</i> , 2015).
MTV-generáció	Azokra a fiatalokra utal, akikre nagy hatással volt az 1980-as és korai '90-es években az MTV tévécsatorna (<i>Levickaité</i> , 2010).
Beatgeneráció	A népszerű amerikai kulturális mozgalomra – és követőire – utal, amely elsősorban a két világháború között született amerikaiakból állt (<i>Selcik</i> , 2014).
Internetgeneráció	A napjaink fiataljainak életét teljesen átható technológiai forradalomra utaló megnevezés, melynek számos más formája ismert még, ezek mind a világhálónak az emberekre és együttélésükre való hatására utalnak (<i>Levickaité</i> , 2010).

2.4. Országos szinten jelentős társadalmi jelenségre utaló megnevezések (17)

Számos olyan generációs megnevezés létezik, amely csak egy-egy országban van használatban, mivel különösen az ottani szociális, kulturális körülmények között értelmezhető. Ezek között gyakoriak a valamilyen irányú demográfiai változást kiváltó

időszakokra utaló megnevezések. A legtöbb esetben a népesség növekedésének jelensége vonatkoznak, bár Kínában éppen a csökkenést eredményező körülményre utal generációs címke. Az alábbi táblázatban több olyan megnevezés szerepel különböző kontinensekről, amely az adott ország speciális gazdasági vagy kulturális helyzetéhez köthető társadalmi jelenségre utal (4. táblázat).

4. TÁBLÁZAT

Országos szinten jelentős társadalmi jelenségre utaló megnevezések

Megnevezés	Ország	Rövid magyarázat
Ratkó-gyermekek	Magyarország	A világháborút követően megnövekedett hazánkban a születések száma, s ennek eredményeképpen az ezen időszakban születettek egy akkori politikai szereplőhöz köthető megnevezés terjedt el (<i>Pongrácz</i> , 2013).
Husák-gyermekek (Husákovy děti)	Csehszlovákia	Gustáv Husák csehszlovák elnökről elnevezett nemzedék; Husák regnálása alatt, az 1970-es évek kezdetén megnövekedett az országban a születések száma (<i>Kucera</i> , 2008).
Ceașescu-gyermekek (Decreței)	Románia	Romániában „a 770-es törvény”-ként ismert szabály megtiltotta a terhességmegszakítást, amely intézkedéstől az 1960-as évek végén a román népesség növekedését várták, az ekkortól születettek nemzedékét a regnáló vezetőhöz kötötték (<i>Ducatti Flister</i> , 2013).
Dankai no sedai (JBB) generáció	Japán	Taichi Sakaiya könyvének címében a Japánban 1947 és 1949 között megugrott születésekre utal, ami több mint 8 millió gyermek világra jöttét jelenti (<i>Asao</i> , 2007).
Buborék-generáció (Shinjinrui)		A Japánban 1961 és 1970 között születetteket azért nevezik buborék generációnak, mert az 1980-as évek munkaerőhiányos gazdaságában, az úgynevezett „buborék-gazdaság”-ban nőttek fel, és például úgy juthattak gyorsan előre a ranglétrán, hogy ehhez nem feltétlenül rendelkeztek a szükséges vezetői képességekkel (<i>Hole, Zhong és Schwartz</i> , 2010).

Egygyermekes generáció	Kína	Kínában az 1980-as évektől kezdődően felnőtt egy olyan generáció, melynek egyik lényeges, közös jellemvonását adta, hogy egyedüli gyermekek voltak, tekintettel az országban akkor érvényesített szigorú, egygyermekes politikára (Yan, 2006).
Woodstock-generáció	Egyesült Államok	Azokra utaló generációs megnevezés, akikre hatással volt a jelentős kulturális változások alapjául is szolgáló 1969-es amerikai zenei fesztivál (Taylor, Morin, Parker, Cohn és Wang, 2009).
Napsugár-generáció	Dél-Korea	Az Észak- és Dél-Korea közötti viszonyrendszer kapcsán a dél-koreai Kim Dae Jung úgynevezett „napsugár-politikájá”-ról kapta nevét egy generáció (Feffer, 2009).
Raktáros- és éjjeliőr-generáció	Oroszország	Azok nemzedéke, akik munkavállalóként azért pályáztak olykor kihívást nem jelentő állásokra, hogy minél több szabadidejük maradjon (McCrindle és Wolfinger, 2009).
Elhagyott generáció (Jilted generation)	Egyesült Királyság	Az 1979 után született brit fiatalokat a korábbi nemzedékeknél hátrányosabb helyzetűeknek tekintették, ebből ered megnevezésük (Thomson, 2018).
Generación Ni-Ni	Spanyolország	Abban az időszakban, amikor Spanyolországban jelentősen megnőtt a fiatalok munkanélküliségi rátája, sokan a „ni tribaja, ni estudia” azaz „se munka, se tanulás” helyzetébe kerültek. A fiatal munkavállalók havi átlagkeresete 1000 euró alá esett, ebből származik a rájuk alkalmazott másik megnevezés (Lyons, 2018).
Mileuristas		
Generation of 500 euros	Görögország	Az ország válságos gazdasági helyzetében a görög állami szervek havi 500 eurós fizetésért foglalkoztatták a fiatalokat, akiket erre utaló generációs megnevezéssel illettek (Lyons, 2018).
Jóléti Állam generáció	Finnország	Így nevezik Finnországban az 1955 és 1969 között születetteket, mivel ebben az időszakban modernizálódott az üzleti és ipari struktúra az országban, és fejlődött Finnország északi típusú jóléti állammá (Jarvinen, 2017).
Arab digitális generáció (ADG)	Arab országok	A digitális technológiákat aktívan használó 15–35 éves arab fiatalokra használt megnevezés, akik, bár hasonlóak a világ más tájain élő fiatalokhoz, mégis jól megkülönböztethető jellegzetességeik vannak, például

		hagyományait, kihívásait, egyes régiókban a nehéz életkörülményeiket, illetve a változásokért való erős elkötelezettségüket tekintve (<i>Sabbagh, Shehadi, Samman, Mourad és Kabbara, 2012</i>).
Pioneer-generáció	Szingapúr	Az 1949 előtt születetteket a függetlenedésben való érintettségükre tekintettel nevezik pionírgenerációnak.
Merdeka-generáció		Az 1950 és 1959 között születetteket, akik fiatalkorukat zűrzavaros politikai viszonyok közepette élték, az úgynevezett Merdeka-generációként tartják számon. ⁸

2.5. Negatív emberi tulajdonságra utaló megnevezések (14)

A legkártékonyabbak talán azon generációs címkék, melyek előítéleteket kelthetnek a társadalom tagjai között, és amelyeket tudományos munkákban kevésbé, a médiában, közbeszédben azonban nagy számban használnak és terjesztenek.⁹ A kifejezetten

negatív tulajdonságot kiemelő, vagy arra figyelmet irányító megnevezések között vannak olyanok, amelyek egy adott országban jellemzők, ez azonban nem jelenti azt, hogy kizárólag ott élőkre tekintik érvényesnek. Az ebbe az alcsoportba sorolt megnevezéseket egyébként zömmel „a mai fiatalok” vélt vonatkozásában alkalmazzák (5. táblázat).

5. TÁBLÁZAT

Negatív emberi tulajdonságra utaló megnevezések

Megnevezés	Rövid magyarázat
Hópehely-generáció	A kifejezés először Chuck Palahniuk <i>Harcosok klubja</i> című regényében tűnt fel. Az 1990-es években született, ma már fiatal felnőtteket illetik ezzel a címkével, melynek használói szerint a generáció jellemzője a sértődékenység, túlérzékenység, törekenység; nehezen viselik a kritikát és a lelki sérelmeket, biológiai és jogi értelemben felnőttek, ám érzelmi szempontból még nem nevezhetők annak (<i>Kiss, 2018</i>).
Epergeneráció (Cǎoméi zú)	Az 1981 után született tajvaniakra alkalmazott címke, akik egyesek szerint sérülékenyebbek (akár egy eper) elődeiknél, és nem bírják úgy a terhelést, illetve nem tudnak olyan keményen dolgozni, mint szüleik (<i>Chou, 2005</i>).

⁸ Forrás: The statutes of the Republic of Singapore – Pioneer Generation and Merdeka Generation Funds Act 2014

⁹ A kártékonyásra egy példa: ma mindenki számára ismerős lehet a következő kifejezés: „OK, boomer!” – amely annyit jelent: „Köszí a véleményt, de kit érdekel?” (Az utóbbi „fordítás” forrása: <https://mindsetpszichologia.hu/ok-boomer-koszi-a-velemenyt-de-kit-erdekel>)

Pán Péter-generáció	Az úgynevezett Pán Péter-szindrómára utal azon fiatalok kapcsán, akik koruk alapján már felnőttek, de valójában nem akarnak felnőni (<i>Levickaite</i> , 2010).
ADD-generáció	Az ADD („Attention Deficit Disorder”) mentális figyelemzavarra utaló megnevezés, amelyet napjainkban számos fiatalnál diagnózissal azonosítanak (<i>Senk</i> , 2014).
Éngeneráció, vagy „Én Én Én” generáció	Az ezredfordulások kapcsán gyakori sztereotípiája az önzőség, narcizmus, ezekre alapozva használják a hasonló, énközpontú generációs megnevezéseket (<i>Koczanski és Rosen</i> , 2019).
„Talán” generáció (Generation Maybe)	A megnevezés arra utal, hogy a jellemzően magasan képzett, több nyelvet beszélő, globális gondolkodásmóddal és szinte korlátlan lehetőségekkel rendelkező fiatalokat olyannak látják, akiket valójában az emészt fel, hogy nem tudják, mit akarnak pontosan, mert nem akarnak semmiből kimaradni, így azonban semmi mellett nem is tudnak elköteleződni (<i>Lyons</i> , 2018).
„Mindegy” generáció (Génération Bof)	A francia fiatalok által gyakorta használt „bof” szóra (melynek jelentése: mindegy) utaló megnevezés (<i>McCrindle és Wolfinger</i> , 2009).
Lamentálók, léhák és lehetőségek generációja (Whiners, Slackers, Options)	A lamentálók, léhák és a lehetőségek nemzedéke – ezek külön-külön a fiatalok vélt és tapasztalt tulajdonságaira alkalmazott megnevezések az angolszász országokban (<i>McCrindle és Wolfinger</i> , 2009).
Koleszterin generáció (Kolesterolisukupolvi)	Finnországban a fiatalok az időseket olykor „koleszterin nemzedék”-nek nevezik egészségtelen étkezési szokásaik miatt, míg az idősebbek által a középkorúakra használt megnevezés arra utal, hogy életük során alig találkozhattak valódi nehézségekkel, mégis rengeteget „siránkoznak” (<i>McCrindle és Wolfinger</i> , 2009).
Tejbe áztatott kenyér generáció (Pullamössösukupolvi)	
Relaxált generáció (Yutori sedai)	Japánban a yutori sedai címkét alkalmazzák a pillanatnak élő, szabad felfogású fiatalok generációjára, akik nem feltétlenül szeretnének megállapodni, letelepedni, vagy akár a jövőn gondolkodni (<i>Lyons</i> , 2018), míg azokat, akik csak részmunkaidőben preferálták a munkavállalást, „freeter” generációnak is nevezik (<i>McCrindle és Wolfinger</i> , 2009).
Freeters (részmunkaidősök)	

KIPPERS	A „Kids In Parents’ Pockets Eroding Retirement Savings” szavak kezdőbetűiből álló mozaikszó, mely a sokáig szüleik háztartásában maradó és azok nyugdíj-megtakarításait csökkentő gyermekekre utal (<i>Pickard, 2008</i>), ahogy Kínában a „ken lao zu”, azaz „időseket felfaló fiatalok” kifejezés is. ¹⁰ Ugyanezt az élethelyzetet objektívebb formában fejezi ki a „NEET” (Not in Education, Employment or Training”) mozaikszó. ¹¹
Upagers	Az új generáció azon tulajdonságára utaló címke, hogy már fiatalon érettebbek elődeiknél, és hamarabb képesek befolyásolni például szüleik vásárlási szokásait is (<i>DeBord, 2012</i>).

2.6. Pozitív emberi tulajdonságra utaló megnevezések (5)

Léteznek olyan generációs címkék is, amelyek inkább pozitív tulajdonságokra

fókuszálnak, ugyanakkor ilyenek alacsonyabb számban fordulnak elő a negatív tulajdonságokat kiemelőkkel szemben (*6. táblázat*).

6. TÁBLÁZAT

Pozitív emberi tulajdonságra utaló megnevezések

Megnevezés	Rövid magyarázat
Pluralista generáció	Többelvűeknek nevezik azt az új nemzedéket, amely egy olyan társadalomban él, amelyre az információbőség és a kiterjedt kapcsolatrendszer lehetősége, illetve a sokféle különböző véleményre és identitásra való nyitottság jellemző (<i>DeBord, 2012</i>).
Alapítók generációja (Founders)	A társadalmat újjáépítő, újjászervező fiatal generációra utaló megnevezés, melyet az MTV elnöke jelentett be 1000 fő 2000 decemberét követően született fiatal körében a saját magukra alkalmazandó névről lefolytatott szavazás eredménye nyomán (<i>Sanburn, 2015</i>).
Keresők (Pencari)	Malajziában az állam építésében vállalt, pozitív jelentéstartalommal bíró szerepek megjelölésével neveztek el nemzedékeket (<i>Tung és Comeau, 2014</i>).
Építők (Pembina)	
Fejlesztők (Pemaju)	

¹⁰ Forrás: http://www.china.org.cn/living_in_china/life_in_pictures/2009-06/08/content_17909181.htm

¹¹ Forrás: <https://youthforeurope.eu/neets-no-perspectives-but-desire-of-qualification/>

2.7. Egyéb körülményekre utaló megnevezések (9)

Külön csoportba sorolhatók azon fantázianevek, amelyek sem történelmi eseményre vagy társadalmi jelenségre, sem tulajdonságra nem utalnak, hanem valamilyen egyéb lényeges körülményt tartanak a legfigyelemreméltóbbnak a generáció azonosításához –

ezekre tartalmaz példákat a 7. táblázat. Megemlíthető emellett az is, hogy ebbe a kategóriába tartoznak olyan megnevezések, melyek tartalmukat tekintve ugyan tulajdonságokra (is) utalnak, azonban ennek megítélése szubjektívabb (pozitív vagy negatív) lehet, így inkább ebben a csoportban a helyük.

7. TÁBLÁZAT

Egyéb körülményekre utaló neologizmusok

Megnevezés	Rövid magyarázat
Szivárványgeneráció	Napjainkban a tolerancia és egyenlőség jegyében felnövő generációt nevezik így, akik életében minden korábbinál nagyobb hangsúllyal jelenik meg az elfogadás és az etnikai vagy bármilyen diszkriminációval, előítéletekkel szembeni küzdelem (Hopson és Hopson, 1993, 199. o.).
Pepsi-generáció	A fogyasztók marketingszempontú szegmentációja kapcsán alkalmazott megnevezés, kiemelten a fiatal fogyasztókat célzó reklámok vonatkozásában beszéltek Pepsi-generációról (Hollander és Germain, 1992, 144. o.).
Csendes generáció	Egy olyan nemzedéket illetnek ezzel a jelzővel az Egyesült Államokban, amely más generációkkal szemben kevésbé volt rebellis jellegű, inkább csak csendben dolgozott (McLaughlin, 2016).
Tradicionalisták	Korunk legidősebb nemzedékét általában nehéz időket megélt, keményen dolgozó, áldozatvállaló emberekből álló generációként írják le, ugyanakkor a megnevezés arra is utal, hogy ragaszkodnak a hagyományokhoz, és ellenálnak a változásoknak (Smith és Churman, 1997).
Kulcsos gyerekek generációja (latchkey-generáció)	A megnevezés egy olyan generációra utal, amelynek tagjai gyerekként az iskolai nap végén üres házba tértek haza (ezért volt saját kulcsuk), és ott bizonyos ideig felügyelet nélkül voltak, mivel szüleik sokáig dolgoztak. Ezáltal nagyobb önállóságot kellett tanúsítaniuk (Pohrib, 2017).

Bumeráנגgeneráció	Azokra a fiatalokra vonatkozik, akik bizonyos ideig egyedül élnek, majd visszaköltöznek szüleikhez (<i>Pickard, 2008</i>).
Curlinggeneráció	A curlingsportra utalás indoklása, hogy e generáció tagjainak szülei mindent igyekeztek megteremteni a fiatalok számára, mindentől óvták őket, hosszú ideig egyengették útjukat, akárcsak a curlingjátékban a követ végigkísérő és azt terelgető, előtte sepregető „takarítók” (<i>Lyons, 2018</i>).
Oregon Trail generáció	Azokra alkalmazott megnevezés, akik gyermekkoruk nagy részét még számítógép érdemi befolyása nélkül töltötték, viszont már emlékeznek erre az USA-ban népszerű számítógépes játéokra (<i>Garvey, 2015</i>).
Generation Catalano	A megnevezés az 1994-től sugárzott, rövid életű, de népszerű <i>My So-Called Life</i> című televíziós sorozat egyik karakterére utal, illetve azokra, akiknek ezt életük meghatározó szakaszában vetítették (<i>Shafir, 2011</i>).

2.8. Jelentéstartalommal nem bíró megnevezések (9)

A generációkat talán leggyakrabban az ABC egyes betűinek segítségével próbálják azonosítani. Erre az első példa az *X generáció* kifejezés volt még 1965-ből Hamblent és Deverson könyvében (*Costanza, Badger, Fraser és Severt, 2012*), melyet Douglas Coupland 1991-ben megjelent *X generáció: mesék egy felgyorsult kultúrának* című könyve tett

igazán népszerűvé (lásd *McCrinkle és Wolfinger 2010*). Utána a névadók a soron következő betűket használták a következő vélt generációk megnevezésére, miután pedig ezek elfogytak, megkezdtek az elejéről a görög ABC-t. Ezen logika érvényesülésén túl mára számos egyéb betűvel történő azonosítás is megjelent a forrásokban, melyet az adott generáció esetében valamely lényeges körülmény kezdőbetűje jelez. Ezekről szól a 8. táblázat.

8. TÁBLÁZAT

Tényleges jelentéstartalom nélküli megnevezések

Megnevezés	Rövid magyarázat
C generáció	Napjaink fiataljait nevezik így egyes források. Ennek alapját adhatja a rájuk jellemzőnek tartott, <i>c</i> betűvel kezdődő szavak bármelyike, így a „connected”, „communicating”, „content-centric”, „computerized”, „community-oriented”, vagy a „clicking” (<i>Friedrich, Peterson és Koster, 2011</i>).

D generáció	Az Egyesült Államokban azon emberek vélt „nemzedékét” nevezték el így, akik magas jövedelemmel és végzettséggel rendelkező aktív befektetők, életvitelük „digitalizált” – e szó kezdőbetűje adta a generáció megnevezését. Valójában itt több különböző generáció tagjairól van szó. (Accenture, 2013).
K generáció	A címkét Noreena Hertz alkalmazta <i>Az éhezők viadala</i> című filmsorozat szereplője, Katniss Everdeen nevének kezdőbetűje alapján. Ez a figura a fiatalok számára jelentős személyiség. Az így elnevezett nemzedék egyik jellegzetességét a passzivitással szemben az e karakterre is jellemző tenni akarásban látta (Hertz, 2016).
M generáció	Napjaink fiatal nemzedékére a <i>média</i> szó kezdőbetűjével is utalnak (Levickaité, 2010).
X generáció	Az elnevezés eredetileg matematikai alapú („az x mint ismeretlen”), továbbá az explicit tartalmú, „X” besorolású filmekre utalt. Douglas Coupland elmondása alapján azért használta könyvében ezt a nevet, mert ez a generáció nem akarta, hogy bármiféleképpen is definiálják (Nemes, 2019).
Y generáció	Az Advertising Age magazin 1993 augusztusi számának szerkesztőségi cikkében jelent meg először az ABC X után következő betűjének megfelelően e generációs megnevezés (Advertising Age, 1993).
Z generáció	A megnevezés elsőként valószínűleg Hunter S. Thompson 1994-es cikkében tűnt fel mint a betűkkel jelölt generációk sorában a következő. ¹²
Alfa generáció	Az ausztrál Marc McCrindle 2008-as felmérése nyomán tett javaslatot a legújabb generáció megnevezésére tekintettel arra, hogy az ABC betűi elfogytak, illetve a hurrikánokat is görög betűkről nevezik el (McCrindle, 2020).
Béta generáció	Szintén Marc McCrindle-től eredő lehetséges elnevezés egy majdani (még meg sem született) generációra a görög ABC szerint folytatva a sort a <i>béta</i> , amelynek mibenlétéről azonban még semmilyen konkrét információ nem áll rendelkezésre (McCrindle, 2020).

2.9. Mikrogenerációk megnevezései (7)

A generációkutatók egy része elismeri, hogy az egyes generációk között éles határvonalak húzása nem lehetséges, sőt irreális lenne márkans különbségekről beszélni például adott év december 31. és a következő év január 1.

napján születettek között, hiába tartoznak ez alapján esetleg két különböző nemzedékhez. Ezért beszélhetünk a *fordulópont* (cusp) fogalmáról egyének azon csoportja esetében, akik éppen két generáció közti néhány éves átmenet időszakában születtek. E „mikrogenerációk” (egyes forrásokban „cuspers” vagy „gen

¹² Forrás: https://www.newspapers.com/image/462190345?clipping_id=27839923

between”, esetleg „tweeners”) tagjai hordozhatják a megelőző és a következő generáció

jellegzetességeit egyaránt. A 9. táblázat tartalmazza ezek elnevezéseit.

9. TÁBLÁZAT

Mikrogenerációk megnevezései

Megnevezés	Rövid magyarázat
Troomers	A tradicionalisták és a baby boomerek közti átmenetre utal.
Xooners	A baby boomerek és X generáció közti átmenetre utal.
Xennials	Az X és Y generáció közti átmenetre utal.
Zillennials	Az Y és Z generáció közti átmenetre utal.
MinionZ	
Jonesers (Jones-generáció)	Jonathan Pontell azonosította Jones-generációként az azóta széles körben ismertté vált névvel az amerikai baby boomer és X között meghatározható nemzedéket, amelynek tagjai ezek egyikéhez sem igazán tartoznak. ¹³
Twixterek (vagy betwixt)	Azon fiatal felnőttekre utaló címke az Egyesült Államokban, akik mintegy megrekedtek valahol a serülőkor és a felnőttkor között (<i>Thompson, Ellis, Soni és Paterson, 2018</i>).

4. A MÁR FELSOROLT MEGNEVEZÉSEK RÖVIDÍTETT ALAKJAI, SZINONIMÁI, NEOLOGIZMUSOK

Vélhetően abból adódóan, hogy a legtöbb generációkutató a fiatalok tulajdonságaira fókuszál, nagy számban fordulnak elő

korunk digitális világára utaló megnevezések, az internethez, elektronikus eszközökhöz, termékekhez köthető fantázianevek. A 10. táblázatban szerepel néhány a fentebb már bemutatott megnevezések szinonimái, rövidebb alakjai, illetve neologizmusai közül, melyek különböző online forrásokban fellelhetők.

10. TÁBLÁZAT

Más megnevezések becézett, rövidített alakjai és kapcsolódó fantázianevek

Már felsorolt megnevezés	Rövidített alakok, szinonimák
Internet-generáció	<i>netgeneráció, dot.com-gyermekek, e-generáció, iGeneráció, tech-generáció, digitális bennszülöttek, Google-generáció, Myspace-</i>

¹³ Forrás: <https://web.archive.org/web/20110713115711/http://www.jonathanpontell.com/aboutgenjones.htm>

	<i>generáció, Facebook-generáció, Mypod-generáció, Nintendo-generáció, hálózatba kapcsolt generáció, cyberkids, click'n'go kids, screeners, screenagers, generation glass, posts, selfie-generáció</i>
Z generáció	<i>zees, zeds, zedders, zoomers, post-millennials, új csendes generáció</i>
Tradicionalisták	<i>golden oldies, seniors, maturists</i>
COVID-generáció	<i>illennials, coronials, quaranteens, generation crown, lockdown generation, Zoom-generation</i>

ÖSSZEZÉS

A munkámban bemutatott, a generációkra vonatkozóan az elmúlt évek során használatba került és szélesebb, vagy csak szűkebb körben elterjedt megnevezések sokszínűségét, illetve számosságukat tekintve úgy gondolom, e témakörben a jobb eligazodás és a további vizsgálatok megalapozottsága érdekében hasznos lehet az általam összeállított nevezéktan.

A megnevezések strukturálása érdekében elkülönített három fő csoport a jelentéstartalmat hordozó megnevezések, a tényleges jelentéstartalommal nem bíró fantáziánévek, valamint mindezek rövidített alakjai, szinonimái. Az általam feltárt legtöbb megnevezés bír valamiféle jelentéstartalommal, így például nemzetközi, vagy csak országos szinten jelentős történelmi eseményekre, társadalmi jelenségekre utal, de nagy számban fordulnak elő valamilyen negatív vagy pozitív emberi tulajdonságra utaló megnevezések is.

Mindezeket áttekintve elmondhatjuk, hogy ugyanazon személyek több különböző

fogalommal is címkézésre kerülnek, attól függően, hogy éppen egy társadalmi esemény, pozitív vagy negatív tulajdonságok, vagy csak a születési időintervallum kapcsán írnak róluk.

Nyilvánvalóan a különféle generációs címkék alkalmazását megszüntetni vagy száműzni őket a közbeszédből nem lehetséges. Ugyanakkor munkám révén akár további tudományos kutatás érdekében, akár csak a téma iránti érdeklődők számára biztosított egy olyan némenklatúra, amely egyfajta logika mentén rendszerezi a napjainkban alkalmazott generációs megnevezések, címkék széles választékát, és amely támogatja a megfontoltabb terminológiahasználatot is.

Mindehhez kiindulópontként tekintünk arra, hogy a generáció fogalmának összetettségét is figyelembe véve, a témakörben folytatott kommunikációban már magát a fogalmat is használjuk következetesebben. Ennek keretében érdemes azt is meggondolni, indokolt-e egyes generációs megnevezések alkalmazása, nem csak mesterségesen generálunk-e – éppen ezáltal is – újabb és újabb generációkat.

IRODALOM

Accenture (2013): *Generation D – An emerging and important investor segment*. Accenture, 2013. Letöltés: https://na.eventscloud.com/file_uploads/24a05c2fc4523b1e9698b921ab67cac8_Accenture-CM-AWAMS-POV.pdf (2024. 02. 20.).

- Advertising Age (1993.): Generation Y. *Advertising Age*. 64. 36. sz., 16. Letöltés: https://ocul-gue.primo.exlibris-group.com/permalink/01OCUL_GUE/1neq0sb/cdi_proquest_reports_208328056 (2024. 02. 20.).
- Andersone, I. (2022): Marketing Decision making by generations: Problems and solutions. *Regional Formation and Development Studies*. 11. 3. sz. Letöltés: <https://e-journals.ku.lt/journal/RFDS/article/2005/info> (2024. 02. 20.).
- Asao, Y. (2007): Outlook on the Retirement Process of Dankai No Sedai, or the Japanese Baby-boom Generation. *Japan Labor Review*. 4. 4. sz. Letöltés: https://www.jil.go.jp/english/JLR/documents/2007/JLR16_asao.pdf (2024. 02. 20.).
- Bárczi Géza és Országh László (szerk., 1959–1962): *A magyar nyelv értelmező szótára*. Akadémiai, Budapest. Letöltés: <https://www.arcanum.com/hu/online-kiadvanyok/Lexikonok-a-magyar-nyelv-ertelmezo-szotara-1BE8B/> (2024. 02. 20.).
- Böcskei B., Fekete M., Nagy Á. és Szabó A. (2023): Hoztam is ajándékot, meg nem is – A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció. *Új Pedagógiai Szemle*. 73. 11–12. sz. 75–83. Letöltés: <https://upszonline.hu/index.php?article=731112010> (2024. 02. 20.).
- Bratny, R. (1957): *Kolumbowie Rocznik 20*. Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Brokaw, T. (1998): *The Greatest Generation*. Random House Inc., New York.
- Buheji, M. (2020): Future Foresight of Post COVID-19 Generations. *International Journal of Youth Economy*. 4. 1. sz. I–III (2020) DOI: 10.18576/ijye/040101
- Carlson, E. (2008): *The Lucky Few: Between the Greatest Generation and the Baby Boom*. Springer.
- Chou, J. (2005. 09. 12.): Experts: Strawberry Generation is just a myth, statistics say. *Taipei Times*. Letöltés: <http://www.taipetimes.com/News/taiwan/archives/2005/09/12/2003271331> (2024. 02. 20.).
- Costanza, D. P., Badger, J. M., Fraser, R. L. és Severt, J. B., (2012): Generational Differences in Work-Related Attitudes: A Meta-analysis. *Journal of Business and Psychology* 27. 4. sz. 375–394. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/257584336_Generational_Differences_in_Work-Related_Attitudes_A_Meta-analysis (2024. 02. 20.).
- DeBord, M. (2012): A new generation gets a name: 'Plurals'. *89.3KPCC*. Letöltés: <https://www.scp.org/blogs/economy/2012/04/30/5859/new-generation-gets-name-plurals/> (2024. 02. 20.).
- Demeter K. és Déri A. (2019): Digitális dialektusok a digitális sajtósságok és tanulás generációalapú megközelítésének újrarendelése. *Korunk*. 30. 7. sz. Letöltés: https://epa.oszk.hu/00400/00458/00656/pdf/EPA00458_korunk-2019-07_092-102.pdf (2024. 02. 20.).
- Doda-Wyszynska, A. és Obrebska, M. (2018): *The Picture of Polish Generations on the Basis of the Analysis of Childhood Specific Media Heroes and Values Attributed to Them*. *Population Studies*. 8. 55–74.
- Ducatti Flister, L. (2013): Socioeconomic Consequences of Romania's Abortion Ban under Ceaușescu's Regime. *Journal of Alternative Perspectives in the Social Sciences*. 5. 2. sz., 294–322. Letöltés: <https://www.scribd.com/document/487398099/Socioeconomic-Consequences-of-Romania-s-Abortion-Ban-pdf> (2024. 02. 20.).
- Feffer, J. (2009): After the sunshine generation. *Institute for Policy Studies*. Letöltés: https://ips-dc.org/after_the_sunshine_generation (2024. 02. 20.).
- Fell, A. és McCrindle, M. (2020): *Understanding generation alpha*. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA (2020.10.15.).
- Fischer, R. N. (2015): The Savings Behavior of Baby Boomers and Echo Boomers. *Undergraduate Economic Review*. 11. 1. sz. [article 12]. Letöltés: <http://digitalcommons.iwu.edu/uer/vol11/iss1/12> (2024. 02. 20.).
- Friedrich, R., Peterson, M. és Koster, A. (2011): The Rise of Generation C. *Strategy + Business*. 62. sz. Letöltés: <https://www.strategy-business.com/article/11110> (2024. 02. 20.).
- Garvey, A. (2015). The Oregon Trail generation: life before and after mainstream tech. *Social Media Week*. Letöltés: <https://socialmediaweek.org/blog/2015/04/oregon-trail-generation/> (2024. 02. 20.).
- Goltz, A. (2011): Generations of 68Ers. *Cultural and Social History*. 8. 4. sz., 473–491.
- Herbig, P., Koehler, W. és Day, K. (1993): Marketing to the baby bust generation. *Journal of Consumer Marketing*. 10. 1. sz., 4–9. DOI: 10.1108/07363769310026520

- Hemingway, E. (1926): *The Sun Also Rises*. Scribner, New York.
- Hertz, N. (2016. 03. 19.): Think millennials have it tough? For 'Generation K', life is even harsher. *The Guardian*. Letöltés: <https://www.theguardian.com/world/2016/mar/19/think-millennials-have-it-tough-for-generation-k-life-is-even-harsher> (2024. 02. 20.).
- Hole, D., Zhong, L. és Schwartz, J. (2010): Talking About Whose Generation? Why Western generational models can't account for a global workforce. *Deloitte Review*. 6. sz. Letöltés: https://www2.deloitte.com/content/dam/insights/us/articles/talking-about-whose-generation-ages-and-attitudes-among-the-global-workforce/US_deloitteireview_Talking_About_Whose_Generation_Jan10.pdf (2024. 02. 20.).
- Hollander, S. C. és Germain, R. (1992): *Was There a Pepsi Generation Before Pepsi Discovered It? Youth-Based Segmentation in Marketing*. Ntc. Business Books.
- Hopson, D. P. és Hopson D. S. (1993): *Raising the Rainbow Generation: Teaching Your Children To Be Successful in a Multicultural Society*. Fireside, Simon & Schuster Inc., New York.
- Hornýák P. (2013): *Generáció a fogalomtörténet mérlegén. Megjegyzések Koselleck generációra vonatkozó gondolataihoz. Nagyerdei Almanach*. 4. 7. sz. Letöltés: https://nagyalma.hu/container/volume/2013/132_HP_GF_96-126p.pdf (2024. 02. 20.).
- Howe, N. és Strauss, W. (2000): *Millennials Rising*. Vintage Books.
- Istituto Nazionale di Statistica (2016): *Classificazione delle generazioni*. Letöltés: <https://www.istat.it/it/files/2011/01/Generazioni-nota.pdf> (2024. 02. 20.).
- Järvinen, K. M., Ojala, S., Pyöriä, P. és Saari, T. (2017): The Millennial Generation: A New Breed of Labour? *SAGE Open*. 7. 1. sz. Letöltés: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244017697158> (2024. 02. 20.).
- Johnson, R. W., Butrica B. A. és Mommaerts C. (2010): *Work and Retirement Patterns for the G.I. generation, Silent Generation, and Early Boomers. Thirty Years of Change. The Retirement Policy Program. Discussion Paper 10-04*. Urban Institute, Washington.
- Joly, P. (2018): Generations and Protest in Eastern Germany: Between Revolution and Apathy. *Comparative Sociology*. 17. 6. sz., 704–737.
- Jureit, U. (2017): Generation, Generationality, Generational Research. *Docupedia-Zeitgeschichte*. Letöltés: https://docupedia.de/zg/Jureit_generation_v2_en_2017 (2024. 03. 25.).
- Kiss M. R. (2018): Generációs konfliktusok az egyetemeken – a hópehely generáció és ami mögötte van. In: Uő. (szerk.): *Jövődő*. Barankovics István Alapítvány, Budapest.
- Koczanski, P. és Rosen, H. S. (2019): *Are Millennials Really So Selfish? Preliminary Evidence from the Philanthropy Panel Study. Griswold Center for Economic Policy Studies Working Paper No. 254*. Letöltés: <https://gceps.princeton.edu/wp-content/uploads/2019/05/254rosen.pdf> (2024. 02. 20.).
- Kucera, M. (2008): Fifty years of population development in the czech republic. *Demografie*. 50. 4. sz., 230–239. Letöltés: <https://www.czso.cz/documents/10180/23196876/kucera.pdf/66b4ec18-902c-474f-960d-67787ae88ada?version=1.0> (2024. 02. 20.).
- Levickaitė, R. (2010): Generations X, Y, Z: How social networks form the concept of the world without borders (the case of Lithuania). *Limes*. 3. 2. sz., 170–183. Letöltés: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3846/limes.2010.17> (2024. 02. 20.).
- Lyons, K. (2016. 03. 08.): Generation Y, Curling or Maybe: what the world calls millennials. *The Guardian*. Letöltés: <https://www.theguardian.com/world/2016/mar/08/generation-y-curling-or-maybe-what-the-world-calls-millennials> (2024. 02. 20.).
- Lyons, S. T., Schweitzer, L., Urlick, M. J. és Kuron, L. (2019): A dynamic social-ecological model of generational identity in the workplace. *Journal of Intergenerational Relationships*. 17. 1. sz. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/329750493_A_dynamic_social-ecological_model_of_generational_identity_in_the_workplace_Research (2024. 02. 20.).
- Mafas, R., és Kuppusamy, M. (2019): Centennials and Millennials' Social Content Marketing Behaviour: A Predictive Analytics Approach. *International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE)* 7. 5s. sz., 405–414. Letöltés: <https://www.ijrte.org/portfolio-item/ES2173017519/> (2024. 02. 16.).

- Mannheim, K. (1952): The Problem of Generations. In: Kecskemeti, P. (szerk.): *Essays on the Sociology of Knowledge*. Routledge and Kegan Paul, London. Letöltés: <http://marcuse.faculty.history.ucsb.edu/classes/201/articles/27MannheimGenerations.pdf> (2024. 02. 20.).
- Mattes, R. (2012): The 'Born Frees': The Prospects for Generational Change in Post-apartheid South Africa, *Australian Journal of Political Science*. 47. 1. sz., 133–153 Letöltés: <http://dx.doi.org/10.1080/10361146.2011.643166> (2024. 02. 20.).
- Masquelier, A. és Soares, B. F. (2016): *Muslim Youth and the 9/11 Generation*. University of New Mexico Press. Letöltés: muse.jhu.edu/book/45463 (2024. 02. 20.).
- McCrindle, M. (2020): *Understanding Generation Alpha*. McCrindle Research Pty Ltd. Letöltés: <https://generation-alpha.com/wp-content/uploads/2020/02/Understanding-Generation-Alpha-McCrindle.pdf> (2024. 02. 20.).
- McCrindle, M. és Wolfinger, E. (2010): Az XYZ ábécéje, a nemzedékek meghatározása *Korunk*. 21. 11. sz. 13–18 Letöltés: https://epa.oszk.hu/00400/00458/00562/pdf/EPA00458_korunk_2010-11_013-018.pdf (2024. 02. 20.).
- McLaughlin, D. (2016): Closing the book on the Silent Generation. *National Review Online*. Letöltés: <https://www.nationalreview.com/corner/silent-generation-it-over/> (2024. 02. 20.).
- Meretei B. (2017): Generációs különbségek a munkahelyen – szakirodalmi áttekintés. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review*. 68. 10. sz.
- Miroshkina, M. R. (2017): Interpretations of the Generations Theory in the Context of Russian Education. *Yaroslavl Pedagogical Herald*. 6. sz. Letöltés: <https://cyberleninka.ru/article/n/interpretatsii-teorii-pokoleniy-v-kontekste-rossijskogo-obrazovaniya> (2024. 02. 20.).
- Nakedi, P. (2020): Ama 2000 – who are they? Letöltés: <https://www.mediaupdate.co.za/media/148819/ama-2000--who-are-they> (2024. 02. 20.).
- Neil, H. (2014. 10. 27.): Introducing the Homeland Generation (Part 1 of 2). *Forbes*. Letöltés: <https://www.forbes.com/sites/neilhowe/2014/10/27/introducing-the-homeland-generation-part-1-of-2/#7420cde74fdc> (2024. 02. 25.).
- Nemes O. (2019): *Generációs mítoszok*. HVG-Könyvek, Budapest.
- Ng, E. és Parry, E. (2016): Multigenerational research in human resource management. *Research in Personnel and Human Resources Management*. 34. 1–41. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/303873101_Multigenerational_Research_in_Human_Resource_Management (2024. 02. 20.).
- Philippson, C. (2008): Understanding the Baby Boom Generation: Comparative Perspectives. *International Journal of Ageing and Later Life*. 2. 2. sz., 7–11. Letöltés: <https://ijal.se/article/view/1167> (2024. 02. 20.).
- Pickard, S. (é. n.): Boomerangers, Kippers and Adultescents: 18-34-year-olds who Live with their Parents in Great Britain. In Fée, D. és Nativel, C. (szerk.): *Crises et politiques du logement en France et au Royaume-Uni*. Presses de la Sorbonne Nouvelle, Paris. 87–101. Letöltés: <https://books.openedition.org/psn/7525#note> (2024. 02. 20.).
- Pohrib, C. A. (2017): The Romanian “Latchkey Generation” writes back: Memory genres of post-communism on Facebook. *Memory Studies*. 12. 2. sz., 164–183. Letöltés: https://www.academia.edu/44800886/Lawin_Action_in_Romania_2008_2018_Context_Agency_and_Innovation_in_the_Process_of_Transitional_Justice (2024. 02. 20.).
- Pongrácz Tné (2013): A Ratkó-korszak. *Korfa*, 13. 1. sz. Letöltés: <http://www.demografia.hu/kiadvanyokonline/index.php/korfa/article/view/727/191> (2024. 02. 20.).
- Raleigh, D. J. (2012): *Soviet Baby Boomers. An Oral History of Russia's Cold War Generation*. Oxford University Press, Oxford & New York.
- Sabbagh, K., Shehadi, R., Samman, H., Mourad, M. és Kabbara, W. (2012): *Understanding the Arab Digital Generation*. Booz & Company. Letöltés: https://www.investinlebanon.gov.lb/Content/uploads/Understanding_the_Arab_Digital_Generation.pdf (2024. 02. 20.).
- Sanburn, J. (2015): Here's what MTV is calling the generation after Millennials. *Time*. Letöltés: <https://time.com/4130679/millennials-mtv-generation/> (2024. 02. 20.).

- Sarraf, A. R. A. (2019): Generational Groups in Different Countries. *International Journal of Social Sciences & Humanities*. 4. 1. sz., 41–52.
- Selcik, O. (2014): The beat generation in social and cultural context. *VFAST Transactions on Education and Social Sciences*. 4. 2. sz., 14–18. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/309235130_The_Beat_Generation_in_Social_Cultural_Context (2024. 02. 20.).
- Senk, S. (2014): Attention to the Text: Delay and the “ADD Generation”. *Transformations: The Journal of Inclusive Scholarship and Pedagogy*. 25. 2. sz., 78–95. Letöltés: <https://www.jstor.org/stable/10.5325/trajincschped.25.2.0078> (2024. 02. 20.).
- Smith, J. W. és Clurman, A. (1997): *Rocking the ages: The Yankelovich report on generational marketing*. Harper Collins Publishers Inc., New York.
- Statnické, Gita (2019): An expression of different generations in an organization: a systematic literature review. *Society Integration Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 5. 273–291. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/333254230_AN_EXPRESSION_OF_DIFFERENT_GENERATIONS_IN_AN_ORGANIZATION_A_SYSTEMATIC_LITERATURE_REVIEW (2024. 02. 20.).
- Suarez-Orozco, M. M. (2021): *The COVID-19 Generation – Children and Youth In and After the Pandemic*. The Pontifical Academy of Social Sciences – Libreria Editrice Vaticane. Letöltés: <https://www.pass.va/content/dam/casinapioiv/pass/pdf-volumi/studia-selecta/studiselecta09pass.pdf> (2024. 02. 20.).
- Szabó A. és Kiss B. (2013): Konfliktus és generáció. A generációs konfliktusok kutatásának fogalmi kiindulópontjai. *Politikatudományi Szemle*. 22. 4. sz. Letöltés: https://epa.oszk.hu/02500/02565/00076/pdf/EPA02565_poltud_szemle_2013_4_097-115.pdf (2024. 02. 20.).
- Tannenbaum, E. R. (1976): *1900: The Generation before the Great War*. Doubleday & Co., Garden City, N.Y.
- Taylor, P., Morin, R., Parker, K., Cohn, V. és Wang, W. (2009): *Forty Years After Woodstock – A Gentler Generation Gap*. Letöltés: <https://www.pewtrusts.org/en/research-and-analysis/reports/2009/08/12/forty-years-after-woodstock-a-gentler-generation-gap> (2024. 02. 20.).
- Thomson, R. M. és Katikireddi, S. V. (2018): Mental health and the jilted generation: Using age-period-cohort analysis to assess differential trends in young people’s mental health following the Great Recession and austerity in England. *Social Science & Medicine*. 214. 133–143. Letöltés: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30195100/> (2024. 02. 20.).
- Thompson, K. H., Ellis, D., Soni, S. és Paterson, S. (2018): Attributes influencing clothing store choice for an emerging market’s Generation Y Twixter customers. *The International Review of Retail, Distribution and Consumer Research*. 28. 2. sz., 157–173. Letöltés: https://www.researchgate.net/publication/319116185_Attributes_influencing_clothing_store_choice_for_an_emerging_market's_Generation_Y_Twixter_customers (2024. 02. 20.).
- Tung, L. Ch. és Comeau, J. D. (2014): Demographic Transformation in Defining Malaysian Generations: The Seekers (Pencari), The Builders (Pembina), The Developers (Pemaju), and Generation Z (Generasi Z). *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 4. 4. sz. Letöltés: https://hrmars.com/papers_submitted/809/Demographic_Transformation_in_Defining_Malaysian_Generations.pdf (2024. 02.20.).
- Yan, Y. (2006): Little Emperors or Frail Pragmatists? China’s ’80ers Generation. *Current History*. 105. 692. sz., 255–262. Letöltés: <https://online.ucpress.edu/currenthistory/article-abstract/105/692/255/108286/Little-Emperors-or-Frail-Pragmatists-China-s-80ers?redirectedFrom=PDF> (2024. 02. 20.).
- Veress K. (1998): Nemzedéki viszonyok az időben. *Erdélyi Múzeum*. 60. 3–4. sz. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00900/00979/00016/pdf/151-167.pdf> (2024. 02. 20.).
- Wright, E. (2004): *Generation Kill*. Penguin Publishing Group.
- Wohl, R. (1979): *The Generation of 1914*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.



WALTON VIKTÓRIA

Színházpedagógia a középiskolában

MŰHELY

BEVEZETÉS

A színházpedagógia magyarországi története 1975-ben kezdődött, és a 2000-es években bontakozott ki. Eleinte a gyermek- és ifjúsági színházak, a vidéki és a befogadó színházak, illetve a független szcéna alkotói látták meg a lehetőséget a színházi nevelésben. Egy évtizeddel később, mintha „robbanás” történt volna e területen, megszaporoztak a színházi nevelési programok, és a színházpedagógia német mintára helyet kapott a közházi struktúrában is. Míg korábban színházi nevelési szakemberek, például színész-drámatanárok, illetve ritkábban színházi szakemberek, például színészek foglalkoztak színházpedagógiával, napjainkban a szakma megnyílni látszik a neveléstudományi szakemberek és a gyakorló pedagógusok előtt is.

A színházpedagógiai tevékenység az iskolai nevelés-oktatás több színterén is megjelenhet. Szaktanárként elsősorban irodalomórán szoktuk gyakorolni, de történelem-, idegennyelv-, etika-, ének-zene és vizuáliskultúra-órákon is helyet kaphat. A szaktárgyi órákon kívül, az osztályfőnöki munka keretében pedig például a színházlátogatás lehet hatékony közösségépítő program. A színházpedagógia megjelenhet

a tehetséggondozásban is szakköri vagy fakultációs keretek között, az Országos Dráma Tanulmányi Verseny, az Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny, illetve a közép- és emeltszintű drámaérettségire való felkészítés részeként.

A középiskolában általában két-, illetve háromlépcsős program keretében foglalkozunk előadáselemzéssel,

amely két vagy három modulból álló színházi nevelési vagy színházpedagógiai műfaj, célja a színházi előadás értő befogadására való felkészítés

a színházi nevelés
jelenléte az iskolákban
esetlegesnek mondható

és/vagy a színházi előadás feldolgozása. Ma-napság nemzetközi mércével mérve is gazdag, színvonalas színházpedagógiai kínálatból választhatnak a pedagógusok, illetve lehetőségük van arra, hogy maguk is színházi nevelési szakemberré képezzék magukat, és előadáselemzéssel kísérletezzenek a saját diákcsoportjukban. A színházi nevelés jelenléte ennek ellenére az iskolákban rendszer szinten esetlegesnek mondható, ezért mozaikosan valósul meg – holott egy tudatosan megtervezett, egységes folyamatnak kellene lennie. Tanulmányomban ezt a tudatosságot elősegítendő a színházlátogatás és az előadáselemzés középiskolai szükségességével és lehetőségeivel foglalkozom.

Irodalomtanári tapasztalatom szerint a mindennapos olvasás szokását felső

tagozatban érdemes elmélyíteni, a színházlátogatás pedig a középiskolában tud az önismeret hatékony eszközévé válni.

Míg irodalomtanárként az értő olvasóvá, addig drámatanárként az értő színháznézővé váláshoz szeretném hozzásegíteni a fiatalokat, ám a két cél tulajdonképpen és természetesen egy: a tanítványaim önmagukról és a világról elmélyülten és felelősen gondolkodó, széles körű tájékozódásra és árnyalt véleményalkotásra képes, érett, derűs emberek legyenek.

A színházi élmény rendkívül erőteljes impulzus. A fizikai jelenlét a térben intenzívebb hatást válthat ki, mint amit a gyerekek akár könyv olvasásakor, akár film nézése közben megtapasztalhatnak. A színházi élmény ugyanakkor flow-állapot, amennyiben a befogadó lelkiállapota egy szűk mezsgyén mozog az unalom és a szorongás között. A színházi előadás akkor hat, ha már megérint, de még nem sokkol. Ha egy előadás irreleváns akár a feldozott témát, akár a megvalósítás módját tekintve, a gyerekek nagyon intenzíven tudnak unatkozni. Ugyanakkor sokszor egy-egy fizikai akció a színpadon, egy-egy erőteljes hanghatás vagy vizuális effekt sokkolólag hathat rájuk.

A hatás rendkívüli intenzitása miatt, amelyben játésként is, nézőként is részünk lehet, a színházat nevelési célok beteljesítésére is „használgják” évszázadok óta. Tulajdonképpen a kezdetektől jelen van a pedagógia történetében, példaként említhetjük többek közt a jezsuita és piarista iskolák jelentős színjátzó hagyományát vagy Comenius Schola ludusát. Csokonai drámái is felfoghatók iskoladrámáknak, hiszen

a gyerekek nagyon intenzíven tudnak unatkozni

pedagógiai céllal születtek debreceni és csurgói tanársága idején. Ezek a művek és gyakorlatok tulajdonképpen a színházi nevelés előzményeinek tekinthetők, amelyek aztán a 20. századi reformpedagógiai irányzatok koncepciójában is helyet kaptak (Eck, 2016).

A SZÍNHÁZPEDAGÓGIA MAGYARORSZÁGI TÖRTÉNETE

A középiskolások és a színház kapcsolatát Magyarországon alapvetően az 1990-es évek végéig a diákbérletes előadások hagyománya határozta meg (Szűcs, 2017):

„Hagyományosan ennek a közönségrétegnek [...] a felnőttelőadások egy részét kínálták a színházak: a szórakoztatás és a nevelés kettős eszméjének jegyében többnyire klasszikusokat [...] és musicaleket. A diákbérletes előadások gyakran a színészek rémálmaivá váltak, mert a középiskolásokat [...] nem érdekelte, ami távol tőlük – és ez értendő a témaválasztásra, színházi formára egyaránt – a színpadon történt.” (23. o.)

A pedagógusok nem tekintették feladatuknak, hogy ezt a távolságot a diákok és a színházi előadás között áthidalják, ezért nemcsak a színészek, hanem a diákok számára is rémálommá válhattak az előadások, akik ennek eredményeképpen nemhogy közelebb kerültek volna a színház világához, inkább elfordultak tőle.¹

¹ Biztosan születtek korábban is újító kezdeményezések egyes iskolákban, egyes pedagógusok keze nyomán, ám ebben az időszakban még nem intézményesültek.

Az első üdítő kivételként ható színházpedagógiai tevékenység Magyarországon Ruszt József nevéhez köthető, akinek beavató színháza 1975-től működött, először Kecskeméten, később Zalaegerszegen és Szegeden. A foglalkozás célja az volt, hogy a színházi jelrendszert dekódolni képes, értő nézőket neveljen, és a fiatalokat becsábítsa a színházba. A beavató színházi alkalmak során a darab bizonyos részleteit próbafázisban mutatták be a közönségnek. A rendező időnként megállította a jelenetet, magyarázott a színészeknek, instruálta őket úgy, hogy a nézők előtt feltáruljon egyfelől a konkrét darab problematikája, másfelől a színház működési módja (Honti, 2008). Ez a foglalkozásstruktúra alapvetően frontális munkaformára épült, és a manapság nyílt próbának nevezett alkalmakra emlékeztet.

Ruszt József gyakorlata az 1980-as években tovább hagyományozódott. Elsősorban vidéki színházak szerveztek beavató programokat, amelyek a repertoáron futó előadások népszerűsítését célozták, és változatos színvonalon valósultak meg. 1991-től Honti György a Miskolci Nemzeti Színház tagjaként vezetett a színház repertoárjához kapcsolódó beavató foglalkozásokat (Honti, 2001). Ezek helyszíne Honti praxisában immár nem a színházi tér, hanem a legtöbb esetben az iskolai tanterem volt, hogy a diákok otthonosan érezhessék magukat. A program célközönségébe a borsodi települések hátrányos helyzetű tanulói is beletartoztak, akiknek addigi életútján valódi mérföldkönek számíthatott a színházi élmény.

A 2000-es évek elejétől új lendületet kapott a színházpedagógia: 2000-ben megalakult a Méta Kommunikációs és Nevelési

Kör, amely a Bárka Színházban a repertoáron futó előadásokhoz kapcsolódóan a művészek részvételével a színházi élményeket feldolgozó tanfolyamot tartott. A program célját így foglalták össze a társaság alapítói tagjai: „A színházi nyelv értésére és használatára szeretnénk [...] tanítani a drámajáték módszerével” (Vági és Telegdy, 2000, 29. o.). A céltételezés a korábbiakhoz képest nem új, a módszertan viszont az, hiszen a Ruszt-féle beavató színházi hagyomány még nem mozdult el a magyarázat és a kérdés-felelet hagyományos iskolai módszerétől, a Méta programjában azonban megjelent a drámapedagógia mint módszer. Ugyanígy a program felépítése is újszerű volt a korábbiakhoz képest. Egy előadáshoz kapcsolódóan három foglalkozást tartottak: egy előkészítő, egy élményfeldolgozó és egy tematikus foglalkozást. Az előkészítő foglalkozás az előadás befogadásának megsegítését célozta, az

élményfeldolgozó a darab témájához, a tematikus pedig a színházi szakmákhoz kapcsolódott.

A Méta nem volt hosszú életű program, de

megindított valamit a területen, éppen az ezredfordulón. A következő évtizedben sok színházpedagógiai műhely alakult szerte az országban. Például a Kolibri Gyermek- és Ifjúsági Színházban 2002 óta létezik az előadásokhoz kapcsolódó színházi nevelési program (Novák, 2016; Gyevi-Bíró, 2016). A Trafó Kortárs Művészetek Házában 2003-ban jött létre a Beavató program, amely 2009-től egész féléves többlépcsős program-sorozattá alakult (Juhász és Gyevi-Bíró, 2010). Az egeri Gárdonyi Géza Színházban 2005-ben indult az Extrák elnevezésű színházklub-csomag, amely a német színházpedagógiai modellt ötvözte az angol

megjelent a drámapedagógia
mint módszer

drámapedagógiai hagyománnyal, és előkészítő foglalkozásként tanítási drámaórákat kínált (Jónás, 2010). A MU Színházban a 2009/10-es évtől működött a MuLab program, amely a horvát theARTo-módszer adaptálására tett kísérletet (Róbert, 2010).

A fenti felsorolás csak néhány kiragadott példa a gazdag kínálatból, de jól mutatja azt, hogy a 2000-es években elsősorban a gyermek- és ifjúsági színházak, a vidéki és a befogadó színházak, illetve a kortárs és független szcena alkotói látták meg a lehetőséget a színházi nevelésben. Összességében ez az időszak mennyiségi és minőségi értelemben is lendületes kezdetnek tekinthető, az intézményesülés folyamatának első állomása: több program is működött párhuzamosan, módszertani tekintetben pedig – a műhelyeknek teret adó intézmények eltérő típusa és a műfajilag szerteágazó repertoár függvényében – egyre differenciáltabbá vált a gyakorlat. A színházpedagógiai programok integrálták a különböző nemzetközi modelleket, a Magyarországon már kialakult vagy meghonosodott drámapedagógiai módszereket, és sokszor egymásra is termékenyen hatottak, hiszen egy-egy szakember több műhelyben is dolgozott.

A 2000-es évek végén kezdődő időszakot Trencsényi László paradigmaváltásnak (Trencsényi, 2009, 100. o.), Golden Dániel színházpedagógiai fordulatnak (Golden, 2017, 90. o.), Róbert Júlia „színházi nevelési robbanásnak” (Róbert, 2021, 15. o.) nevezi. 2007 és 2011 között látványosan megnövekedett a színházpedagógiai programok

száma, immár nemcsak a gyermek- és ifjúsági, illetve a független színházak, hanem a kőszínházak is nyitottak a színházi nevelés felé. A színházpedagógia német mintára helyet kapott a kőszínházi struktúrában. Elsőként a Katona József Színházban alakult színházpedagógiai részleg Véghe István,² majd az Örkényi Színházban Neudold Júlia vezetésével³ (Róbert, 2021). A Radnóti Színházban 2012 óta létezik színházi nevelési program, a Radnóti Ifjúsági Műhelyt Lakatos Dóra és Széplaki Nóra alapította 2015-ben.⁴ Ezek ma is létező, termékeny műhelyek, amelyek az évek során változatos profilt alakítottak ki, és szinte egyfolytában dinamikus változásban vannak.

egy-egy szakember több műhelyben is dolgozott

RÖVID TERMINOLÓGIAI KITÉRŐ

A színházpedagógia Magyarországon „a drámapedagógia nagy ernyője” (Trencsényi kifejezését idézi Cziboly, 2017b, 214. o.) alatt bontakozott ki, a korai színházpedagógiai kezdeményezések ugyanis a drámapedagógia intézményrendszerébe integrálódtak. A „színházi nevelési robbanás” során azonban terminológiai problémák jelentkeztek. A *színházpedagógia* kifejezés ekkoriban került be a használatba, a korábban szűkebb értelemben használt *színházi nevelés* kifejezés jelentése pedig kitágult. A terminológiai problémák hátterében az áll, hogy a magyarországi praxisban keveredik az angol és a német hagyomány. A fogalmak egyértelmű meghatározására és a terminológiai

² <https://behivo.hu/index.php/programok/katona-klub> (2024. 03. 19.)

³ <https://iram.orkenyszinhaz.hu> (2024. 03. 19.)

⁴ <https://radnotisinhaz.hu/rim> (2024. 03. 19.)

rendszer egységesítésére 2013-ban egy nagyszabású kutatás során történt először kísérlet.⁵

A színházi nevelés az angol *theatre in education* kifejezés magyarítása. Az angol-szász drámapedagógiai hagyomány magyarországi megjelenése után, az 1990-es évek elején terjedt el, és a jelentése szűkebb volt, mint ma, ti. a komplex színházi nevelési előadásokat értették alatta, amelyeket a szakma a mai napig az eredeti angol kifejezésből alkotott betűszóval TIE-foglalkozásnak nevez (*Golden*, 2017). A TIE olyan színházi nevelési műfaj, amelyben a színházi jelenetek és az azokat előkészítő, illetve feldolgozó interaktív részek esztétikailag és dramaturgiaiilag szerves egységet képeznek (*Tá-kács* és mtsai., 2017).

A kifejezés jelentésköre a 2000-es években kezdett el tágulni. Kaposi László a Drámapedagógiai Magazin 2010-es színházi nevelési különszámának szerkesztői jegyzetében elmélkedik a színházi nevelés céljáról. Meghatározása tükrözi a fogalom jelentésének kiterjesztését, és jelzi a kifejezésben rejlő kettős irányultságot: nevelés a *színház által* a világ fontos dolgaira, illetve nevelés a *színházra* mint a világ fontos dolgainak egyikére (*Kaposi*, 2010).

A színházpedagógia szó a német *Theaterpädagogik* kifejezés tükörfordítása, és a 2011-ben megrendezett VI. Gyermek- és Ifjúsági Színházi Szemle keretei közt megrendezett módszertani találkozón (*Kaposi*, 2011) került bevezetésre. A német színházpedagógiai hagyomány magyarországi

megjelenése után terjedt el, jelentése tágabb volt, mint az eredeti német kifejezés. A német színházpedagógia egyértelműen a művészetközvetítéshez kötődik, és az esztétikai tapasztalatra irányul (*Neudold*, 2017). Magyarországon viszont azon tevékenységekre kezdték el először használni, amelyeket addig a színházi nevelés és drámapedagógia metszéspontjának tartottak. A kifejezés jelentésköre tehát összeért a színházi nevelés jelentéskörével.

A színházi nevelés és a színházpedagógia esetében is „a konstruktív pedagógia jegyében folyó művészeti nevelés interaktív színházi munkaformáinak módszertanilag átgondolt alkalmazása” (*Cziboly*, 2017b, 209. o.) történik, csupán a pedagógiai szándék tekintetében különböznek egymástól. A színházi nevelésben a

közérthetővé váljon
a művészszínház
keretében megszülető
esztétikai tapasztalat

tevékenység „a személyiségfejlesztés kritikai attitűdjére, a megértés és a tudásszerkezet megváltoztatására irányul”, vagyis a színház a nevelés eszközeként funkcionál. Ezzel szemben a színházpedagógia esetében a színház nem eszköz, hanem cél, hiszen a tevékenység „arra irányul, hogy közérthetővé váljon a művészszínház hagyományos, intézményesült keretében megszülető esztétikai tapasztalat, a résztvevők megismerjék a színház nyelvét (jel- és jelentésképző módjait), megértsék működési elveit.” (*Uo.*)

A két terület egymáshoz való viszonya továbbra is kérdéses, a vita immár egy évtizede tart, részletes ismertetése külön tanulmányt érdemelne. Úgy gondolom, hogy a színház nem tud a nevelés eszközeként

⁵ Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám vezetésével zajlott a kutatás, amelynek során 119 szervezet 172 programja került leírásra. 2017-ben 80 gyakorlati szakember bevonásával folytatódott a szakmai vita. Az egyeztetés célja egységes terminológia megalkotása, egységes minősítési rendszer elfogadása és hosszú távú stratégia kialakítása volt.

funkcionálni anélkül, hogy a gyermek ne válna legalább valamilyen szinten értő nézővé. Pedagógiai szempontból tehát a színházpedagógia a színházi nevelés eszközének tekinthető, s így minden színházpedagógiai foglalkozás színházi nevelés, de nem minden színházi nevelési tevékenység sorolható a színházpedagógia körébe (*Golden*, 2017). A végső cél ugyanis, hogy a diák a világot és önmagát tudatosan szemlélő, nyitott gondolkodású, önreflektív, érett személységgé váljon, amelyhez „a színház csak ürügy”.⁶ A mindennapi szakmai nyelvhasználatban azonban egyszerűbb, ha színonimaként használjuk a két szót. A színházi nevelési / színházpedagógiai programok az alábbi kritériumok mentén határozhatók meg (*Cziboly*, 2017a, 10. o.):

1. elsődlegesen a köznevelésben érintettek számára készül,
2. előadás vagy jelenetsor van benne, mely épülhet az önkifejezés bármilyen verbális vagy nonverbális műfajára (pl. prózai színház, báb- és figurális színház, tánc- és mozgásszínház, zenés színház, cirkusz, performansz stb.)
3. pedagógiai célja van az alkotóknak,
4. a résztvevők a program során annak menetét érdemben befolyásoló, vagy az abban történetekre érdemben reflektáló, nyílt interakciókban vehetnek részt,
5. megismételhető, minden alkalommal különböző csoportoknak játszott programok.

a változás éppen zajlik

A 2010-es években lezajlott mennyiségi és minőségi változások, majd a nyomukban megindult elméleti kutatások felvetik a színházpedagógia önálló diszciplínává válásának igényét. Egyelőre azonban ott tartunk, hogy még azt a két területet, amellyel a színházpedagógia a legszorosabb kapcsolatban van – a drámapedagógiát és a színháztudományt – sem integrálta teljes mértékben sem az akadémiai világ, sem a köznevelési rendszer.

ÚJ KORSZAK?

Véleményem szerint a 2020-as évek elején is új korszak kezdődött a színházpedagógia történetében Magyarországon. Pontosabban a változás éppen zajlik, nem tudhatjuk, hogy mennyire lesz jelentős. Az Örkény Színház például – eleinte workshop, 2021 óta akkreditált továbbképzés keretében – színházpedagógiai tanfolyamokat tart gyakorló pedagógusoknak, az idei, 2023/24-es tanévtől pedig tanári klub keretében biztosítja a rendszeres tudásmegosztást.⁷ Ugyanígy a Radnóti Színházban is 60 órás szakmai továbbképzést hirdetnek minden tanévben.⁸ Az Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Karának Neveléstudományi Intézetében immár második éve négy féléves színházi nevelés és színházpedagógia specializáció indul pedagógia mester szakos hallgatók számára.⁹

⁶ Keleti István szállóigévé vált mondata, amelyet az ő munkásságát összefoglaló, emlékéet megőrző kötet címében is őriz (*Horváth*, 1996.).

⁷ <https://iram.orkenyshaz.hu/pedagogusoknak> (2024. 03. 19.)

⁸ <https://radnotishaz.hu/hirek/tovabbkepzes-pedagogusoknak> (2024. 03. 19.)

⁹ <https://nevtud.ppk.elte.hu/content/szinhazi-nevelés-es-szinházpedagógia-specializacio.t.6280?m=2768> (2024. 03. 19.)

Eddig elsősorban színházi nevelési szakemberek, például színész-drámatanárok, ritkábban színházi szakemberek, például színészek foglalkoztak színházpedagógiával. Az volt a jellemző, hogy a színházi tapasztalat számít elsődleges kritériumnak a szakma műveléséhez, pedagógiai végzettség nem is szükséges hozzá (Takács és mtsai., 2017). Most a fenti példák közül kirajzolódik az a tendencia, hogy a szakma megnyílni látszik a neveléstudományi szakemberek és a gyakorló pedagógusok előtt.

A kezdetektől rövid idő alatt eljutottunk tehát egy komplex célrendszerrel, jól szervezett intézményi háttérrel, differenciált módszertannal rendelkező új tudományterület kibontakozásáig. Manapság nemzetközi mércével mérve is gazdag, színvonalas színházpedagógiai kínálatból választhatnak a pedagógusok, illetve lehetőségük van arra, hogy maguk is színházi nevelési szakemberré képezzék magukat, és előadáselemzéssel kísérletezzenek a saját diákcsoportjukban.

SZÍNHÁZPEDAGÓGIA A KÖZÉPISKOLÁBAN

Színházi előadások elemzésével a középiskolában szaktanárként elsősorban irodalomórán szoktunk foglalkozni, de történelem-, idegennyelv-, etika-, ének-zene és vizuális-kultúra-órákon is megjelenhet ez a tevékenység. A szaktárgyi órákon kívül, az osztályfőnöki munka keretében pedig például a színházlátogatás lehet hatékony közösségépítő program. Hogy mennyire jellemző az irodalom- és egyéb szaktárgyi, illetve az

osztályfőnöki órákon színházi előadások elemzésével foglalkozni, az intézmény pedagógiai programjától és szokásrendszerétől, anyagi és szellemi kapacitásától függ. A fentiek túl a drámaóra lehet az előadáselemzés természetes terepe, valamint lehetséges nem kötelező foglalkozások, például szakköri vagy fakultációs keretek közt ilyen tevékenységet folytatni.

inkább lírai és epikai művek, műrészletek szerepeltek a feladatokban

A jelenleg érvényes tartalmi szabályozók előírásai szerint a színház mint kulturális intézmény, a dráma pedig mint a harmadik műnem

jelenik meg az irodalomórán. A tanuló „tanulmányai során ismereteket szerez a kulturális intézmények (múzeum, könyvtár, színház) működéséről. [...] A tanuló megismeri a színház- és drámatörténet kerettantervben rögzített nagy alkotóit és alkotásait. A műveket elhelyezi az irodalomtörténetben.” (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet, 2020, 311–312. o.)

A tananyagot a kétszintű érettségi követelményrendszer a kimenet felől is szabályozza. Az írásbeli érettségén magyar nyelv és irodalom tantárgyból a vizsgaleírás szerint megjelenhet drámai szöveggel kapcsolatos feladat közép- és emelt szinten is. Ez eddig nem volt jellemző, inkább lírai és epikai művek, műrészletek szerepeltek a feladatokban. Hogy az idei tanévtől érvényes érettségi rendszer milyen változást hoz ebben, egyelőre nem tudjuk.

A szóbeli érettségén 2017 óta mind közép-, mind emelt szinten két tételt kell adni a *Színház és dráma* című témakörből (Oktatási Hivatal, 2016a; 2016b), és az új, a 2024-es május-júniusi vizsgaidőszaktól érvényes követelményrendszer (Oktatási Hivatal, 2021a) szerint ez továbbra is így marad.

Középszinten az elvárások közt szerepel, hogy a tárgyalt művek kapcsán a diákok drámaelméleti és színháztörténeti ismeretekkel is rendelkezzenek, emelt szinten pedig lehet az adott művek színpadi előadásával mint az interpretáció eszközeivel, vagy akár több színházi feldolgozás összehasonlító elemzésével is foglalkozni.

A gyakorlatban tehát a színházzal kapcsolatban ismeretek az alábbi tevékenységek révén integrálódnak a magyar nyelv és irodalom tantárgy tananyagába: a kötelezően feldolgozandó drámákhoz kapcsolódóan alapvető dramaturgiai és színházzsémiai ismeretek elsajátítása, a színháztörténet néhány fejezetének megismerése, a tananyaghoz kapcsolódó színházi előadás megtekintése és feldolgozása. Így irodalomórán *helyet kaphat bármely színházpedagógiai tevékenység akár az irodalomtanár által tervezett foglalkozás keretében, akár külsős színházi nevelési szakember bevonásával.*

A dráma mint tantárgy 1995 óta jelen van a tartalmi szabályozó dokumentumokban. Először *Tánc és dráma*,¹⁰ majd *Dráma és tánc*,¹¹ végül *Dráma és színház*¹² néven szerepelt a Nemzeti alaptantervben. Itt kezdettől fogva komplex művészetpedagógiai tevékenységként határozták meg, és a *Művészetek* műveltségi terület részterületként kapott helyet a tantárgyi struktúrában. A dráma tantárgy a középiskolában a jelenleg érvényes tartalmi szabályozó dokumentum szerint 11. évfolyamon önálló tantárgyként választható, 12. évfolyamon a mozgóképkultúra és médiaismeret tantárgy

mellett kötelezően választandó – heti 1 órában (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet, 2020, 298–299. o.).

akár külsős színházi nevelési szakember bevonásával

Ebben a nem létező vagy minimálisra szabott órakeretben kell a drámapedagógusnak komplex művészetpedagógiai tevékenységet végezni, amely-

nek célrendszerében kettős irányultság fejezhető fel, és amelyhez organikusan kapcsolódhatnak a színházpedagógiai tevékenységek (5/2020. [I. 31.] Korm. rendelet, 2020):

A dráma és színház komplex művészeti ismereteket nyújt, és az alkotómunkával együtt járó élmények segítségével hozzájárul a kreatív személyiség kialakításához. A kultúra iránt nyitottságot, esztétikai érzékenységet alakít ki, és a művészetek befogadására, értésére és művelésére nevel. A dráma és színház tanulásának kiegészítői lehetnek az olyan tanórán kívüli tevékenységek, mint a színházi nevelési és színházpedagógiai foglalkozások, a színjátzó körök, a színházlátogatás stb. (413. o.)

A drámaórán rendszerint gyakorlati jellegű tevékenység folyik, és más tantárgyához képest viszonylag nagy szabadsága van a pedagógusnak a témák és a módszerek megválasztásában. Így a drámaórán végzett tevékenységek körében *helyet kaphat bármely színházpedagógiai program akár a drámatanár által tervezett foglalkozás, akár külsős színházi nevelési szakember bevonásával.* Az egyetlen korlátozó tényező az idő: heti egy óra áll rendelkezésre.

¹⁰ 130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet, 1995.

¹¹ 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet, 2003.

¹² 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet, 2012.

Dráma tantárgyból az általános tantervű középiskolákban 2008 óta lehet közép- és emelt szinten érettségi vizsgát tenni (Eck, 2016). Az érettségi vizsgára való felkészülés a középiskolában fakultációs keretek között valósítható meg. A fakultációs óráságot az adott iskola helyi tanterve szabályozza. A drámaérettségi vizsgakövetelményei között természetesen sokkal hangsúlyosabb szerepet kap a dráma- és színházismeret, mint a magyar nyelv és irodalomnál. Az idei tanévtől érvényes vizsgakövetelmény és vizsgaleírás, amely a 2020-as Nemzeti alaptantervhez igazodik, 2021-ben jelent meg (*Oktatási Hivatal*, 2021b), és a korábbi szabályozóhoz (*Oktatási Hivatal*, 2016c; 2016d) képest kevés változást tartalmaz, így az elmúlt évek érettségi felkészítési gyakorlata alapján leszűrhető tapasztalatok továbbra is érvényesek lehetnek.

A drámaérettségi három részből áll: írásbeli, szóbeli és gyakorlati vizsgarészből. Az írásbeli feladatlap első részében egyszerű, rövid választ igénylő feladatokat, második részében jelenetértelmezéshez, a jelenet színházi megvalósításához kötődő, elemzést és értelmezést igénylő kérdéseket kell megválaszolni. Míg középszinten a jelenértelmezést igénylő feladatok drámaszövegekhez, addig emelt szinten színházi előadásokhoz kapcsolódnak.¹³

A szóbeli vizsgán egy tételt kell kifejteni, amelynek témája lehet egy dráma-, illetve színház történeti korszak elemző bemutatása, dráma- és színházelmélethez kapcsolódó feladat megoldása, egy meghatározó színházi alkotó tevékenységének elemző

ismertetése, vagy egy konkrét drámai vagy színházi mű vagy műrészlet elemzése.

A gyakorlati vizsgán a diákoknak drámajátékos, mozgásszínházi, illetve bábjátékos tapasztalatokról kell számot adniuk kiscsoportos improvizáció, előkészített egyéni színpadi produkció, vagy előkészített közös színpadi produkció keretében. A három feladattípus közül kettőt kell választani. A szóbeli tételek kifejtése és a gyakorlati vizsga teljesítése során a színházi előadások elemzése révén szerzett tapasztalatokat gazdagon kamatoztathatják a diákok.

A drámaérettségi követelményrendszer olyan kompetenciák meglétét várja el a diákoktól (például: „ismerje fel és azonosítsa a dráma és a színház formanyelvi sajátosságait, idézze fel a tér, idő, tempó, ritmus, a tárgyi világ, a vizuális, kinetikus és vokális hatások sajátosságait és összefüggéseit” [*Oktatási Hivatal*, 2021b]), amelyek csak úgy alakulnak ki és fejlődnek, ha a diákok rendszeresen foglalkoznak színházi előadás-

„ismerje fel és azonosítsa a dráma és a színház formanyelvi sajátosságait”

sok elemzésével. Emelt szinten mindenképp, de középszinten is annál sikeresebben teljesíthető a vizsga, minél szélesebb körű tapasztalatokra tesznek szert a diákok a színházi műfajok és a mai magyarországi színházi tendenciák tekintetében. Így az érettségire való felkészülés során elengedhetetlenül szükséges, hogy a diákok minél több és minél többféle színházpedagógiai programon vegyenek részt felkészítő tanáruk vagy külsős színházi nevelési szakember vezetésével.

A tehetséggondozás, mint minden tantárgyból, drámából is a versenyekre való

¹³ Az 1983 és 2003 között készült híres rendezések elemzéséből videófelvételek alapján kell felkészülniük a diákoknak.

felkészülés során, fakultációs vagy szakköri keretek között valósulhat meg a legkoncentráltabban. A 2008 óta létező Országos Dráma Tanulmányi Verseny (ODTV) a 9–10. évfolyamos tanulóknak, a 2010 óta dráma tantárgyból is megrendezett Országos Középiskolai Tanulmányi Verseny (OKTV) pedig a 11–12. osztályba járó diákok számára kínál megmutatkozási lehetőséget (Eck, 2016). Mindkét verseny háromfordulós: az I. fordulón dráma- és színházelmélettel, dráma- és színháztörténettel, a színházi műfajokkal kapcsolatos kérdéseket, valamint kreatív dramaturgiai, rendezői, látványtervezői feladatokat kapnak a diákok. Az előbbi verseny esetében a feladatok egy konkrét színháztörténeti korszakhoz és a korszakból megadott háromnégyszög drámához kapcsolódnak, az utóbbi versenyen való sikeres szerepléshez pedig az emelt szintű érettségi tananyag ismerete szükséges.

A II. fordulón elméleti vagy gyakorlati pályamunkát kell készíteniük a diákoknak: az ODTV-n a verseny anyagát képező drámák egy jelenetét kell feldolgozni vagy egy előadáselemzést írni, az OKTV-n pedig általában 3–5 feladat (például rendezői expozé írása, szinopsziskészítés, jelenetalkotás) közül lehet választani. A döntőben a legjobb húsz diáknak van lehetősége összemérni tudását elméleti és gyakorlati feladat megoldásával. Előbbi többek között a pályamunka megvédését jelenti, utóbbi során az ODTV-n egyéni produkciót kell bemutatni és egy

kiscsoportos improvizációs játékban részt venni, az OKTV-n pedig egy komplex színházi feladatot kapnak a diákok csoportmunkában.¹⁴

A versenyeken való sikeres szerepléshez elengedhetetlen, hogy a diákok otthonosan mozogjanak a színház világában, ismerjék a legjelentősebb kortárs színházi tendenciákat, képesek legyenek egyfelől a színházi jelrendszert interpretálni, másfelől a színház nyelvén kifejezni önmagukat. A versenyfelkészítés egyik legfontosabb része tehát az előadáselemzés, ezért feltétlenül szükséges, hogy a folyamat során *minél több színházpedagógiai tevékenységben vegyenek részt a diákok akár a drámatanár által tervezett foglalkozás formájában, akár külsős színházi nevelési szakember bevonásával.*

Az osztályfőnök feladatait helyi szintű szabályozó dokumentumok határozzák meg, például a pedagógiai program és a munkaköri leírás. E tevékenységek rendkívül szerteágazóak lehetnek. Történetileg a legalapvetőbb feladat az adminisztráció ellátása és a tanuláshoz szükséges fejelem biztosítása. Ezen túl az osztályfőnök felelős a diákok erkölcsi, állampolgári és környezeti neveléséért, gondoskodik a gyerekek szabadidejének hasznos eltöltéséről, kezeli a közösségben felmerülő konfliktusokat, törődik a tanítványai személyes problémáival, összességében az osztálynevelési folyamatát fogja össze. Az elmúlt évtizedekben az iskolák többségében a *jól funkcionáló* osztályfőnök egyre kevésbé

inkább emlékeztet mentorra,
patrónusra, mediátorra

polgári és környezeti neveléséért, gondoskodik a gyerekek szabadidejének hasznos eltöltéséről, kezeli a közösségben felmerülő konfliktusokat, törődik a tanítványai személyes problémáival, összességében az osztálynevelési folyamatát fogja össze. Az elmúlt évtizedekben az iskolák többségében a *jól funkcionáló* osztályfőnök egyre kevésbé

¹⁴ Az összefoglaló az elmúlt évek versenykiírásai és több éves versenyfelkészítési tapasztalat alapján született. Az ODTV tavalyi és az OKTV idei versenykiírása: <https://drama.hu/2022/12/xv-orzagos-drama-tanulmanyi-verseny> és https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/tanulmanyi_versenyekek/oktv/oktv2023_2024_vk/02_drama_2324.pdf (2023. 10. 30.).

„főnök”, inkább emlékeztet mentorra, patronusra, mediátorra vagy coach-ra.

A magas minőségű osztályfőnöki munka „sarokpontja” az ön- és világsmeret lehet. Ez teszi lehetővé az elvégezhetetlen mennyiségű munka elvégzését. „A legtöbb, amit gyerekeinknek, tanítványainknak adhatunk, saját benső lehetőségeik és korlátjaik felismerése, a belső stabilitás, a személyes autonómia személyi feltételeinek megteremtése, valamint a változó világban való tájékozódás készsége és képessége, az esély a saját értékrend kialakítására.” (Schüttler és Szekszárdi, 2002, 17. o.) Még ez is iasztóan nagyléptékű cél, csakis úgy tehetjük elvégezhetővé, ha osztályfőnök-ként világosan és egyértelműen kijelöljük saját kompetenciánk határait (Fenyő, 2002).

A diákok személyiség-fejlődését és a közösség épülését célzó több éves osztályfőnöki munkafolyamat során nagyon hatékony eszköz lehet bármilyen színházpedagógiai tevékenység saját foglalkozás keretében, vagy az iskola világán kívülről érkező színházi nevelési szakember bevonásával, de csakis akkor, ha az osztályfőnök e tekintetben is tisztában van saját kompetenciájának határaival.

KÉT- ÉS HÁROMLÉPCSŐS PROGRAM

A középiskolában általában két-, illetve háromlépcsős program keretében foglalkozunk előadáselemzéssel. Ez olyan, két vagy három modulból álló színházi nevelési vagy színházpedagógiai műfaj, amely színházi előadáshoz kapcsolódik, célja a színházi előadás értő befogadására való felkészítés és/vagy a színházi előadás feldolgozása.

Módszerei lehetnek: beszélgetés, interaktív elemeket tartalmazó foglalkozás és vezetett térelemzés. „Írnyulhat a színházi formanyelv, az előadás által használt színházi jelrendszer megértésére, felfejtésére. Segíthet az előadás által felvetett kérdések, központi probléma átgondolásában, támpontokat adhat a látott előadás megértéséhez.” (Takács és mtsai., 2017, 158–159. o.)

A *beavató színház* mint műfaji megjelenés előfordul még a színházpedagógiai programkínálatban, de kezd kikopni a szakmai nyelvhasználatból. Célja és módszertana megegyezik a kétlépcsős programok céljával és módszertanával, ezért tulajdonképpen szinonimájának tekinthető. A *beavató* kifejezés azonban szebb és kifejezőbb, talán jó volna, ha fennmaradna, akár ilyen formában: két- illetve háromlépcsős beavató program.

Ezen a műfajon belül a módszerek alapján az alábbi alműfajok különböztethetők meg: színházi felkészítő/feldolgozó programok a) vezetett beszélgetéssel, b) foglalkozással, c) vezetett térelemzéssel. A *beszélgetés* szó alatt az irodalomórán használatos módszerek sokaságát kell értenünk. Ide tartozik például a kérdés-felelet, a magyarázat, a megbeszélés és a vita módszere, amelyeket egyéni, páros, csoportos vagy frontális munkaformában is lehet alkalmazni. A program tehát a módszertan tekintetében szervezhető úgy, mint egy irodalomóra, ezért a szakirodalomban rendhagyó irodalomóráként is szokták említeni (pl. Valcz, 2010; Róbert, 2011; Bethlenfalvy, 2015).

A *rendhagyó irodalomóra* kifejezés színházpedagógiai foglalkozás esetében több szempontból is problematikus. Egyfelől a színházpedagógiai foglalkozáson nem egy

a *rendhagyó irodalomóra*
kifejezés problematikus

irodalmi mű, hanem egy színházi előadás a téma, ezért nem nevezhetjük irodalomórának, még akkor sem, ha a tárgyalt színházi előadás egy irodalmi műhöz kapcsolódik. A színháztudomány immár negyedszázada vívja szabadságharcát, hogy kiszabaduljon az irodalomtudomány igája alól, innen nézve egy színházpedagógiai foglalkozást irodalomórának hívni nem szerencsés. Másfelől az irodalomtanítás területén is zajlik a paradigmaváltás szintén negyedszázada, amelynek eredményeképpen rendkívül színvonalas tantervek és módszertani gyűjtemények születtek. Ha egy változatos módszertannal megvalósított foglalkozást rendhagyónak nevezünk, azzal egy harminc évvel ezelőtti irodalomtanításhoz képest minősítjük a tevékenységet.

Visszatérve a két-, illetve háromlépcsős programok módszertanához: az alműfajok közt a *foglalkozás* dramatikus tevékenységek, drámapedagógiai módszerek használatát jelenteni, a *vezetett térelemzés* pedig azt, hogy a résztvevők a program során beléphetnek a színházi előadás terébe, illetve a kulisszák mögé, így nagyobb betekintést nyerhetnek az alkotói folyamatba. Az is gyakran előfordul, hogy a program ötvöződik olyan színházpedagógiai műfajokkal, mint a tantermi színházi előadás vagy osztályterem-színház, a vitaszínház vagy a színházi társasjáték.

A színházpedagógiai tevékenységek lehetséges pedagógiai céljait Cziboly Ádám és Bethlenfalvy Ádám gondolta végig a színházi nevelési és színházpedagógiai tevékenységek kutatása során (Cziboly és Bethlenfalvy, 2013, 361. o.; idézik: Bethlenfalvy, 2015, 93. o. és Cziboly, 2017c, 4. o.) az alábbiak szerint:

- a) Emberi/társadalmi kérdéseket felvető: morális, emberi, társadalmi, filozófiai kérdéseket vizsgáló programok. [...]
- b) Beavató: a színházi formanyelv értését, a darab értelmezését, a szöveg nyelvezetét, a rendező szándékát, a színház működésének megismerését segítő programok.
- c) Ismeretátadó: elsődlegesen a NAT-hoz kapcsolódó tananyagismeret átadását (pl. irodalom) vagy egyéb ismeret átadását célzó programok. [...]
- d) Prevenziós: a függőség és a szerhasználat megelőzésére, pszichológiai vagy pszichiátriai problémák kezelésére vagy baleset- és bűnmegelőzésre szakosodott programok. [...]
- e) Készségfejlesztő: különféle kompetenciákat, készségeket (pl. kommunikáció, idegen nyelv, kreativitás, mozgás, nonverbalitás, kézügyesség stb.) fejlesztő programok.

Ezek a célok komplex rendszert alkotnak, szétszálazhatatlanul összekapcsolódnak az iskola világában megjelenő színházpedagógiai programokban, noha minden foglalkozásnak van egy szűkebb, tudatosan meghatározott fókuszja, amelyet a pedagógus maga határoz meg, vagy segíti őt a választásban. Például az irodalom-tananyaghoz kapcsolódó színházlátogatás esetében a központi cél lehet az ismeretátadás, miközben a diákok találkoznak az irodalmi mű színházi adaptációja által felvetett morális kérdésekkel is, és beavatást nyernek a színházi előadás formanyelvének interpretációs lehetőségeibe.

Nevelési céllal rendszerint az osztályfőnöki munka során szervezünk színházlátogatást. A kiindulópontként szolgáló nevelési

beléphetnek
a színházi előadás terébe

jelenség vagy probléma lehet a közösség egészét érintő, a közösség tagjait mint egyéneket érintő, és az is lehetséges, hogy a közösségből csak egyetlen diákot érint a téma, a pedagógus pedig a színházi nevelési program megszervezésével közvetett módon személyesen segít. Ezekben az esetekben rendszerint a morális vagy a prevenció céljára érvényesül elsősorban.

A tehetséggondozásban, például a drámaérettségire vagy a versenyekre való felkészítés során igénybe vett színházpedagógiai programok elsődleges célja a színház működésébe való betekintés lehet, hiszen a színházi kifejezőeszközök komplex rendszerének minél mélyebb ismerete szükséges az érettségi sikeres teljesítéséhez vagy a versenyeken való sikeres szerepléshez. Mivel a legtöbb színházi nevelési foglalkozás drámapedagógiai módszerekkel valósul meg, a diákok tevékenységére épít, talán kijelenthetjük, hogy a készségfejlesztés mint cél minden program esetében érvényesülhet.

SZÍNHÁZPEDAGÓGIA A KÖZÉPISKOLAI MINDENNAPOKBAN

Mint a fentiekben láttuk, a színházpedagógia az iskolai nevelés-oktatás több színterén is megjelenhet, és többféle funkciót is betölthet – ezek a középiskolai színházi nevelési folyamat keretei. A színházaknál működő színházpedagógiai műhelyek több évtized tapasztalatai alapján kikristályosított, színvonalas módszertannal megvalósított programokat és továbbképzési lehetőségeket kínálnak a diákcsoportoknak, illetve a pedagógusoknak, ezek jelentik a folyamat

alpját. A keretek és az alapok megvannak tehát ahhoz, hogy a középiskolákban a színházlátogatás megszervezése és lebonyolítása, illetve a színházi előadás intellektuális és érzelmi feldolgozása megtörténjen. A színházi nevelés jelenléte ennek ellenére az iskolákban rendszerszinten eléggé esetlegesnek mondható.

A színházi nevelés alapvetően több nehézségbe ütközik, mint például az irodalomoktatás. A diák és az irodalmi mű találkozásának egyetlen tárgyi feltétele a könyv. A legtöbb kötelező és ajánlott olvasmány megtalálható a könyvesboltok kínálatában,

több példányban is hozzáférhető a könyvtárakban, és manapság digitálisan is elérhető. A színházi repertoár azonban változékonyabb, mint egy könyvtári állomány. Egy-

részt nem lehet több évre előre számolni vele, hiszen egy előadást általában csak néhány évig tartanak repertoáron a színházak. Másrészt egy évadon belül is kiszámíthatatlan gyakorisággal kerülnek másorra a darabok. A diákok körében nagy népszerűségnek örvendő előadásokat, éppen a siker miatt, sok évig repertoáron tartják ugyan, de havonta csak egyszer-kétszer játsszák. A műsorterv és az iskolai tananyagfeldolgozás rendje pedig sokszor nem vagy nehezen egyeztethető.

Színházi előadásokat online, illetve felvételről is lehet nézni az iskolai tanórán, de ez a lehetőség további problémákat és nehézségeket vet föl. Egyfelől a mozgóképre rögzített színház szűkebb értelemben véve nem színház, hiszen a játsszók és a nézők közötti kommunikáció nem közvetlen, ennél fogva a hatás sem olyan intenzív. Másfelől a felvételekhez nem lehet vagy nehéz

a mozgóképre rögzített
színház szűkebb
értelemben véve nem színház

hozzájutni, és ha sikerül is, sokszor élvezhetetlen minőségűek. A karantén idején új korszak kezdődött a színházművészetben és a színháztudományban, a streamelt előadások elterjedésével egyfelől elindult a színház-fogalom újragondolása, másfelől jobb minőségű felvételek készülnek. Azonban ennek a témának a további tárgyalása, noha kapcsolódik a középiskolai színházi nevelés lehetőségeihez, szétfeszítené e dolgozat kereteit.

A további nehézséget az anyagi feltételek előteremtése jelenti. Míg egy könyvhöz könyvtári kölcsönzéssel ingyen vagy olcsón hozzáférhetünk, a színházjegyek ára sajnos egyre feljebb kúszik az utóbbi években. Az állam szinte teljesen kivonta magát a független szcéna támogatása alól, és a művészi színvonalon alkotó kőszínházak is pénzügyi nehézségekkel küzdenek. Az anyagilag egyre inkább ellehetetlenített helyzetben a társulatok csoportos kedvezményekkel próbálnak segíteni, hogy minél több diák eljusson az előadásokra, de a kedvezmény mértéke sajnos sokszor nem elég ahhoz, hogy minden társadalmi réteg számára megfizethető legyen a jegy. Ráadásul ahhoz, hogy a színházi nevelési folyamat valóban sikeres legyen, a pedagógusnak a színházi előadásokat „elő kell nézni”, ami anyagilag és időgazdálkodás szempontjából is megterhelő feladat.

A repertoárból való választás a leggyakrabban a pedagógusok egyéni döntésén múlik, és a színházi nevelési folyamat szempontjából sokszor esetlegesnek hat. A választás elsődleges szempontja ugyanis leggyakrabban a tananyaghoz való kapcsolódás, függetlenül attól, hogy az előadás színházi formanyelve megfelel-e az adott diákcsoport

érdeklődésének, érzelmi érettségének vagy korábbi színházi tapasztalatainak. A másik tényező, amely szerepet játszik a választásban, a tájékozottság. A színházak és független társulatok PR-tevékenységének függvénye, hogy a pedagógusok előtt feltárul-e a lehetőségek teljes köre. Általában nem tárul fel; a közönségszervezők lelkiismeretességének foka, a korábbi évek szokásrendszere, vagy a tanáriban folytatott informális beszélgetések határozzák meg egy adott iskola pedagógusainak színházi repertoárról való tájékozottságát.

A repertoárból való választáson és a pénz beszédén túl a tanár számára a legfontosabb feladat a befogadás előkészítése és az élmény feldolgozása. Ha a diák nincs megfelelően felkészítve a befogadásra, illetve ha a színházban megélt érzései reflektálatlanul maradnak, akkor az előadás unalmas vagy traumatikus élményként dermed meg az időben. Mivel a színház rendkívül intenzí-

ven hat, egyetlen kellemtelen élmény is elég ahhoz, hogy a diáknak egy életre elmenjen a kedve a színháztól. És megfordítva, egyetlen katartikus színházi este is elég ah-

hoz, hogy újra és újra bizalmat szavazzon a pillanat művészetének.

A színházi előadások megtekintésének előkészítése és feldolgozása időigényes és szakértelmet igénylő feladat, ezért gyakran csak külső szakemberek bevonásával, tanórán kívüli foglalkozás keretében végezhető el. A két-, illetve háromlépcsős programok gyakran iskolaidőben zajlanak, és lebonyolításuk általában nagyobb szervezést, például teremcserét, óraátszervezést igényel. Az, hogy a tanórán kívüli programoknak mekkora a támogatottsága egy iskola életében,

az előadás unalmas vagy traumatikus élményként dermed meg az időben

az iskola vezetőségének és a tantestület tagjainak attitűdjén múlik, ezért ez a tényező is esetleges. A szervezés gördülékenysége vagy nehézsége ugyanakkor meghatározó a középiskolai színházi nevelési folyamatban, hiszen a szervezéssel járó túlmunkát nem fizetik meg, és ha a tanárnak még a vezetőség vagy a kollégák nemtetszésével is szembe kell néznie, sokkal kevesebbszer fog vállalkozni hasonló program lebonyolítására.

Az elmúlt évek oktatáspolitikai változásainak hatására rendszerszinten évről évre nehezebb az oktató-nevelő munkát korszerűen és szakszerűen megvalósítani az iskolákban. A centralizált szervezeti struktúra és a tartalmi szabályozók előíró jellege miatt a pedagógusok olyan nehézségekkel szembesülnek, amelyeket korábban nem vagy nem elviselhetetlen mértékben tapasztaltak. Például irodalomból olyan hatalmas mennyiségű tananyagot kell megtanítani négy év alatt a középiskolában, amennyit korszerű módszertannal, tehát valóban hatékonyan hat év alatt lehetne elvégezni.

Az állandó időhiány és a megnövekedett munkaterhek következtében a tanárok is, a diákok is túlélő üzemmódban léteznek, ami valójában ellehetetleníti a tanulást. A hatékony tanuláshoz ugyanis elengedhetetlen az elmélyült gondolkodás, amely csakis a minőségi figyelem és a meghitt közösségi együttlét talaján tud meggyökerezni. Ebben a helyzetben a színházpedagógiai programok üde színfolt-nak mutatkoznak az iskolai életben, olyanok, amilyenek az iskolának valójában lennie kellene:

ahol a gyerekek játékos, felszabadult, kreatív tevékenységben működnek együtt. Innen

nézve tulajdonképpen a színházpedagógusok köznevelési feladatokat látnak el.

Így megvan a veszélye, hogy a színház és a pedagógia közös útja ugyanoda vezet, ahonnan elindultunk. A színházi nevelés ugyanis abból a felismerésből született, hogy „a színházba járás nem azt jelenti, hogy belököm a gyereket az előadásra, mert addig sincs vele baj” (Novák János szavait idézi *Trencsényi*, 2009, 100. o.). Sajnos a jelenlegi keretek közt, amikor a pedagógusok napi szinten a tűzoltással vannak elfoglalva, sokszor nem érnek rá arra, amire valójában szerződtek: a nevelési feladatokra. Ezért rábízják azokat a színházi nevelési szakemberekre, „belökik” a gyereket a színházpedagógiai foglalkozásra, „mert addig sincs vele baj”.

KONKLÚZIÓ

A színházi nevelés a középiskolában a fentiekben összefoglalt tényezők kiszámíthatatlanságának okán sokszor esetlegesen, ezért mozaikosan valósul meg, holott tudatosan megszervezett, egységes és intézményes folyamatnak kellene lennie. A folyamat lebonyolításában több tanárnak, például az irodalomtanárnak vagy a drámatanárnak és az osztályfőnöknek kellene együttműködnie

egymással és – ha szükséges – színházi nevelési szakemberekkel.

A színházi nevelési folyamat mikroszinten és makroszinten is értelmezhető. A mikroszintű folyamat egy két-, illetve há-

a tanárok is, a diákok is túlélő üzemmódban léteznek, ami valójában ellehetetleníti a tanulást

romlépcsős program megszervezése és lebonyolítása. A színházi nevelési szakemberek bevonása jó esetben garantálja az

előadás befogadásának szakszerű támogatását, ugyanakkor a pedagógus szerepe kulcsfontosságú, hiszen ő „nemcsak egy alkalommal, hanem folyamatosan kapcsolatban áll a diákokkal, így jobban megtalálja azokat a pontokat, amelyek egy adott gyerekközösség számára kiemelendők, megbeszélendők egy előadáshoz kapcsolódóan”. (Eck, 2020, 99. o.)

A két-, illetve háromlépcsős program valójában inkább négy- vagy ötlépcsős, hiszen a feldolgozó foglalkozás után is szükséges a teljes folyamat során szerzett élményekkel, tapasztalatokkal foglalkozni, akár egy teljes tanórán keresztül. Akármilyen oktatási vagy nevelési célunk is van az előadással, az nem teljeseedik be közvetett módon, a folyamatot mindenképpen a pedagógusnak kell befejeznie, lezárnia azzal, hogy a színházpedagógiai programot kontextusba helyezi, azaz egy tágabb folyamatba illeszti. Hogy ezt milyen keretek között, mennyi idő alatt és milyen módszerek segítségével teszi, a cél, illetve a diákokkal való viszony függvényében változhat.

A makroszintű folyamat négy, hat vagy nyolc évig tart, ameddig a diák középiskolába jár, és hangsúlyosan az ő nézőpontjából kell végiggondolni. A színházlátogatások sorozatának megszervezésében tematikai és

formai tényezőkre is tekintettel kell lenni. Nemcsak arra szükséges figyelni, hogy a mindenkori előadás témája érdekes legyen a diákok számára, hanem arra is, hogy a színházi formanyelv tekintetében felmutassuk a színházi tendenciák sokféleségét, ugyanakkor fejlődéslélektani szempontból érvényesüljön a fokozatosság elve. Ahogy az irodalomoktatásban lassan szállóigévé váló mondás tartja, „nem lehet a Himalájával kezdeni”, úgy a színházi nevelést sem lehet *Tarnóczy Jakab*, *Bodó Viktor* vagy *Goda Gábor* rendezéseivel kezdeni. Ugyanakkor érdemes a folyamat végére eljutni oda, hogy a diák posztdramatikusan színházi törekvéseket is ismer és érvényesnek talál.

A színház a jelenlét, a pillanat – vagy ahogy *Nádas Péter* fogalmaz, a „rituális összelélegztetés” – művészete (1983). A színházi előadás minden este más és más, hiszen alkotók és

a folyamatot mindenképpen a pedagógusnak kell befejeznie

nézők aktuális testi, lelki, szellemi állapotának függvénye. Épp ebben áll a varázsa. A hatás kiszámíthatatlanabb, ugyanakkor intenzívebb, mint bármely más művészeti ág esetében. Az alapvetően és lényegét tekintve merev iskolai rendszerben foglalkozni a pillanat művészetével paradox módon eleve esélytelen, ugyanakkor létszükséglet. Mint a lélegzés.

IRODALOM

- Bethlenfalvy Á. (2015): Alkalmazott színház. A drámapedagógia és színházi nevelés különböző formáinak bemutatása. In: Bodnár G. és Szentgyörgyi R. (szerk.): *Szakpedagógiai körkép. Művészetpedagógiai tanulmányok*. ELTE, Budapest. 79–95.
- Cziboly Á. és Bethlenfalvy Á. (2013): *Színházi nevelési programok kézikönyve*. L'Harmattan, Budapest.
- Cziboly Á. (2017a): Bevezető. In: Cziboly Á. és Bethlenfalvy Á. (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama, Budapest. 4–21.
- Cziboly Á. (2017b): Hogyan nézhet ki az elefánt? In: Cziboly Á. és Bethlenfalvy Á. (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama, Budapest. 204–224.

- Czibolya Á. (2017c): Miért színház? Bevezetés a színházi nevelési és színházpedagógiai programok sokszínűségébe. *Színház*. [2017/]11. sz., 2–5.
- Eck J. (2016): Drámapedagógia a tantárgypedagógiákban. A drámapedagógia szemléletmódjának és eszközrendszerének helye, szerepe és megújító lehetőségei az oktatásban egy TÁMOP-kutatás és szakdolgozatok elemzése alapján. In: Zsolnai A. és Kasik L. (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban. A tanulás és nevelés interdiszciplináris megközelítése*. SZTE-BTK – MTA-PTB, Szeged. 26–53.
- Fenyő D. Gy. (2002): „Nem lehet soha nem igaz szavad”. Néhány etikai dilemma az osztályfőnöki munkában. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. Országos Közoktatási Intézet – Dinasztia, Budapest. 87–95.
- Golden D. (2017): Színház és nevelés Magyarországon. In: Czibolya Á. és Bethlenfalvy Á. (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama, Budapest. 76–111.
- Gyevi-Bíró E. (2016): Színházi nevelés a Kolibri Gyermekek- és Ifjúsági Színházban. In: Illés K., Eck J., Kaposi J. és Trencsényi L. (szerk.): *Dráma – pedagógia – színház – nevelés. Szövegyűjtemény középhaladóknak*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 294–305.
- Honti Gy. (2001): Mi is az a beavató színház? avagy mindannyian Ruszt József köpönyegéből bújtunk ki. *Drámapedagógiai Magazin*. [2001/]1. sz. 34–41.
- Honti Gy. (2008): A Beavató Színházról. *Iskolakultúra*. **18**. 5–6. sz., 131–136.
- Horváth K. (szerk., 1996): *A színház csak ürrűgy. Keleti István utolsó ajándéka*. Budapest.
- Jónás P. (2010): A mélyebb megértés felé. *Drámapedagógiai Magazin*. [2010/]2. különszám, 5–9. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/EPA03124_dpm_2010_k2_003-005.pdf (2023. 09. 21.).
- Juhász D. és Gyevi-Bíró E. (2010): Kihívás. Személyiség. Misszió. *Drámapedagógiai Magazin*. [2010/]2. különszám, 43–46. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/EPA03124_dpm_2010_k2_043-046.pdf (2023. 09. 21.).
- Kaposi L. (2010): A színházi nevelés. *Drámapedagógiai Magazin*. [2010/]2. különszám, 2. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/EPA03124_dpm_2010_k2_002.pdf (2023. 09. 21.).
- Kaposi L. (2011): Színházpedagógiai fórum, *Drámapedagógiai Magazin*. [2011/]1. sz. 38–39. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03100/03124/00064/pdf/EPA03124_dpm_2011_1_038-040.pdf (2023. 09. 21.).
- Nádas P. (1983): *Nézőtrér*. Magvető, Budapest.
- Neudold J. (2017): Művészetközvetítés kőszínházakban. *Színház*. [2017/]11. sz., 12–15.
- Novák G. M. (2017): Alkalmazott színház Magyarországon. In: Czibolya Á. és Bethlenfalvy Á. (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama, Budapest. 22–75.
- Róbert J. (2010): Befogadás másképp – a MU Színház színházi nevelési programja. *Drámapedagógiai Magazin*. 2. különszám, 25–28. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/EPA03124_dpm_2010_k2_025-028.pdf (2023. 09. 21.).
- Róbert J. (2021): A TIE előadás dramaturgiai sajátosságai. In: Golden D. (szerk.): *A részvételi színházi nevelés módszertana. Módszertani Füzetek 7*. SzFE, Budapest. 14–83.
- Schüttler T. és Szekszárdi J. (2002): Az osztályfőnöki szerep története és lehetséges alakváltozatai. In: Szekszárdi J. (szerk.): *Nevelési kézikönyv nem csak osztályfőnököknek*. Országos Közoktatási Intézet-Dinasztia, Budapest. 5–18.
- Szűcs M. (2017): Színház az ifjúságnak. *Színház*. [2017/]1. sz., 23–26.
- Takács G. és mtsai. (2017): Színházi nevelési / Színházpedagógiai programokhoz kapcsolódó fogalmak glosszárúma. In: Czibolya Á. és Bethlenfalvy Á. (szerk.): *Színházi nevelési és színházpedagógiai kézikönyv*. InSite Drama, Budapest. 146–166.
- Trencsényi L. (2009): Színház és pedagógia – egy paradigmaváltás igényének dokumentumai. *Új Pedagógiai Szemle*. **59**. 10. sz., 100–108.
- Vági E. és Telegdy B. (2000): Színházi nevelés – színházra nevelés. *Drámapedagógiai Magazin*. [2000/]1. sz., 29–33.

Valcz P. (2010): Padtársulat. *Drámapedagógiai Magazin* [2010/]2. különszám, 47–48. Letöltés: https://epa.oszk.hu/03100/03124/00063/pdf/EPA03124_dpm_2010_k2_047-048.pdf (2023. 09. 21.).

JOGSZABÁLYOK, SZABÁLYOZÓK

130/1995. (X. 26.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról. Letöltés: [https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22_\(2023.10.01.\)](https://njt.hu/jogszabaly/1995-130-20-22_(2023.10.01.)).

243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Letöltés: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf (2023. 10. 01.).

110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1200110.kor> (2023. 10. 01.).

5/2020. (I. 31.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. Letöltés: <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> (2023. 10. 01.).

Oktatási Hivatal (2016a): Magyar nyelv és irodalom – I. Részletes vizsgakövetelmények. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizgakovetelmenyek2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vk.pdf (2023. 08. 30.).

Oktatási Hivatal (2016b): Magyar nyelv és irodalom – II. A vizsga leírása. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizgakovetelmenyek2017/magyar_nyelv_es_irodalom_vl.pdf (2023. 08. 30.).

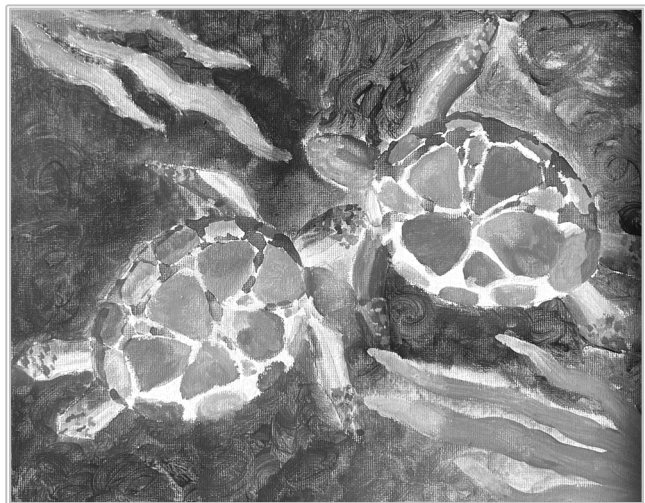
Oktatási Hivatal (2016c): Dráma – I. Részletes vizsgakövetelmények. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizgakovetelmenyek2017/drama_vk.pdf (2023. 10. 30.).

Oktatási Hivatal (2016d): Dráma – II. A vizsga leírása. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizgakovetelmenyek2017/drama_vl.pdf (2023. 10. 30.).

Oktatási Hivatal (2021a): Magyar nyelv és irodalom – Részletes vizsgakövetelmények. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizgakovetelmenyek2024/magy_nyelv_es_irod_2024_e.pdf (2023. 08. 30.).

Oktatási Hivatal (2021b): Dráma – Részletes érettségi vizsgakövetelmény. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/erettsegi/vizgakovetelmenyek2024/drama_2024_e.pdf (2023. 10. 30.).

*Zsoldos Elizabet Beatrix
(6. osztály) – 2024, tempera,
vászon*



ILLÉS KLÁRA

A gyermekkultúra hőszövegei – Portrékísérlet Keleti Istvánról (1927–1994)¹

Belépve az igazgatói szobába egy teknősbéka tekintetű kövér bácsi látványa fogadott. Egy kislány éppen a homlokát maszszírozta.²

[...] az irodájában fogadott bennünket, egy nyugodt és kedélyes oroszlán méltóságával. Az iroda akkora volt, hogy fotelban ülve, kiterjesztett karral mindkét falat egyszerre elérhette volna. De nem tette, nem is tehette, mert akkor több mázsányi [...] irat omlott volna a nyakába. Bár akkor láttam életemben először, biztos voltam benne, hogy minden irat az ő kizárólagos tudtával és engedélyével van ott, mint ahogy minden egyéb is – lélek és anyag is – az ő fennhatósága alá tartozott.³

Pista bácsi csak akkor káromkodott, ha minden rendben volt. Ha kimérten, nagyon kerek mondatokban fogalmazott, akkor tudtuk, hogy nagy baj van. Nagyon ritka az az ember, akinek jól áll a káromkodás, de rá annyira jellemző volt és annyira szeretnivaló módon tette, hogy sose tűnt trágárnak.⁴

Ha Keleti István meghallaná, hogy róla mint a gyermekkultúra hőszövegéről tartok

előadást, először roppant kedvesen elküldene melegebb éghajlatra, aztán kapva az alkalmon kifejtené, hogy kik is azok a hőszövegek, feladná leckeként, hogy szedjem csokorba Héraklész tizenkét nagy munkáját, vagy fejtssem meg a szfinx Oidipusznak feladott rejtvényeit, közben szellemesen kommentálná erőfeszítéseimet.

Hőszöveg, hőse volt-e Keleti a 20. század magyar gyermekkultúrájának? Ahhoz, hogy válaszoljak e kérdésre, legalább mozaikszerűen fel kell elevenítenem életének és pályájának alakulását. Erre teszek késői kísérletet, a rá emlékezők sokasága emlékezéseinek és – sajnos – ennél sokkal kevesebb általa írott szövegnek a tanulmányozását követően.

Részlet 1977. szeptember 1-én keltezett önéletrajzából:

Budapesten születtem, 1927. január 4-én. Apám középiskolai tanár volt, akit a Tanácsköztársaság bukása után menesztettek a katedréről, ettől fogva tisztviselőként dolgozott, míg a németek 1944-ben internálták, s ennek során életét vesztette. Anyám háztartásbeli volt. [...] bátyám műszaki fordítóként dolgozott, 1970-ben szívinfarktus végzett vele.⁵

¹ A cikk a 6. Művészetpedagógiai Konferencián „A gyermekkultúra hőszövegei” szekcióban elhangzott előadás írott változata.

² Horváth Károly szavai (*Kovács, Tarnói és Várnadi*, 1996, 170. o.).

³ Witz Éva szavai (*Uo.*, 81. o.).

⁴ Igó Éva szavai (*Uo.*, 87. o.).

⁵ *Keleti István munkáiügyi dossziéja – másolat*, é. n.

Tizenhét éves, amikor a holokausztban elveszíti édesapját, aki fiai művelésébe, nevelésébe fektette intézményes keretek között, azaz iskolában nem gyakorolható pedagógiai képességeit. Hogy utóbbiak nem lehetnek csekélyek, arról Keleti rendkívüli, a görög–latin kultúrára épülő, bármikor mozgósítható, a magyar és a klasszikus világirodalom műveinek alapos ismeretéről, széleskörű olvasottságáról árulkodó tudása tett tanúbizonyságot.

Tizenhét évesen, 1944 őszétől, ipszilonosított Kelety Istiként egy izsáki birtokon várja ki a háború végét.⁶ Minden munkában segít a háziaknak, akik családtagként bánnak vele. Hallgathatja a birtokon megforduló vendégekkel zajló beszélgetéseket, ennek kapcsán olyan kiváló magyar hazafiakat ismerhet meg, mint Bajcsy-Zsilinszky Endre, Desseffy Gyula gróf, a kiszgazda Kovács Imre és az idősebb Antall József.

Már az is nagy közös élmény volt, hogy élünk, és tavasz van, vége a háborúnak. Az első nyáron, miután örvened magunkkal kitakarítottuk és rendbe hoztuk a pümkösfürdői strandot, hétvégeken harsogó éneklésünk ejtette kétségbe a HÉV felnőtt utasait. [...] fürdőruhás szavalóversenyt rendeztünk, felolvasásokat és vitákat tartottunk –

emlékezik a „fényes szelek” közösen átélt időszakára kortárs, barátja, Váradi Zsuzsa.⁷ Észak-Magyarország ökölvívóbajnokaként a sportban, továbbá a művelődésben, a vidám együttlétekben igen, de az

élesedő osztályharcban valószínűleg nem jellekedett eléggé lelkesen Keleti, mert, ahogy önéletrajzában megemlíti, a Magyar Dolgozók Pártja 1948-as tagrevíziójában kizárja soraiból.

Apja halála miatt szükség van a keresetére, nem tanulhat tovább, hegesztőként kezd dolgozni, de huszonhárom évesen már üzemgazdász-tervező, huszonhat évesen pedig osztályvezető. Huszonegy évesen nőül, huszonnégy éves, amikor megszületik első fia, Keleti Péter, ötvenhárom, amikor

Andai Katalinnal kötött második házasságából megszületik Krisztof. Az 1950-es évek elejétől a kenyérkereső munka mellett, társadalmi munkában, a Ma-

az Intézetben 1962-ben indult első amatőr-színházi rendezői osztály osztályvezető tanára

gyar Rádió, a Belvárosi, majd a Madách Színház bedolgozó dramaturgja, munkahelyein munkásszínházi csoportok szervezője, vezetője. Egy idő után, látva tehetségét, alkalmasságát, egyre több helyre hívják, ekkor már némi tiszteletdíj ellenében gyárakban, óbudai, angyalföldi művelődési házakban is csoportot vezet. Egyik jeles képviselője a hatvanas években egyre intenzívebben kibontakozó országos amatőr-színházi mozgalomnak, különösen azt követően, hogy 1961-ben színházi előadói munkakörbe kerül a Népművelési Intézetben. Itt ismerkedik meg Mezei Évával, akivel élete végéig tartó, szoros munkabarátságot köt. Instruktorként, segítőként, színházi- és szavalóversenyek zsűrizése révén mindketten országos ismertségre tesznek szert. Keleti az Intézetben 1962-ben indult első amatőr-színházi rendezői osztály osztályvezető tanára. Tanítványai közé

⁶ Ld. Hámory Gabriella emlékezését: *Kovács, Tarnói és Váradi*, 1996, 20. o.

⁷ *Uo.*, 52. o.

tartozik az Egyetemi Színpadról, az Univerzitásról, Ruszt József mellől érkező későbbi jeles színikritikus Nánay István és a Belvárosi Irodalmi Színpaddal komoly szakmai és közönségsikereket elérő Zsolnai Gábor. 1965-ben felmondanak neki az Intézetben, talán mert másnak kell a hely, vagy, mert azt gondolják, rendezőként szoros munkahelyi kötelmek nélkül is boldogul. Így is történik, több helyen is dolgozik egyszerre, szinte minden este próbát tart, sokfelé hívják zsűrizni, szaktanácsadóként is rendszeres megbízásokat kap. Nem maradnak el az eredmények. Az 1965-ös *Ki mit tud?* országos vetélkedő irodalmi színpadi kategóriájának győztese egyik csapata, a Budapesti Műszaki Egyetem Irodalmi Színpada, a *Sásdi riport* című rádióműsor nyomán készült irodalmi összeállítással. Jutalomként az NDK-ba utazhatnak.

A merev és erőltetett, *barátkozás a német fiatalokkal* elnevezésű gyárlátogatáson [Keleti] fellázadt: az ebédlőben lecsapta alumíniumkanalát, és 'Akinek ebből elege van, jöjjön utánam!' felkiáltással kirohant. És mi, az elképedt vendéglátók között, fuldokolva, megkönnyebbülten rohantunk utána, hogy aztán a gyárkapuban egy örömfotóra álljunk össze.⁸

1966. január elsejével kerül először munkakönyvének *beosztás* rovatába a *rendező* foglalkozás. Munkáltatója a KISZ Központi Művészegyüttese, működési helye a Rottenbiller utcai színház és a Budapesti

Műszaki Egyetem (BME) e célra kijelölt előadóterme.

Hogy melyik műsorral nyílt meg 1970. március 21-én a BME második emeletén a színjátszó műegyetemi hallgatók által tervezett és saját kezük munkájával létrehozott Szkéné Színház, máig vitatott kérdés, de hogy sok munka előzte meg ezt a napot – és hogy ez nem csak színházi munka volt –, az bizonyos. „Keleti azt akarja, hogy verjünk bele egy szöveget a falba, de se szög nincs, se kalapács.”⁹ Ez az Andai Katalin naplójába olvasható, általa alig húszévesen bejegyzett mondat nem a munka irányítójának zsarnoki természetére utal, hanem a körülményekre. A Műegyetem második emeletén a máig működő színházterem kialakítása a Keleti irányításával dolgozó együttes tagjainak lehetetlent nem ismerő munkájának köszönhetően: valóban hőroszt tett volt.

Előadásomra készülve kutatási engedélyt kértem az Állambiztonsági Szolgálatok Történeti Levéltárában, hogy felderítsem, létezett-e Keleti Istvánról szóló ügynökakta. A levéltári kutatásomat segítő munkatárs nem talált ilyen aktát sem Keletivel, sem Mezei Évával kapcsolatban. Két alkalommal találkoztam Keleti nevének és színházainak említésével Molnár Gál Péternek, azaz MGP-nek, a Népszabadság színikritikusának 1963 és 1978 között *Luzsnyánszky Róbert* néven adott jelentéseiben. Az egyik részlet így szól: „[...] a Műegyetem kebelén belül működő Szkéne nevű műkedvelőcsoportnál – Keleti István vezetésével – [...] megépülhetett Magyarország egyetlen

a Műegyetem második emeletén a máig működő színházterem

⁸ Vercseg Ilona szavai (*Uo.*, 27. o.).

⁹ Andai Katalin szavai (*Uo.*, 112. o.).

technikailag, építészetileg, színházépítészeti-
leg modern színházterme egy variálható
(Gluckgastebühne, körszínpad, felszínház
stb.) terű színpad és nézőtér.”¹⁰

Az, hogy az 1970-ben megrendezett,
március 15-ével kezdődő és április 4-ével, a
Felszabadulás ünnepével végződő Forra-
dalmi Ifjúsági Napok középső, a Tanácsköz-
társaságra emlékező napján, március 21-én
tartott színházavatón az együttes a *Kövessé-
tek a példát* című Lenin-műsora szerepelt, és
nem Weöres Sándor *Teomachiája* – ahogy a
hajdani színjátszók emlékezete megőrizte –,
a korra nagyon is jellemző.¹¹ Keletinek te-
kintettel kellett lennie a működési feltétele-
ket biztosító fenntartóra, azaz a hatalomra,
de okos kompromisszumok révén el tudta
érni saját céljai megvalósulását – ez esetben
a távolról sem rendszer-kompatibilis *Té-
omachia* színpadra vitelét. Közösségi érde-
kében megkötött kompromisszumai sem
nagy karriert, sem jelentős anyagi elismerést
nem hoztak számára a pá-
lyán, csupán annyit sike-
rült elérnie, s ez nem is
volt kevés, hogy a maga
választotta területen hagy-
ták szabadon dolgozni:
amatőrök között, egy

egyetem padlásán, egy művelődési ház pin-
céjében. A margón. Valójában ő volt cent-
rumban, ott, ahol a mindenkori jövő for-
málódik.

Weöres Sándor 1941-ben írott, *Té-
omachia* című oratórius költeménye a világ
keletkezésének mitikus ősforrásait kutatja, is-
tenek harcának gigantikus megidézése. Ezt a
művet élővé tenni, színpadra formálni óriási
teljesítmény volt egy olyan korban, amikor a
hivatalos ideológia a marxizmus–leninizmus

hegemóniáját zengte. A bemutató idején
Weöres 57, Keleti 43 éves volt. A színját-
szók – nem kevesen: harmincöt – hu-
szonéves fiatalok.

Nem véletlen a mágikus erejű, öskérdé-
seket faggató darab választása. Keleti az
1960-as, ’70-es évtizedben rendszeresen el-
járt a Török Sándor író (1904–1985) lakásán
tartott baráti összejövetelekre. Török Sán-
dorral egy gyerekelőadás megrendezése ré-
vén került baráti kapcsolatba. Török Ma-
gyar Rádióban 1953-tól kezdődően
évtizedeken át írta a *Csili Csala csodái* című
folytatásos rádiójátékot, amely 1956-ban
könyv alakban is megjelent. Színpadi vál-
tozatát az Óbudai Ifjúsági Színpad előadá-
sában Keleti 1961-ben rendezte meg. A kis-
fiúfőszerepet, Balogh Gyusztit többek
között Schütz Ila is játszotta.

Török Sándor Rudolf Steiner (1861–
1925) osztrák polihisztor, író – a Waldorf-
pedagógia atyja, az ókori keleti bölcsességet

és a modern kori tuda-
mányos gondolkodást
összehangoló antropozó-
fia filozófiai rendszer
megalkotója – magyaror-
szági híveként szervezte
meg lakásán a tanulást,

közös elmélkedést célzó összejöveteleket. E
körben fordult meg rendszeresen Keleti, va-
lamint legszűkebb baráti körének olyan tag-
jai, mint Vekerdy Tamás és Popper Péter
pszichológusok és Montágh Imre beszédta-
nár. Az emberre nemcsak materiális, hanem
az ókori és zsidó–keresztény kultúrkörre tá-
maszkodó, komplex szellemi lényként te-
kintő antropozófiai szemlélet elmélyítette
Keleti egyébként is meglevő humán művelt-
ségét, és titkos, belső biztonsággal vértette

nem véletlen a mágikus
erejű, öskérdéseket
faggató darabválasztás

¹⁰ ÁBTL – 3.1.2.-M-37960 dosszié

¹¹ *Jászap*, 2023, 10. o.

fel; „[...] valami állandó, mosolygó derű vette körül, amelynek a titkát, forrását máig nem tudtam megfejtetni”.¹²

1966-ban, 39 évesen nyílt lehetőség arra, hogy beiratkozzon az ELTE bölcsészkarának magyar-népművelés szakára – mivel folyamatosan dolgozott, a hat évig tartó levelező szakra. „Igen jeles!” írta indexébe egyik vizsgáztatója, Pándi András.¹³ Hallgatótársai sokszor rácsodálkoztak, hogy nem tanárként, hanem tanulótrásként van jelen. Alighogy végzett, máris szeminárium tartására kérte fel Maróti Andor a népművelési tanszéken.

A *Teomachia* bemutatója előtti évtizedben Keleti összeállított és megrendezett Vilon és József Attila, Kosztolányi, valamint klasszikus magyar költők művein alapuló költészeti műsorokat, bemutatta – egy évvel 1956 tízéves évfordulója előtt, 1965-ben – Oscar Wilde *A readingi fegyház balladája* című versének pódiumváltozatát, igazgatóként 1969 január 1-től bábáskodott a Pinceszínház *Függöny fel!* című, Mezei Éva és Fodor Tamás által rendezett beavatósínházi produkciói, illetve a *Guzmi* című első előadás megszületése körül. Mindeközben 1971-ben megrendezte a Szkénében az *Aucasin és Nicolette* című ófrancia széphistóriát. Ugyanabban az évben jegyzi rendezőként a Pinceszínház történetének két legnagyobb sikerét, a *Ki mit tud?*-győzelmet hozó, Karinthy Frigyes által írott *Az emberke tragédiájának* és Petőfi *A helység kalapácsa* című hőskölteményének előadását. Ez utóbbi felújítása 1973-ban a *Szóljatok szép szavak – Petőfi Sándorról* című rádiós vetélkedőn győzelmet hozott az együttes számára. Mindkét előadás változó

szereposztással, éveken át, rendkívüli (száz-as) előadásszámot is meghaladó, népszerű darabja volt a Pinceszínház csapatának. Még néhány Keleti által rendezett produkció a termékeny, 1970-es évtizedből: *Jóka ördöge*, *Kire ütött ez a gyerek*, *Eszem a gesztenyét*, *A rovarok életéből*, *A botcsinálta doktor*, *Nincs többé hétfő*. Ezek a vidám, groteszk hangvételű, gyerek- és ifjúsági közönségnek készült előadások Keleti összetéveszthetetlen rendezői kézjegyét viselték: tűpontos elemzések nyomán, profin kivitelezett ötletek, amit a színészileg jól felkészített játékos jókedvvel adtak elő. Hogy miért fordult a korábbi szakmai életére jellemző, kimondottan komoly, kihívást jelentő témák után a hetve-

nes évektől a vidám hangvételű produkciók irányába, csupán találgatni lehet. Úgy ítélhette meg, hogy „pincés”, főként középiskolásokból álló, folyton változó tár-

„Itt a bot,
itt a bot,
eszme helyett itt a bot!”

sulatához jobban illenek ezek a darabok? Nem kívánt versengeni a válogatott színészekkel dolgozó tehetséges egyetemi és formálódó alternatív társulatok – az ELTE Universitas, a szegedi JATE, a miskolci Manézs, a budapesti Orfeo és Stúdió K. – kiváló produkcióival, és emellett az amatőr szcénában akkoriban divatos nagyotmondás és világfájdalom is taszította? Akinek füle volt a hallásra és szeme a látásra – ez Keleti egyik kedvelt szófordulata volt –, többet is észrevett munkáiban. Meghallotta és megértette például *A botcsinálta doktor* előadása egyik betétdalában azt a nem is egyszer elismélt sort, ami így szólt: „Itt a bot, itt a bot, eszme helyett itt a bot!”

¹² Gálvölgyi János szavai (*Kovács, Tarnói és Váradi*, 1996, 177. o.).

¹³ Lásd *Uo.*, 132. o.

Máté Lajos, a hajdani rendező, majd évtizedeken át a hazai amatőrszínházi szcénát nemzetközi fórumokon képviselő kiváló népművelési intézeti munkatárs így idézi visszaemlékezésében MGP Keletiről elmondott jellemzését: „Egy csomó féltehetség összecsinálja magát, hogy valamit kitaláljon. Keleti eszik, viccel, úgy tesz, mintha unná az egészszet, és remekművek kerülnek ki a keze alól.”¹⁴ MGP Keletiről szóló nekrológjában így írt: „A puha tehetségű, de keménykönyökű önjelöltekkel szemben visszahúzódott hedonizmusába, ez nem csupán a szenvedéllyel elfogyasztott ételekben, hanem a magát kedves és érzékeny emberekkel körülvevő életétségében teljesedett ki. A túledzés helyett a tehetséget szerette. A hivatal helyett az elhivatottságot.”¹⁵

A Pinceszínházban főleg középiskolásokkal foglalkozott. A Szkéné vezetését továbbadta együttese ambíciózus tagjainak. Tudta, hogy a csúcson kell abbahagyni. A számára felajánlott igazgatói poszt a Pinceszínházban, a fenntartó székhelyétől távol eső, önálló költségvetéssel, néhány állandó munkatárs és több, megbízással alkalmazható segítő bevonásával járó munkakör nagyobb önállóságot biztosított számára. A Pinceszínházban végzett munkájában a színésznevelés, tehetséggondozás mellett legalább akkora hangsúlytal volt jelen a közösségteremtés, a személyiségfejlesztés és a többnyire szarkasztikus humorba csomagolt, szeretetet sugárzó, pótpapai szerep. Gyerekként kezelte csapatát,

amennyiben szeretetre, vidámságra, oldott és biztonságos légkörre volt szükségük, de szigorúan, partnerként, munkatársként viszonyult hozzájuk, amikor munkáról volt szó. A Pinceszínház legendáját együtt hozták létre Keleti István, Mezei Éva és egykori neveltjeik, akiknek felsorolása szétfeszítené jelen előadás kereteit, sokan közülük mind a múltban, mind a jelenben meghatározó, jeles személyiségei színházművészetünknek. Egyetlen példa hadd álljon itt mégis: Lang Györgyi (1957–2023) neve.

Olyan szellemességgel kísérte a próbát, hogy nem lehetett nyugton maradni. [...] Várva vártunk minden instrukciót, mert nemcsak nevelt, oktatott, hanem az ember tudatát, ismereteit is tágította, ráébresztett legalapvetőbb összefüggésekre.¹⁶

Keleti senkit sem hazudott tehetségesebbnek, mint amilyen. Van azonban egy különleges tehetség, amely mindenkiben egyaránt jelen van: hogy önmagát fejlessze, hogy

saját tehetségét (amely olyan, amilyen) kibontakoztassa. [...] ösztökölt mindenkit önmaga meghaladására. [...] Ha valaki sok évi színjátszás után megtanult biztosabban és illúzió-mentesebben élni, ő ennek jobban örült, mint annak, ha valamelyik volt tanítványa Jászai-díjat kapott.¹⁷

MGP-Luzsnyánszky másik ügynöki jelentésében, ahol előfordul Keleti neve, így írt: „A Pinceszínház [...] néhány problematikus drámával való próbálkozás után – ugyancsak

¹⁴ Máté Lajos szavai. *Uo.*, 108. o.

¹⁵ *Uo.*, hátsó borító [másodközlésben].

¹⁶ Simon Péter szavai (*Uo.*, 99. o.).

¹⁷ Böszörményi László szavai (*Uo.*, 212. o.).

„eszik, viccel, úgy tesz, mintha unná az egészszet, és remekművek kerülnek ki a keze alól”

Keleti István vezetésével – egyelőre megtalálta formáját és helyét a színházi kultúrában.” A problematikus drámára történő utalás valószínűleg az ’56-os szerepe miatt nyolc év börtönre ítélte, 1960-ban amnesztiával szabadult Eörsi István *Hulligán Antigone* című darabjának Mezei Éva által 1971-ben rendezett pinceszínházi előadására való utalás. Folytatva a jelentés olvasását, az a következőket emeli ki a Pinceszínházzal kapcsolatban:¹⁸

Elsősorban a stúdiójellegű munkáját kell nagyra értékelni. A tagok beszéd-, mozgáskultúrája, általános műveltsége és színházértése (a rendezéstől a világitáson át a díszletek felállításáig, elkészítéséig) legfontosabb eredménye – a cél. [...] Rendkívül nagy jelentősége van a műkedvelő csoportok, az öntevékeny mozgalom színvonala emelésének, mert innen rekrutálódik a jövő színházművész nemzedéke [...] olyan tudásbázist képes nyújtani a jövő színházi nemzedékének, amit a főiskola elavult oktatási rendszere nem ad.

A szkénés időben elkezdett, a Pinceszínházban kiteljesített Keleti-féle színházi munkarend így állt össze: heti két vagy három próbanap este 17 és 21 óra között; az amatőr társulatnál szokatlan próbatábla használata; a próbák elején beszéd-, mozgás-, énekórák külső szakemberek közreműködésével; a játzóknak kiadott, külön felkészülést igénylő „kis-előadások” és azok együttes megbeszélése; hét végén előadások szervezett diákközönség előtt; nyáron

kéthetes tábor intenzív foglalkozásokkal és a környező ifjúsági táborokban tartott, akár napi két előadással; Keleti felvezetésével és irányításával zajló Ady-, József Attila-,

Shakespeare-, Goethe-kurzusok, Thomas Mann *József és testvérei* c. regényének átbeszélős együtt olvasása; fesztiválszereplések és paródiák; bensőséges karácsonyi ünnepsé-

gek, amelyeket nemcsak az ajándékozás öröme, hanem játékos szellemi vetélkedők is emlékeztetése tettek.

1979-ben a Fővárosi Tanács úgynevezett amatőr művészeti bázisközpontokat hozott létre Budapesten. A Csili a bábo-sok, az Óbudai Társaskör a komolyzene, az újpesti Ady a Tércszínházzal együttműködésben a felnőtt színjátszás, az angyalföldi József Attila Művelődési Központ a képzőművészet továbbképzési és bemutató fóruma lett. A Pinceszínház 1984-ig Keleti István szakmai vezetésével a budapesti diákszínház bázisközpontjaként működött, jómagam egyéb népművelői munkák mellett ennek vezetését láttam el, egészen az Országos Diákszínház Egyesület 1989-es megalakulásáig.

Keleti, a hatvanas évekbe visszanyúló kezdetektől fogva a hazai gyermek-, diák- és felnőtt színjátszó fesztiválok, szavalóversenyek kedvelt zsűritagja vagy zsűrielnöke volt. Szellemesen előadott, szakmailag megalapozott véleményét hallgatva nemcsak a bírálatban érintettek, de a hallgatóság is sokat gyarapodott. Kedvelt zsűritársai – Ascher Tamás, Ács János, Fodor Tamás, Nánay István – is élvezettel hallgatták „szellemes és frappáns, kegyetlen és pontos”

¹⁸ ÁBTL – 3.1.2.-M-37960 dosszié

összefoglalóit. „Az erőszakos mozgalmárokról, akarnokokról kíméletlen véleménye volt.”¹⁹ Az ő kifejezésével „nem ette meg” a blöfföket, hamisságokat.²⁰

Szüksége volt a különmunkákra, mert sosem volt kiemelkedő a havi fizetése, de soha nem tolagodott semmilyen feladatért. Jellemző rá, hogy 1984-ben, a Budapesti Gyermekszínház igazgatói pályázatán is csak a szakma, a fenntartó Főváros és a minisztérium külön felkérésére vett részt. Érezve hanyatló egészségi állapotát, energiái megcsappanását, az igazgatói ciklus lejártát követően – nem ragaszkodva sem a hatalomhoz, sem az azzal járó anyagi és más lehetőségekhez – öt év után, 1989-ben nyugdíjba vonult. Sokat elért öt év alatt is: lefosztotta a gyermekszínházi tucatelőadások rutinját a színház működéséről, rangot adott a színháznak azzal, hogy elérte a fenntartónál az Arany János Színház elnevezést, megrendezett néhány kitűnő gyerekeknek szóló előadást – *Pacsuli palota*, *Emil és a detektívek*, *Csili Csala csodái* –, elindította a színészutánpótlást célzó stúdiós műhelymunkát. Korrektül adta tovább a stafétát utódjának, Meczner Jánosnak. Nem rajta múlt, hanem a fővárosi művészszínházi szcénában történő mozgások következtében alakult úgy, hogy 1994-ben megszűnt az Arany János Színház, és megszületett a Székely Gábor nevével fémjelzett Új Színház. E változást, színháza megszűnését Keleti nem érte meg; egy ferencvárosi színjátszó-találkozó zsűrielnöki tisztét látta volna el, amikor, hogy időre odaérjen, autójából átült a

metróba, ahol 1994. március 31-én szívinfarktusban elhunyt. 67 éves volt.

Néhány héttel ezelőtt felhívott egy férfi, aki a Belügyminisztériumban dolgozik osztályvezetői beosztásban. Útközben voltam, így sajnos nem jegyeztem meg a nevét, nem is mentettem el a számát, mert úgy éreztem, valójában nem engem illet a köszönet, amit több évtizeddel korábbi, középiskolásként kapott élményeiért nekem tolmácsolt. Az 1980-as évek elején arra a C kategóriás rendezői tanfolyamra járt, amelyet a diákszínhátszövetség keretében szerveztem, és amelynek Keleti István volt az osztályfőnöke. Keleti nemcsak előadásokat tartott, hanem vezetője volt a Dunakeszi

színi megrendezett tíznapos tábornak is, ahová elhívta előadónak Vekerdy Tamást, Bojár Ivánt, Montágh Imrét. Esténként a *Szentivánéji álomból* a

a mester, a jóra való csábítás
varázslója Keleti István volt

mesteremberek-jelenet megrendezésével foglalkozott a csapat, Keleti kommentárjával természetesen. Engem talált meg a telefonáló, hogy megköszönje az akkori lehetőséget, élményeket, de én csak közvetítő voltam. A mester, a jóra való csábítás varázslója – ahogy sok száz tanítvány, öt akár csak egyetlen zsűrizése alkalmával is hallgató sok ezer tanár vagy játész esetében is – Keleti István volt.

Keleti igazi színházi ember, és mint ilyen elsősorban „orális művész”²¹ volt, magát grafofóbiásként határozta meg, ezért befejezésül álljon itt néhány nevezetes, szóbeli megnyilvánulása:

¹⁹ Ács János szavai (*Kovács, Tarnói és Vánadi*, 1996, 166. o.).

²⁰ Pándi András szavai (*Uo.*, 132. o.).

²¹ Tarnói Gizella és Ács János szavai (*ld. Uo.*, 163. o.).

- Zsűrítési hozzászólását többnyire így kezdte: „Szerény, de egyedül helyénvaló véleményem szerint...”.
- Tehetségtelen szavalás hallatán kedvesen megjegyezte: „Én nem tudok kötél táncolni, és mivel nem tudok kötél táncolni, nem is nevezek be kötél táncoló versenyre”.
- „[...] ha kedve van, megemlíthetné esetleg a verseny résztvevőinek, hogy legközelebb megpróbálkozhatnának versmondással is” – tanácsolta egyik elnöklő zsűritársának²²
- „[...] úgy rossz, ahogy van, de azért megtartjuk”.²³
- Az ordítva éneklő pincéseknek: „próbálatok meg nem ordítva, hanem egyenként csak azon a hangerőn énekelni, hogy mindenki hallja még a mellette levő másik hangját is.”
- „Most akkor kérem a hagymásrostélyost a somlói galuskával” – súgta oda unalmas színpadi produkciót látva a mellette ülőnek a gourmand, minden jó étket szerető és megbecsülő Keleti.²⁴
- „Bájos” – jegyezte meg „a vitriolt mézbe, a mézet vitriolba csöpögtetve”, majd kifejtette álláspontját, helyretette a hamiságokat.²⁵

„Becsüld meg a jót, mert tudod, mire jó, de becsüld meg a rosszat, mert nem tudod, mire jó!”

- „A demokrácia az, hogy én itt ülök.” – vagyis vezetőként rám hárul a döntések meghozatala.²⁶
- „Mindig szükség van egy szépbeszélgetésre.”²⁷
- „Becsüld meg a jót, mert tudod, mire jó, de becsüld meg a rosszat, mert nem tudod, mire jó!”²⁸

Időm lejárt, kénytelen vagyok abba hagyni, pedig megmaradt cetlijeivel, gyermekszínházi igazgatói pályázata elemzésével, és *Az ember holtig tanul* című, gondolatait sűrítetten tartalmazó, színházzal foglalkozó írásával (*Keleti*, 1996) még nem is foglalkoztam. Zárásként álljon itt néhány, a művészetpedagógia tárgykörére vonatkozatható idézet Keleti Istvántól.²⁹

„A türelem a legfőbb erények egyike a művészetpedagógiában.”

„Emlékezet, önismeret, mérséklet, elhivatottság, szorgalom – ezek a múzsaiság kulcsszavai.”

„A művészetnek nem kielégítenie kell egy vágyat, hanem vágyat kell keltenie. Az V. szimfóniára senkinek nem volt szüksége, amíg Beethoven meg nem írta. Most pedig nem tudunk nélküle élni.”

²² Máté Lajos emlékezéséből (*Uo.*, 108. o.).

²³ Takács László emlékezéséből (*Uo.*, 143. o.).

²⁴ Illés Klára emlékezéséből (*Uo.*, 189. o.).

²⁵ Ács János, illetve Gabnai Katalin emlékezéséből, (*Uo.*, 164. és 71. o.).

²⁶ Schmek Éva emlékezéséből (*Uo.*, 65. o.).

²⁷ Gyabronka József emlékezéséből (*Uo.*, 123. o.).

²⁸ Ándai Katalin emlékezéséből (*Uo.*, 201. o.).

²⁹ *Uo.*, 228., 230. és 69. o.

HIVATKOZOTT FORRÁSOK

Kovács Zoltán, Tarnói Gizella és Váradai Zsuzsa (szerk., 1996): *A színház csak ürigy – Keleti István utolsó ajándéka*. Irodalom Kft. – Journal Art Alapítvány, Budapest.

Keleti István munkaügyi dossziéja – másolat (é. n.). Fővárosi Tanács – Művelődési Főosztály.

Jászay Tamás (2023): *Színház a másodikon – Ötvenen a Szkéné 50 évéről*. Szkéné Színház Nonprofit Kft., Budapest.

Keleti István (1996): *Az ember holtig tanul – Színház kívül és belül*. Credit, Budapest. [Szerk.: Pándi András. Előszó: Illés Klára. Utószó: Popper Péter].

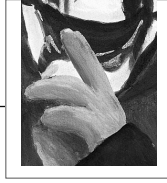
TOVÁBBI VONATKOZÓ MŰVEK

Patonay Anikó (2021): A szabadság laboratóriuma – A Pinceszínház, mint a diákszínjátszás lehetséges útja. *Theatron*. 15. 1. sz.

Illés Klára (szerk., 2008): *Az élet tanítható – Mezei Éva rendező, drámapedagógus szellemi öröksége*. Alexandra Könyvkiadó, Budapest.



*Hernádi Zelinda (7. osztály) –
2023, tempera, vászon*



Kedves Olvasóink! Előző lapszámunkban a generációs logika relevanciájáról olvashatták Böcskei Balázs és munkatársai vitaindítóját.¹ Ebben a számunkban Pintér Róbert alábbi válaszcikke mellett a Tanulmányok rovatban szereplő Nemzedékek némenklatúrája című tanulmány is e vitaindítóra reflektál.

PINTÉR RÓBERT

Horoszkópnál több, robusztus tudományos megközelítésnél kevesebb

Válasz BÖCSKEI BALÁZS – FEKETE MARIANN – NAGY ÁDÁM – SZABÓ ANDREA *Hoztam is ajándékot, meg nem is – A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció* c. vitaindító cikkére

ÉRTELMEZÉSEK, VITÁK

KÖZÖS KIINDULÓPONTOK

Először is szögezzük le, hogy teljes mértékben egyetérték a szerzők kiindulópontjaival. Évek óta keresek egyetemi hallgatóimnak a generációkutatás problémáit ennyire jól összefoglaló cikket magyar nyelven, amely képes a tudományos háttér mellett az elméletek alapvető problémáit is bemutatni. Amely röviden definiálja és le is írja a generációkat. További erőssége a cikknek, hogy érzésem szerint képes lesz a felsőoktatás berkeiben megszólítani a fiatalokat azzal, ahogy felveti: létezik-e vajon COVID-generáció.

Hogy jobban érthető legyen az álláspontom, szeretném elmondani: már közel egy évtizede „bögyőmben van” az (utóbbi években egyre nagyobb népszerűsége szert tevő)

generációkutatás. Ahol nem a mannheimi értelemben vett közös élmények *generálnak* egy generációt (Mannheim, 2000 [1928]), hanem szimplán a születés éve és egy adott életkor. Ennyiben költőinek is érzem a szerzők alfa generációra vonatkozó kérdését („jellemezhetők lesznek-e mannheimi értelemben önálló generációként”). Ez ugyanis véleményem szerint senkit nem érdekelt igazán, amikor elnevezték a még meg sem születetteket alfa generációnak, bőven elég volt a szakértőknek, hogy tudják, mikor fognak megszületni, ebben a keretben a többi már úgyis jönni fog magától.

Valójában az X, Y, Z stb. generációk jellemzései szerintem közelebb vannak a sztereotípiákhoz, mint egy tudományosan ki-munkált, empirikus módszerekkel sokszorosan megvizsgált, falszifikációs

¹ Böcskei B., Fekete M., Nagy Á. és Szabó A.: Hoztam is ajándékot, meg nem is – A generációs diskurzus értelme és a COVID-generáció. *Új Pedagógiai Szemle*. 73. 11–12. sz. 75–83.

kísérleteket kiállt robusztus elmélethez. Ha rosszmájú akarnék lenni, azt mondanám: a generációk leírása bizonyos szempontból még rosszabb is, mint például a horoszkópokhoz használt csillagjegyeké, mert ott legalább 12 kategóriába osztják az embereket a születési dátumuk alapján, nem is beszélve az aszcendensekről. Az mégiscsak több, mint az öt-hat, amit a generációkutatás használ a ma élő nyolcmilliárd ember jellemzésére. De lépünk túl ezen, fogadjuk el, hogy a generációk jelentik a vizsgálat tárgyát, már csak azért is, mert ezek ismert meghatározásegyüttese egy elterjedt, népszerű megközelítést jelez, és a horoszkópokhoz képest sokak számára tudományosan teljességgel megalapozott leírása a világnak.

A generációkutatással kapcsolatban az egyik legfontosabb probléma, hogy egydimenziós; egyetlen változó – az életkor – mentén próbálja meg leírni a társadalmat. A kora azonban nem határoz meg senkit teljesen, ezt feltételezni véleményem szerint szimpla *ageizmus* (az az attitűd, amikor kizárólag a kora alapján diszkriminálnak valakit). Meggyőződésem, hogy a mai világban egyelőre (még) a kor mellett szükséges tudni a társadalmi-gazdasági státuszt, a településtípust, a vagyoni és jövedelmi helyzetet vagy az iskolai végzettséget. Egy budapesti gimnazista világrége, értékrendszere és szokásai nagy valószínűséggel közelebb vannak egy berlini gimnazistáéhoz, mint a halmozottan hátrányos helyzetű, az iskolarendszert 16 évesen elhagyó borsodi roma fiataléhoz. Viszont a generációs megközelítés életkor-alapvetése mentén könnyen úgy tűnhet, hogy egyikük közt sincs érdemi különbség.

MIÉRT NEM JÖNNEK AZ ÖREGEK?

Ha már ageisták vagyunk, akik életkor alapján diszkriminálnak embereket, akkor érdekesebb lenne a fiatalok helyett az idősebbekre koncentrálni. Abban az előregedő Európában (*Molnár és Koczor-Keul*, 2013), ahol élünk, legalábbis furcsa, hogy a generációs elmélet leple alatt miért folyton szinte csak a fiatalokról beszélünk, miért van bennünk az a késztetés, hogy „jönnek a fiatalok, meg kell őket érteni”?

Valójában nem a fiatalok jönnek, hanem az öregek. Egyre nagyobb súlyuk lesz, egyre nagyobb arányban lesznek jelen a társadalom különböző szinterein, és meghatározóak lesznek politikai vagy gazdasági szempontból is. Előbbinek oka, hogy aktívabb választópolgárok, mint a fiatalok (*Szabó és Kern*, 2011), utóbbinak, hogy szépen lassan eltörlődik az aktív munkavállalók és az idősebb, részben nyugdíjas korú állampolgárok aránya (*Szécsi*, 2014), ami óriási gazdasági kihívást jelent világszerte.

Ha cinikusak akarunk lenni, akkor az idősek megértése a fogyasztói társadalom, a kapitalizmus aktív szereplői és a marketing szempontjából is kulcsfontosságú lenne. Hiszen könnyen lehet, hogy a mai fiatalok rosszabbul fognak élni, mint a szüleik generációja. (Az Egyesült Államokban például már széles körű vita folyik erről – lásd *Gordon* [2017], aki szerint az egyenlőtlenségek nőnek, az oktatás stagnál, a népesség előregszik, a felsőfokú végzettség megszerzése egyre költségesebb, miközben a szövetségi kormány eladósodik, és nem talál megoldást). Ha ez megvalósul, akkor a fiatalok

valójában nem a fiatalok jönnek, hanem az öregek

fogyasztóként is kevesebb szabadon elkölthető jövedelemmel fognak rendelkezni, tehát a termékeket és a szolgáltatásokat is érdemesebb lenne inkább a középkorú vagy annál idősebb rétegek számára célozni, amihez elengedhetetlen lenne az ő jobb megértésük. Ehhez képest szinte folyamatosan a fiatalokról folyik a diskurzus, a társadalom sokkal fontosabb részét képező idősek helyett.

KORONAVÍRUS ÉS GENERÁCIÓS ÉLMÉNYEK

Az elméleti alapok összeszedésén túl a cikk kétségkívül legerősebb része a szerzők saját empirikus kutatási eredményeinek ismertetése, amely a koronavírus mint generációs élmény kérdéseit járja körbe. Viszont azt gondolom, generációs szempontból nézve – és továbbra is az ageizmus fonalán haladva – egyáltalán nem csak a 16–29 évesek (az empirikus kutatásokban fiataloknak tekintett korcsoportba tartozók) élményei lehetnek vizsgálódásra alkalmasak a koronavírus kapcsán. Bár egyetlen, több hullámból álló világvjárványt okozott a COVID-19, sokféleképpen élték meg azt a különböző korosztályok tagjai. Ezek a korosztályok szerintem mind alkalmasak lennének arra, hogy önálló kutatás tárgyát képezzék. Ha életkor szerint haladunk a fiataloktól az idősebbek felé – mégpedig egészen kis lépésekben –, akkor láthatjuk: evidensen más és más tipikus élethelyzeteket éltek meg a járvány ideje alatt, és ez maradandó korosztályspecifikus élményekhez vezethetett. Más tapasztalt, aki óvodás korú volt, otthon kellett

más és más élethelyzeteket éltek meg a járvány ideje alatt

maradnia, és még a játszótérre sem tudott lemenni a szüleiével. Más, aki elsősként írni és olvasni tanult otthon, és így kellett volna az infokommunikációs technológiát magabiztosan és önállóan használnia. Más, aki alsó tagozatba járt, vagy az, aki felsősként esetleg felvételizett, aki középiskolába járt vagy érettségizett. Más, aki személyes munkahelyi jelenlétet korlátozó környezetben helyezkedett el pályakezdőként. De ugyancsak meghatározóak lehetnek a fiatal, kisgyermekes szülők élményei, ahogy a nagyobb gyerek(ek)kel együtt élőké, vagy a nagyszülőké, akik esetleg ki sem mertek mozdulni otthonról. És akkor nem írtam a gyerektelenekről, akiknek különösen meghatározó lehetett a hosszú ideig tartó szociális elszigeteltség. Végeredményben akkor mindenkiről elmondható, hogy COVID-19-generáció tagja? Hiszen elképzelhető, hogy van közös, adott életkorhoz és élethelyzethez kötődő generációs élménye (persze vizsgálatok nélkül ezek csak hipotézisek lehetnek). De akkor miért gondoljuk mégis, hogy ez csak a fiatalokra korlátozódik?

Mielőtt azonban nekifognánk a generációk COVID-19-élményeit átfogó módon kutatni, fontos látni, hogy itt is keresztbemetsz(het)ik az életkorból fakadó élményeket a korábban már említett *fent-lent*, *város-vidék*, *gazdag-szegény*, illetve más, rejtettebbnek mondható törésvonalak. Bár nem empirikus kutatásból származó adatok mentén, hanem csupán baráti körben szerzett tapasztalat szerint, de: okozhatott konfliktust két család és gyerekei között, ha a vidékre ideiglenesen leköltöző családban a gyerekeknek volt online oktatás, a helyben tanuló falusi gyerekeknek viszont nem (nem annyi és

nem úgy), és nem értették a városi gyerekek, nekik miért kell tanulni, ha a szomszédoknak nem. Tehát a COVID-19-járvány sem adhatott egységes élményt csupán az életkorok mentén.

TECHNOLÓGIA MINT GENERÁLÓ TÉNYEZŐ

Mint információstársadalom-kutató számomra a legérdekesebbek a cikkben a generációk és a technológia viszonyát firtató részek voltak. Például, hogy „minél fiatalabb valaki, a személyes kapcsolatok annál inkább háttérbe szorúlnak, és a digitalizáció annál nagyobb teret és időt von el tőle, különösen a ténédzserkorszakot tekintve.”

Ezt olvasva felmerült bennem az évtizedek óta vizsgált és vitatott kérdés (Szécsi, 2019), hogy mit értünk személyes kapcsolatok alatt (vajon a mediatizált kapcsolatok miért nem eleve azok), mit csinálnak az alfa és Z generációk tagjai a technológiai eszközök segítségével, és miért gondolják ezt az idősebbek másodrendűnek, nem „igazinak” az offline személyes kapcsolatokhoz képest. Mert nem ugyanaz az élmény, ha valaki egyedül játszik videojátékot, mint ha a kortársaival közösen teszi ezt online, továbbá nem mindegy az sem, hogy egyedül használja-e kikapcsolódásra az okostelefonját, vagy együtt másokkal, kapcsolattartásra, közös szórakozásra. Ilyen kérdésekről jó lett volna többet olvasni – bízom benne, hogy a kutatás eredményeiből a technológia és a fiatalok kapcsolatára vonatkozóan születik még írás.

Ugyancsak érdekes dilemma, hogy a vitaindító által jelzett „önmegvetés” mennyire egy kívülről, a szülőktől, nagyszülőktől,

tanároktól kapott kritika internalizálása, és mennyire fakad belülről. Illetve mennyire függhet ez össze a digitális eszközökkel, technológiával kapcsolatos eltérő attitűdökkel – vagyis az idősebbek talán a koronavírus-járvány által katalizált kényszerdigitalizáció okozta frusztrációkat vetítik a gyerekekre. Hiszen korábban azt sajkózták nekik, hogy ne használják annyit a digitális eszközeiket – a járvány miatt viszont maguk is sok esetben épp erre kényszerültek.

Azt is írják a szerzők friss kutatásuk alapján, hogy „a generációk közötti különbségek elsősorban kulturális és technológiai jellegűek”. Ez felvet egy érdekes dilemmát a jövővel kapcsolatban. Mivel egyre gyorsuló tempóban jönnek az új általános célú technológiák (Bekar, Car-

néhány évente megváltozó élményközösségek

law és Lipsey, 2018), gyorsabban, mint egy-egy generáció (15-20 év), felmerül a kérdés: hogyan tud egyes technológiák elterjedése és használata generációs élmény alapjává válni? Kurzweil akcelerációs tézise szerint a 21. században a korábbi történelmi időkben tapasztalt 20 ezer évnnyi emberi fejlődésnek megfelelő változást fogunk megélni egyetlen évszázad alatt (Kurzweil, 2021). Ha a generációk alapja a közös szocializációs élmény (értsd: amit e szocializáció ideje alatt egy egyén megtanult, azt relevánsnak éli meg a túlélése és interperszonális együttműködése szempontjából egész élete során), akkor a most 15-20 évben meghatározott generációk szövete helyett egy néhány évente megváltozó élményközösségeket felölelő – vagyis a mostaninál jóval töredezettségű – generációs struktúrát kapunk. Hiszen néhány évente gyökeresen eltérő élményeket élnek meg a fiatalok az eltérő technológiai környezet miatt. Ez persze egyelőre csak egy hipotézis, de

érdekes kutatási kérdés lehetne a jövőben a generáció- és ifjúságkutatók számára.

AZ IGAZI KÉRDÉS

Mégis, az igazi kérdés valójában az, hogy a generációelmélet közelebb visz-e minket a valóság megértéséhez, vagy sem? Érvényes modell-e a valóság értelmezésére, vagy csak egy igen népszerű pótlék? A fentebbiek alapján talán már sejthető, hogy én az utóbbira hajlok. Nem hiszem, hogy tényleg egyfélék lennének az azonos korú emberek, pusztán csak az életkoruk miatt. Míg az életkor döntő volt a könnyebben elfogadjuk a fiatalok vagy az idősök kapcsán (ami, mint láttuk, szimpla előítélet), az aktív korú felnőtteket hajlamosak vagyunk sokkal többféle változóval leírni: nemmel, településtípussal és régióval, iskolai végzettséggel, jövedelemmel, a munkavégzés jellegével, társadalmi státusszal, vagyoni helyzettel, politikai attitűddel, fogyasztási szokásokkal, nemzetiséggel és rasszal, szabadidős tevékenységekkel, materiális és immateriális értékekkel stb. Ugyanakkor ezek a leírások sokrétűek, komplexek, nem feltétlenül homogének, nehezen előálíthatóak (a magas adatigényük miatt), körülményesen elmagyarázhatóak, és nem heurisztikusak. Nem véletlen hát, hogy nem is populárisak, így aztán a közbeszédben marad a szexi és trendi egydimenziós „generációzás” szinte mindenhol. A teljesség igénye nélkül:

könnyű azon kapni
magunkat, hogy a
generációkat jelölő betűkkel
magyarázunk meg valamit

tévé- és rádióműsorokban, podcastokban, YouTube- és TikTok-videókban, munkahelyi tréningeken és oktatásban egyaránt.

Ezért terjedt el ez a megközelítés nemcsak a társadalomkutató értelmiség köreiben, hanem a társadalom szinte minden szintjén. Mivel mindenhol jelen lévő diskurzust alkot, könnyű azon kapni magunkat, hogy mi magunk is használjuk, és a generációkat jelölő betűkkel magyarázunk meg valamit – az eltérő munkahelyi viselkedések vagy bármi egyéb kapcsán.² A kritikai generációkutatás pedig megmarad a szociológusok és ifjúságkutatók köldöknézős, elefántcsonttoronyokból halkán kiszűrődő dohogásának, amit végeredményben lenyom, és saját kakofóniájával elnyom a vulgártudományos generációs megközelítés. Ezzel érzésem szerint távolabb kerülünk a valóság megértésétől, így a megfelelő cselekvés lehetőségétől is, hogy érdemben változtassunk a világon, ha nem tetszik benne valami.

Viszont ne legyünk igazságtalanok: ahhoz képest még mindig sokkal jobb a generációelmélet, mint ha egyáltalán nem tudományos alapon magyaráznánk a világot, hanem mondjuk összeesküvés-elméletekkel, fatalista világképek alapján, terrorizmushoz vezető vallási ideológiák vagy esetleg horoszkópok mentén – mindegyikre találni szép számmal negatív példát a közösségi média korában. Szóval számomra horoszkópnál több, robusztus tudományos megközelítésnél viszont kevesebb a közbeszéd által ma legitimált generációs elmélet.

² A generációelmélet – mint minden társadalmi jelenséget magyarázni képes megközelítés – popularitását remekül használja ki az Australian Lamb 2024-ben készült háromperces reklámja, ahol a „generation gap” tényleges szakadék, amely az egyes földdarabokon élő generációkat elszakítja egymástól, mindaddig, amíg a grillezett báránysült szeretete véget nem vet a generációk közötti háborúskodásnak: <https://www.youtube.com/watch?v=V1e0apyGASc>

IRODALOM

- Gordon, R. J. (2017): *The Rise and Fall of American Growth: The US Standard of Living since the Civil War*. Princeton University Press, Princeton & Oxford. DOI: 10.1515/9781400888955
- Bekar, C., Carlaw, K. és Lipsey, R. (2018): General purpose technologies in theory, application and controversy: a review. *Journal of Evolutionary Economics*. **28**. 1005–1033. DOI: 10.1007/s00191-017-0546-0
- Kurzweil, R. (2001): The law of accelerating returns. In: Teuscher, C. (szerk.): *Alan Turing: Life and legacy of a great thinker*. Springer, Berlin – Heidelberg. 381–416.
- Mannheim, K. (2000 [1928]): A nemzedékek problémája. In: Uő: *Tudásszociológiai tanulmányok*. Osiris, Budapest.
- Molnár T. és Koczor-Keul M. (2013): A magyar társadalom előregedésének vizsgálata Európai összehasonlításban. *DETUROPE – The Central European Journal of Regional Development and Tourism*. **5**. 1. sz., 23–41. DOI: 10.32725/det.2013.003
- Szabó A. és Kern T. (2011): A magyar fiatalok politikai aktivitása. In: Bauer B. és Szabó A. (szerk.): *Arctalan (?) nemzedék? Ifjúság 2000–2010*. Nemzeti Család- és Szociálpolitikai Intézet, Budapest, 37–80. Letöltés: https://barankovicsarchiv.hu/_f/honlapra/arctalan-nemzedek-1.pdf#page=37 (2024. 03. 20.).
- Szécsi G. (2019): Közösség, kultúra, mediatizáció. *Kulturatudományi Szemle*. **1**. 1. sz., 4–19. Letöltés: <https://pea.lib.pte.hu/bitstream/handle/pea/23153/kulturatudomanyiszemle2019-01.pdf> (2024. 03. 20.).
- Szécsi J. (2014): Az időszedő munkavállalók helyzete a munkaerőpiacon. *Esély*. **25**. 2. sz., 113–128. Letöltés: https://www.esely.org/kiadvanyok/2014_2/szecsipdf (2024. 03. 20.).



*Ködmön Kincső (2. osztály) –
2023, tempera, vászn*

FÖLDES PETRA

Töredezett diskurzusok –
Egy reménybeli vita elé

Olvasom Trencsényi László írását a lap *Látószög* rovatában (szerkesztőként ez a dolgom), és elszorul a gyomrom. A kétszintű tartalmi szabályozás története, a helyitanterv-alkotás csődje, az átmeneti fellazulás után újra egyre arrogánsabb előíró jelleget öltő alaptantervek szimbolikusan is megjelenítik harminc év körben járását, a rendszer egészének képzetelenségét a változásra. Csakhogy ez a mi képzetelenségünk, a tantervi reformok kudarca a mi kudarcunk. Egy generáció oktatásutató és -fejlesztő szakemberei nem találták az utat és a módot, hogy a gyerekeinknek és a velük foglalkozó tanároknak az iskolákban adekvátabb és eredményesebb környezetet építsünk, alakítsunk.

A szakpolitikai akadályok és tévedések mellett, úgy gondolom, részben ebben a rosszul meghatározott „mi”-ben, az ebben rejlő rövidlátásban található a magyarázat a kudarca. Mert azok, akikre a megálmodott változások vonatkoztak – a tanárok, a szülők és a diákok – praktikusán nem tartoztak a „mi” körébe: ők tárgyai, és nem aktorai voltak a változásnak. A fejlesztők részéről, a gyorsan áhított siker reményében és a vitathatatlan jobbító szándék sürgetésében nem volt kellő türelem az implementációra – a közös gondolkodásra, a helyi szereplők felkészítésére –, illetve szakértői, szakpolitikai oldalról hiányzott a bizalom abban, hogy a pedagógusok és az intézményvezetők

képesek lesznek a megálmodott, alulról építkező intézményi gyakorlatokat létrehozni.

Az a rossz érzésem, hogy az oktatásfejlesztő kezdeményezések ma is ugyanígy járnának, függetlenül attól, hogy milyen „oldali”, milyen ideológia vagy szakmai érvrendszer mentén kialakított elképzelésről volna szó. Az iskola világa lassan mozdul a méretei, a stabilitásra és irányíthatóságra tervezett felépítése miatt és azért is, mert a benne élő szereplők – tanárok és szülők – egy generációval korábbi tapasztalatokat hordoznak az iskola világról. Ezért aki változást szeretne – akár például a nem szakrendszerű oktatásról, akár a mindennapos

testnevelésről van szó (hogy egymástól nagyon távol eső témákat hozzak) –, az egy strukturális és személyes szinten is merev és ellenálló rendszerrel találja szemben magát.

Egy nagyobb volumenű és tartós változás elérése ilyen körülmények közt megfelelő implementáció mellett is hatalmas erőfeszítést igényel az érintettekől, és a sikere jórészt azon múlik, hogy azon a nyelven beszél-e a változás, amelyet a rendszer képes befogadni; olyan elemekből áll-e a megálmodott új rendszer, amelyekben a szereplők felismerik az elképzeléseiket, céljaikat és vágyaikat. Hogy ne a legkülönbélebb „ti”- és „mi”-csoportok küzdelmében, hanem egy bizalomteli közösség különböző aktorainak

alakuljon ki a ma még
el se képzelt iskolavilág

az együttműködésében alakuljon ki a ma még el se képzelt iskolavilág.

Az oktatás rendszerszintű változását épp ezért nem lehet pusztán szakértői (s még kevésbé politikai) teamekben megtervezni; a téma társadalmosítása, az érintettekkel közös diskurzus – problémafókuszok és nyelv – kialakítása nélkül bármilyen változást szép lassan ledob magáról és a jól ismert rutinokba szelídít vissza a rendszer. Ez történt az alsó tagozatos szöveges értékeléssel, amelynek előkészítetlen bevezetése ahhoz vezetett, hogy központilag javasolt ötfokú szöveges értékelési skálákat volt kénytelen kiadni a minisztérium (arra az átmenetnek bizonyult időre, amíg a soron következő adminisztráció az intézkedést nem egyszerűséggel eltörölte). Vagyis az oktatásban egészen biztos, hogy csak a „semmit rólunk nélkülünk” elvének érvényesítésével lehetséges változás – ha az érintettek nem készek rá, a rendszer tehetetlensége megakadályozza az érdemi elmozdulásokat, és rengeteg pénzt és energiát felemészítve, minden szereplőben frusztrációt termelve a kínlódás élményét hozza a változás helyett.

A közelmúlt meglepő fejleményeképp úgy tűnik, a kormányzat részéről megjelent a szándék egyes oktatással kapcsolatos alapvető kérdések tematizálására. Nagyívű eszmefuttatást közölt Orbán Balázs (a miniszterelnök politikai igazgatója, az MCC tanára, jogász és politológus) tollából a Kommentár című folyóirat 2023/4. száma.¹

ideológiai keretezésben tárgyalja a – meglátása szerint válságban lévő – nyugati oktatás kérdéseit

A *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez* című munka, ahogy ígéri, ideológiai keretezésben tárgyalja a – meglátása szerint válságban lévő – nyugati oktatás kérdéseit, és azt állítja, hogy „az oktatás alapvetően konzervatív műfaj, mert feladata a generációk során megszerzett, megérlelt és kirostált tudás átadása”. A szöveg erős felütéssel indít: „Ha az oktatást a progresszív politikai ideológiák martalékká tesszük, szükségképpen összeomlik”, és a társadalmi párbeszéd eléggé sajátos óhajával zárul: „az oktatás

ügye leginkább az a téma, amelyben van helye és értelme a nyilvános diskurzusnak, akár Magyarországon, akár az egész nyugati civilizációban. Mindemellett úgy látjuk, hogy ez a diskurzus a hasonló [konzervatív] keretben felvázolt problémák és megoldás irányába tett javaslatok mentén, azok figyelembevételével folytatható le értelmesen.” A szerző szerint tehát az oktatásról értelmes vitát folytatni csak az általa felvázolthoz hasonló értelmezési keretben lehet.

Orbán tanulmányára Nahalka István *Mohamed a hegy gyomrában* című, a Civil Közoktatási Platform weboldalán publikált írásával² válaszol, tételesen végigvéve és vitatva a szöveg legfontosabb állításait.³ Konklúziójában kifejti a vita szükségességét, egyúttal vitatja az orbáni paradigma egyedüli érvényességét:

¹ Orbán Balázs: *Visszavezetni az oktatást konzervatív gyökereihez. Kommentár*, 2023/4.

² Nahalka István: *Mohamed a hegy gyomrában*. Letöltés: <https://ckpinfo.hu/wp-content/uploads/2024/03/Nahalka-Istvan-Mohamed-a-hegy-gyomraban.pdf> (2024. 03. 26.).

³ Ebben az írásban nem a tanulmányok, illetve a vita tartalmára, csak a diskurzus jellegére reagálok.

Az általa leírt konzervatív pedagógia, vagy a konzervatív művekben egyértelműen posztmodern, gyermekközpontú, szociálkonstruktivista (radikális konstruktivista) pedagógiai paradigmák szerint felépülő és működő oktatási rendszerek megfelelőbbek a 21. század fejlett társadalmában? A kérdésre adható válaszok valódi vitát igényelnek. Mindkét gondolkodási rendszer számos műben lett már kifejtve, vannak képviselőik, tartalmi jellegű akadályja nincs a vitának. Ugyanakkor ezt a vitát nem szabad egyedül csak Orbán Balázs tanulmányára alapozni [...].

Miközben mindkét írás felveti a vita lehetőségét (sőt Nahalka gyakorolja is azt), egyelőre párhuzamos monológokat látunk, amelyeket mindenki a saját biztonságos térfelén, hazai közönség előtt mond el. E lap készen áll arra, hogy a téma megvitatásának ebben a rovatban teret adjon, választ(oka)t keresve Orbán Balázs – a résztvevők által természetesen átfogalmazható –

pontosan tükrözi, hogy mire kénytelen a szakma berendezkedni a tartalmas, higgadt párbeszéd helyett

alapkérdésére: „mi végre vannak az iskolák, és mit várunk el tőlük felelős szülőként, családként és nemzetként?”. Jó volna a tudományos diskurzust annyira kitágítani, hogy sikerüljön az iskolavilág minden érintettje számára érvényes válaszokat találni erre a kérdésre.

Zajlik az Orbán által felvetett konzervatív fordulat mentén egy másik, a téma társadalmassítása szempontjából különösen releváns – mert közvetlenül a közönségnek szóló – és komoly szakmai viharokat generáló diskurzus is, melynek fő aktora Setényi János, az MCC Tanuláskutató Intézet igazgatója. Szegeden tartott, *Tudni tanulni* című előadásában,⁴ illetve az M5 csatorna *Ez itt a kérdés – Visszatérés a konzervatív oktatáshoz* című, több MCC-s kollégájával közös beszélgetésében⁵ Seté-

nyi meglepő állításokat tett: síkra szállt a „poroszos oktatás” mellett, és megkérdőjelezte a sajátos nevelési igényű gyerekeknek nyújtott speciális ellátásokat. A fellépése számos válaszreakciót indukált,⁶ a téma körüli

⁴ Szeged, 2024. március 6. Az előadásról a Telex közölt tudósítást: Koller Hanna: (2024. 03. 09.): Zseniális volt a poroszos oktatási rendszer az MCC kutatója szerint. Letöltés: <https://telex.hu/belfold/2024/03/09/poroszos-oktatas-rendszer-kotelezo-olvasmany-mcc-setenyi-janos-szeged> (2024. 03. 26.).

⁵ Visszatérés a konzervatív oktatáshoz – Ez itt a kérdés [tévéműsor], M5, 2024. március 1. Letöltés: https://www.youtube.com/watch?v=E_kWBCpRi_k (2024. 03. 26.).

⁶ Gyarmathy Éva (2024. 03. 23.): Jön egy múltba visszavágyó, pozíciót szerzett bohóc, és még a fejlesztést is megvonna a gyerekektől. *HVG360* portál. Letöltés: https://hvg.hu/360/20240323_gyarmathy-eva-tanulasi-nehezsegek-oktatas-sni (2024. 03. 26.).

Ercse Kriszta (2024. 03. 11.): Kasztrendszer kialakulásához vezet az oktatási egész pályás letámadás. *G7* portál. Letöltés: <https://g7.hu/kozelet/20240311/kasztrendszer-kialakulasahoz-vezet-az-oktatasi-egesz-palyas-letamadas> (2024. 03. 26.).

Kincse Szabolcs: A 800 milliárd közpénzt elnyelt MCC az állami gyógy- és fejlesztő pedagógia felszámolásához készítheti elő az ideológiai terepet. *Szabad Vonalzó* portál. Letöltés: <https://www.szavon.hu/2024/03/14/a-800-milliard-kozpenzt-elnyelt-mcc-az-allami-gyogy-es-fejlesztzo-pedagogia-felszamolashoz-keszitheti-elo-az-ideologiai-terepet> (2024. 03. 26.).

Nem úgy működik a társadalom, ahogy a hatalom megmondja. Millei Ilona beszélgetése Trencsényi Lászlóval. *Hírklík* portál. Letöltés: <https://hirklikk.hu/kozelet/nem-ugy-mukodik-a-tarsadalom-ahogy-a-hatalom-megmondja/429487> (2024. 03. 26.).

mini-hype pedig pontosan tükrözi, hogy mire kénytelen a szakma berendezkedni a tartalmas, higgadt párbeszéd helyett. Mert annak, aki a megtámadott vagy csak simán érzéketlenül kezelt csoportba tartozik, illetve aki szolidáris az oda tartozókkal, először is meg kell birkóznia az érzéseivel. Meg kell élnie, le kell vezetnie a dühét, és vissza kell nyernie a nyugalmat. Ez a feladat például egyszerűen megspórolható lenne, ha tartózkodnánk a provokációtól, és figyelme- sen, érzékenyen, tisztelettel beszél- nénk egymással és egymásról. A nyugalom visszaz- serzése után következik a szellemi kihívás: meg kell találni a provokációra adható higgadt és szakmailag megalapozott válaszokat és hozzá a megfelelő, a diskurzust nem

mérgező hangot. És van még ennek a társas- játéknak egy összetevője, ez pedig az infor- mációmorzsák összegyűjtése és a közös talá- lgatás, hogy vajon az adott téma felvetése, maga a provokáció mit jelent, milyen intéz- kedést készít elő. Így volt ez most is, és így meggy időről időre...

Mennyivel egyszerűbb lenne a bántó és kimerítő köröket kihagyva beszélgetni egy- mással a szakmai felvetésekről. Az oktatási témák társadalmatisításáról szólva egy ilyen kommunikációs teret képzelek el. Az ÚPSz is egy ilyen tér szeretne lenni. Várjuk az is- kola céljáról és/vagy az oktatási diskurzusról szóló írásokat!

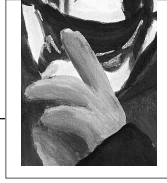


Varga Sebestyén (8. osztály) – 2024, tempera, vászon

Trencsényi László: Visszatérve a „konzervatív pedagógia” teoretikusaihoz. *Tani-tani Online*. Letöltés: <https://www.tani-tani.info/visszaterve> (2024. 03. 26.).

Magát a diskurzust elemzi Radó Péter *A konzervatív oktatástudomány védelmében...* című munkájában; *Tani-tani Online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/a_konzervativ_oktatastudomany_vedelmeben (2024. 04. 02.).

Erőteljes vitacikket közöl *Húsvéti levél a magyar oktatásért* címmel Lannert Judit; *Tanulópénz Blog*. Letöltés: <https://koloknet.hu/tanulopez/husveti-level-a-magyar-oktatasert> (2024. 04. 04.).



CZAPNÉ MAKÓ ZITA

„Én nem vagyok jó matekból!”

A többszörös intelligencia elméletének alkalmazása tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók matematikaóráin

PEDAGÓGIAI JELENETEK

A kisgyermek és kiskisiskolás matematikai szemléletének kialakításában óriási szerepe van az őket tanító, nevelő pedagógusoknak. A gyermekekben kialakult szemléletet később már nagyon nehéz megváltoztatni. Ehhez lelkes, motivált, a matematikát szerető tanítókra és óvodapedagógusokra van szükség. Sajnos azonban a hallgatók negatív élményekkel érkeznek a középiskolákból, melyek erősen meghatározzák a matematikához való hozzáállásukat. Bármennyire is elhivatottak leendő szakmájuk iránt, hiányzik belőlük a matematika szeretete, és félnek a tantárgy tanításától.

Munkám során azt vizsgáltam, hogy a többszörös intelligencia elméletének alkalmazása milyen hatással van a hallgatók motivációjára, megváltoztathatja-e az eddigi hozzáállásukat. A kutatást első- és másodéves tanító és óvodapedagógus szakos hallgatók körében végeztem. A többszörösintelligencia-tesztet 119 résztvevő töltötte ki. A teszt kiértékelését követően a matematikaórákat a kapott eredmények alapján építettem föl. A hallgatók olyan feladatokat kaptak, amelyek az erősségeikhez kapcsolódtak.

A kutatásom során arra jutottam, hogy a többszörös intelligencia elméletének alkalmazása az egyetemi matematika oktatásban is eredményre vezet. Az egyéni adottságok

figyelembevételével, változatos módszerek alkalmazásával a hallgatók belső motivációja növekszik, örömmel vesznek részt a matematikaórákon. Bízom benne, hogy ezt a pozitív szemléletet viszik magukkal, és adják majd át munkájuk során a gyermekeknek is.

BEVEZETÉS

„Én nem vagyok jó matekból!” – hangzik el sokszor az óvodapedagógus és tanító szakos hallgatók alapozó matematikakurzusain. Többségüknek nehézséget okoz a matematika tanulása. Nem szeretik ezt a tantárgyat, félnek a tanításától, és nehéznek érzik a matematikai tartalmak óvodai közvetítését. Ez viszont nagy probléma, hiszen tudjuk, hogy a matematikai gondolkodás korai megala-
pozásában komoly szerepe van a gyermekekkel foglalkozó pedagógusoknak (Nunes és Csapó, 2011; Kiss, 1994).

Egy-egy csoporton belül a diákok tudásszintje nagyon különböző. Van olyan hallgató, aki matematikafakultációra járt a középiskolában, és olyan is, akinek éppenhogy sikerült az elégséges érettségi szintet teljesítenie. A frontális oktatás nem alkalmas a hallgatók motiválására, a lemaradók felzárkóztatására. Azokon az órákon, amelyeken

frontális módszerrel tanítok, a hallgatók többsége sajnos csak passzív befogadója az ismereteknek. Az egyéni különbségek figyelembevétele nélkül nehéz minden hallgatót a tanítási-tanulási folyamatba bevonni, az érdeklődésüket felkelteni. Pedig a tananyag iránti érdeklődés fontos tényezője a motiváció fenntartásának (Kozéki, 1980).

Ahhoz, hogy minden hallgatót motiválni tudjunk, mindannyiukat ismernünk kell, tudnunk kell, hogy mi az érdeklődési területük. A tanulók megismerésének egy kiváló módja a többszörös intelligencia Gardner-féle elméletének alkalmazása (K. Nagy és Révész, 2018; Nicholson-Nelson, 2007).

„A többszörös intelligencia elméletének egyik alapgondolata az, hogy a tanítási-tanulási folyamatot lehet úgy szervezni, hogy abban az egyéni kognitív különbségek kedvező fogadtatásban részesüljenek. A tanítási folyamatnak arra kell törekednie, hogy minden gyereknek olyan tanulási környezetet biztosítson, amelyben egyéni intellektuális képességei kiteljesedhetnek.” (Nicholson-Nelson, 2007, 11. o.)

Gardner elmélete szerint mindenki más intelligenciaterületeken erős. Az általa meghatározott területek a következők: verbális-nyelvi, matematikai-logikai, térbeli-vizuális, testi-kinesztetikus, zenei, interperszónális

(társas), intraperszónális (személyes) és természeti-gyakorlati (Uo.).

A kutatásom célja annak vizsgálata volt, hogy Gardner elmélete hatékonyan működik-e az egyetemi hallgatók körében is. Kutatási kérdéseim: 1. Miben „jók”, milyen területeken erősek a tanító- és óvodapedagógus-hallgatók? 2. Motiváltabbak-e azokon az órákon, amikor az erősségüknek megfelelően kapnak feladatot? 3. Változik-e ezáltal a matematikához való hozzáállásuk?

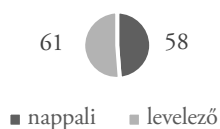
A KUTATÁS

A kutatás résztvevői

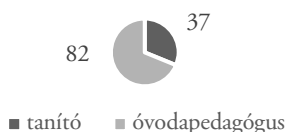
A kutatást az Eszterházy Károly Katolikus Egyetem jelenlegi tanító és óvodapedagógus szakos hallgatói körében végeztem. Mindkét szakon szerepel a tantervben alapozó matematikakurzus, amelynek célja az alapvető matematikai ismeretek áttekintése, rendszerezése. A kutatásban 119 hallgató vett részt. Ahogyan az 1/a ábrán is látható, a nappali és levelező tagozaton tanulók szinte azonos számban töltötték ki a tesztet. A szakok szerinti megoszlás (1/b ábra) azt tükrözi, hogy tanító szakos hallgatók kisebb létszámban tanulnak intézményünkben, mint az óvodapedagógus hallgatók.

1/A és 1/B ÁBRA

1/a – A résztvevők tagozat szerinti megoszlása



1/b – A résztvevők szakok szerinti megoszlása



tagozaton tanuló hallgatókkal a tanórákon töltöttük ki, a levelezős hallgatóknak bemutattam a kutatás lényegét, és online tettem nekik elérhetővé a tesztet, amelyet otthon elvégeztek és kiértékeltek, majd az eredményt elküldték nekem.

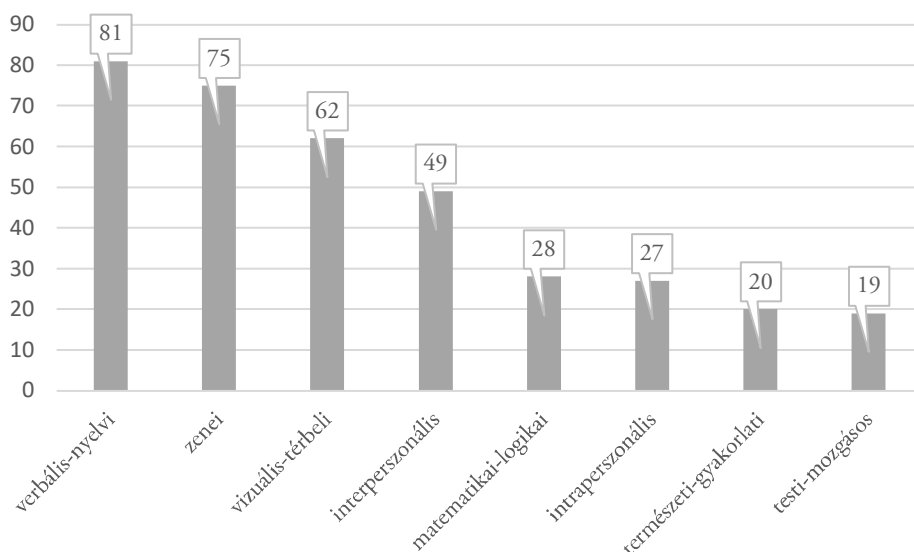
Gardner elmélete szerint két-három terület az, amelyen erősebbek vagyunk, mint a többin (Gardner, 1985), ezért minden hallgatónál az első három helyen lévő

intelligenciaterületet vettem figyelembe.

Az összesítés után azt az eredményt kaptam, hogy a hallgatók verbális-nyelvi, zenei és vizuális területeken erősebbek (3. ábra). Így teljesen érthető, hogy miért érzik magukat matematikaórán „elveszve”, hiszen a hagyományos matematikai feladatok azoknak a diákoknak kedveznek, akiknek a matematikai-logikai intelligenciájuk az erősebb.

3. ÁBRA

A hallgatók erősségei



FORRÁS: saját szerkesztés

Az órák menete

A kapott eredmény után teljesen át kellett gondolnom a tanórák menetét. Be kellett építenem olyan feladatokat, tevékenységeket, amelyek a hallgatók erősségeinek kedveznek.

Egy tanítási óra 135 perces, és ez alatt az idő alatt a kísérleti kurzus során mindig egyféle témakörrel foglalkoztunk. Az órákon természetesen először áttekintettük az aktuális tananyag elméleti részét, majd közösen oldottunk meg hagyományos matematikai feladatokat. A közös munka után

azonban a hallgatók személyre szabottan dolgozhattak. A feladatokat egy listáról választották ki, olyan tevékenységek közül, melyek az aktuális anyaghoz kapcsolódtak. Nem szerettem volna beskatulyázni őket valamelyik területre, ezért hagytam, hogy kedvükre válasszanak. Már az is nagyon tetszett nekik, hogy mindenki a saját választása alapján dolgozott. Feljegyeztem, hogy ki milyen típusú tevékenység mellett döntött, összevettem az erős területeikkel, és azt tapasztaltam, hogy minden hallgató olyan tevékenységet talált magának, amely az erősebb intelligenciaterülethez tartozott. Az órákon az alkalmazott munkaforma változó volt. Néhány órán csoportokban dolgoztak, de olyan is volt, amikor választhattak, hogy önállóan vagy csoportban szeretnének tevékenykedni a hallgatók. Az órák végén bemutatták egymásnak az alkotásaikat.

Az egyik, a hallgatók által nehéznek ítélt témakör a síkgeometria. Ehhez kapcsolódóan az alábbi tevékenységeket állítottam össze:

- Készítsen kiselőadást, bemutatót a TANGRAM történetéről, hozzá kapcsolódó érdekességekről!
- Írjon egy verset valamelyik síkidomról, amelyben megjelennek a síkidom tulajdonságai!
- Írjon egy mesét, amelynek címe: Az eltevedt háromszög!
- Készítsen képet a TANGRAM játék elemeinek felhasználásával!

- Készítsen képet a tanult síkidomok felhasználásával! (Óvodapedagógusoknál: Olyan képet készítsen, amelyet fel tud használni egy óvodai foglalkozás alkalmával.)
- Készítsen képet Vasarely *Tlinko* című alkotásának mintájára! (Juhász, 2023)
- Készítsen keresztrejtvényt a síkidomokról, azok tulajdonságainak felhasználásával!

EREDMÉNYEK

Azokon az órákon, amelyeken a különböző intelligenciaterületekhez kapcsolódóan oldottunk meg feladatokat, a hallgatók sokkal aktívabban dolgoztak. Nemcsak az ismeretek passzív befogadói, hanem az órák tevékeny résztvevői voltak. Nem szorongtak, nem féltek, felszabadultan tevékenykedtek. Boldogan és lelkesen végezték az általuk választott feladatokat.

A hallgatók értékelése, véleménye az órák után

Megbeszéltük, hogyan érezték magukat az órán, mennyire tetszettek nekik a különböző tevékenységek. Örömmel tapasztaltam, hogy a válaszaikban pozitív érzéseket fogalmaztak meg, ezeket az érzéseket a 4. ábra szemlélteti. A beszélgetésnél az is többször elhangzott, hogy nemcsak a saját feladatok elkészítése közben, de az alkotások bemutatása során, egymás munkáiból is sokat tanultak.

IRODALOM

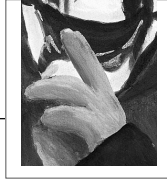
- Gardner, H. (1985): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, New York.
- Juhász L. (2023): Matematika és művészet az óbudai Vasarely Múzeumban [prezentáció]. 62. Rátz László Vándorgyűlés, Budapest.
- K. Nagy E. és Révész L. (2018): *A Komplex Alapprogram tanulási-tanítási stratégiája*. EKE Líceum Kiadó, Eger.
- Kiss T. (1994): A gyermekek matematikai gondolkodásának megalapozása és fejlesztésének metodikája. *Új Pedagógiai Szemle*. 44. 12. sz.
- Kozéki B. (1980): *A motiválás és a motiváció összefüggéseinek pedagógiai pszichológiai vizsgálata*. Akadémiai, Budapest.
- Nicholson-Nelson, K. (2007): *A többszörös intelligencia*. Szabad Iskolákért Alapítvány, Budapest.
- Nunes, T. és Csapó B. (2011): A matematikai gondolkodás fejlesztése és értékelése. In: Csapó B. és Szendrei M. (szerk.): *Tartalmi keretek a matematika diagnosztikus értékeléséhez*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 17–57.



Varga Natália (4. osztály) –
2024, tempera, vászon



Sallai Adél (2. osztály) –
2023, tempera, filc, vászon



BESSENYEI ISTVÁN

PISA2025: Hagyomány, reform, utópia

KÖZELÍTÉSEK

A dolgozat vázolja a digitalizálódás nyomán megváltozott tanulói attitűdök és a PISA-felmérések viszonyát, dokumentálja a digitális világhoz való alkalmazkodás lépéseit, és felsorolja a PISA-t ért leggyakoribb kritikákat. Idézi a PISA2025 elnevezésű stratégia fő reformcélkitűzéseit, és rámutat az innováció nyomán keletkező potenciális veszélyekre, többek között a standardizálás és az idősoros összehasonlítások lehetetlenné válására.

A kép- és hangrögzítő eszközök elterjedésével megrendült a nyomtatott szöveg domináns tudástároló és közvetítő szerepe. A fénykép, a mozi, a rádió, a TV, az internet és az okostelefon elterjedése lehetővé tette a tudás akusztikus és képi elsajátítását (Nyíri, 2003; Gyarmathy, 2012). Az ifjúsági szubkultúrákban az új médiumok átvették az uralmat, és ez erodálta az iskola tudás- és kultúrahagyományozó szerepét. Két egymás mellett létező, egymásra nem igazán rezonáló kulturális tér alakult ki: az iskola „médiarezisztens tere”, amelyben a tankönyv maradt a vezérmédium (Böhme, 2006), és a figyelemért folyó versenyben verhetetlen digitális tömegmédiumok világa.

Megengedheti-e magának a PISA, hogy csak az egyik világ tudásszerzési stratégiáit mérje? Maradhat-e annak feltárásánál, hogy a diákok mennyire képesek a tipografikusan rögzített (tankönyvi) tartalmak passzív befogadására? Maradhat-e annál a stratégiánál, amelyben a felmérések mértékegységül a hagyományos, lineáris szekvenciákból álló, szövegalapú (nagy mértékben a szövegértelmezésen alapuló) feladategységek szolgálnak? Maradhat-e a szövegértés

hagyományos értelmezésénél akkor, amikor – ahogy Fenyő D. György írja – „A mai diákok szövegolvasása alapvetően új stratégiaakra épül: szimultán, információválogató, ugrásszerű, egyedi elemekre koncentráló, képi, továbbá sokkal gyorsabb, mint az előző generációé” (Fenyő D., 2012, 87. o.). Ez az új nemzedék ismeretszerzési szokásaiban nagyban épít a podcastokra, a szimulációkra, a YouTube videóira, és küszöbön áll (vagy már el is jött) az az idő, amikor tömegesen veszik igénybe a mesterséges intelligencia tudásgeneráló képességét és interaktivitását.

Ez a körülmény különös dilemma elé állítja az OECD felmérésekkel foglalkozó szakembereit. A PISA feladatai ugyanis nemcsak azt üzenik meg, hogy az OECD szerint milyen is legyen az érvényes iskolai tudás, hanem azt is, hogy melyek az adatok értelmezésének érvényes keretei. Egyrészt a felmérés indikátorai szabályozó, ötletadó, irányt mutató szerepet töltenek be (ezáltal hatnak a nemzeti oktatáspolitikákra), másrészt viszont ezek megformálójának kezét köti az, hogy a nemzeti alaptantervektől eltérő radikális technológiai és

tartalmi újításokkal nem állhatnak elő.¹ Köti a kezüket az időbeni összehasonlíthatóság követelménye is, hiszen ha az egyik felmérési időszakról a másikig radikálisan újítanak, akkor elvész az összehasonlíthatóság lehetősége. A szakértők előtt joggal merült fel a kérdés, hogy mi is legyen a követendő stratégia: az indikátorokban alkalmazkodni a konzervatív, szövegalapú, egyéni fogalommegfejtésre alapozó iskolai tanítási világhoz, vagy a PISA-versengés húzóerejében reménykedve előremutató követelményrendszert építeni az indikátorokba? Olyan rendszert, amelyben a kommunikáció és a kooperáció nem büntetendő (mint a zárthelyi dolgozatok világában), olyan rendszert, amelyben az önszervező tanulás, a kreatív digitális eszközkezelés fontosabb kompetencia, mint a ténytudás? Olyan rendszert, amelyben nem pusztán a feladatmegoldás eredményét osztályozzák, hanem az eredményhez vezető út minőségét is?²

AZ INNOVÁCIÓS KÍSÉRLETEK ELSŐ FÁZISA

Az első PISA-felméréstől (2000) kilenc évnek kellett eltelnie, amíg az OECD szakértői úgy döntöttek, hogy jelentős lépést tesznek a digitális világ követelményeihez való

alkalmazkodás irányába. *Balázs és Ostorics* (2011) szavai szerint:

A PISA 2009 amellett, hogy első alkalommal nyújtott részletes összehasonlító adatokat a tizenöt éves diákok szövegértési teljesítményének változásával kapcsolatban, egy másik szempontból is mérőföldkő a legnagyobb nemzetközi mérés történetében: 19 ország részvételével ekkor zajlott le először a számítógépes, internetes környezetben végzett információkeresés, szövegfeldolgozás vizsgálata, a digitális szövegértés mérése (hátlap).

Ez a felmérés ugyan már bevonta az online világ által támogatott műveleteket, lényegében mégis csak a szövegalapú feladatmegoldások felmérésének céljából, az analóg világ logikáját követve tette azt. Nem véletlen tehát, hogy a PISA második nagy innovációs kísérlete csaknem két évtizeddel a 2000-es első felmérés után, az okostelefonok tömeges megjelenésével (*Nyíri*, 2010) és az internet magas fokú elterjedtségével párhuzamosan következett be.³ Az *Oktatási Hivatal* értékelése szerint (2023):

2015-től a digitális szövegértés nem mint mérendő kompetencia, hanem mint alkalmazott képesség jelenik meg. A fejlődés fontos állomásaként a PISA első

¹ Halász Gábor részletes tanulmányban elemzi a PISA-felmérések oktatáspolitikai szerepét (*Halász*, 2021).

² A PISA-felmérés hivatalos honlapja részletes információt nyújt a felmérésről: <https://www.oecd.org/pisa/>

³ „A második évezred első évtizedében világszerte és Magyarországon is felívelő szakaszába érkezett a személyi számítógépek és a széles sávú internet használata. 2000 és 2011 között az európai kontinensen mintegy négyeszeresére nőtt az internethasználók száma, 2011-re már a népesség több mint a fele használta/használja rendszeresen a világhálót. 2009-ben a magyar háztartások 63%-a rendelkezett számítógéppel, széles sávú internet-előfizetés az otthonok 51%-ában, a munkahelyek 75%-ában volt elérhető, az internetpenetráció éves növekedése szempontjából pedig hazánk az OECD élbolyába tartozott. Emellett robbanásszerűen megnőtt a mobil digitális eszközök piaca: népszerűvé és mindennaposává váltak a laptopok, notebookok, táblagépek és okostelefonok.” (*Balázs és Ostorics*, 2011, 7. o.) A Világbank adatai szerint 2000-ben a magyar lakosság 10%-a használt rendszeresen internetet, 2010-ben ez az arány 65%-ra, 2022-re pedig 90%-ra nőtt (<https://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.ZS?locations=HU>).

alkalommal 2018-ban alkalmazott adaptív tesztelési módszert az akkor központi területként szereplő szövegértés tesztben, ahol a tanulók egy feladatblokkon elért eredmény alapján kapták meg a következő feladatblokkot, majd az ott elért eredmény alapján a következőt (4. o.).

PISA-KRITIKÁK⁴

A PISA egész fejlődéstörténetét végigkísérték a felmérés ellentmondásos státuszából fakadó kritikák.⁵ Az egyik fő kritikai irány szerint nem biztosított a mintavételek egyességége. A vizsgálat reprezentatív mintákat tesztekkel a részt vevő országok diákjai közül, ami azt jelenti, hogy az eredmények nem feltétlenül általánosíthatók az egész országra. Ezenkívül a mintavételi módszertan is vitatott, mivel alulreprezentálja a hátrányos helyzetű csoportokat. A kritikák arra is rámutatnak, hogy a PISA-tesztekben való részvétel önkéntes, ami torzulásokhoz vezethet. A kritikusok másrészt úgy érvelnek, hogy a PISA-tesztek kulturálisan elfogultak, és nem veszik kellőképpen figyelembe az oktatási rendszerek, a tantervek, az oktatási módszerek és tanulási stílusok sokszínűségét. Problematisz a tantervi diverzitás figyelmen kívül hagyása is: a tesztek nem tükrözik a tantervek és oktatási módszerek heterogenitását.

A kritikusok azt is állítják, hogy a tesztek egyrészt csak könnyen standardizálható képességeket mérnek, másrészt túlságosan a tartalomtudásra összpontosítanak, és nem értékelik megfelelően a kritikus gondolkodást és a problémamegoldást. Más megfogalmazásban: a tesztek túlságosan is a tényutdásra, a fogalmak tartalmának megfjtésére irányulnak, miközben a tények közötti összefüggések keresése háttérbe szorul. Az az értelmezés is felmerül, hogy a PISA tesztjeire való összpontosítás elvonhatja a figyelmet az oktatás egyéb fontos aspektusairól, például a tanulás öröméről és a kreativitás fejlesztéséről.

A PISA eredményeinek értelmezése is vitatott. A rangsorokat gyakran az oktatási rendszerek egyszerű összehasonlítására használják, figyelmen kívül hagyva az országok közötti szociokulturális és gazdasági különbségeket. A PISA-eredmények alapján történő rangsorolás stigmatizálhatja azokat az iskolákat és diákokat, akik nem teljesítenek jól a teszteken. Ez félrevezető következtetésekhez vezethet, és olyan oktatási reformokat eredményezhet, amelyek nem felelnek meg az egyes országok konkrét szükségleteinek.

Más pedagógusok és oktatási szakértők attól tartanak, hogy a PISA-tesztek eredményeinek túl nagy befolyása van az oktatáspolitikára, és a standardizált tesztek és a vizsgákra való felkészülés aránytalan súlyú tanulási céllá válik.

a PISA-tesztek kulturálisan elfogultak

⁴ Lásd a PISA-kritikákhoz: *Kozma*, 2015; illetve az *Educatio* folyóirat 2015/2., *Kozma Tamás* által szerkesztett teljes számát „PISA – kritika és védelem” címmel. Forrás: http://www.edu-online.eu/hu/educatio_reszletes.php?id=113

⁵ A kritikák összefoglalójában támaszkodtam a szöveggenerátorok (Bing, Bard, újabb nevén Gemini) által felkínált szövegváltozatokra. Külön érdekesség, hogy a Bing a „PISA kritikák” bevitelre Lannert Judit tanulmányát adta meg első helyen mint saját összefoglalójának forrását. (E tanulmány a fenti lábjegyzetben jelzett lapszámában szerepel.) A PISA-eredményekről lásd *Radó*, 2023; *Balázi* és mtsai., 2010; *Balázi* és *Ostorics*, 2011; *Aranyi-Aszalós*, 2022; *Hutter*, 2019; *OECD*, 2023a; 2023b; *Oktatási Hivatal*, 2001; 2011; 2023; 2024; *Vári*, 2002.

A PISA-tesztek lebonyolítása költséges, és egyes kritikusok megkérdőjelezik, hogy a felmérések haszna felülmúlja-e a költségeket. Azt állítják, hogy a PISA-ra fordított forrásokat célszerűbb lenne más oktatási kezdeményezésekre fordítani. Végül a PISA következményeit is kritizálják. Egyesek szerint a rangsorok túlzott versenyhelyzetet teremtenek az országok között, és elterelik a figyelmet az oktatás egyéb fontos céljairól, például az esélyegyenlőségről és az inklúzióról.⁶

PISA2025: AZ OECD ELŐRE MENEKÜL?

Az OECD szakemberei – figyelembe véve a kritikákat és az informatizálódás következményeit – harmadik, jelentős innovációs lépésként a PISA-tesztek modernizálását, aktualizálását határozták el, amelyet a „PISA 2025 – Tanulás a digitális világban” c. anyagban tettek közzé (OECD, 2023b).⁷ A tervezett felmérés a diákok azon képességét szándékozik mérni, hogy iteratív (többször ismétlődő) tanulási folyamatokon keresztül, számítógépes eszközök segítségével képesek-e önállóan tudást konstruálni és problémákat megoldani.

Az oktatási technológiák – így a tervezet – átalkéthadják a diákok tanulási módját, mivel új lehetőségeket kínálnak nekik összetett jelenségek felfedezésére és ötleteik digitális reprezentálására, amelyekkel szabadon kísérletezhetnek, és amelyeket hálózatra szerveződve megoszthatnak másokkal.

A „PISA 2025 – Tanulás a digitális világban” felmérés két olyan kompetenciára összpontosít, amelyek a digitális technológiával történő tanuláshoz elengedhetetlenek:

- Az önrányított (önszervező, autonóm) tanulás során az egyén metakognitív, kognitív, viselkedési, motivációs és affektív folyamatainak tudatosítása;
- a digitális eszközök használata a problémák megoldására, prezentálására és megosztására.

A koncepció szerint a technológia fejlődésével egyre fontosabbá válik, hogy a fiatalok felkészüljenek arra, hogy egy olyan munkaerőpiacon vegyenek részt, ahol a számítógépek (és tehetjük hozzá: a mesterséges intelligencia) egyre nagyobb szerepet játszanak. A diákoknak képesnek kell lenniük arra, hogy döntéseket hozzanak arról, hogyan használják a technológiát új ismeretek és készségek elsajátítására.

A PISA2025 „Tanulás a digitális világban” számos jelentős újítást kínál a PISA-felmérések számára. Minden tesztfeladatot egy modern, digitális tanulási környezetként

túlzott versenyhelyzetet teremtenek az országok között

terveztek, ahol a diákok számos forrást találhatnak a tudáshiányaik pótlására, például oktatóanyagokat vagy kidolgozott példákat, és ahol intelligens visszajelzést kapnak a fejlődésükről. Ebben a nyitott környezetben a diákoknak maguknak kell dönteniük arról, hogy mennyi időt szenteljenek az egyes alfeladatoknak, stratégiákat kell kidolgozniuk az összetett

⁶ Fontos persze megjegyezni, hogy a PISA-felmérésnek is megvannak a maga előnyei. A felmérés adatai vitaalapul szolgálhatnak az oktatási rendszerek teljesítményéről, és segíthetnek azonosítani azokat a területeket, ahol fejlesztésre van szükség.

⁷ Az OECD (2023b) angol nyelvű szövegének némileg szerkesztett fordítása alapján.

problémák megoldására, valamint nyomon kell követniük és értékelniük a fejlődésüket.

A PISA ÖNFELSZÁMOLÁSA?

Tételezzük fel, hogy az OECD fentebb vázolt nagyszabású reformtervéhez mindenütt rendelkezésre állnak az infrastrukturális feltételek, és megvan a megvalósításhoz szükséges szellemi kapacitás is. A tantervekben fontos szerepet kap az önismereti tréning, amelynek keretében a diákok tanulási naplót (blogot) vezethetnek, amelyben elemzik gyenge és erős pontjaikat, tudatosítják saját tanulási stílusukat, és kapcsolatokat teremthetnek az új információk és meglévő tudásuk között, hiszen a diákok csak akkor tud értelmes kérdéseket feltenni, ha tudatában van saját kognitív és érzelmi státuszának, ha képes pontosan megfogalmazni saját tanulási céljait, azonosítani saját tanulási szükségleteit, és kiválasztani a legmegfelelőbb tanulási tevékenységeket, amelyben nem passzívan fogad el információkat, hanem aktívan keresi és dolgozza fel azokat.

Ezek (a reformpedagógiából jól ismert) elvek és gyakorlatok exkluzivitásuk, erőforrásigényük miatt nem terjedhettek el a tömegoktatásban. 2023-ban azonban az interaktív szöveggenerátorok (Bing, Bard, újabban Gemini) berobbanásával új helyzet állhatott elő. A szöveg-, kép- és hanggenerátorokkal a tanulásukat saját kézbe vevő tanulók ugyanis hatékony „korrepetáló

gépekhez” jutottak. Ezek az eszközök – tudásgeneráló képességükre alapozva – képesek a precízen megfogalmazott, specifikus egyéni kérdésekre is választ adni, képesek a legkülönbébb feladatmegoldási, szövegalkotási, önellenőrzési kéréseket teljesíteni, kreatív megoldásokhoz ötleteket adni, és ezáltal, sokoldalú, fáradhatatlan házi tanítóként, az önszervező tanulás hasznos támaszaivá válni (lásd ehhez *Bessenyei*, 2023).

A PISA-felmérések megújítási szándéka és a technológia legújabb fejlesztései fölötti örömeinkben azonban ne feledkezzünk meg az ilyen átfogó innovációval járó, mélyreható következményekkel is járó kihívásokról sem. Az első, szembetűnő ilyen kérdéskör a standardizálhatatlanság kérdése. A PISA2025

Érdemes-e ilyen körülmények között fenntartani?

konceptiójának megvalósítása esetében fennállna a veszély, hogy a globális diverzitás átláthatatlan, kezelhetetlen világába kerülnénk. Az

egyénytett, az önszervező tanulási képességet, a tanulói önismeret fokát felmérő feladatok már nem tartalmazhatnának olyan szabványosított algoritmusokat, amelyekre a PISA-felmérések eddig támaszkodtak. Ha pedig az új elképzelések radikálisan megváltoztatják a mérendő tartalmakat – és ebből fakadóan a mérési módszereket –, akkor a vertikális idősorok alapján történő összehasonlítás válik lehetetlenné (és értelmetlenné). Érdemes-e akkor ilyen körülmények között fenntartani az egész drága, vitatott és a mélyreható technológiai változásokkal való versenyben esélytelen folyamatot?

HIVATKOZÁSOK

- Aranyi-Aszalós V. (2022. 03. 11.): Mit mutat a PISA tükör? A diákok tudását mérő nemzetközi mutatószám módszeréről, korlátairól és eredményeiről. Letöltés: <https://osszkep.hu/2022/03/mit-mutat-a-pisa-tukor-a-diakok-tudatat-mero-nemzetkozi-mutato-szam-modszererol-korlatairol-es-eredmenyeirol/> (2024. 03. 11.).
- Balázi I. és Ostorics L. (2011): *PISA2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón*. Oktatási Hivatal, Budapest. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf (2024. 03. 11.).
- Balázi I. és mtsai. (2010): *PISA2009. Szövegértés tíz év távlatában*. Oktatási Hivatal, Budapest. https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa_2009_osszfogl_jel_110111.pdf (2024. 03. 19.).
- Bessenyei I. (2023): MI, egyéni utak, önszervező tanulás. *Tani-tani Online*. Letöltés: https://www.tani-tani.info/mi_egyeni_utak_onszervezo_tanulas_i (2024. 03. 19.).
- Böhme, J. (2006): *Schule am Ende der Buchkultur. [Az iskolai könyvkuiltra alkonya]*. Klinkhardt.
- Fenyő D. Gy. (2012): Hogyan olvasnak a fiatalok? In: Szekszárdi J. (szerk., 2012): *digitális_de generáció*. Underground. 83–110.
- Gyarmathy É. (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: Szekszárdi J. (szerk., 2012): *digitális_de generáció*. Underground. 69–82.
- Halász G. (2021). Az OECD hatása az oktatás globális és magyarországi fejlődésére. *Educatio*. **30**. 4. sz., 608–624.
- Hutter M. (2019): PISA-teszt: első ránézésre javult, gyakorlatilag stagnál a magyar diákok eredménye. Elemzés. Letöltés: https://azonnali.hu/cikk/20191203_pisa-teszt-első-ranezesre-javult-igazabol-stagnal-a-magyar-diakok-eredmenye-elemzes (2024. 03. 19.).
- Kozma T. (2015): Például Szingapúr. *Educatio*. **24**. 2. sz., 3–8. Letöltés: <http://www.edu-online.eu/hu/letoles.php?fid=tartalomso/2423> (2024. 03. 04.).
- Lannert J. (2015): A PISA adatok használata és értelmezése. *Educatio*. **24**. 2. sz., 18–28. [A szöveg hosszabb változata: https://www.t-tudok.hu/files/2/educatiopisa2015_hosszuvaltozat.pdf] (2024. 03. 19.).
- Nyíri K. (2003): Virtuális pedagógia – A 21. század tanulási környezete. In: Kőrösné Mikis Márta (szerk.): *Iskola – Informatika – Innováció*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 9–24.
- Nyíri K. (szerk., 2010): Mobilvilág. A kapcsolat és közösség új élményei. Magyar Telekom Nyrt., Budapest. Letöltés: http://www.mta.t-mobile.mpt.bme.hu/dok/14_book.pdf (2024. 03. 20.).
- OECD (2023a): [A PISA-felmérés hivatalos honlapja: <https://www.oecd.org/pisa/>] (2024. 03. 20.).
- OECD (2023b): PISA 2025. Learning in the Digital World. Letöltés: <https://www.oecd.org/pisa/innovation/learning-digital-world> (2024. 03. 20.).
- Oktatási Hivatal (2001): PISA 2000. Nyilvánosságra hozott feladatok szövegértésből. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/peldafeladatok/PISA_peldafeladatok_Szovegertes_2000.pdf (2024. 03. 20.).
- Oktatási Hivatal (2011): PISA2009. Digitális szövegértés. Olvasás a világhálón. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/pisa2009_digitalis_szovegertes.pdf (2024. 03. 20.).
- Oktatási Hivatal (2023): PISA 2022. Összefoglaló jelentés. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2022.pdf (2024. 03. 20.).
- Oktatási Hivatal (2024): PISA 2018. Példafeladatok. Letöltés: https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pisa/peldafeladatok/PISA2018_Peldafeladatok.pdf (2024. 03. 20.).
- Radó P. (2023): Miért beteg a magyar közoktatás. *Tani-tani Online*. Letöltés: <https://www.tani-tani.info/pisa2022> (2024. 03. 20.).
- Vári P. és mtsai. (2002): Gyorsjelentés a PISA 2000 vizsgálatról. *Új Pedagógiai Szemle*. **52**. 1. sz. Letöltés: <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00056/2002-01-ta-Tobbek-Gyorsjelentés.html> (2024. 03. 20.).

POLÓNYI ISTVÁN

Felsőoktatók

A tanulmányban a magyar felsőoktatás oktatóinak jellemzőit és foglalkoztatási jellegzetességeit vesszük górcső alá. Talán szokatlan a címbeli *felsőoktatók* kifejezés, de itt elsősorban a felsőoktatási intézményekben professzori, docensi, adjunktusi és tanárségédi munkakörben dolgozó oktatókkal foglalkozunk, és alig érintjük az egyéb oktatói és tanári besorolású (mérnök-tanár, nyelvtanár, testnevelő tanár, művésztanár, mestertanár, kollégiumi nevelőtanár, szakmódszertant oktató tanár)¹ felsőoktatási alkalmazottakat. Az írásban röviden felvázoljuk a magyar felsőoktatás államszocialista rendszerváltást követő (1990 utáni) fejlődését, bemutatva azt az erőteret, amelyben az oktatók dolgoznak. Ezt követően az oktatók néhány jellemzőjét (életkor, nemi arány) mutatjuk be nemzetközi összehasonlításban, majd a felsőoktatási oktatók kinevezésére és foglalkoztatására vonatkozó szabályokra térünk ki a magyar felsőoktatási törvények alapján. Ezután a felsőoktatási oktatók munkakörök szerinti struktúráját és annak alakulását vizsgáljuk meg, végül a doktori képzéssel rendelkezők akadémiai pályafutásának életkeresetét elemezzük a magyar viszonyok között, kitérve az utánpótlás, azaz a doktoranduszok számának alakulására. Befejezésül belepillantunk egy nem tanulság nélküli kutatási anyagba, amely a magyar fiatal, felsőoktatásbeli oktatók és kutatók helyzetét elemzi.

A MAGYAR FELSŐOKTATÁS FEJLŐDÉSÉNEK NÉHÁNY JELLEMZŐJE A RENDSZERVÁLTÁST KÖVETŐEN

Magyarország meglehetősen széttagolt és alacsony kapacitással működő felsőoktatással lépett a rendszerváltást követő demokratikus társadalmi rendbe. A 100 ezer lakosra vetített hallgatólétszám 1990-ben még nem érte el az 1000 főt (lásd *1. táblázat*), miközben például Észak-Amerikában ez a szám 5,5 ezer volt. Jól lehet a magyar számadat öt év alatt, azaz 1995-re majdnem megkétszereződött – nem véletlenül, hiszen az első magyar felsőoktatási törvény a fejlett demokratikus társadalmak felsőoktatási részvételének elérését tűzte ki célul –,² ez a mutató így is csak a háromnegyedét, felét érte el a példának tekintett fejlett európai országokéinak (pl. Ausztriában 2970, Németországban 2628, Franciaországban 3600, Egyesült Királyságban 3125, Finnországban 4190 volt ugyanekkor a hallgatólétszám).³

Az *1. táblázat* alapján jól nyomon követhetőek a magyar felsőoktatás-politika változásai, s nyomukban a harmincéves fejlődés ellentmondásai. Ez az oktatáspolitikai környezet alkotja a felsőoktatási oktatók foglalkoztatásának erőterét, ezért érdemes röviden áttekinteni az időszak legfontosabb, a felsőoktatókra (is) ható változásait.

¹ Lásd közalkalmazotti törvény, 2. sz. melléklet.

² A 1993. évi (a felsőoktatásról szóló) LXXX. törvény preambuluma szerint: „A felsőoktatás mint kiemelt jelentőségű ágazat iránt az Országgyűlés különös felelősséget érez, ennek szellemében mindent megtesz annak érdekében, hogy a megfelelő korosztályból a felsőoktatásba bekerülő hallgatók létszáma a fejlett demokratikus társadalmakban elért szintre emelkedhessen.”

³ Az adatok forrása: UNESCO, 1998.

1. TÁBLÁZAT

Intézmények, karok, hallgatók (rövid idejű, egyetemi, főiskolai, alap-, mester- és osztatlan, valamint doktori képzésben) és oktatók, tanárok száma

	Intézmények	Karok	Összes felsőoktatási hallgató	Oktatók és tanárok száma	100 ezer lakosra vetített felsőoktatási hallgató
1990/91	77	117	102 387	17302	986,9
1991/92	77	118	107 079	17477	1032,3
1992/93	91	132	117 463	17743	1132,3
1993/94	91	137	135 483	18687	1307,1
1994/95	91	137	157 137	19103	1518,2
1995/96	90	138	183 021	18 098	1770,5
1996/97	89	139	202 762	19 329	1964,6
1997/98	90	140	237 662	19 716	2307,2
1998/99	89	141	263 398	21 323	2562,2
1999/00	89	143	285 452	21 249	2784,1
2000/01	62	155	305 256	22 873	2986,3
2001/02	65	156	324 743	22 863	3183,8
2002/03	66	157	354 745	23 151	3486,4
2003/04	68	169	382 001	23 288	3766,5
2004/05	69	170	395 529	23 787	3909,5
2005/06	71	172	399 095	23 188	3952,2
2006/07	71	172	394 445	22 076	3914,3
2007/08	71	173	378 942	22 376	3764,6
2008/09	70	172	363 439	22 475	3618,1
2009/10	69	171	353 403	21 934	3523,1
2010/11	69	184	345 627	21 495	3451,4
2011/12	68	183	344 754	21 357	3452,4
2012/13	66	181	323 413	20 555	3256,3
2013/14	66	185	300 412	21 137	3031,7
2014/15	67	184	289 154	21 080	2927,5
2015/16.	66	185	278 829	21 668	2829,0
2016/17	65	186	271 382	22 436	2760,8
2017/18	64	187	266 920	23 110	2724,2
2018/19	64	190	264 511	22 519	2705,2
2019/20	64	191	269 315	23 383	2755,7
2020/21	62	189	271 149	23 511	2775,3
2021/22	63	..	276 402	24 903	2840,4
2022/23	63	..	273 755	26 357	2825,4

Megjegyzés: hallgatólétszám a szakirányú továbbképzésben résztvevők nélkül.

FORRÁS: az Oktatási Hivatal (2021) és a KSH (2023) alapján saját szerkesztés

Ennek a környezetnek az egyik legfontosabb eleme az, hogy 1990-ben megnyílt az intézményalapítás és -fenntartás plurális tere, és ennek nyomán nagy számban jöttek létre nem állami intézmények (egyházi és alapítványi egyetemek és főiskolák). 2020-ban már az összes felsőoktatásban foglalkoztatott oktató és tanár közel harmada nem állami felsőoktatásban dolgozott (11%-uk egyházi, 20%-uk pedig alapítványi intézményben volt alkalmazott). 2023-ban pedig az állami egyetemek nagyobb részének privatizálása (alapítványi formába történő kiszervezése) nyomán az állami felsőoktatásban foglalkoztatott oktatók aránya 25%-ra esett, az egyházi felsőoktatásban foglalkoztatottaké 13%, az alapítványi intézményben dolgozóké pedig 62% lett.

A másik ilyen elem a felsőoktatási felvételi politika, s nyomában a hallgatólétszám alakulása. Ez utóbbit több tényező befolyásolta. Az egyik meghatározó hatóerő a demográfiai folyamat, azaz a felsőoktatásba törekvők létszámának a változása. Az ötvenes évek állampárti demográfiai beavatkozása (az abortusztilalom) nyomán kialakult demográfiai hullám harmadik generációs hatása nyomán a 18–22 éves népesség létszáma a '90-es évek közepének csúcsa után csökkenni kezdett, ami a felsőoktatásba jelentkezők számának mérséklődését eredményezte. (Lásd az 1. ábrán a

18–22 éves korosztály létszámát.) A másik befolyásoló tényező a rendszerváltásig visszafogott felsőoktatási beiskolázás miatt halasztott továbbtanulási igények kiemelése volt. Egy további hatást jelentett a kétszintű képzés 2005. évi bevezetése, amely radikálisan átformálta a továbbképzés, a második diplomaszerezés rendszerét is. (Az alapképzés bevezetésével a diplomaszerezés gyorsabbá válik, a mesterképzés elindulása nyomán pedig a második diplomaszerezés – ami a felnőttképzés egyre nagyobb hányadát teszi ki – lerövidül). Talán a legjelentősebb hatást a hallgatói létszámokra a felsőoktatási felvételi politika jelentette. A '90-es évek végén – az addig mindenkire kiterjedő állami finanszírozás helyett – bevezetett, az államilag finanszírozott férőhelyeket beszűkítő térítéses képzés – vagyis a tandíj – megjelenése jelentős visszafogó hatással járt. A 2010-ben hatalomra került illiberális⁴ konzervatív, populista kormány 2013-ban részint jelentősen csökkentette a felsőoktatás állami támogatását, és megnövelte a térítéses hallgatók tandíját, részint csökkentette az államilag finanszírozott létszámot, és hosszabb távon mindezzel egy elitista, csökkentett beiskolázási keretszámot megcélzó politikát folytatott. 2020-ban tovább szigorodott a szabályozás a bejutáshoz szükséges emelt szintű érettségi kötelezővé tételével.⁵ Az emelt szintű

⁴ A miniszterelnök maga nevezte illiberálisnak a rendszerét. Lásd Orbán Viktor beszédét a XXX. Bálványosi Nyári Szabadegyetem és Diáktáborban, 2019. július 27-én, Tusnádfürdőn. Letöltés: <https://2015-2019.kormany.hu/hu/miniszterelnok/beszedekek-publikaciok-interjuk/orban-viktor-beszede-a-xxx-balvanyosi-nyari-szabadegyetem-es-diaktaborban> (2023. 05. 22.). A politikai elemzők nagy része nem tartja a klasszikus politológiai értelemben konzervatívnak a Magyarországon 2010 óta regnáló kormányt, sokkal inkább a *populista* vagy az *illiberális* jelzőt használják. Ebben az írásban is ezzel a szóhasználattal élünk.

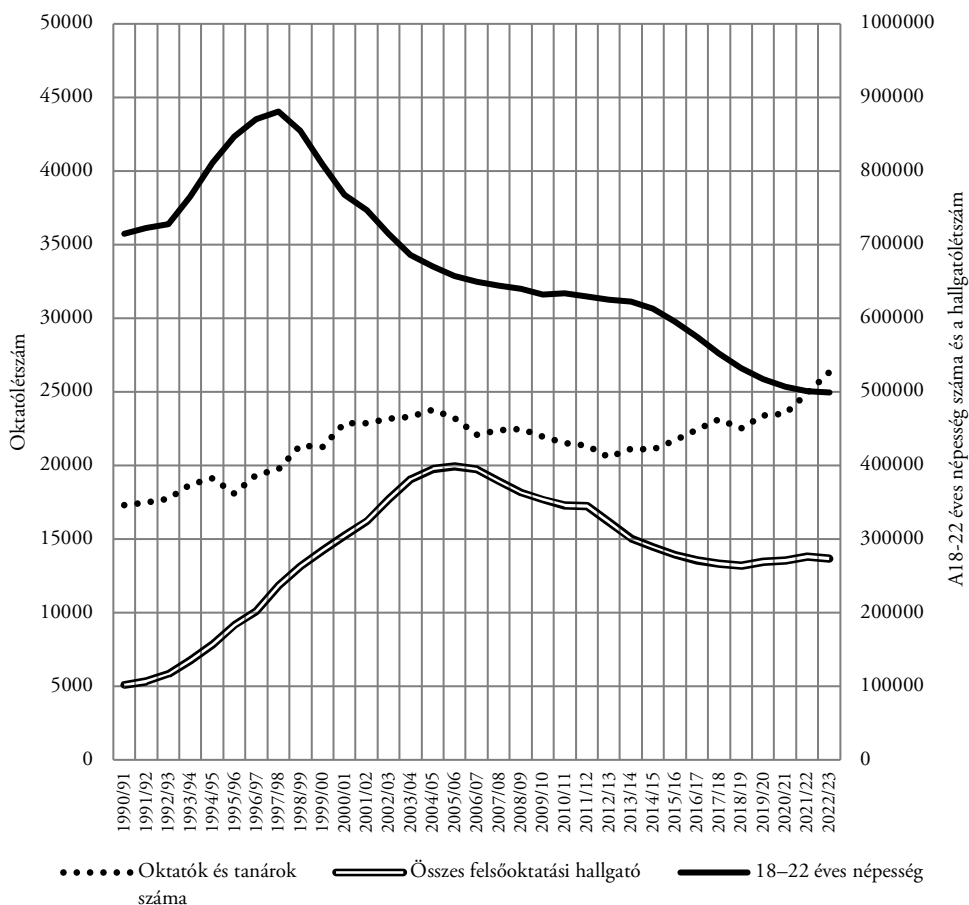
⁵ 2020-ig az emelt szintű – azaz központilag és magasabb szintű feladatokkal szervezett – érettségi csak egyes tárgyak, illetve egyes szakok esetében volt kötelező, a szakok zömében elegendő volt a középiskola által szervezett érettségi eredménye.

érettségi nyomán néhány kulcsszak (STEM-szakok és a pedagógusképzés) létszámesése azonban azonnali felsőoktatás-politikai váltást provokált, és 2021-től a felvételi követelmények radikális könnyítését eredményezte.

Mindezek a hatások jól látszanak a hallgatólétszám fajlagos (100 ezer lakosra vetített), valamint teljes részvételi hányadának alakulásában (1. és 2. ábra):

1. ÁBRA

A 18–22 éves népesség, valamint a hallgatólétszám és az oktatók számának alakulása a magyar felsőoktatásban a rendszerváltástól napjainkig

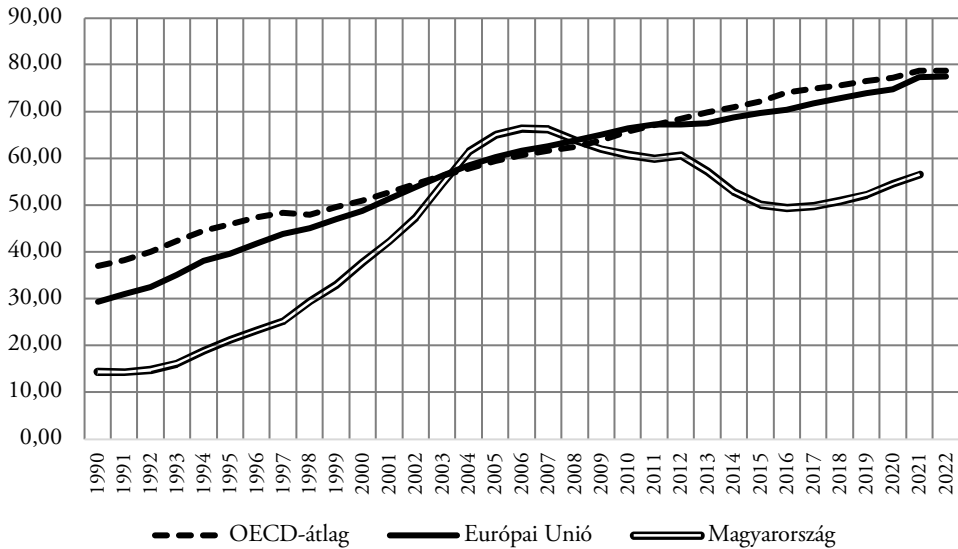


Megjegyzés: a hallgatólétszámába a szakirányú továbbképzésben résztvevőket nem számoltuk bele.

FORRÁS: az Oktatási Hivatal (2021), a KSH (2023) és a KSH (é. n./a) alapján saját szerkesztés

2. ÁBRA

A felsőoktatás teljes részvételi hányada (Gross Enrollment rate) Magyarországon, valamint az EU és az OECD átlag



FORRÁS: a World Bank (2023a) alapján saját szerkesztés

Az elemzések azt mutatják (Polónyi, 2023a), hogy az illiberális oktatáspolitikai hatásoként az elmúlt másfél évtizedben a felsőoktatásba történő bejutást illetően csökkent egyes csoportok (a nők, a hátrányos helyzetű térségekben élő fiatalok és az érettségit adó szakképzésben, a szakközépiskolában/szakközgimnáziumban tanulók) esélye – vagyis növekszik az egyenlőtlenség a felsőoktatásba történő bekerülés során.

Végző soron a felsőoktatás-politika az elmúlt tizenöt évben visszafogta a felsőoktatás fejlődését, és jól láthatóan nem engedte a felsőoktatás korosztályi létszámárányt meghaladó növekedését. Elmulasztott egy

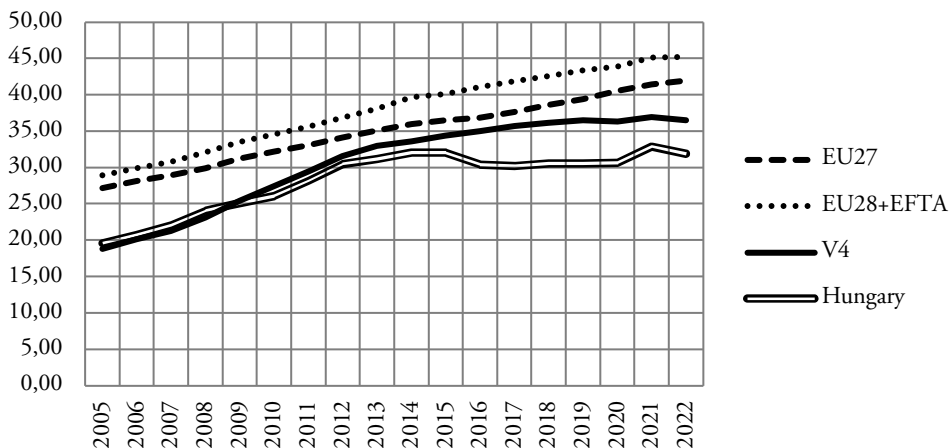
elmulasztott egy
történelmi lehetőséget

történelmi lehetőséget, amely a releváns korosztályi létszám csökkenése nyomán kínálkozott, és amely lehetővé tette volna a diplomások arányának növelését. A következőkben, hogy részint a társadalmi mobilitás lassan megfagyott, részint pedig a fiatal diplomások aránya 2014-ben lecsökkent, és az így kialakult alacsony szinten stagnál azóta is, jelentősen elmaradva az EU 2020-as stratégiája által javasolt 40%-tól (3. ábra).

A bemutatott felsőoktatáspolitikai és a nyomában lezajlott felsőoktatási változások alkották és alkotják azt az erőteret, amelyben a magyar felsőoktatási oktatók tevékenykednek.

3. ÁBRA

A diplomások aránya a 25–34 éves népességben belül



FORRÁS: az Eurostat (2023) adatai alapján saját számítás és szerkesztés

AZ OKTATÓK NÉHÁNY JELLEMZŐJE A MAGYAR FELSŐOKTATÁSBAN

A korábban bemutatott adatokból (1. táblázat és 1. ábra) láttuk, hogy az oktatók létszáma 2005 óta nem mozgott együtt a hallgatólétszámmal. Miközben 1990 és 2004 között a hallgatólétszám és az oktatólétszám alakulása között robusztus pozitív a korreláció (+0,9752), aközben 2005 és 2022 között köztük alacsony negatív kapcsolatot (-0,3135) találunk. 1997 és 2004 között kicsit több mint harmadával (6,5 ezer fővel) növekedett az oktatólétszám, majd ezt követően mintegy 15%-kal (3 ezer fővel) csökkent. 2012 és 2022 között pedig ismét növekedett közel 28%-kal (6 ezer fővel). A hallgató–oktató-arány az 1990. évi 5,9-ről 2006-ra 17,9-re növekedett, majd 2022-re 10,4-re csökkent (4. ábra).

Az oktatólétszám alakulását mélyebben vizsgálva azt állapíthatjuk meg, hogy az három fő tényezővel mutat együttmozgást. Az intézmények számával – viszonylag erős negatív korrelációban (-0,7338), illetve a károk számával és a hallgatólétszámmal – hasonló nagyságrendű pozitív (+0,7700, illetve +0,7221) pozitív kapcsolatban. A 2000-es évek legelejéig tartó oktatólétszám-növekedés elég világosan összefügghet a hallgatólétszám növekedésével. Majd az ezt követő oktatólétszám-csökkenés is érthető, mivel ekkor következett be a hallgatólétszám csökkenése, és történt meg 2000-ben az állami intézmények körében egy jelentős integráció, amely az intézmények számának csökkenésével járt. Ezt a csökkenő tendenciát a 2010-es kormányváltás nyomán bekövetkezett költségvetési támogatáscsökkenés tovább erősítette. 2015-től viszont újra növekedésnek indul az oktatólétszám, ami alighanem az ekkor megfogalmazott

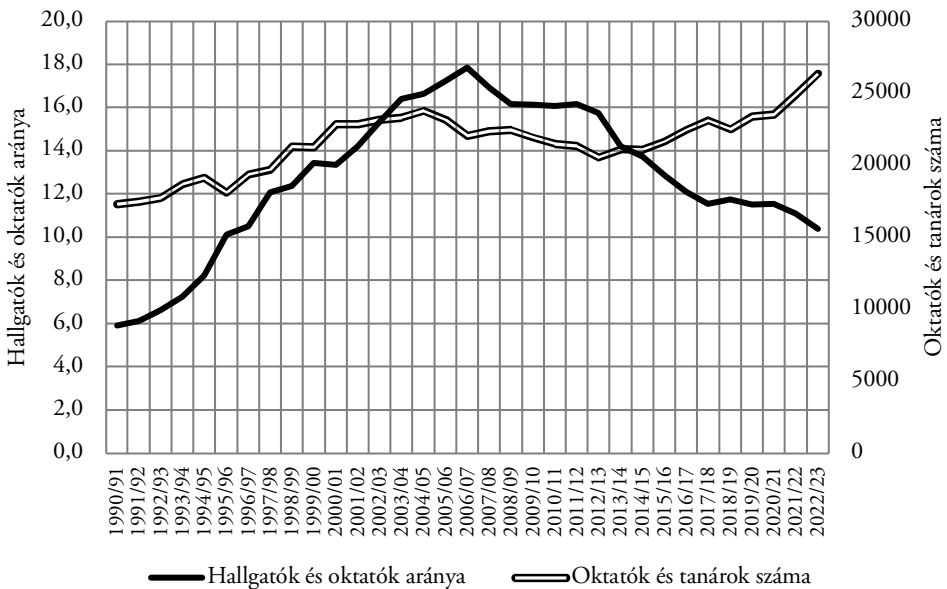
felsőoktatási stratégia következménye, amely egyes területeken (pedagógus- és STEM-képzések) a felsőoktatás fejlesztését célozta meg, miközben a költségvetési kondíciók is javultak valamennyit.

Ha feltételezzük, hogy az oktatói terhelés összehasonlítható ezen időszak alatt, akkor a hallgatói és oktatói létszám arányának változásaiból azt állapíthatjuk meg, hogy

2006-ra az oktatók terhelése megháromszorozódott, és az oktatólétszám növekedés ellenére még 2022-ben is mintegy kétszerese az 1990-esnek. (Az összehasonlítás persze sántít, azért is, mert a 2000-es évek legelején bevezetett kreditrendszer radikálisan átalakította az órakeretet és óraterheléseket.)

4. ÁBRA

Az oktatólétszám és a hallgató-oktató arány alakulása 1990–2022



Megjegyzés: a hallgatók és oktatók arányát a tényleges összes hallgatólétszámból és az összes oktatószámból számítottuk, nem az egyenértékű létszámokból.⁶

FORRÁS: az Oktatási Hivatal (2021) és a KSH (2023) adatai alapján saját szerkesztés

⁶ A hallgató-oktató arányt a hivatalos statisztikák ún. egyenértékű hallgatói és oktatólétszámból számítják. Ezek olyan számított létszámok, ahol a részidős – esti és levelező tagozatos – hallgatókat és a részfoglalkozású oktatókat fél vagy háromnegyed létszámmal veszik figyelembe, illetve olyan éves átlagléttszámok, amelyek figyelembe veszik a lemorzsolódást, valamint az oktatómobilitást is. Jelen számítás a szeptemberi tényleges hallgatói és oktatói létszámból történt, ami bevett eljárás, tekintettel arra, hogy a fent jelzett számított adatok nem állnak a kutató rendelkezésére.

Ha megnézzük a hallgató-oktató arányának az OECD- és az EU-országokra vonatkozó nemzetközi adatait 1990 és 2017 között, akkor azt látjuk, hogy a 39 (legalább néhány évre vonatkozóan adatot közlő) OECD- és EU-ország átlaga (*World Bank*, 2023b) valamivel több mint 14. A magyar adat tehát az elmúlt évtizedben kedvezőbb ennél – köszönhetően az időszak felsőoktatási hallgatólétszámot visszafogó politikájának.

A felsőoktatásban dolgozó oktatók koreloszlását tekintve (2. táblázat) azt látjuk,

hogy a magyar oktatói állomány idősebb, mint a fejlett országokbeliek átlaga. Ezzel együtt a korösszetételt tekintve a középmezőnyben helyezkedik el Magyarország. 2021-ben a 30–49 évesek tekintetében az adatközlő 30 OECD-ország között a 21. helyet foglalta el, a 30–39 évesek tekintetében pedig a 16.-at. Ugyanebben az évben 30 adatközlő ország között Magyarország a 30 évesnél fiatalabbak tekintetében a 16., az 50 éves vagy idősebbeket tekintve 30-ból a 15. a sorban.

2. TÁBLÁZAT

A felsőoktatásban dolgozó oktatók koreloszlása

	Kevesebb mint 30 éves		30 és 49 év közötti		50 évesnél idősebb		Együtt	
	Magyarország	OECD-átlag	Magyarország	OECD-átlag	Magyarország	OECD-átlag	Magyarország	OECD-átlag
2013	5,6	9,0	53,7	51,0	40,7	40,0	100	100
2015	4,5	8,9	54,0	50,7	41,5	40,4	100	100
2017	6,1	8,9	53,5	51,1	40,4	40,0	100	100
2019	5,7	8,6	54,5	51,6	39,8	39,8	100	100
2021	5,6	8,3	53,7	51,2	40,7	40,4	100	100

FORRÁS: az OECD (2022, 408. o. [Figure D.8.1 Age profile of academic staff (2020)]) alapján saját szerkesztés

Az oktatóknak a korcsoportokba sorolt létszámok alapján becsült életkorát tekintve is a középmezőnyben találjuk Magyarországot (31 adatközlő OECD-ország között a 15. volt 2020-ban).

A felsőoktatásban – a tömegesedéssel párhuzamosan – növekszik az oktatók

között a nők aránya. A hazai adatokra tekintve látjuk, hogy ez nálunk is hasonló tendenciát mutat (a hallgatólétszám és a nőarány között a magyar adatok esetében +0,5778 volt a korreláció). Ugyanakkor nem jelentéktelen az ingadozás⁷ (5. ábra). Magyarország 2020-ban a világbanki

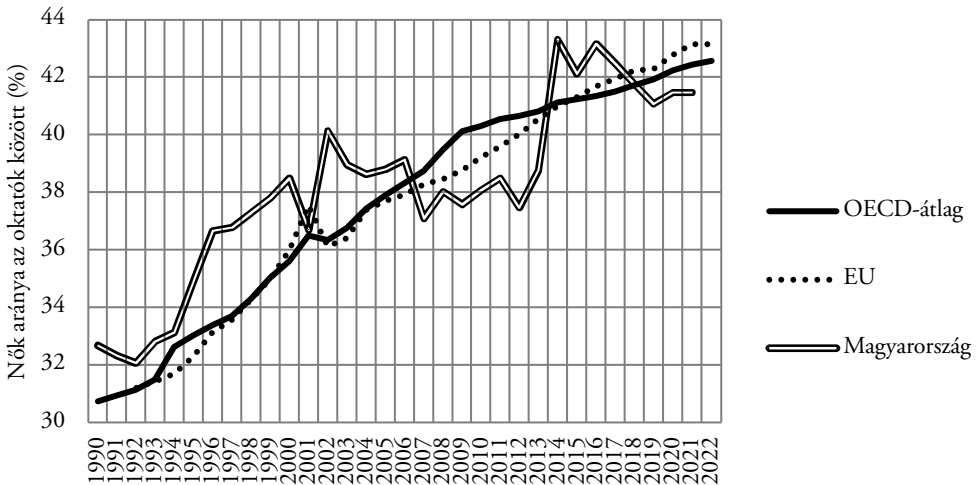
⁷ A 2016 utáni növekedésnek alighanem az az oka, hogy a kormányzat felsőoktatási stratégiájában erősödtek a családbarát intézkedések (Polónyi és Kozma, 2020).

adatbázisban szereplő 144 adatközlő ország között a 80. volt a maga 41,5 %-os felsőoktatási oktatók közötti nőarányával. Ez nagyjából fele-kétharmada az élen álló országok

oktatói nőarányának. (Lásd a nők felsőoktatási helyzetéről részletesebben: *Polónyi és Kozma, 2020.*)

5. ÁBRA

A nők aránya a felsőoktatásban dolgozó oktatók között



FORRÁS: a World Bank (2023c) alapján saját szerkesztés

A FELSŐOKTATÁSBAN DOLGOZÓ OKTATÓK FOGLALKOZTATÁSI SZABÁLYAI

A tudományos minősítés a második világháború előtt az egyetemek privilégiuma volt. Az egyetemek szovjet típusú átalakításának egyik következménye a kutatásnak és a tudományos minősítésnek az egyetemekről történő leválasztása. 1951-ben törvényerejű rendelet⁸ írta elő, hogy „a tudományos utánpótlás tervszerű biztosításának első lépéseként a Szovjetunió élenjáró tudományos kéaderképzésének példájára” a kezdő kutatók részére a *tudományok kandidátusa*

fokozat kerül bevezetésre, mivel „az eddigi (régii rendszerű doktori, magántanári) fokozatok nem segítik elő kellőképpen tudományos életünk általános színvonalának emelését”. A rendelet előírja, hogy a *tudományok doktora*, és a *tudományok kandidátusa* fokozatok odaítélésére a Magyar Tudományos Akadémián Tudományos Minősítő Bizottságot kell felállítani. A jogszabály azt is rögzíti, hogy a régi címek birtokosainak tudományos munkásságát a TMB kérelmekre

⁸ 1951. évi 26. törvényerejű rendelet, illetve a 184/1951 (X. 16) MT rendelet

felülvizsgálja, és eldönti, hogy megkaphatják-e a *tudományok doktora* fokozatot, illetőleg a kandidátusi fokozatot. 1951-ben tehát a tudományos minősítést központosították, és egyben a káderkiválasztás eszközévé tették: a „párthoz és kormányhoz” hű tudományos elit kialakítását, kiválasztását szolgálta (Polónyi, 2018).

A Tudományos Minősítő Bizottságnak és a Magyar Tudományos Akadémiának ez a tudományos minősítő szerepe a rendszerváltásig élt. Sőt, azt követően is megmaradt, legalábbis kis részben, mivel az 1993. évi felsőoktatási törvény életbelépése nyomán – amely visszaadta a tudományos minősítés, azaz a PhD-képzés és -fokozatkiadás jogát az egyetemeknek – az Akadémia megtarthatta a szovjet rendszerű *a tudományok doktora* (vagyis „nagydoktori”) minősítéssel kapcsolatos jogokat. Bár átkeresztelték az *MTA doktora* címre, megmaradt a címmel járó, élethosszig tartó, teljesítménytől független tiszteletdíj is, és mindez a mai napig így van, ami egy-két posztszocialista országot leszámítva, erősen eltér a nemzetközi gyakorlattól. Hozzá kell tenni, hogy a rendszerváltás utáni első felsőoktatási törvény három évig elnyúló parlamenti elfogadásának egyik oka – egyebek mellett – az Akadémia vétója volt, amely hosszú ideig magának akarta továbbra is a tudományos minősítés lehetőségét, és ragaszkodott volna a PhD-minősítés kiadásának kizárólagos jogához is (Polónyi 2020).

A rendszerváltás utáni első felsőoktatási törvény (1993. LXXX. tv) rögzíti, hogy az egyetemnek joga kiterjed a doktori képzésre és a doktori (PhD-) fokozat odaítélésére, a habilitációs eljárás kidolgozására és lefolytatására. A törvény létrehozta az Országos

Akkreditációs Bizottságot, amelynek joga állást foglalni arról, hogy az egyetem melyik tudományterületen, mely tudományágban folytathat doktori képzést, és ítéltet oda doktori (PhD-) fokozatot. A törvény azt is meghatározta, hogy egyetemen és főiskolán egyetemi, illetve főiskolai tanári, docensi, adjunktusi és tanársegédi, valamint nyelvtanári, testnevelő tanári, művésztanári és kollégiumi nevelőtanári, valamint más oktatói, továbbá tudományos kutatói munkakörök szervezhetők. Rögzíti továbbá, hogy az egyetemi tanár doktori (PhD-), illetve mesterfokozattal és habilitációval, az egyetemi docens doktori (PhD-), illetve mesterfokozattal rendelkezik. Az egyetemi tanár és a docens esetében további követelmény, hogy oktató és tudományos, illetve művészi tevékenységével igazolta: alkalmas a hallgatók, a doktori képzésben részt vevők, a tanársegédek tanulmányi, tudományos, illetve művészi munkájának vezetésére, továbbá idegen nyelven is képes előadásra. Az egyetemi tanárt az intézményi tanács (szenátus) – nem állami egyetem esetében a fenntartó – felterjesztése nyomán, a miniszter javaslatára a köztársasági elnök nevezi ki, illetve menti fel.⁹

A törvény 2000. évi módosítását követően a felterjesztés előtt az egyetem köteles a jelöltről az akkreditációs bizottság véleményét kikérni, s ez utóbbit figyelembe véve dönteni a miniszterhez történő felterjesztés megtételéről. A docenst a szenátus véleményezése után a rektor nevezi ki. Az egyetemi tanári és docensi munkakörök csak nyilvános pályázat útján tölthetők be. A szabályozás szerint az egyetemi, illetőleg főiskolai tanársegéd, valamint az egyetemi, illetőleg főiskolai adjunktus kinevezése

⁹ A főiskolai tanár esetében a követelmények hasonlóak – a habilitáció kivételével, valamint azzal az eltéréssel, hogy a kinevezés joga a miniszterelnöké.

határozott időre – legfeljebb négy évre – szól. Az egyetemi és a főiskolai tanársegédek kinevezése egyszer, az adjunktusok kinevezése két alkalommal ismételhető meg. A törvény nem írta elő, de általában a tanársegédnek a négy év leteltéig el kellett kezdenie doktori tanulmányait, az adjunktusnak pedig folyamatban lévő doktori tanulmányokkal kellett rendelkeznie. Az állami intézmények oktatói és a foglalkoztatott közalkalmazottak járandóságát egy beralaphoz (az *egyetemi tanár I. béréhez*) viszonyítva határozza meg a törvény. A beralapot az ország éves központi költségvetési törvénye határozza meg.

A 2005. évi felsőoktatási törvény (2005. CXXXIX. tv.) lényegében nem sok változást hoz. Az egyetemi tanárnál a korábbi követelményeket kiegészíti a nemzetközi elismertség megkövetelésével. A nyilvános pályázat követelményét kiterjeszti a törvény az adjunktusi és a tanársegédi munkakörökre is. Rögzíti a korábban már említett szokást, miszerint a tanársegédi munkakörben történő alkalmazás feltétele a doktori képzés megkezdése, az adjunktusi munkakörben történő alkalmazás feltétele pedig a doktorjelölti státusz elérése. Továbbá megszigorítja a foglalkoztatásukat azzal, hogy nem foglalkoztatható tovább az az oktató, aki a munkába állásának napjától számított tizenkettődik év elteltéig nem szerzett tudományos fokozatot.

A jelenleg hatályos 2011. évi (2011. CCIV. tv.) felsőoktatási törvény hozott néhány újdonságot. Többek között leszögezi, hogy az egyetemi tanári munkaköri cím használati jogának biztosítása nem eredményezi a foglalkoztatásra irányuló jogviszony létesítését, illetve megszünetését. A főiskolai,

illetve egyetemi tanár foglalkoztatására irányuló jogviszonyt a felsőoktatási intézményben munkáltatói jogkört gyakorló rektor jogosult létesíteni, illetve megszünetelni. Ez lényegében törvényesíti azt az intézményi gyakorlatot, hogy a köztársasági elnök által kinevezett egyetemi tanár egy adott intézményben csak a rektor kinevezése után kerül egyetemi tanári munkaviszonyba. Magyarul a köztársasági elnök által történt egyetemi tanári kinevezés lényegében (tudományos) cím lett, s nem jár automatikusan egyetemi tanári foglalkoztatási jogviszonnyal.¹⁰ Az egyetemi tanári kinevezés feltételei közé még nyomatékosabban bekerül a nemzetközi elismertség, valamint az idegen nyelven történő publikálás követelménye. A szabályozás lehetővé teszi az oktatók foglalkoztatásának felmondását a munkaköri követelmények nem teljesítése esetében.

A törvény és 2015-ös módosítása a populista felsőoktatáspolitikai törekvéseinek megfelelően jelentősen csökkentette a felsőoktatási autonómiát. Bevezette a kancellári rendszert, melynek keretében a miniszterelnök által kinevezett „főmenedzser” került az intézmények élére, aki minden gazdasági, vagyoni és humánpolitikai döntésben kizárólagos joggal rendelkezik, lényegében mind a szenátus, mind a rektor hatáskörét radikálisan csökkentve. Az akkreditációs bizottság összetételét is alapvetően átalakította a jogszabály, a kormányzat által kinevezett delegáltak többségét biztosítva. A bizottság hatáskörét is csökkentette, azáltal, hogy az egyetemeken szenátusa és így az akkreditációs bizottság véleménye is megkerülhető, mivel egyetemi tanár kinevezésére vonatkozó

¹⁰ Így az egyik egyetemen foglalkoztatási jogviszonyban alkalmazott egyetemi tanár egy másik egyetemre átkerülve nem lesz automatikusan egyetemi tanár. Az egyetemek joga annak eldöntése, hogy a köztársasági elnök által kinevezett egyetemi tanárt egyetemi tanári munkakörben alkalmazzák-e.

javaslatra a rendelkezés szerint a Magyar Tudományos Akadémia, illetve művészeti területen a Magyar Művészeti Akadémia is, sporttudományi területen pedig a Magyar Olimpiai Bizottság is jogosult az intézmények szenátusa mellett/helyett.

Hozzá kell tenni, hogy az akkreditációs bizottság véleményének figyelembe vétele, illetve figyelmen kívül hagyása a kezdetektől – az egyetemi tanári kinevezéshez az akkreditációs bizottság véleményezését előíró szabály 2000-es bevezetése óta – kritikus pontja az eljárásnak. Mindegyik oktatási miniszter esetében találunk számos olyan esetet, amikor az akkreditációs bizottság negatív javaslata ellenére felterjesztette a jelöltet egyetemi tanári kinevezésre. Azt is meg kell említeni, hogy az akkreditációs bizottság döntései lényegében a hatáskör létrehozása óta a különböző intézményi, szakmai és politikai lobbik nyomása alatt álltak, amelyek a bizottság soha nem tudott igazán ellenállni. Mai napig vita tárgya az is, hogy az egyetemi autonómiát mennyiben sérti az akkreditációs bizottság beleszólása, mint ahogy az is, hogy mennyire jogsértő, ha a miniszter túllép az egyszerű postás szerepén.

A 2011. évi törvény fontos újdonsága, hogy szabályozza a munkaidőt is. Eszerint az oktató a heti teljes munkaidejéből (két egymást követő tanulmányi félév átlagában)

- egyetemi vagy főiskolai tanári munkakörben legalább heti nyolc,
- docensi munkakörben legalább heti tíz,
- adjunktusi és tanársegédi munkakörben legalább heti tizenkét órát

köteles a hallgatók felkészítését szolgáló előadás, szeminárium, gyakorlat, konzultáció

megtartására fordítani. Az oktató munkaideje legalább húsz százalékában tudományos kutatást kell végezzen, továbbá a hallgatókkal való foglalkozással és a tudományos kutatással le nem kötött munkaidőben a munkáltató rendelkezései szerint ellátja mindazokat a feladatokat, amelyek összefüggnek a felsőoktatási intézmény működésével, és igénylik az oktató szakértelmét.

A legújabb fejlemény, hogy 2021-ben az illiberális kormány az állami felsőoktatás túlnyomó többségét, 22 intézményt (öt egyetem kivételével mindegyik állami intézményt) közalapítványi formába (hivatalos nevén „közfeladatot ellátó közérdekű vagyongazdálkodó alapítvány”-ba) szerveztet át. Mindegyik *modellváltónak* nevezett egyetem önkormányzati szerve és vezetője fölé ötagú, a kormányzat által kinevezett kuratóriumokat rendelt (megszüntette az egyetemi autonómiát). A (kormányhű) kuratóriumok minden vagyoni, pénzügyi, gazdálkodási, humánpolitikai, kutatásszervezési és oktatástartalmi kérdésben jogosultak dönteni. Lényegében tehát a kormány privatizálta és politikailag megszállta az állami felsőoktatás nagyobbik részét. Ezáltal ezen egyetemeken foglalkoztatottak közalkalmazotti státusa megszűnt, s helyette munkaerőpiaci foglalkoztatásba kerültek át. Ennek nyomán viszonylag jelentős béremelésben részesültek az oktatók, ugyanakkor fizetésük részletes teljesítményértékelési rendszerhez lett kötve, amely az oktatási, oktatásszervezési, tudományos és publikációs tevékenység szabványosított előírásait és méréseit tartalmazza. Ugyanakkor az államinak megmaradt egyetemeken alkalmazottak továbbra is közalkalmazotti jogviszonyban vannak.

A FELSŐOKTATÁSBAN DOLGOZÓ OKTATÓK ÁLLOMÁNYÁNAK STRUKTÚRÁJA

A magyar felsőoktatás oktatólétszáma, mint korábban bemutattuk, sajátos hullámmzó

tendenciát mutatott a rendszerváltás óta (lásd 1. ábra). Ha az egyes munkaköri kategóriákat vizsgáljuk, azt látjuk, hogy ez esetben is visszaköszön a hullámtendencia. Fel-tűnő, hogy az egyetemi és főiskolai tanárok száma 2005 és 2020 között kétharmadára csökkent (3. táblázat, 6. ábra).

3. TÁBLÁZAT

A magyar felsőoktatók struktúrája

	Főiskolai és egyetemi tanár	Főiskolai és egyetemi docens	Adjunktus	Tanárségéd és gyakornok
2000	2999	5196	5387	3517
2005	3224	5870	5506	3756
2008	3239	5892	4933	3638
2012	2851	5604	4305	3229
2016	2320	5266	4176	2935
2020	2100	5335	4301	2781
A 2020-as adat a 2005-ös arányában	65%	91%	78%	74%

FORRÁS: az Oktatási Hivatal (2021), az Oktatási Minisztérium (2002) és az Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006) alapján saját szerkesztés

Az egyetemi és főiskolai tanárok számának csökkenése alighanem több tényező hatásának tudható be. Az egyik a demográfiai folyamatok következménye, mivel az ötvenes évek demográfiai csúcsán születettek a 2020-as években érték el a nyugdíjkorhátárt. A másik a 2011-es – korábban említett – felsőoktatási támogatáscsökkentés, ami nyilvánvalóan abba az irányba hatott, hogy a nyugdíjba vonuló egyetemi tanárok helyett, forráshiány miatt, kevesebb új tanárt neveztek ki az egyetemek. De nyilvánvalóan szerepet játszott az egyetemi tanári követelményeknek a már említett törvénybeli megszigorítása (nemzetközi elismertség, magas szintű idegen nyelvű publikációk).

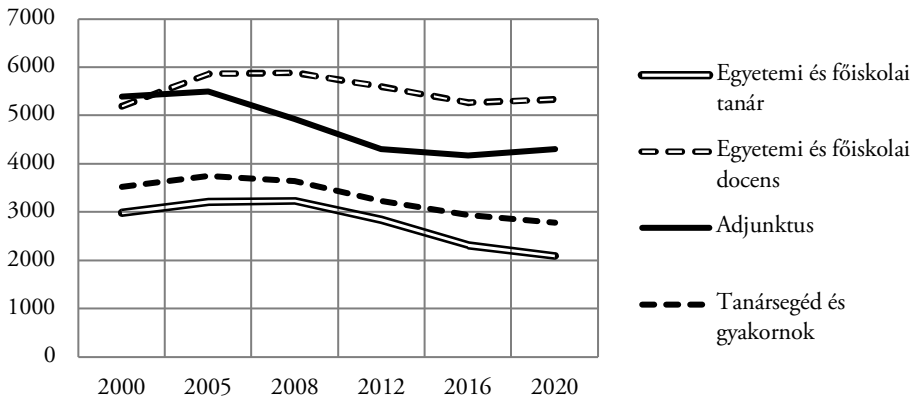
Egy további, alighanem alapvető tényező a bérezés. A felsőoktatásban foglalkoztatott közalkalmazottak garantált illetményét az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának a költségvetési törvényben megállapított illetményalapjára vetített arányszámok alapján határozzák meg. Az egyetemi tanári munkakör 1. fizetési fokozatának a költségvetési törvényben megállapított beralapja 2009-től 2016-ig 437 300 Ft/hó volt, majd 2017-ben 528 000, 2018-ban pedig 554 400 Ft/hó lett, ami 2023-ban is ugyanennyi, (miközben 2018 és 2022 között több mint 30%-os infláció volt). Ez nagyjából fele egy 40–49 éves, iparban vagy közgazdaságban

foglalkoztatott, egységvezetői állást betöltő szakember havi keresetének, és harmada egy pénzügyi egységvezetőének. A tanársegédek és adjunktusok fizetése pedig még jelentősebben elmarad az egyetemeken kívüli munkapiacra elérhető bérektől. (Ezen a

helyezeten a „modellváltó”, privatizált egyetemeken esetében elmozdulás tapasztalható, mert azokban az intézményekben mintegy 70-80%-kal megemelték a béreket – mintegy mézesmadzagként, és az intézményi autonómia felszámolásának kompenzálására.)

6. ÁBRA

A felsőoktatási oktatói munkakörök létszámainak változása, 2000–2020



FORRÁS: az Oktatási Hivatal (2021), az Oktatási Minisztérium (2002) és az Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006) alapján saját szerkesztés

A TUDOMÁNYOS MINŐSÍTÉSSEL RENDELKEZŐ OKTATÓK ÉLETKERESETE

A magyar felsőoktatási oktatók kereseti helyzete tekintetében felmerül az a kérdés, hogy mennyire rentábilis az akadémiai pálya, mennyire éri meg a doktori minősítés megszerzése.

A nemzetközi kutatások – a fejlett nyugati országok esetében – a doktori képzés kedvező rentabilitását mutatják. Egy 2009-es adatokra épülő elemzés az Egyesült Államokban azt találta, hogy a PhD-fokozattal

rendelkezők életkeresete mintegy 22%-kal magasabb, mint a mesterdiplomásoké (*Carnevale és mtsai.*, 2011). Egy hasonló, Egyesült Királyságban végzett vizsgálat (*Britton és mtsai.*, 2020) sok tekintetben hasonló eredményre jut. Megállapítja, hogy a PhD-végzettségük bérelőnye a mesterfokozattal rendelkezőkhöz viszonyítva (az átlagbéreket tekintve) a férfiak esetében a harmincas életek végétől érvényesül, a nők esetében viszont már a 30-as életek elejétől. (*uo.*, 27. o. [Figure 6]).

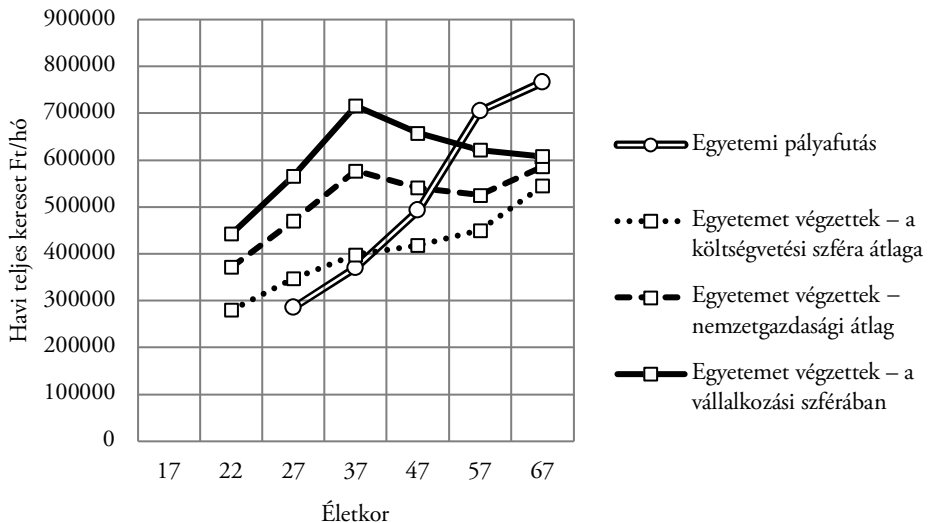
A hazai elemzések (*Polónyi*, 2022a) – amelyek a doktori fokozattal rendelkezők akadémiai alkalmazásban töltött

pályafutására vonatkoznak – megállapítják, hogy az akadémiai pályafutás során a magyar kereseti és bérezési viszonyok között a legmagasabb fizetés az életkor végén alakul ki, hasonlóan a költségvetési szférához – ahol jellemzően az alkalmazottak életkorával mindvégig növekvő keresetek a jellemzőek. A vállalkezési szféra kereseteire inkább a 30-as életkor végén tapasztalható kereseti csúcs a jellemző – a 2010-es évek közepén Magyarországon (7. ábra). Az is látható, hogy az akadémiai szféra keresetei viszont éppen ebben az időszakban – a 37 év alatti életkorban – a legalacsonyabbak a valamennyi szférában foglalkoztatott egyetemi végzettségűekéhez viszonyítva. Fontos észrevenni tehát, hogy az akadémiai szférában tudományos

minősítéssel pályára lépők havi keresete nagyjából a húszas éveik végéig, harmincas éveik elejéig alatta marad mind a költségvetési, mind a vállalkezési szférában dolgozó egyetemi végzettségű alkalmazottakénak. Az akadémiai szférában dolgozó doktorvégzettségűek nagyjából a negyvenes éveik végén érik el a nemzetgazdaság egészében az összes diplomás végzettségű átlagkeresetét, és az ötvenes éveik elején-közepén a vállalkezési szférában dolgozó egyetemet végzetekét. Mondhatni, hogy Magyarországon az akadémiai pályafutást választók nagyon szerény pályakezdő és fiatalkori fizetésekkel kénytelenek beérni. Ez a helyzet egyáltalán nem kedvez annak, hogy a legkiválóbbak kerüljenek a tudományos pályára.

7. ÁBRA

Az egyetemet végzettek és akadémiai pályán dolgozók havi teljes keresetének átlaga életkor függvényében (Ft/hó) 2016-ban



FORRÁS: a Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (2017) és a KSH (é. n./b) adatai alapján saját szerkesztés

Nemzetközi összehasonlításban vizsgálva az egyes felsőoktatási kategóriák keresetarányait (4. táblázat), azt találjuk, hogy az egyetemi tanár és a docens (full professor, associate professor) keresete közötti hazai arányok nagyjából megfelelnek a

nemzetközi gyakorlatnak, viszont az adjunktus és a tanársegéd (assistant professor, lecturer) keresetének egy professzoréhoz viszonyított arányai elmaradnak a nemzetközi gyakorlattól.

4. TÁBLÁZAT

A felsőoktatási oktatói fokozatok keresetarányai nemzetközi összehasonlításban (2015–16 körüli adatok)

	Professzor	Docens	Adjunktus	Tanársegéd
Egyesült Királyság	1			0,5
Németország	1	0,80	0,71	
Svédország	1	0,73	0,61	
Svájc	1	0,93		
Dánia	1	0,76	0,66	
Hollandia	1	0,80	0,53	
Franciaország	1	0,73		
Belgium (Fl)	1	0,68	0,60	
Finnország	1	0,69		
USA	1	0,78	0,69	
Kanada	1	0,78	0,62	
Magyarország, 2016 (besorolás szerint)	1	0,76	0,52	0,38
Magyarország, 2016 (teljes kereset szerin)	1	0,70	0,50	0,40

FORRÁS: az *Academic Positions*¹¹ oldalról származó nemzetközi adatok alapján saját számítás

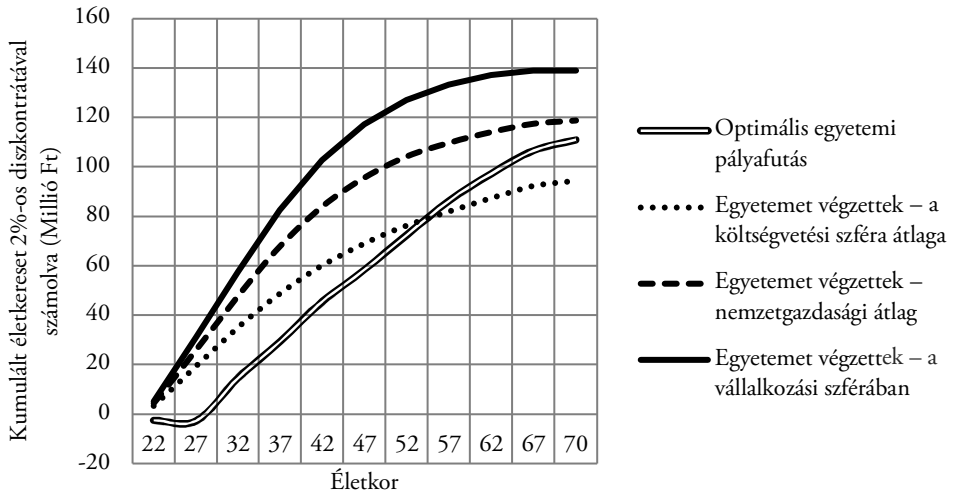
Az egyetemet végzettek anyagi kondicionális helyzetét a havi keresetek helyett sokkal érzékelhetőbben jelzi az életkeresetek alakulása. Az életkereseteket az időtényezőt számításba vevő diszkontálás után kumulált keresettömeg formájában vizsgáltuk a magyar béradatok alapján. Az adatok tanúsága szerint a PhD-képzést követően akadémiai

pályára lépő fiatalok életkeresete elmarad az egyetemet végzettek nemzetgazdasági átlagkeresete alapján számított életkeresettől, és csak alig haladja meg a költségvetési szektorban elhelyezkedő egyetemet végzettek átlagkeresetét alapján számítható életkeresetét (8. ábra).

¹¹ <https://academicpositions.com/career-advice/professor-salaries-from-around-the-world>

8. ÁBRA

Kumulált életkereset 2016-os adatok alapján 2%-os diszkontrátával számolva (millió Ft)



Megjegyzés: A doktori képzés négy éve alatt kieső kereset meghatározásánál az egyetemet végzettek nemzetgazdasági átlagos keresetével számoltunk, csökkentve azt a jogszabály szerinti ösztöndíjjal.

FORRÁS: saját számítás

Ezek az adatok világossá teszik, hogy a magyar kereseti viszonyok között a tudományos minősítés megszerzése során elszenvedett keresetkiesés, valamint az akadémiai pályán való elindulás kondicionális lehetőségei jelentős hátrányt generálnak az életkeresetek alakulásában. Oktatásgazdasági értelemben tehát a PhD megszerzése

Magyarországon csak azoknak az egyetemet végzetteknek tűnik valamennyire kifizetődőnek, akik – a tudományos minősítés nélkül – a költségvetési szektorban helyezkednének el, ám azoknak, akik a versenyszektorban (vállalati szektorban) helyezkednének el, messze nem az. Hozzá kell tenni, hogy ezek az elemzések az állami felsőoktatási intézményekben dolgozó tudományos minősítettekre vonatkoznak – a magánkézben lévő,

illetve privatizált felsőoktatási intézmények magasabb bérei kedvezőbb helyzetet jelenthetnek az érintetteknek.

AZ UTÁNPÓTLÁS HIÁNYA – A DOKTORANDUSZOK

A jövő tudományos és innovációs eredményei szempontjából a felnövekvő kutatónemzedék, azaz a doktorhallgatók száma sok tekintetben meghatározó. A UNESCO adatai szerint 2015-ben a világon 2,9 millió, 2020-ban pedig 14%-kal több, 3,3 millió doktorandusz volt. Ennek a létszámnak majdnem egynegyede két országban, az Egyesült Államokban és Kínában található, jóllehet látszik, hogy 2000-re átrendeződött

a legtöbb doktorhallgatóval rendelkező első 20 ország sorrendje (5. táblázat). Az USA a második helyre szorult Kína után, és India zárkózott fel a harmadik helyre. Szembetűnő az is, hogy miközben 2015-ben nyolc európai ország (azon belül öt EU-tag) volt az első 20-ban, 2020-ban már csak hat európai országot (és ezen belül három EU-tagot) találunk ott. A 20-ból kiszorult két európai állam (Lengyelország és Olaszország), valamint egy afrikai ország (Egyiptom) helyére egy ázsiai (Malajzia), egy dél-amerikai (Mexikó) és egy afrikai (Marokkó) került be.

Gyökeresen más sorrendet kapunk, ha a 100 ezer lakosra vetített doktoranduszlétszám alapján vizsgáljuk meg az országok sorrendjét (ld az 5. táblázat jobb oldala). Ebben a rangsorban az USA 2015-ben csak a 28. helyezett, 2020-ban a 38., Kína pedig a 76. illetve a 78. helyen áll. Szembetűnő az is, hogy itt az első 20 helyezettből mind 2015-ben, mind 2020-ban 15 európai (és

azon belül 11 illetve 10 EU-tagország). Magyarország mindkét országsorrendben a negyvenediknél rosszabb helyen áll.

Pedig a 100 ezer főre jutó doktoranduszok száma a tudományos teljesítménnyel együtt mozgó jellemzőnek tűnik. Ha megvizsgáljuk az 50 legfejlettebb ország¹² esetében a százezer lakosra jutó doktoranduszlétszám és az 1000 lakosra jutó, 1996–2018 közötti összes nemzetközi publikációk száma közötti kapcsolatot,¹³ akkor azt találjuk, hogy elég markáns (+0,7257) és szignifikáns kapcsolat van a fajlagos doktoranduszszám és a nemzetközi publikációk fajlagos száma között (lásd erről *Polónyi, 2022b*).

Kétségtelen, hogy a doktoranduszok adják a jövő felsőoktatási oktatóinak bázisát. Ha ez a bázis szűk, akkor veszélybe kerülhet az ország felsőoktatása a humán erőforrások – az oktatók – hiánya miatt. Félő, hogy Magyarországot fenyegeti ez a veszély.

5. TÁBLÁZAT

Az országok sorrendje a doktoranduszok világaránya és a 100 ezer lakosra vetített száma alapján

A doktor hallgatók eloszlása a világon					100 000 lakosra vetített PhD hallgató						
		2015		2020		2015		2020			
1	USA	13,6%	1	Kína	13,4%	1	Finnország	362,6	1	Liechtenstein	492,8
2	Kína	11,1%	2	USA	10,1%	2	Liechtenstein	305,2	2	Makaó	446,6
3	Németország	6,8%	3	India	6,1%	3	Svájc	286,1	3	Finnország	333,7
4	Oroszország	4,2%	4	Németország	5,5%	4	Ausztria	278,4	4	Svájc	300,4
5	India	4,1%	5	Irán	4,4%	5	Görögország	264,9	5	Görögország	291,3
6	UK	3,9%	6	Törökország	4,1%	6	Ausztrália	241,4	6	Németország	219,8
7	Brazília	3,5%	7	Brazília	3,7%	7	Németország	240,2	7	Ausztria	213,2

¹² Az OECD-, az EU27- és a G20-országok száma együttesen 2018-ig.

¹³ A forrás az Elsevier hivatkozáskereső adatbázisa (<https://www.scopus.com>), a saját számítás pedig a Scopus adatait feldolgozó <https://www.scimagojr.com/countryrank.php> adatai alapján történt.

8	Irán	3,2%	8	UK	3,3%	8	Csehország	233,1	8	Ausztrália	212,1
9	Törökország	2,7%	9	Spanyolország	2,8%	9	Észtország	220,7	9	Portugália	209,8
10	Japán	2,5%	10	Oroszország	2,7%	10	Svédország	218,0	10	Csehország	197,8
11	Korea	2,5%	11	Japán	2,4%	11	Makaó	202,8	11	Spanyolország	195,6
12	Franciaország	2,4%	12	Korea	2,4%	12	Új-Zéland	191,4	12	Új-Zéland	192,1
13	Algéria	2,3%	13	Algéria	2,2%	13	Portugália	186,4	13	Svédország	181,9
14	Ausztrália	2,0%	14	Franciaország	2,0%	14	Dánia	174,9	14	Írország	178,4
15	Kanada	1,8%	15	Kanada	1,7%	15	Írország	174,5	15	Észtország	173,2
16	Lengyelország	1,5%	16	Ausztrália	1,6%	16	UK	173,2	16	Norvégia	171,7
17	Egyiptom	1,5%	17	Mexikó	1,5%	17	Algéria	169,7	17	Algéria	171,4
18	Malajzia	1,3%	18	Indonézia	1,5%	18	Szlovákia	167,2	18	Irán	168,9
19	Olaszország	1,1%	19	Malajzia	1,4%	19	Izland	156,9	19	UK	164,2
20	Spanyolország	1,1%	20	Marokkó	1,1%	20	Kanada	147,2	20	Törökország	163,0
53	Magyarország	0,2%	49	Magyarország	0,3%	28	USA	123,1	38	USA	102,1
						47	Magyarország	73,4	42	Magyarország	96,6
	Világ	2,9 mill		Világ	3,3 mill	76	Kína	23,4	78	Kína	31,7

FORRÁS: a UNESCO (é. n.) alapján saját számítás

BEFEJEZÉSÜL

A magyar felsőoktatás egy meglehetősen intenzív fejlődéssel igyekezett az államszocializmus időszakának visszahúzó hatását levetkőzni, és a tömegesedés útjára lépni. Ez a tömegesedés azonban az illiberális, populista kormányának a 2010-es években történt hatalomra kerülése nyomán megtorpant, s helyébe egy elitista, létszámviszafogó felsőoktatáspolitikai lépett, amelynek nyomán a fiatal diplomások aránya Magyarországon az egyik legalacsonyabb az Európai Unióban. Ezek a felsőoktatáspolitikai és a nyomában járó felsőoktatási változások alkották és alkotják azt az erőteret, amelyben a magyar felsőoktatási oktatók tevékenykednek. A felsőoktatás visszafogása miatt csökkenő hallgatólétszám nem járt hasonló arányú oktatólétszám-csökkenéssel (bár ez utóbbi szám is csökkent). Mindennek nyomán

Magyarország az elmúlt évtizedben nemzetközi összehasonlításban egy oktatóra viszonylag kevés hallgató jutott. A felsőoktatásban dolgozó oktatók koreloszlását tekintve a nemzetközi középmezőnyben helyezkedünk el.

A felsőoktatásban – a tömegesedéssel párhuzamosan – általában növekszik az oktatók között a nők aránya. Ugyanakkor Magyarország 2020-ban ebben a tekintetben elmarad a nemzetközi átlagtól. Nálunk a nőarány az oktatók között 41,5%-os, ami számottevően elmarad az ebben a tekintetben élen álló országok női oktatóinak arányától.

A magyar tudományos minősítési rendszer háború utáni kommunista átszervezésének nyomai a mai napig érződnek azáltal, hogy az Akadémia megtartotta a szovjet tudományos minősítés egy részét, és az általa kiadott doktori címet az egyetemeken által kiadott PhD-fokozat fölé igyekszik helyezni.

Jóllehet ez a föléhelyezés a törvényekben nem jelenik meg, egyes intézmények gyakorlatában tetten érhető.

A magyar felsőoktatási törvény részletesen szabályozza az oktatói munkakörök (egyetemi tanár, docens, adjunktus, tanársegéd) tudományos minősítési és teljesítménykövetelményeit, s ezek a követelmények az elmúlt másfél évtizedben – kapcsolódva a felsőoktatáspolitikai elitizmusához – szigorodtak. Ennek nyomán az egyetemi tanárok száma kitapinthatóan csökkent. De a csökkenés mögött más tényezők is állnak, így elsősorban az anyagi megbecsülés elégtelensége.

A magyar kereseti viszonyok között a PhD-minősítéssel felsőoktatási oktatói és kutatói pályára lépők életkeresete jelentősen elmarad a vállalati szférában dolgozó diplomások életkeresetétől. Az adatok elemzése azt mutatja, hogy a PhD-fokozat megszerzése során elszenvedett keresetkiesés, valamint a felsőoktatási oktatói és kutatói pályafutást választók nagyon szerény pályakezdő fizetése és alacsony fiatalkori keresete jelentős hátrányt jelent az életkeresetek alakulásában. Ez a helyzet egyáltalán nem kedvez annak, hogy a legkiválóbbak kerüljenek a felsőoktatási oktatói és

tudományos pályára. Ráadásul, az adatok tanúsága szerint, Magyarország nemzetközi összehasonlításban nem áll jól a doktoranduszok számát illetően sem.

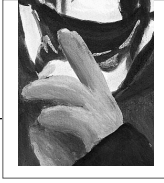
Befejezésül érdemes még egy elemzés tanulságait megemlíteni. Egy 2018-as vizsgálat, amelyet a fiatal egyetemi és kutatóintézetű kutatók és oktatók között végeztek, több olyan tényezőre rámutatott, ami akadályozhatja a magyarországi felsőoktatást és kutatásfejlesztést abban, hogy az országot a szellemi és anyagi kapacitásaitól telhető legjobb színvonalon szolgálja (Alpár és mtsai., 2018). Ilyen tényezők többek között: az alacsony jövedelmek, a pályaelhagyás és kivándorlás, a merev és hierarchikus intézmények, a pályázatok transzparenciájának hiánya, a nők és családosok hátrányai, a külföldi kapcsolatokhoz és tapasztalatcserékhez való hozzáférés szükségessége, infrastrukturális problémák, valamint a fiatal oktatók és kutatók érdekvédelmének hiátusos volta (Alpár és mtsai., 2018, 3–4.).

Nyilvánvalóan fontos lenne a felsőoktatáspolitikai formálóinak átgondolniuk az oktatók helyzetét és a felsőoktatás fejlődését akadályozó tényezőket Magyarország jövője érdekében.

IRODALOM

- Alpár D., Barnaföldi G. G., Dékány É., Kubinyi E., Máté Á., Munkácsy B., Neumann E., Solymosi K. és Toldi G. (2018): *Fiatal kutatók Magyarországon. Felmérés a 45 év alatti kutatók helyzetéről, karrierterveiről, nehézségeiről*. Kutatási jelentés. Letöltés: https://mta.hu/data/dokumentumok/fiatal_kutato_khelyzete_felmeres_eredmeny.pdf (2023. 12. 05.).
- Britton, J., Buscha, F., Dickson, M., Van der Erve, L., Vignoles, A., Walker, I., Waltmann, B. és Zhu, Y. (2020): *The earnings returns to postgraduate degrees in the UK*. Research report. Letöltés: https://ifs.org.uk/uploads/PG_LEO_report_FINAL.pdf (2023. 12. 05.).
- Carnevale, A. P., Rose, S., J. és Ban Cheah, B. (2011): *The College Payoff: Education, Occupations, Lifetime Earnings*. Georgetown University. Washington DC. Letöltés <https://cew.georgetown.edu/wp-content/uploads/2014/11/collegepayoff-complete.pdf> (2023. 12. 05.).

- Eurostat (2023): Population by educational attainment level, sex and age (%) – main indicators. Letöltés: https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/EDAT_LFSE_03__custom_6299510/default/table?lang=en (2024. 03. 04.)
- KSH (2023): [Felsőoktatási statisztikai adatok]. Letöltés: https://www.ksh.hu/stadat_files/okt/okt0020.html (2024. 03. 04.).
- KSH (é. n./a): Magyarország népességének száma nemek és életkor szerint. Letöltés: <https://www.ksh.hu/interaktiv/korfak/orszag.html> (2024. 03. 04.).
- KSH (é. n./b): Teljes munkaidőben alkalmazásban állók bruttó átlagkeresete foglalkozások szerint. Letöltés: https://www.ksh.hu/stadat_files/mun/hu/mun0059.html (2024. 03. 04.).
- Nemzeti Foglalkoztatási Szolgálat (2017): Az egyéni bérek és keresetek adatfelvétel főbb eredményei – 2016. május. Letöltés: <https://nfsz.munka.hu/bertarifa/adattar2017/> (2024. 03. 04.).
- OECD (2022): *Education at a Glance 2022. OECD Indicators*. OECD Publishing, Paris. DOI:10.1787/3197152b-en
- Oktatási Hivatal (2021): Felsőoktatási statisztikák. Letöltés: <https://dari.oktatas.hu/firstat.index> (2024. 03. 04.).
- Oktatási Minisztérium (2002): *Statisztikai tájékoztató – Felsőoktatás 2000/2001*. Budapest. Letöltés: http://www.okm.gov.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2001_2002.pdf (2024. 02. 01.).
- Oktatási és Kulturális Minisztérium (2006): *Statisztikai tájékoztató – Felsőoktatás 2005/2006*. Budapest. Letöltés: http://www.nefmi.gov.hu/letolt/felsoo/stat_felsoo_2005_2006.pdf (2024. 02. 01.).
- Polónyi I. (2018): A gazdaságtudomány az ötvenes évektől a rendszerváltásig. *Educatio*. 27. 1. sz., 46–63.
- Polónyi I. (2020): *A felsőoktatás politikai gazdaságtana*. Gondolat, Budapest.
- Polónyi I. (2022): Is it Worth Getting a Doctorate? *Central European Journal of Educational Research*. 4. 1. sz., 142–149.
- Polónyi I. (2023a): Bejutás a felsőoktatásba – növekvő egyenlőtlenségek *Új Pedagógiai Szemle*. 73. 5–6. sz., 80–99.
- Polónyi I. (2023b): A humán erőforrások és a vezető hatalmak a 21. század közepén. *Világpolitika és közgazdaságtan*. 1. 2. sz., 49–69.
- Polónyi, I. és Kozma, T. (2020): "Gender and Higher Education: The Hungarian Case". In: Fontanini, C., Joshi, K. M. és Paivandi, S. (szerk.): *International Perspectives on Gender and Higher Education*. Emerald Publishing Limited, Leeds. 93–114.
- UNESCO (1998): *World Statistical Outlook on Higher Education: 1980–1995. Working Document. World Conference on Higher Education Higher Education in the Twenty-first Century: Vision and Action*. UNESCO, Paris. [5–9 October 1998.]
- UNESCO (é. n.): Enrolment in tertiary education, ISCED 8 programmes, both sexes (number). Letöltés: <http://data.uis.unesco.org/index.aspx?queryid=3811>
- World Bank (2023a): School enrollment, tertiary (% gross). Letöltés: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRR?view=chart> (2024. 03. 04.).
- World Bank (2023b): Pupil-teacher ratio, tertiary. Letöltés: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.ENRL.TC.ZS> (2024. 03. 04.).
- World Bank (2023c): Tertiary education, academic staff (% female). Letöltés: <https://data.worldbank.org/indicator/SE.TER.TCHR.FE.ZS> (2024. 03. 04.).



SZEMLE

JANUSZ KORCZAK: A SZALON GYERMEKE. MAGYAR PEDAGÓGIAI
TÁRSASÁG, BUDAPEST, 2023.

Simon Mária: A szalon gyermeke – új Korczak-könyv magyarul

1918-ban Janusz Korczak *Hogyan szeressük a gyermeket* című könyvében (1982, Tankönyvkiadó, Budapest, 12. o.) ezt írta:

Az ifjúság, ha nem gúnyolódik, ha nem átkozódik, ha nem síjt megvetéssel – mindig a hibáktól terhes múltat akarja megváltoztatni.

Ennek így kell lennie. És mégis...

Hadd keressen, ha nem téved el; hadd másszon fel, ha nem zuhan le; irtsa a gázt, ha nem sérti fel a kezét; erőlködjék, de csak óvatosan, óvatosan...

Ő ezt mondja:

– Nekem más a véleményem. Elég a gondoskodásból.

Tehát nem bízol bennem?

Nincs már rám szükséged?

Terhes számodra a szeretetem?

Té meggondolatlan gyermek, ki nem ismered az életet, szegény gyermek, hálátlan gyermek!

Súlyos és néha kegyetlennek tűnő mondatok és kérdések. Korczak feltette ezeket a kérdéseket önmaga számára, és nem bántva azt a világot, ahonnan jött, választ is adott egész életével. Igen, ő a szalon gyermekeként született, de ez nem jelenti azt, hogy az is marad.

A szalon a francia *salon* szó magyar megfelelője, a 17. századi Franciaországot idézi. Elsősorban ülőalkalmasságokkal ellátott helyiség, ahol több embert lehet fogadni. „A 18–19. században a társadalmi hálózat kialakításának, a szociális mobilitásnak is eszköze.” – idézzük a korszak jeles kutatóját, Frank Tibort (*A polgári érintkezés modernizálódása a 19. században*).

A 19. században a szalonok kulturális központok, ahol irodalmi felolvasásokat és zenei programokat tartottak. Fontos jellemzőjük az oldottság, ami nem azt jelentette, hogy ne lettek volna ott szigorú protokolláris szabályok. Az elegancia és a magas szintű szolgáltatások is alapvető követelményei voltak a szalonoknak. A polgári világ szalonjai már más képet mutattak. A privát szféra megjelenése, a meghittség és otthonosság jellemzi ezeket a szalonokat, melyek a lakás külön helyiségében kaptak helyet, és ahol rendszeresen összegyűltek a család tagjai, barátai, hogy irodalmi művekből felolvassanak, vagy csak egyszerűen beszélgessenek. Zongora ritka volt ezekben a polgári lakásokban, így a zene nem volt meghatározó az összejöveteleken, melyekre a nyugalom és bizalom volt jellemző.

A szalonok a 19. század végén és a 20. század elején Lengyelországban csakúgy, mint Magyarországon, a zsidó polgárság integrálódásának lehetőségét, színterét is jelentették. Ezek a polgári szalonok a család társadalmi státuszát, azaz a középosztályhoz való tartozást is jelezték.

Ilyen szalonban nőtt fel Janusz Korczak, azaz születési nevén Henryk Goldszmit, követve a szalon társadalmának normáit, etikettjét, viselkedési szabályait egy olyan közegeben, ahol a zsidó felvilágosodás (Haskala) talajra talált. A 19. század végére egy korán szekularizált, a lengyel társadalomban asszimilálódott családról volt tehát szó. Ez lényeges Korczak

szellemi és emberi fejlődésében; a lengyel értékek, lengyel szokások szellemében, egy liberális, és a valóság tekintetében szabad

légkörben nőtt fel. Unalmasnak tartotta ezt a világot, amelyben ráadásul voltak tiltott dolgok is: tilos volt az utcagyerekekkel barátkozni, csak az ablakból nézhette őket.

Mert azt mondogatták, hogy az idegekhez nem szabad közel menni, mert a kisgyerekeket eladják a kriptaszökevényeknek vagy a cirkuszba – hogy idegenektől nem szabad semmit elfogadni: se tejkaramellát, se cseresznyét, mert leesik az orrom – és hogy nem szabad semmit felszedni a földről, sem a kertből, sem az utcáról, mert mindenütt tele leszek csúnya piros foltokkal és pattanásokkal. És azt hittem, hogy az otthon falain túl egy ellenséges és fenyegető erő, gonosz, titokzatos sötétség leselkedik rám – és titeket kivéve minden ember ellenség, akik el akarnak engem veszejteni. (27)

Ugyanakkor egy olyan kisfiúról (azaz saját magáról) van szó, aki kreatívan és tele fantáziával éli első életét. Ceruzával firkál, kártyalapokból házat épít, bajuszt rajzol, árvákról és mostohákról, rémekről olvas meséket. Kérdései vannak a lovakról, a kutyákról, és az is foglalkoztatja, hogy hogyan fér el az összes halott a mennyországban.

Mindeközben francia nevelőnője van, nagyon szigorú orosz gimnáziumba jár, és megtapasztalja, hogy a felnőttek gyakran tisztességtelenül viselkednek a gyerekekkel szemben.

A nagy változás akkor történik meg az életében, amikor apja, aki szifilisz követke-

ményeként elmebetegként intézetébe kerül, majd ott töltött év után öngyilkos lesz, meghal. Korczak ekkor 12 éves. A gimnáziumi tanulmányai mellett

kénytelen magánórákat adni, hogy tönkrement családját segítse. Ekkor jön rá, hogy a gyerekekkel való kapcsolat, a tanítás sok szépséget és örömet jelent.

Ebben az időszakban szenvedélyesen olvas, próbál naplót is írni. Íróként 1896-ban debütál, amikor megjelenik első humoreszkje, *A gordiuszi csomó*, melyben a szülők és a gyerekek kapcsolatát veszi górcső alá. Pontosabban a szülők felelősségét azzal kapcsolatban, hogy a gyerekeik nevelését kiadják nevelőnek, dadának. Ezt ő pontosan ismerte, hiszen ő is így nőtt fel, a *szalon gyermeke* volt. Ez az első lépés a későbbi, erőteljesen önéletrajzi ihletésű és társadalomkritikai regényei megírásában (*Az utca gyerekei* – 1901, *A szalon gyermeke* – 1906).

A szalon gyermeke című könyv műfaji megjelölése nehéz feladat. Félig-meddig önéletrajzi regény, sok szociográfiai elemmel (ma talán *pedagógiai autoetnográfának*

a gyerekeik nevelését
kiadják nevelőnek, dadának

neveznék a tudós kutatók). Olyan társadalmi regény, mely pontos képet nyújt a 20. század eleji varsói világról. Olyan regény, mely bárhol kinyitható, önálló történeteket találunk benne, amelyek akár ki is emelhetők az egészből, ám ha összességében nézzük őket, a részek együtt tükröt tartanak az olvasó elé. Lássuk, hogyan.

Az első – mondhatni, jelképes – „bevezető novella” a kötetben egy kiváltságos osztályhoz tartozó pudlikutyáról szól. Minden előírásnak, elvárásnak megfelel. Hálás, hűséges, minden tette arról szól, hogy nehogy a gazdája megharagudjon rá. Az elégedettsége és a nyugalma azonban egy járókelő mondatától elszáll: „ennek a kutyának szájkosár van a lelkén” (18). Ettől kezdve szomorú, mogorva, elégedetlen, engedetlen, nem eszik, nem iszik.

Hasonló folyamat játszódik le a főhős ifjú ember, a *szalon gyermeke* lelkében is. Ám a szalon gyermeke, felismerve, hogy „szájkosár van a lelkén”, továbblép és változtat. Mondhatjuk, hogy lázad, de ez nem a Sturm und Drang, nem a wertheri lázadás, de nem is a tolsztoji. Ez aktív lázadás, amit cselekedetei, az életpálya történései bizonyítanak (orvosi tanulmányai mellett segítette például a Varsói Szegény Gyermekek Társaságát).

Ahogy arról a 14 éves Henryk Goldszmit naplója is tanúskodik, már a gyermek Korczak is tele van olyan gondolatokkal, amelyek szoros összefüggésben állnak az élet és a világot illető alapvető kérdésekkel – emellett kritikai érzéke is erős. Felháborítja az igazságtalanság, a gonoszság, az egyenlőtlenség minden megnyilvánulása. Már korán érti ezek társadalmi vonatkozásait és az egyénre gyakorolt hatását. Fiatalon,

tudatosan megélve gyerekek iránti szeretetét, elhatározza, hogy megpróbálja tanulmányait az ő szolgálatukba állítani. Már egyetemista korában szombatoként a Varsói Jótékonyági Társaság ingyenes olvasótermében dolgozik, ahol tolonganak a gyerekek, hogy találkozzanak vele, és ő könyveket adjon a kezükbe, hiszen csak így jutnak bármifajta tudáshoz. Aztán gyerekorvos lesz belőle. Magánpraxisából keletkezett jövedelméből látja el Varsó szegény gyerekeit a szegény gyerekek kórházában. Nyomorral, munkanélküliséggel, kiszolgáltatottsággal, súlyos betegségekkel találkozik. Orvostanhallgatóként már az utcagyerekek közé jár, és köztük dolgozik. Felolvas, beszélget, mentális állapotokra figyel, a szülőikkel beszél, olvasásra szoktatja őket. A szalon gyermeke – mint a regényfőhős megteremtője is – így lázadt. Az új értékrendje szembekeverült a szalon értékrendjével.

A kötet egyik fejezete (*Ásít a lelkem*) egy „komoly” beszélgetésről szól apa és fia között. Az apa számonkéri a fián, hogy mit akar a jövőben csinálni. A fiú, a szalon gyermeke, az apa szerint mindent megkapott: „Elment az

eszed a lustaságtól, a felelőtlenégtől, a jóléttől?” (17), élőködőnek tartja a fiát. Szerinte embernek lenni azt jelenti, hogy van évi néhány ezer rubel jövedelme, házasságot köt, gyerekeket vállal. Ha nem indul el ezen az úton, akkor mindenki előtt szegyenbe hozza a szüleit. A fiú válaszként kérdéseket tesz fel. Ki az a mindenki? Mit jelent embernek lenni? „Túl sokáig éltem sötétségben” – mondja (49). Ebből az unalmas világból, amit apja tud számára modellként felmutatni, nem kér, az nem érdekli. Nem tudja még konkrétan, hogy

nehogy a gazdája
megharagudjon rá

mit fog csinálni, de erre a világra nemet mond.

Elvesztettem a lelkem. Furcsa... Nem egy családi órát, nem egy értékes csecsebecsét, nem egy ezüstnyelű botot veszítettem el, hanem a lelkemet – valahol elvesztettem magamat. Én – nem én vagyok. Az én – olvasótermi katalógus, fonográf, amit részletre vásárolnak, mindig újabb alkatrészekkel kiegészítve. Az én: könyvesbolt, az én – mindaz, amit akartok, fő, hogy ne legyen olyan egyöntetű, mint én, olyan, aki tudja, hogy honnan miért és mivégre, olyan én, aki tudatában van önmagának, törekvéseinek, gondolatainak és cselekedeteinek. (23).

Elhagyja a családi otthont, s bár igaz, hogy lázadása csak pár napig tart, de már nem tud a régi módon apjára tekinteni.

A regény további fejezetei arról az útról szólnak, amelyet végigjárva megtalálhatja a helyét. Amikor elhagyja Varsó főutcájának gazdag polgári lakását, kikerül az „utcára”. Nem hajléktalanságról van szó, hanem az

utca népe által bérelt lakások népéről, akik között lakni fog. Szinte szociológiai pontossággal írja le az utca képét. Bolt bolt mellett – írja. Leírja a „bolt”

struktúráját, illetve hierarchiáját: tulajdonos, beszállító, vásárló, alvállalkozó, pénztáros, cseléd, inas. A tulajdonos célja, hogy olcsón vásároljon, és minél drágábban adjon el, amiből fizetést ad. Az alkalmazottak reggel 8-tól este 8-ig dolgoznak, azért, hogy egyre drágábban eladják a tulajdonos árúit. „Ironikusan életnek nevezett életet élnek, milliónyian vannak” (152). A tulajdonos koncertekre jár, vacsorákat ad,

illetve részt vesz azokon, színházba jár, a gyerekei külföldön tanulnak, és a modern nyugati byronizmusban – arisztokratikus életuntságban – szenvednek. Ezt a világot utasítja el regényhősünk. Csömört, kiábrándultságot, szürkeséget, világfájdalmat érez, és így válik a társadalmi haladás, a szabadság elkötelezettjévé.

Korczak már orvostanhallgatóként utagyerekek szociális munkása lett. Nemcsak az egészségi állapotukkal törődött, hanem maga köré gyűjtve a gyerekeket mesélt nekik, felolvasott nekik, és nem utolsósorban írni tanította őket. „Sajnálom a kölyköket, oly kevés költészet van a gyerekkorban, oly rideg az életük, oly kemény, mint egy jégtömb” (134).

A regény hősenek sorsa a szerző életútját idézi, aki fiatalon úgy döntött, hogy megpróbálja tanulmányozni a gyerekeket – azért, hogy szolgálja őket. Számos „szocioorvosi” írása jelent meg. Elsősorban a gyermekhalál elleni harc állt hétéves gyermekorvosi tevékenységének fókuszában. „Az országban sűrűn elszórt gyermeksírok a költészet kellékei, a holnap munkásainak szürke létében” (147).

mesélt nekik, felolvasott nekik, és nem utolsósorban írni tanította őket

A szalon gyermeke című műben feltárulnak a város mélységei: szegénység, munkanélküliség, kizsákmányolás, társadalmi egyenlőtlenség.

A szerző leírja egy átlagos szegény varsói család „vagyonát”. Szalmazsák, két párna, egy paplan, pár szentkép, néhány serpenyő, tányér, csésze. A tányért, csészt a zálogház sem veszi be. Mégis lehetséges a megélhetés és a gyereknevelés, állapítja meg a szerző.

A főhős napi tevékenységének, életének helyszíne lett a varsói szegények lakása. Kik laknak egy szobában? Cipész, annak felesége

és fia, fiatal cipész a feleségével, nyugdíjas öregasszony, egy fuvaros és egy homokbányász. Nincs arányban a szobák száma a lakosok számával. Lakásokká átalakított istállókat talál a kocsiszinek között, az utcától megfeketedett palánkkal elválasztva. Különös világnak tartja, ahova ő is belépett, feladva a gazdag polgár kényelmét. Sokféle ember él ebben a szegénynegyedben. Az itt élő gyerekek gyakran eltartják a családot, dolgoznak, de árva és hajléktalan gyerekek kóborolnak céltalanul koldulva, apró munkákat szerezve a városban. Ezeket a gyerekeket száraz kenyéren tartják, verik, és munkára kényszerítik őket.

Fontos élményeket jelentenek a főhős számára a külvárosi kocsmák, ahol a mindennapi élet annak teljes realitásával rázúdul. Vállalja a közösséget ezekkel az emberekkel és családjukkal, akik környezetében „a penész nem nő, a penész megtelepszik – rosszul mondtam – a penész kúszik, csendesen, lomhán, észrevétlenül kúszik” (147). Ugyanerről így ír József Attila *A város peremén* című versében: „s lerakódik, mint a guanól keményen, vastagon”, másutt pedig, a *Külvárosi éjben*: „A nyomor országairól / térképet rajzol a penész.”

A regény főhősét minden érdekli, ami ezeknek az embereknek a világával összefügg. Hónapokig él egy fedél alatt velük, és minden rezdülésükre figyel. Világos számára, hogy ezek az emberek a túlélésért küzdenek szörnyű higiénés, egészségi és lelki körülmények között.

A világ jobbításának szándéka vezérli Korczakot is egy olyan világ víziója

jegyében, ahol nincs helye megalázásnak, szegénységből fakadó betegségeknek, tudatlanságnak, jogtalanságnak. Semmilyen politikai szervezethez nem tartozik, nem von le általánosításokat, minden felnőtt és gyerek helyzetének az egyediségét tartja fontosnak. A társadalomkritikát érzi feladatának. *A szalon gyermeke* is ezt tükrözi. Jelen világunkban fontos, alapvető olvasmány, tele aktuális problémával, miközben közel 120 évvel ezelőtt íródott (egy fejezete éppen 1904-ben jelent meg folyóiratban).

A regény rendkívül olvasmányos, tele humorral, öniróniával, és nem egy írás mélységesen lírai, megrázó belső vívódásokról árulkodik.

Külön köszönet a fordítónak, Pászt Patrícianak és a lektornak, Makai Évának a rendkívül alapos és valóban eligazítást nyújtó, a lengyel kultúrába betekintést kínáló jegyzetért. Ismételten egy alapvetően fontos kiadvánnyal gyarapodott a magyar nyelven is elérhető Korczak-irodalom.

A Magyar Pedagógiai Társaság 2023-ban adta ki *A szalon gyermeke* című regényt. Kibontott vállalkozásuk Janusz Korczak műveinek folyamatos kiadása. A Társaság 2023-ban még két munkát adott ki e körben: *A varsói Öreg Doktor emlékezete* és *Egyedül Istennel – Azok imája, akik nem imádkoznak*. Milyen szerencse, hogy még találni e kezdeményezéshez támogatót: esztünkben a Wacław Felczak Alapítványt és az EMIH-t.

árva és hajléktalan gyerekek
kóborolnak céltalanul
koldulva, apró munkákat
szerezve a városban

KOVÁCS KLÁRA (SZERK.): ÉRTÉKKÖZVETÍTÉS ÉS ISKOLA.
TANULMÁNYOK SZABÓ LÁSZLÓ TAMÁS TISZTELETÉRE. CHERD-H,
DEBRECEN, 2022.

Berecz Réka: Értékközvetítés és iskola

Szabó László Tamás 80. születésnapja tiszteletére

A kötet a Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ (CHERD-Hungary) által indított Oktatáskutatók Könyvtára sorozatában jelent meg, Szabó László Tamás 80. születésnapja tiszteletére. Ünnepejtje a Debreceni Egyetem Nevelés- és Művelődéstudományi Intézetének professor emeritusa, aki oktatási tevékenységét a Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Karán 1995-ben kezdte, de más felsőoktatási intézményekben is oktatott, mint például a Gyógypedagógiai Tanárképző Főiskolán (1983–1990), az ELTE-n (1984–1986), illetve Heidelbergben, a Ruprecht–Karls Egyetemen (2000-ben). A tudományos közéletben is igen aktívan vesz részt: az MTA Pedagógiai és a MAB Tanárképzési Bizottság tagja, a DAB Nevelés-, Művelődéstudományi és Pszichológiai Szakbizottság elnöke, s nem utolsósorban az említett CHERD-Hungary kutatócsoport alapító tagja. A kötet az ő munkássága előtt tiszteleg. Nem csak a rejtett tanterv fogalmának hazai közegben való bevezetése fűződik Szabó László Tamás nevéhez: számos más neveléstudományi kérdéskör, mint például a tanárképzés nemzetközi összehasonlító kutatása, az iskolai életvilágok tanulmányozása vagy a zenepedagógia aspektusainak vizsgálata is az érdeklődése homlokterébe tartozik.

A kötetben a professzor munkásságának főbb területeit képező, illetve szívének kedves témák feldolgozása jelenik meg olyan volt hallgatók, doktoranduszok, kollégák és pályatársak tollából, akikkel ő együtt dolgozott, akiket mentorált, akikre hatással volt az általa fontosnak tartott témákban: Bácskai Katinka, Bényei Judit, Bocsi Veronika, Ceglédi Tímea, Chrappán Magdolna, Fintor Gábor, Héjja Bella Emerencia, Inántsypap Ágnes, Hodossi Sándor, Pusztai Gabriella, Szűcs Tímea, Váradi Judit és Kovács Klára alkotják a szerzők körét – utóbbi egyúttal a kötet szerkesztésének feladatát is vállalta. Kovács Klára nevével további 171 közleményt lelhetünk fel, melyek egy része hazai tudományos szakfolyóiratokban (59), illetve külföldi szakfolyóiratokban, idegen nyelven (19) jelent meg. Tudományos érdeklődése elsősorban a nevelésszociológia és a sportpedagógia területére irányul.

A tanulmányokat két fejezetbe rendezte a szerkesztő. Az első fejezet *A művészeti nevelés kérdései* címet viseli, és öt zenepedagógia témájú tanulmányt foglal magában. A fejezetet *Duffek Mihály* írása nyitja meg. Tanulmányában a zene transzferhatásaival foglalkozik, és többek között arról értekezik, hogy a zene művészi tartalmának megfejtése sokrétű folyamat, a zenei élmény átadása nem csak az előadó zenei tudásán vagy

képességén múlik. Duffek írása után *Hausmann Kóródy Alice* tanulmánya következik, aki a művészet fontosságáról gondolkodik. Tanulmányának alaptétele, hogy hatékonyan csak akkor taníthatunk, ha mi pedagógusok is meg tudjuk válaszolni, hogy miért is fontos a művészet és mit gondolunk a tanításának az értelméről. Csak a kérdések megválaszolása után dolgozhatunk ki egy működő módszert. E tézis alapján mutatja be a szerző is a saját módszerét, melyet a fordított kronológia alkalmazására – a művészeti korszakok időben visszafelé haladó megismerésére – épít. A tanulmányban ismerteti a másodéves zeneszakos és képzőművész-hallgatók körében végzett empirikus vizsgálatát a módszer eredményességéről. A fejezetben ezután *Szűcs Tímea* és társai tanulmánya következik, melyben a kutatók először szisztematikus szakirodalom-elemzéssel vizsgáltak szülői bevonódással foglalkozó tanulmányokat a zene, a tánc, a szín-, báb- és képzőművészet területén. Megállapították, hogy a zenei nevelésben tapasztalható a legnagyobb szülői bevonódás, ezért a tanulmány további részében a szülői részvételnek a zenei nevelésben jelen lévő különböző formáit és típusait határozták meg. A kötetben ezt követően a kórustagságban rejlő közösségi erő szerepéről olvashatunk *Sz. Fodor Adrienne* tollából. A tanulmányban kiemelt szerepet kap a kórustagság integrálódásának évszázadokra visszanyúló története és a kórustagság iskolai és társadalmi szerepvállalása. Végül, de nem utolsósorban a *Mozgókép-kultúra és médiaismeret 9–12.* című tankönyv koncepciója is bemutatásra kerül a fejezetben *Szűcs Imre* által. A tankönyv felépítésének és alkalmazásának

**Mennyire hatott a
neonacionalizmus, a
kultúrfőlény, az irredentizmus
az oktatáspolitikájukra?**

bemutatásán túl a tanulmány további célja, hogy felhívja a figyelmünket a tantárgyban rejtőző személyiségfejlesztő lehetőségekre.

A második fejezetben további hét tanulmány jelent meg az oktatás értékteremtő és értékátadó funkcióiról. A fejezet *Kozma Tamás* tanulmányával kezdődik, aki a felsőoktatás hermeneutikájáról értekezik. Írásában feltárja, hogy milyen jelentőséggel bír egy felsőoktatási intézmény székhelye, logója, elnevezése, oktatási nyelve vagy épületének szimbolikája. Ez utóbbi arról üzen, hogy az intézmény illeszkedik az európai felsőoktatás sok százéves hagyományába, vagy ezzel ellentétben azt közvetíti, hogy a kutatások és a tudományok modern élvonalába zárkózott fel. A tanulmány végén a szerző kitér arra, hogy miért fontos a jelentések értelmezése a politikai és a társadalmi változások idején. *Kozma Tamás* gondolatait *Brezsnyánszky László* írása követi. Tanulmányában Wolfgang Mitter összehasonlító pedagógiai munkásságát tekinti át az iskolaügy körében. Wolfgang Mitter az összehasonlító neveléstudomány neves művelői közé tartozik, mint ahogy *Szabó László Tamás* is; e vonatkozás alapján a szerző egymás mellé helyezi a két személyt tanulmányában. Ezt követően *Rébay Magdolna* az 1920-as évek református iskoláiról értekezik. Vajon a Horthy-korszakban adott oktatáspolitikai rendszer kedvező volt-e a református iskolák számára? Mennyire hatott a neonacionalizmus, a kultúrfőlény, az irredentizmus az oktatáspolitikájukra? És a gazdasági válság? – Kutatásában a szerző ezeket a kérdéseket válaszolja meg. A következő tanulmányban *Pusztai Gabriella, Bacsikai Katalin* és *Morvai Laura* a tanterv

mögött „rejtőző” tanárokról írnak a református és a katolikus iskolákban. A szerzők a „Tanárok az egyházi fenntartású oktatási intézményekben” című felmérés segítségével hasonlítják össze a református és a katolikus iskolákat. *Chrappán Magdolna* tanulmányában a tanárjelöltek természettudományos oktatásával foglalkozik: a STEM (Science, Technology, Engineer, Math) terület iránti érdeklődés csökkenését, oktatásának korszerűtlenségét és a területen lévő tanárhiányt vizsgálja. Kvantitatív kutatás adatai alapján bemutatja a STEM tanárszakosok létszámát és összetételét, és kitér arra is, hogyan viszonyulnak a sajátjuk mellett más természettudományos tárgyakhoz. Végezetül összegzi, hogy mit tehet a tanárképzés egy korszerűbb szemlélet kialakítása érdekében. *Bocsi Veronika* a hallgatók kultúrafogyasztási mintázatát és annak gyakorlatát kutatja kvalitatív megközelítéssel. A vizsgálat relevanciáját a hallgatók könyvtárhasználatának átalakulása adja. Az egyetemek könyvtárai a közép-kor óta kulcsfontosságú szinterei az intézménynek, funkciói azonban az elmúlt évtizedben jelentős átalakuláson mentek át. Mára a könyvtárhasználat hagyományos formái eltűnőben vannak, a folyamatot a COVID-19-járvány is erősítette. A szerző a hallgatók olvasási szokásait, a kulturális intézmények látogatását és az egyetem által szervezett kulturális lehetőségek kihasználtságát elemzi kvantitatív és kvalitatív módszerekkel. A fejezetet *Kovács Klára* írása zárja. A szerző ebben a hazai és határon túli felsőoktatási intézményekben tanuló hallgatók sportolási szokásaival foglalkozik; az eddigi évek során kapott legfontosabb kutatási eredményeket összegzi, szociokulturális,

a hallgatók kultúrafogyasztási mintázatát és annak gyakorlatát kutatja

szocializációs, intézményi és egyéni tényezők figyelembevételével. Tanulmányának alapkérdései, hogy ezek milyen módon hatnak a sportolási szokásokra, és hogy az intézmények képesek-e kompenzálni a fentebb említett tényezők által meghatározott hátrányokat.

A kötetben feltáró, összehasonlító, történeti, valamint magyarázó kutatások egyaránt szerepelnek. A vizsgálatok során leginkább kvantitatív módszert használtak, de a vegyes módszer alkalmazása is előfordul kötetben; ennek ékes példája *Bocsi Veronika* kutatása a hallgatók kultúrafogyasztás mintázatairól.

Hausmann Kóródy Alice pedig sajátos egyéni módszert dolgozott ki, mely a művészetek funkciójára és a fordított kronológiára alapoz. A kérdőíves vizsgálatok leggyakrabban primer kutatások, ugyanakkor *Szűcs Tímea* és munkatársai szisztematikus szakirodalomelemzést alkalmaztak, amelyben a PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) eljárást használták. A hivatkozásokat áttekintve megfigyelhetjük a kötetben feldolgozott szakirodalom gazdagságát. A könyvben összesen 273 hivatkozás található, ebből 167 hazai és 106 külföldi szerző munkája. A hazai példákat vizsgálva: a legtöbben Szabó László Tamás *A „rejtett tanterv”* című művére hivatkoztak, de a *Bevezetés a tanári mesterségbe* és a *Tanárképzés Európában* című kötetei is megjelennek a hivatkozások között. A műveire való hivatkozás is jelzi, hogy a kötet a professzor munkásságát méltatja a neveléstudomány területén.

A tanulmányok szövege rendezett és egységes, logikusan felépített. Az elemzés során a szerzők egy része az értelmezést

megkönnyítő folyamatábrákat, diagramokat, illetve összehasonlító, csoportosító és kombinációs táblázatokat is használt.

A fedőlapon egy fényképet láthatunk, mely egy tanórán ülő, jelentkező gyermeket ábrázol. A cím- és képválasztás tudatos, hiszen Szabó László Tamás művének fontos alaptétele a rejtőző értékek közvetítése az iskolában, a hazai közegben általa bevezetett *rejtett tanterv* fogalom pedig olyan értékközvetítő folyamatokat takar, melyek nem

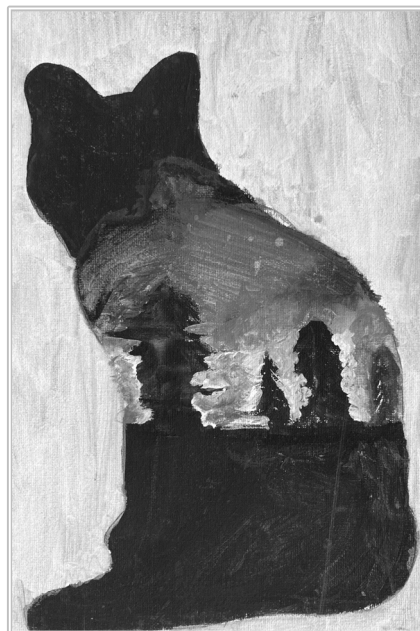
kapcsolódnak az iskola törvénybe foglalt céljaihoz, mégis rejtett módon végbemennek. Ehhez a jelenséghez kapcsolódóan a szerző a jelentkezés különböző módozatait is tárgyalja munkáiban.

Az ünnepekt sokoldalúságát jól mutatja ez a tanulmánykötet – mely nem jöhetett volna létre az ő széleskörű érdeklődése nélkül. Szeretnénk mindenki figyelmébe ajánlani Szabó László Tamás professzor és az őt ünneplő tanítványi kör munkásságát.



*Tóth Noémi (4. osztály) –
2024, tempera, vászon*

*Tóth Jázmin (2. osztály) –
2023, tempera, vászon*



FÖLDES PETRA (SZERK.): KULTÚRKÖRÖK. CARL ROGERS ÓVODA ÉS ISKOLA, BUDAPEST, 2023. (ROGERSSES LENYOMATOK – A ROGERS ISKOLA PEDAGÓGIAI MŰHELYÉNEK SOROZATA).

Mészáros György: Egy alternatív pedagógiai műhely tudásmegosztása – Kultúrkörök

A hazai alternatív pedagógiai intézmények immár több évtizedes múltra tekintenek vissza. Leginkább a többségi közoktatással szembeni elégedetlenség hívta őket életre. A reformpedagógiák ambíciózus, az iskola működését átalakító projektje helyett ezek az intézmények inkább alternatív oktatási közegeket akartak létrehozni, ahol lehetőség van eltérő pedagógiai működésmódra, kísérletezésre, közös tanulásra. Kétségtelen, hogy az így létrejött iskolák és óvodák jó részében már több évtizede bátor, kreatív és a hazai közoktatás rendszerének valódi alternatívát felmutató szakmai munka folyt és folyik. Sokéves, kipróbált tapasztalatokról és hagyományokról beszélhetünk.

A társadalmi egyenlőtlenségekkel is foglalkozó kritikai oktatáskutatóként – közben elismerem ezt a munkát – fontosnak tartom, hogy ez a szakmaiság ne szigetszerűen legyen jelen az oktatásban: az „alternatíva” ne csak egyeseknek legyen hozzáférhető, hanem a szakmai műhelyekben kipróbált tapasztalatok hassanak a közoktatás egész rendszerére, és annak átalakulását segítsék. Sajnos úgy tűnik, erre nincs jelenleg oktatáspolitikai akarat, de a partizánkezdeményezések meg tudják bontani azt a merev struktúrát, amely az iskoláztatást jellemzi. Ezért is üdvözlendő, amikor egy sok éve működő pedagógiai műhely közkinccsé teszi felhalmozott

tudását. Ezzel lehetőséget ad más intézményeknek, pedagógusoknak, hogy megismerjék alternatív módszertanát, akár partizánakció keretében elkezdjék azt, vagy legalább annak elemeit használni.

Ennek a tudásmegosztásnak a kiváló példája a Rogers Iskola pedagógiai műhelyének sorozatát elindító kötet, amely a kultúrkörök módszertanáról szól. A *kultúrkörök* összefoglalóan egy olyan módszer, amellyel eltérő, bizonyos szempontból állandó kulturális hagyományokat dolgoznak föl az iskolában, előmozdítva a diákok kulturális nyitottságát, dinamikus hagyománytisztelét. Ezen keresztül pedig sokféle kompetenciájukat fejlesztik egy cselekvésre épülő tanulási folyamat során.

Öröndetes, hogy a rogerses kollégák nem elégedtek meg azzal, hogy egyszerű módszerleírásként foglalják össze a tudásukat, ahogyan ez gyakran történik, például jógyakorlatok átadásánál. A kötet nemcsak módszertani segítséget akar nyújtani, hanem felmutat egy olyan sajátos pedagógiai filozófiát is, amely megtermékenyítő lehet minden nevelési-oktatási közeg számára. Továbbá bepillantást nyerhetünk a módszer megteremtő pedagógiai műhely munkájába is az írásokon keresztül. A pedagógusok tanulását vizsgáló hazai és nemzetközi szakirodalom egyértelmű megállapítása, hogy a tanárok fejlődésében meghatározóak a

helyi, közös(ségi) tanulási folyamatok. A könyvben megjelenő műhelyszerű szakmai munka tehát minden iskola számára mintát jelent.

A kötet példaértékű: pontosan olyan, amilyennek egy ilyen tudásmegosztó könyvnek lennie kell a neveléstudományi szakirodalmak fényében. Miközben rendkívül praktikus, átláthatóan strukturált, a gyakorlatban jól használható írást forgathat és használhat az olvasó (pedagógus), a szerzők nem félnek részletesen bemutatni azt az értékvilágot, nevelésfilozófiai és elméleti hátteret sem, amelyre a konkrét módszer épül. Ezt azonban nem száraz leírással teszik, hanem egy történetbe ágyazottan. A bevezetőben és a második részben bemutatják hogyan alakították ki a kultúrköröket, mi ezzel a céljuk, és mindez milyen értékvilágot testesít meg számukra. Ahogy több szakember felhívja rá a figyelmet: pedagógiánk gyakran „prakticista” – azaz gyors megoldásokat, recepteket keresünk, és a jógyakorlatok átadása során is a *ho-nyanra* vagyunk leginkább kíváncsiak. Pedig a *miért* kérdése és a módszer kialakításának története ugyanolyan fontos lenne ahhoz, hogy ne másoljunk egy gyakorlatot, hanem alakítsuk a saját pedagógiai tevékenységünket mások tapasztalataira építve. Ezt a valódi reflektív adaptációt teszi lehetővé a Rogers Iskola kötete. A szerzők egyértelműen meg akar- nak szólítani minden iskolában dolgozó pedagógust, és tudatosan segítik őket abban, hogy a módszert alkalmazni tudják. Ezt célozza a a II. részben a gyakorlat kontextusának, kialakításának átlátható bemutatása, a kultúrkörök tanévhez, tantervhez

nem száraz leírással
teszik, hanem egy
történetbe ágyazottan

kapcsolódásának részletes leírása, valamint a tantárgyi kapcsolódások rendszerének ismertetése. A részt záró tématervek szintén jó fogódzót adnak a gyakorlati megvalósításhoz.

A III. rész, *Így dolgozunk* címmel, a műhely szakmai munkájába ad betekintést, és kiváló mintát nyújt arra, hogy a megújuló pedagógiai gyakorlatnak hogyan kell együttműködő szakmaiságra, reflektív tevékenységre, végső soron közös tanulásra támaszkodnia. Az is kiderül ebből a részből, hogy a módszer nem valamilyen fix, leírható művelet sor, hanem egy olyan keret, amelyet minden pedagógus autonóm módon alkalmaz. A kötetre szintén jellemző, hogy miközben sok egészen konkrét gyakorlati útmutatót ad, meghagyja az olvasó pedagógus autonómiáját, akinek magának kell kialakítania, mit tud ebből hasznosítani, adaptálni. Nem lesz tehát szájjbarágós a módszerleírás, mint néhány módszertani útmutató esetében. A IV., *Megvalósult gyakorlatunk* című részben ennek megfele-

lően sajátos, egyedi tapasztalatokat olvashatunk, amelyeket nem lehet egy az egyben átvenni, de nagyon sokat lehet tanulni a megvalósításuk részletes történetéből. Ebben a fejezetben különösen jól kirajzolódik, hogy a Rogers műhelye milyen értékeket szeretne közvetíteni a diákoknak (például: demokratikus működés, önállóság, közösségiség, elfogadás, a sokféleség értékelése stb.), és hogy a kötet elején felvázolt, a tanulók önállóságára és alkotó cselekvésére építő nevelésfilozófia hogyan valósul meg a gyakorlatban. A záró fejezet, *Kitekintés* címmel, a további szakirodalmi

tájékozódást segíti. A kötetet végül egy praktikus tárgymutató zárja.

A könyv nemcsak tartalmában, de vizuális megjelenésében is magas minőségű munka.

A képek, ábrák, példák, táblázatok tudatos használata jól kapcsolható az írások tapasztalati tanulási filozófiájához. A kötet így egy koherens egészet alkot, amely az olvasót megszólítja, bevonja, elgondolkodtatja, reflexióra motíválja, és gyakorlati segítséget ad számára saját gyakorlatának megújításához. Az egyetlen kritikám, hogy a piktogramok szerepe nem teljesen átlátható a leírt magyarázat ellenére sem (pl. nem világos, mit jelent a „ritmus”-piktogram). Részletesebb magyarázat talán egyértelműbbé tehetné volna használatuk célját. Ebben a formában az

olvasónak nem mondanak sokat, de ez talán változik majd a többi kötetrel összehasonlításban.

A hazai közoktatás válságokkal terhelt valóságában üdítő ilyen könyvet olvasni, amely egy alkotó, újító pedagógiai műhely munkáját

mutatja be. A megosztott tudás alapja lehet más innovatív (partizán)kezdeményezéseknek. Én eközben azt remélem, hogy a rendszer egésze is idővel változni fog. Ehhez azonban még sok munkára, és több ilyen kötetre van szükség. Azt kívánom, más műhelyek a Rogers Iskolával együtt még sok hasonló tudásmegosztó írással álljanak elő. A *Kultúrkörök* mintát nyújt arra, hogyan kell ezt jól csinálni.

remélem, hogy a rendszer egésze is idővel változni fog



Petróczki Nóra (6. osztály) –
2023, tempera, vászon

GLASHÜTTER MELINDA – BOGNÁR ROMAN: ARANY IRÁNYTŰ PROGRAM – A SZERETET IRÁNYTŰJE. CARPE DIEM ALAPÍTVÁNY, 2023.

Bogdán Péter: A tanulók iskolai sikerességéhez az út – a szíven át vezet

A dunaújvárosi Pentelei Mentálhigiénés Általános Iskola, Szakképző Iskola, Szakiskola és Gimnázium indította el az Arany Iránytű Programot, amelynek célja felkészíteni a szociokulturális deficittel küzdő, halmozottan hátrányos helyzetű és magatartászavaros tanulókat arra, hogy képesek legyenek tanulmányi sikereket elérni középiskolai éveik alatt.

A program kezdeményezői Glashütter Melinda és Bognár Roman voltak, de a pedagógiai kísérlet/stratégia/projekt mögé teljes mellszélességgel felsorakozott a Pentele XXI. Oktatásért, Művészetért, Egészségért Alapítvány is, amelynek támogatásával a két programalapító a hivatkozott pentelei középiskolában meg tudta valósítani pedagógiai elképzeléseit.

Az Arany Iránytű Program 2020-ban elnyerte a NIOK Alapítvány által a legnagyobb hatású projektnek kiosztott Civil-díjat, Glashütter Melinda pedig Majzik Lászlóné-díjat kapott az Új Pedagógiai Szemle 2021/3–4. számában a „*Visszaadni az önrendelkezés lehetőségét*” – *Öninterjú az Arany Iránytű Programról* címmel megjelent munkájára. Ez utóbbi írásból azt is megtudhattuk, hogy a Pentelei Mentálhigiénés Általános Iskola, Szakképző Iskola, Szakiskola és Gimnázium a 2020/21-es tanévtől kezdve az ITM-től miniszteri engedélyt kapott orientációs évfolyam

megszervezésére, s ennek részévé vált az Arany Iránytű Program is.

A pedagógiai kísérletről most egy közel 160 oldalas kötetet adott ki a Carpe diem Alapítvány, amelyben a Glashütter–Bognár-páros részletesen megismerteti az olvasót azzal, hogy milyen nevelésfilozófiák mentén szervezték meg pedagógiai kísérleteiket. A legfontosabb üzenetük az, hogy *szeretni kell a tanulókat, a gyermekeket /a fiatalokat, mert a tanulmányi sikereikhez az út a szíven (azaz a szereteten) át vezet.*

Felfogásuk szerint, ha a pedagógusok szeretik a fiatalokat, ha empatikusak, ha bele tudnak helyezkedni a tanulók helyzetébe, akkor a szociokulturális deficitről vagy a magatartászavarról azonnal kiderül, hogy azok nem a tanulók elítélendő hibáiként értékelendők, hanem a politraumatizált élettörténetük, családi és baráti környezetük következményeként.

Glashütter és Bognár szerint, ha a fentebb megfogalmazottakat a pedagógus megérti, akkor azt is azonnal átlátja, hogy a középiskolás diák az adott napon miért képtelen arra, hogy tanuljon, hogy együttműködjön, hogy az egyébként sokszor teljesen merev, teljesen rugalmatlan iskolai környezetben teljesítsen.

Ugyanakkor a programalapítók azzal is tisztában vannak, hogy a hazánkban jelenleg uralkodó tanítási/óraszervezési gyakorlatok keretei között a pedagógusnak

sokszor nincs lehetősége, ideje arra, hogy az iskolába traumás sérüléssel érkező diákot meghallgassa és megsegítse, ezért csak arra képes, hogy ragaszkodva a tanmenet-hoz igyekezzen megtartani az óráit, a diák

pedig vagy képes arra, hogy a gépiesen, rugalmatlanul közölt tananyagot (a legnagyobb lelki terhekkkel küzdve) befogadja, vagy sem. Ez utóbbi helyzet készítette Glashütter Melindát és

Bognár Romant arra, hogy alkossanak egy olyan programot, ami kiemeli a politraumatizált gyermekeket a megszokott iskolai keretektől, hogy „iskolátlanítsák az iskolát”, és a *szeretet* jelszava által motiválva elmozduljanak egy rogersiánus, személyközpontú pedagógia felé.

A pentelei középiskolában az „iskolátlanítás” úgy történt meg, hogy 36-40 ún. „problémás tanulót” az Arany Iránytű Program keretében egy családi házban helyeztek el, ahol onnantól fogva a tanulás időszaka nem a hagyományos értelemben vett tantárgytanulást jelentette, hanem önismereti foglalkozások sorozatát.

A tanulókat három csoportra bontották, és mindegyik csoporttal két-két mentor foglalkozott. Glashütter és Bognár egyfajta anya- és apaszerepet is betöltött ebben a formában, hiszen számukra nap mint nap az volt a fontos, hogy a politraumatizált diákok gondjait, lelki sebeit a megfelelő eszközökkel enyhítsék (például a gyermekek önismeretének erősítése által).

a tanulás időszaka nem a hagyományos értelemben vett tantárgytanulást jelentette, hanem önismereti foglalkozások sorozatát

Az Arany Iránytű Program kulcsfontosságú célja, hogy a középiskolás kamaszok szeretve érezzék magukat, hogy mindig találjanak olyan felnőttest, akiben társra lennek, akiben megbízhatnak, aki által szeretve érzik magukat.

Ugyanis Glashütter és Bognár szerint, ha a szeretet megtapasztalása lelki egyensúlyt, békét, harmóniát teremt a tanulóban, akkor egy idő múlva készen áll arra, hogy saját akaratából legyen kíváncsi, saját akaratából legyen képes tanulni – és ezáltal lehet majd sikeressé nemcsak az iskolapadban, hanem a társadalomban is.

Alkalmazott nevelésméleti megközelítésből a Glashütter–Bognár-féle modell amolyan „pedagógiai öszvér”-ként két fő forrásból táplálkozik. Egyfelől a rogersiánus személyközpontú pedagógia speciális megvalósításának tekinthető, másfelől magán hordozza a tanodamodell ismérveit is, hiszen az oktatási intézmény mellett, különállóan működik. A tanodamoddal rokonítja a programot az is, hogy az Arany Iránytű mentorai a tanodásokhoz hasonlóan igyekeznek pótolni a gyerekek életében az értelmiségi családi háttérrel.

Az Arany Iránytű Program szeretetfilozófiája a gyakorlatban visszaigazolódott. A kötet szerzői több példát is hoznak arra, hogy ki miért és hogyan lett sikeres a munkaerőpiacon és a társadalomban. Vagyis valóban: a szíven át vezet az út az iskolai sikerességhez.

ABSTRACTS

BÁNHEGYI MÁTYÁS – TÖRÖK JUDIT – DÓSA ILDIKÓ – FAJT BALÁZS: University Students of Business on Lifting Foreign Language Examination Requirements in Tertiary Education: A Small-scale Study

In line with the Hungarian government's measures, announced in the summer of 2022, to eliminate foreign language examination requirements in higher education, foreign language examinations may lose their relevance in the tertiary context. The government decree leaves it to the discretion of higher education institutions to decide whether to require language examinations as a training and output requirement of their training programmes. In the scope of a phase-in system introduced as of 2024, the decision will allow higher education institutions to offer degree programmes without the imposition of state-accredited foreign language examination requirements. With the help of a small sample qualitative empirical study, students' attitudes and opinions on foreign language examinations were explored in relation to the above government decree and its impacts. The study analysed university students' (n=19) term papers on this topic. Our results show that the participants of the research consider language examinations and language learning useful, and they reckon with a variety of ways of acquiring language skills during and after their higher education studies. In addition to the motivating effect of language examinations, respondents stress the importance of language learning for coping with real-life and work-related situations.

Keywords: *foreign language exams, higher education, knowledge of foreign languages, lifting of foreign language examination requirements, motivation*



*Czank Zalán (3. osztály) –
2024, tempera, vászon*

CSUTORÁS, GÁBOR ÁKOS: Nomenclature of generations

Nowadays generations receive special attention both in scientific research and public speaking but at the same time the consistent use of generational labels is not at all common in the discourse and the situation is actually chaotic in this field. Names of generations that lack scientific basis or just pick a single characteristic with a particularly negative meaning gives ground to harmful stereotyping, generalizations and formation of prejudices against different members of society in public thinking. The inconsistent use of different labels also hinders the interpretability of researches from a methodological point of view and makes it difficult to compare the results. In my work I organized a total of 130 generation labels found in various sources into a structure in order to establish a kind of nomenclature to support further discourse. Some names for example refer to significant historical events or social phenomena on an international level or in a specific country, while others refer to some human characteristic, however there are also names in use with no particular meaning. Obviously, it is not possible to banish the usage of any generational labels but in my work I provide a nomenclature that systematically presents the wide range of labels used today in order to support a more considered use of terminology either for the sake of further scientific research or just in case of any interest in this topic.

Keywords: *generation, nomenclature, labels*



*Bognár Gréta (4. osztály) –
2023, tempera, vászon*



*Kovách Luca (3. osztály) –
2024, tempera, vászon*



*Csertyaszki Panni (5. osztály) –
2024, tempera, vászon*



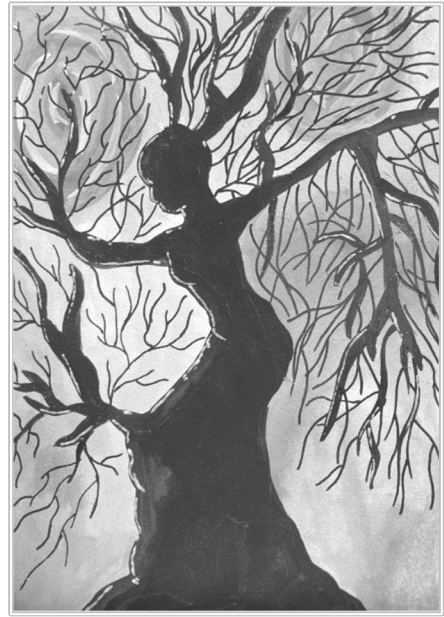
*Márkus Dalma (5. osztály) –
2024, tempera, vászon*



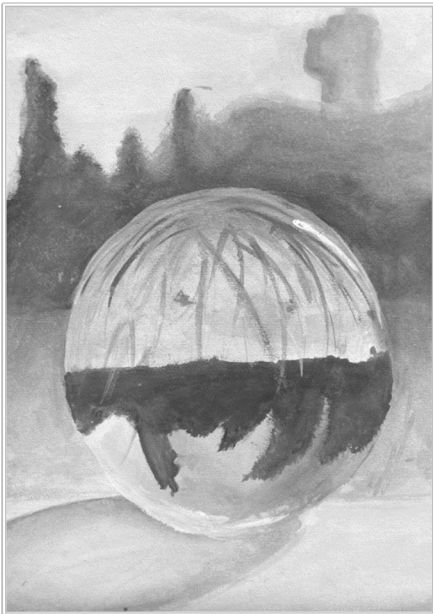
*Rácz-Lukács Dóra (7. osztály) –
2023, tempera, vászon*



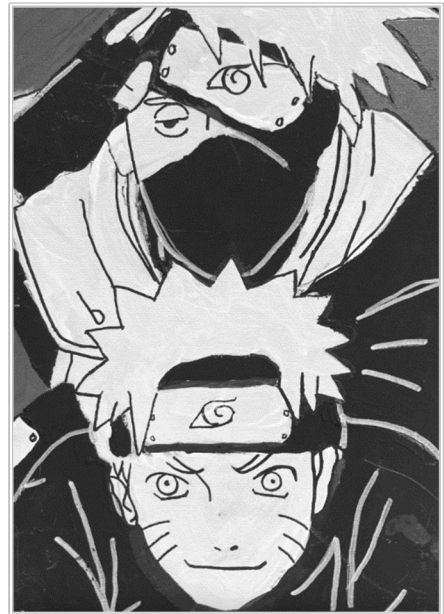
*Erdélyi Kamilla (7. osztály) –
2024, tempera, vászon*



*Szabó Kinga (3. osztály) –
2024, tempera, vászon*



*Melykó Emma (7. osztály) –
2024, tempera, vászon*



*Weyde Áron (4. osztály) –
2023, tempera, vászon*

Szerkesztői jegyzet helyett

Mese a varázslóról és a harcosokról*

Volt egyszer egy indián törzs.
Úgy éltek, hogy vadásztak meg halásztak és
mindig volt mit enniük.
Egyik nap a harcosok egy éles szemű vezetővel
elindultak megkeresni és megölni és megenni
Rémesen Nagy Zsákmányállat Nagykirályt.
Minden évben így tettek, mert Rémesen Nagy
Zsákmányállat Nagykirályuk mindig-mindig
más alakban, más helyen volt,
másutt kellett őt keresni.

Volt a törzsnek egy megbecsült varázslója,
aki mindig tüzes szóval küldött harcba
minden egyes indiánt. Most is ottan
ugrabugrált, pörgött-forgott, kiabált, és
véres vasat lengetett. A harcosok megdühödtek,
ádáz arccal elindultak, prédájukat éles szemmel
felkutatni, mentek-néztek erre-arra,
jobbra-balra, fel és el.

Egyszer csak, úgy dél felé, a harcosoknak vezetője
hirtelen a napba nézett, az pediglen
elvakította szemét. Ahogy megint tisztán látott,
így szólott ő (csak magában):
„Nincs bennem düh, sem akarat,
hogy megöljem Rémesen Nagy Zsákmányállat
Nagykirályt. Megfordulni, visszamenni volna jó.”
Csakhogy ekkor újjólag a napba nézett, az meg ismét
elvakította szemét. Ő meg ekkor azt gondolta:
„Varázslónk a legokosabb miközöttünk, miatta
kell továbbmenni, ha ő így akarja még.”

A nap ekkor harmadszor is belésütött a szemébe,
ámde most már oly erősen, hogy a harcos vezetőnek
kicsordult a könnye is.

Akkor megállt, s topogva és morogva, de
megtorpant a háta mögött a sok derék indián is.
A varázsló nyomban ugrott, rájuk rontott,
s szörnyű dühvel rikoltotta:
„Miért álltatok meg az úton?”
„A nap fénye elvakított” – válaszolta a harcosok
vezetője. „Nem akarok tovább menni.”
„Elvakított, úgy-e, téged?” – kacagott a vad varázsló.
„Lásd, engem a napnak fénye biztos soha nem zavar.”
A harcosok vezetője ekkor látta,
ekkor tudta meg a titkot: varázslójuk szeme vak.
„Ha a napfény zavar téged, a vezető én leszek” –
mondta dölyffel a varázsló. „Megkeressük és megöljük
Rémesen Nagy Zsákmányállat Nagykirályt,
este már a vérét fogjuk tüzes vason megégetni,
s faljuk, tépjük majd a húst!”

Ám ekkor a harcosoknak vezetője
tudta már, hogy mit kell tenni.
Intett néhány indiánnak,
fölkapták a kiabáló, hadonászó varázslót, és
mindkét kezét, mindkét lábát
erős boggal megkötötték.
Kora estig megkeresték
Rémesen Nagy Zsákmányállat Nagykirályt,
s egyenest a véres, éhes, húsos szájba
hajtották be a mágust.
Még megvárták, míg az állat bendőjében
varázslójuk vérrel, hússal egyesül,
s hazamentek csöndesen.

* Ez a ritmikus prózai szöveg alkalmi és alkalmazott műként született egy tíz év körüli gyerekek festményeiből készült videó facebookos közzétételéhez, kb. nyolc évvel ezelőtt. A Norval Morrisseau stílusában és motívumai nyomán készült alkotásokat még 2010 táján fűztem képi történetté. Később jólesett kifaragni hozzá ezt a szöveget is, könnyen ment, egy ülésben megvolt – végül is csak leírtam azt, ami történt. Mármint a videóban.

A szerkesztőségben úgy beszéltek meg, jelen lapszámban az én dolgom erre a két oldalra jegyzetet írni. A címbe *helyett* tehát az én bűnöm. Mert sokat, nagyon sokat lehetne mesélni arról, hogy az ÚPSz-szal mi volt, mi lett az utóbbi években, én mégis inkább a fenti kis mesét hagytam, hogy elmondja magát.

Szerzőinknek és lektorainknak óriási köszönettel tartozunk a kéziratokért, a vállalásokért, az együttműködésért. Indul az ÚPSz 2024-es, 74. évfolyama. Továbbra is várjuk a szöveges vagy képi üzeneteket megtorpanásokról és fölfedezésekről. A pedagógiának, mondhatni, mindenhez köze van.

„A helyi tanterv készítése – bizonyos értelemben – már az 1868-as népoktatási törvényt követő első tantervi változattól kezdve az iskola tanítójának (vagy tanítóinak) kötelessége volt: »Az általános óratervből a tantárgyakra [...] kiszabott időt az iskolai szék közbejöttével a tanítónak magának kell belátása szerint felosztani.« Ami az iskolaszék feladatát illeti, azt az 1876-os utasítás a következőképpen szabta meg: »A tantervet ki kell egészíteni mind az elemi, mind a felső nép- és polgári iskolákban a háziiparnak a vidéken szokásban levő, vagy ott meghonosítható egy vagy többféle ágával, különösen pedig a felső nép és polgári leányiskolákban a női kézimunkák tanításával.«

Az 1883-as középiskolai törvény szerint az intézményeknek joguk volt a központi tantervet a helyi körülményekhez alkalmazni és esetleg módosítani. Egy 1887-es miniszteri rendelet leszögezte: »A módosított tanterv (helyi tanterv) csakis általam történt elfogadása után lesz életbe léptethető.« A felekezeti iskolák a felekezeti főhatóság által megállapított tanterv alapján működhettek, a „megállapított mérték” azonban nem lehetett kisebb, mint az, ami az állami tantervekben rögzítve volt. [...]

Ha az iskolák helyi sajátosságai már a múlt században megkívánták a helyi tervezést, hogyné lenne szükség ma az iskolai tantervekre! Hiszen korunkban az integrálódási tendenciákkal egyidejűleg a differenciálódási folyamatok is felgyorsultak. A helyi és más speciális igényeket csak speciális helyi (iskolai) tantervekkel lehet kielégíteni.”

Szebenyi Péter: Vita a Nemzeti Alaptantervről (1991; részletek)
Új Pedagógiai Szemle, 41/6. sz., 13–22.